

Hochschulmanagement

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

Diversifizierung der Leistungsprozesse an Hochschulen: Weiterbildung, Beitragserhebung, Wissensmanagement

- Wissenschaftliche Weiterbildung als
integrales Handlungsfeld der Hochschulen?!
- MBA-Programme: Wettbewerbsfähig und profilkonform?
 - Studienbeiträge als neue Managementaufgabe
öffentlicher Hochschulen in NRW
 - Wissensmanagement-Assessment:
Am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstuhls

4 | 2008

Herausgeberkreis

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

Thomas Behrens, Dr., Kanzler der Universität Greifswald

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

Rudolf Fisch, Dr., Professor em., interimistische Hochschulleitung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Anke Hanft, Dr., Professorin für Weiterbildung, Leiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg

Georg Krücken, Dr., Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer

Erhard Mielenhausen, Dr., Professor für Betriebswirtschaft, Präsident der Fachhochschule Osnabrück, ehem. Vizepräsident der HRK

Stefan Lange, Dr., Stiftungslehrstuhl Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer (geschäftsführender Herausgeber)

Stephan Laske, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck, Dekan der Fakultät für Betriebswirtschaft, stellvertretender Vorsitzender des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck

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

Heinke Röbbken, Dr., Junior-Professorin für Bildungsmanagement, Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

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

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslavl und wiss. Leiter des Zentrums für Lehren und Lernen an Hochschulen Jaroslavl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln. Die Zeitschrift „HM“ veröffentlicht nur (i.d.R. zweifach) begutachtete Aufsätze.

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

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

Satz:

K. Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 28.11.2008

Grafik:

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

Abonnement/Bezugspreis:

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

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

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

Druck:

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

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Hochschulmanagement

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

Editorial

85

Wissenschaftliche Weiterbildung

Michaela Knust & Anke Hanft
Wissenschaftliche Weiterbildung als
integrales Handlungsfeld der Hochschulen?!

86

Christiane Mück
MBA-Programme:
Wettbewerbsfähig und profilkonform?

93

Studienbeiträge

Alexander Dilger
Studienbeiträge als neue Managementaufgabe
öffentlicher Hochschulen in NRW

98

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Benjamin Ditzel & Daniela Ebner
Wissensmanagement-Assessment: Am Beispiel eines
wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstuhls

105

Neuerscheinungen im Themengebiet

in der Redaktion eingegangen

112

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

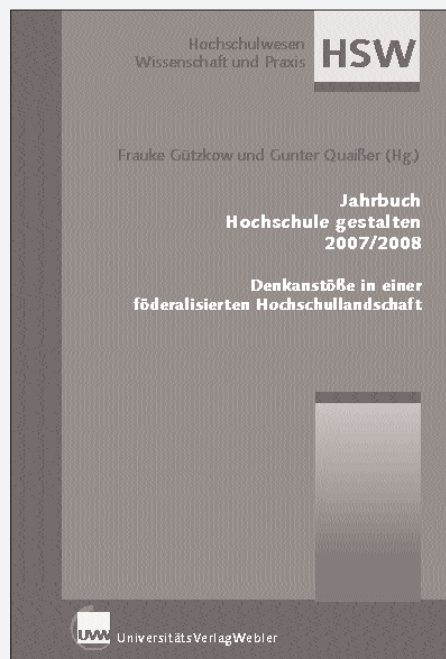
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Döbischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.



ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008,
216 S., 27.90 Euro

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

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik



ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008,
239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen. Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten. Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechte Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

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

Die Hochschulen befinden sich gegenwärtig in einem umfassenden Prozess der Diversifizierung ihrer funktionalen Leistungsprozesse. Zu den ursprünglich zwei Missionen – Forschung und Lehre –, die Universitäten und zunehmend auch Fachhochschulen gleichwertig als ihre Kernaufgaben zu erfüllen haben, treten heute vielfältige weitere Anforderungen. Wurde in den 1980er Jahren Technologietransfer als „third mission“ moderner Hochschulen entdeckt, so gibt es seit den 1990er Jahren eine anwachsende Diskussion sowie Vorgaben in Gesetzen und Zielvereinbarungen zur Weiterbildung als viertem Grundpfeiler des hochschulischen Angebots- und Aktivitätsportfolios. Um diese Zunahme an Aufgaben bewältigen zu können und nicht im „Zielwirrwarr“ politisch-gesetzlicher Vorgaben und gesellschaftlicher Bedarfe unterzugehen, bedarf es einer umfassenden Professionalisierung des Hochschulmanagements im Rahmen sekundärer Leistungsprozesse wie der Konzeption und des Marketings spezifischer Studienprogramme, bei der Erhebung und Verwendung von Studiengebühren sowie bei der Erstellung von Wissensbilanzen. Hiervon handeln die Beiträge in unserem aktuellen Heft.

Michaela Knust & Anke Hanft nehmen die oben angeführte vierte Mission der Hochschulen in den Blick und empfehlen **Wissenschaftliche Weiterbildung als integrales Handlungsfeld der Hochschulen** zu begreifen. Sie fordern, Lifelong-Learning-Einrichtungen institutionell in den Hochschulen zu verankern und als grundlegenden Bestandteil in die Organisationskultur einfließen zu lassen. Hier weisen die deutschen Universitäten und Fachhochschulen im internationalen Vergleich Defizite auf, die vor allem aus der unzureichenden Verzahnung der Weiterbildung mit dem grundständigen Lehrangebot herrühren. Hier könnte unter anderem die Etablierung von Kompetenzzentren für moderne Lehrformen einen wichtigen Beitrag zu einer stärkeren Integration des Weiterbildungssegments in die hochschulische Organisationskultur leisten. **Seite 86**

Welche Rolle weiterbildende Studiengänge für die Differenzierung und Profilierung von Hochschulen im zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerb spielen können, ist das Thema von *Christiane Mücks* Beitrag **MBA-Programme: Wettbewerbsfähig und profilkonform?** Hierin untersucht sie die potentiellen Möglichkeiten und die realen Handlungsweisen deutscher Anbieter bei der Entwicklung von MBA-Programmen. Es zeigt sich im Rahmen einer Cluster-Analyse, dass Hochschulen gut beraten sind, ihre Mitwettbewerber genau zu beobachten und bei der Konzeption weiterbildender Studiengänge genau auf deren Passfähigkeit zu ihrem übergeordneten Profil zu achten. Die relativ einfach zu handhabende Clusteranalyse wird außerdem als Methode vorgestellt, die den Hochschulleitungen helfen kann, sich selbst im Wettbewerb besser zu verorten. Berücksichtigt man diese Perspektive – so Mücks Fazit – dann können sich weiterbildende Studiengänge geradezu zu Motoren der Profilbildung einer Hochschule oder einer Fakultät entwickeln. **Seite 93**



Stefan Lange

Der Beitrag von *Alexander Dilger* **Studienbeiträge als neue Managementaufgabe öffentlicher Hochschulen in Nordrhein-Westfalen** nimmt noch einmal Bezug zu unserem Schwerpunktthema in Heft 2/2009. Dilger unterscheidet zunächst allgemeine Studiengebühren von den zweckgebundenen Studiengebühren, die – wie in Nordrhein-Westfalen – nur für Verbesserungen in der Lehre zu verwenden sind. Bei letzteren greifen die üblichen Pro- und Contra-Argumente der Studiengebührendebatte nämlich nicht. Entscheidend aus studentischer Perspektive ist vor allem die Frage, ob der Nutzen der durch die Beiträge finanzierten zusätzlichen Aufwendungen für die Lehre höher ist als die Beitragskosten. Einer Hochschule ist – so Dilgers Plädoyer – zu empfehlen, den Gesamtnutzen ihrer Mitglieder im Auge zu behalten und die Interessen der Studenten und der Beschäftigten bei der Wahl der Verwendungszwecke abzuwägen. Ob Studiengebühren – zweckgebundene wie allgemeine – im deutschen Hochschulwesen tatsächlich zu Profilbildung und Wettbewerb anregen und mit welchen Kosten/Nutzen-Relationen für die einzelnen Statusgruppen in den Hochschulen, ist beim derzeitigen Stand der Entwicklung noch nicht prognostizierbar. **Seite 98**

Ein zunehmend wichtigeres Steuerungsinstrument im Hochschulmanagement ist die Qualitätssicherung. *Benjamin Ditzel & Daniela Ebner* stellen in ihrem Beitrag **Wissensmanagement-Assessment: Am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstuhls** einen Ansatz zur Wissensbilanzierung vor, der an einem Lehrstuhl der Montanuniversität Leoben entwickelt und getestet wurde und sich für die Übertragung auf andere Einrichtungen eignen könnte. Hier ist das Aufdecken von Kommunikationsbarrieren und Wissensdefiziten über die Arbeit von Kollegen das A und O einer nachhaltigen Qualitätssicherung der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers. Die Implementierung dieses Ansatzes wird in sechs Schritten veranschaulicht und kann variabel an die Anforderungen unterschiedlicher Stakeholder und Organisationseinheiten in den Hochschulen angepasst werden. **Seite 105**

S. Lange

Michaela Knust & Anke Hanft

Wissenschaftliche Weiterbildung als integrales Handlungsfeld der Hochschulen?!



Michaela Knust



Anke Hanft

Unter Bezug auf die Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie wird im vorliegenden Beitrag für eine Reorganisation der wissenschaftlichen Weiterbildung durch ihre Verzahnung mit den grundständigen Studienangeboten plädiert. Weiterbildungseinrichtungen können als wissenschaftliche „Kompetenzzentren“ auf zentraler Ebene zur Professionalisierung der Lehrangebote nicht nur im weiterbildenden, sondern ebenso im grundständigen Bereich beitragen. Dazu bedarf es allerdings einer stärkeren Professionalisierung und der Herausbildung von Geschäftsfeldern, die das Profil der Weiterbildung in Abgrenzung zu grundständigen Angeboten schärfen. Aufgabenteilungen und Verantwortlichkeiten auf zentralen und dezentralen Ebenen sind klar zu definieren.

1. Problemstellung

Bereits im Jahr 2001 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) gefordert, wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) als Kernaufgabe der Hochschulen wahrzunehmen und die verfügbaren Lehrkapazitäten nicht mehr ausschließlich für die grundständige Lehre vorzuhalten (KMK 2001, S. 5). Auch der Wissenschaftsrat betont, dass die akademische¹ Weiterbildung zu einer zentralen Aufgabe der Hochschulen neben der grundständigen Bildung im Rahmen eines Lifelong-Learning-Konzepts werden muss, um den Erfordernissen im Wissenschaftssystem gerecht zu werden (Wissenschaftsrat 2006, S. 4). Bislang hat dies de facto in den Hochschulen zu keinerlei Konsequenzen geführt. WWB fristet nach wie vor ein doppeltes Nischendasein (Stifterverband 2003, S. 10). Sie ist bis auf sehr wenige Ausnahmen auch im Jahr 2007 noch nicht kapazitätswirksam (Witte/von Stuckrad 2007, S. 92), Lehrangebote erfolgen üblicherweise im Nebenamt oder in Nebentätigkeit. Eine echte Strategie zur Aufnahme weiterbildungswilliger Bachelor-Absolventen, die nach dem Einstieg ins Berufsleben zur abschlussbezogenen Weiterqualifizierung an die Hochschulen zurückkehren wollen, existiert i.d.R. nicht. Die Entwicklung bzw. Durchführung der wWB erfolgt an entkoppelten Stellen in der Hochschule und ist üblicherweise unbeeinflusst und unabhängig von der Umstellung auf die gestuften Studienstrukturen (Knust 2007).

Damit Hochschulen sich zu den – im Bologna-Prozess geforderten – Lifelong-Learning-Einrichtungen entwickeln, ist wWB als integrales Handlungsfeld nicht nur organisatorisch sondern auch institutionell in den Hochschulen zu veran-

kern. Über die Gründung bzw. Stärkung entsprechender zentraler bzw. dezentraler Organisationseinheiten hinaus bedeutet dies, Weiterbildung zum Bestandteil der Organisationskultur werden zu lassen und tatsächlich zu „leben“. Die bisherige Fokussierung auf traditionelle Zielgruppen (Abiturienten und Bachelor-Absolventen ohne Berufserfahrung) ist aufzuheben und durch eine Angebotsgestaltung für sehr unterschiedliche – auch berufstätige – Zielgruppen zu ersetzen. Dies betrifft insbesondere die abschlussbezogene Weiterbildung, deren Bedeutung im Zuge der Einführung gestufter Studienstrukturen erheblich wächst. Nachfolgend wird hierzu zunächst die Ist-Situation anhand der Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen beschrieben, bevor anschließend Wege zur Integration der wWB in die Hochschule aufgezeigt werden.

2. Organisationsformen im internationalen Vergleich

Nach den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudie ist wWB in Deutschland in mehr als der Hälfte der Fälle (53%) zentral in Form eines wissenschaftlichen Zentrums, einer zentralen Betriebseinheit oder eines Arbeitsbereichs in zentraler Verwaltung organisiert. Gleichzeitig ist erkennbar, dass die wWB in 61% der Fälle auch an anderen Stellen – und hier insbesondere in den Fakultäten und Fachbereichen – organisatorisch eingebunden ist (Faulstich et al. 2007, S. 110f.). Es ist zu erwarten, dass die disparate organisatorische Verantwortung für die Durchführung von Weiterbildungsangeboten weiter steigt, wenn die abschlussbezogenen Weiterbildungsangebote tatsächlich, wie von Weiterbildunglern erwartet, in der Bedeutung wachsen werden (Faulstich et al. 2007, S. 125 f.). Internationale Entwicklungen unterstützen diese Einschätzung.

Bei der organisatorischen Einbettung der wWB im internationalen Vergleich² (Hanft/Knust 2007a) lassen sich aufgrund der festgestellten Vielfalt zwar nur generelle Tendenzen ausmachen (Hanft/Knust 2007b, S. 52ff.), die aber

¹ Die Termini „akademische Weiterbildung“, „wissenschaftliche Weiterbildung“ und „Hochschulweiterbildung“ werden im Kontext dieses Aufsatzes synonym verwendet. Verstanden werden soll hierunter eine Qualifizierung auf Hochschulniveau, welche von den Organisationen im tertiären Bereich angeboten werden.

² Einbezogen wurden sechs Länder: Deutschland, Österreich, Finnland, Frankreich, Großbritannien und die Vereinigten Staaten von Amerika.

auf Verantwortungsverlagerungen in den Schnittstellen zwischen zentralen und dezentralen Bereichen hinweisen. So kann in Großbritannien eine zunehmende Dezentralisierung der Weiterbildung postuliert werden. Feststellbar ist, dass in allen Ländern speziell im Bereich der abschlussorientierten Weiterbildung (weiterbildende Studiengänge) vermehrt die Fachbereiche oder Fakultäten als Organisationseinheiten auftreten und hierdurch teilweise als Kooperationspartner, teilweise aber auch als Wettbewerber gegenüber den zentralen Einrichtungen agieren. Die bisherige Rollenverteilung im Rahmen eines vertikalen oder horizontalen Integrationskonzepts zwischen Weiterbildungszentren und Fakultäten ist somit neu zu definieren (Hanft/Knust 2007b, S. 58).

Am deutlichsten zeigt sich dies in Finnland, wo der größte Zentralisierungsgrad der wWB beobachtet werden kann. In Finnland gibt es an allen Universitäten sogen. Centres for Continuing Education (CCE), die sich als dienstleistungsorientierte Kompetenzzentren verstehen, teilweise mehrere hundert Mitarbeiter beschäftigen³ und Einrichtungen innerhalb der Hochschule mit weitestgehend autonomer Administration sind (Zawacki-Richter/Reith 2007, S. 207ff.). Brennan subsumiert diese Organisationsform unter Typ A "UCE [university continuing education] delivery through a separate department, centre, or company, with or without expertise brought in from subject departments" (Brennan 2000, S. 52). In Finnland wird beobachtet, dass u.a. aufgrund der wahrgenommenen Möglichkeiten, sich auch über diesen Weg Drittmittel zu erwirtschaften, weiterbildende Studiengänge zunehmend durch die Fakultäten bzw. Fachbereiche entwickelt und organisiert werden, die Attraktivität der Weiterbildung also auch auf dezentraler Ebene steigt (Brennan 2000, S. 68). Dies deutet auf die Notwendigkeit einer klareren Aufgabenteilung zwischen zentral organisierten Weiterbildungsbereichen und dezentralen wissenschaftlichen Organisationseinheiten hin, insbesondere deshalb, um z.B. bei der operativen Abwicklung, aber auch bei der Planung und Entwicklung, Synergien nutzbar zu machen sowie Redundanzen zu vermeiden. Zudem sind den beteiligten Partnern klare Verantwortlichkeiten zu übergeben, ihnen aber auch die Freiräume zu gewähren, sich auf die jeweiligen Kernkompetenzen zu fokussieren. Hierzu sind allerdings zunächst Aufgabenschwerpunkte und Geschäftsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung zu spezifizieren.

3. Geschäftsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung

Bei der Analyse von Geschäftsfeldern der wWB wird einer Aufteilung des Gesamtmarktes in möglichst homogene Teilssegmente nachgegangen, die sich untereinander in abnehmerbezogenen Charakteristiken, wie z.B. Wettbewerbsintensität oder Technologieaffinität unterscheiden. Bei der Ermittlung von Geschäftsfeldern hat sich eine dreidimensionale Abgrenzung durchgesetzt, die in a) Funktionen (hier: Kernbedürfnisse), b) Zielgruppen und c) Technologien (hier: Art der Distribution) unterscheidet (Meffert/Bruhn 2006, S. 228f.). Für den Fall der wWB wird diese Dreiteilung wie folgt übertragen:

- **Funktion:** Weiterqualifizierung auf wissenschaftlichem Niveau: abschlussbezogen (Studiengänge), nicht ab-

schlussbezogen aber kreditiert (Zertifikatskurse), nicht-kreditiert und nicht abschlussbezogen (Wissenstransfer im beruflichen und betrieblichen Lernen) sowie PUSH- und PUR-Programme⁴ (Wissenschafts- und Forschungstransfer).

- **Zielgruppen:** *Individuelle Nachfrager:* Hierzu zählen Hochschulzugangsberechtigte ohne ersten Abschluss, Hochschulabsolventen mit akademischem Abschluss (Bachelor-Absolventen), Hochschulabsolventen mit vollem (oder zweitem) Abschluss (Diplom, Master). Alle Gruppen sind aus Perspektive der Weiterbildung dahingehend zu differenzieren, ob sie als traditionelle (nicht berufstätig bzw. berufserfahren, Diplom- oder Masterabschluss liegen vor) oder als nicht-traditionelle Studierende (berufstätig bzw. berufserfahren; kein Hochschulabschluss bzw. maximal Bachelor-Abschluss) einzustufen sind. *Institutionelle Nachfrager:* Hierunter sind alle im Auftrag von bzw. in Kooperation mit Organisationen und Institutionen organisierten und durchgeführten Angebote zu fassen. *Öffentlichkeit:* Hierzu zählen alle Angebote, die an eine breitere interessierte Öffentlichkeit gerichtet sind.
- **Technologien:** Rein präsenzorientierte Vermittlung („P“), rein onlinebasierte Vermittlung („O“) sowie Vermittlung in Form von Blended-Learning-Designs („B“).

Hieraus ergibt sich eine strategische Matrix, die wie folgt beschrieben wird:

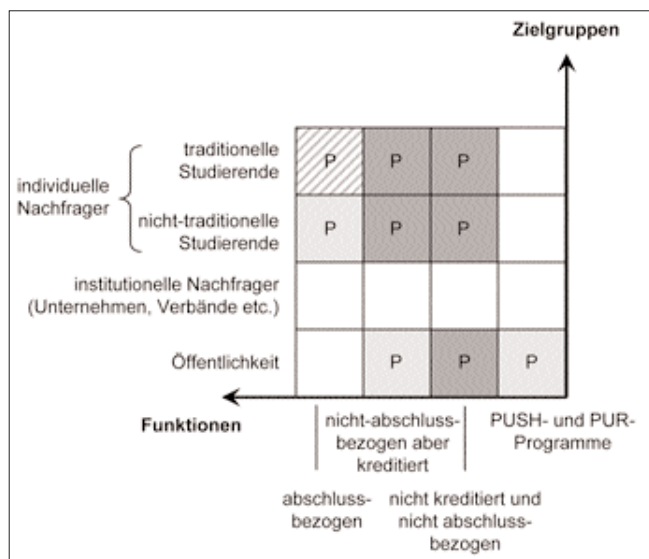
Die beiden Dimensionen „Zielgruppen“ und „Funktionen“ sind in der Abbildung über Ordinate und Abszisse direkt ersichtlich. Die dritte Dimension wurde über das Kürzel „P“ integriert, welches hervorhebt, welche Art der Vermittlung überwiegt. Die Einfärbung der Kästchen zeigt die Intensität, mit der die jeweiligen Zielgruppen angesprochen werden, wobei „weiß“ bedeutet, dass in diesem Bereich kaum Aktivitäten auszumachen sind.

Traditionelle Studierende werden im Rahmen von abschlussbezogenen Programmen üblicherweise durch Angebote aus dem grundständigen Bereich bedient – der Anteil weiterbildender Studiengänge (Anzahl: 591; Faulstich et al. 2007, S. 144) bleibt gemessen an der Gesamtzahl von Studiengängen laut Hochschulkompass (Anzahl: 8.790; HRK 2007) weit zurück. Insofern ist die Fläche oben links in Abbildung 1 schraffiert gestaltet, was ausdrückt, dass hier zwar eine hohe Durchdringung vorherrscht, jedoch im Wesentlichen nicht aus dem Blickwinkel der Weiterbildung.

³ Das größte CCE ist an der University of Helsinki vorzufinden, wo das Palmenia CCE mit ca. 240 Mitarbeitern mehr als 16.000 Teilnehmende betreut und jährlich ca. 24 Mio. Euro erwirtschaftet (Quelle: <http://www.helsinki.fi/palmenia/english/statistics.htm> (Zugriff am 23.10.2007)).

⁴ Nach Lederbogen (2004, S. 271 ff.) stellt PUR (Public Understanding of Research) einen kontinuierlichen Erkenntnisprozess dar, wie er sich nach und nach entwickelt. Der Dialog zur allgemeinen Öffentlichkeit wird über vielfältige Kanäle gewählt, insbesondere auch nicht-wissenschaftlicher Art, wie z.B. über das Fernsehen, das Internet, Ausstellungen oder Radiosendungen. Wesentlich ist, dass die Öffentlichkeit in die Diskussion z.B. über ethische, soziale und politische Implikationen, die sich aus den Forschungserkenntnissen ergeben, einbezogen wird. PUSH (Public Understanding of Science and Humanities) hingegen fokussiert auf bereits etablierte Forschungsergebnisse. Üblicherweise erfolgt die Distribution über Ausstellungen oder andere Medienkanäle. Auch wenn neben den Ergebnissen der Forschungsprozess präsentiert wird, erfolgt dies eher in einer vereinfachten und rückblickenden Form. Rückschlüsse oder unterschiedliche Ansichten der Forschenden werden nicht präsentiert, die wissenschaftliche Erkenntnis wird vielmehr als wohl definierter und geradliniger Prozess beschrieben.

Abbildung 1: Geschäftsfelddimensionen sowie Schwerpunkte des Angebotsspektrums der wissenschaftlichen Weiterbildung



In der Weiterbildung dominieren als Zielgruppen bislang individuelle Nachfrager und hier konkret traditionelle Hochschulabsolventen. WWB fokussiert in Deutschland bislang auf diejenigen, die sich nach einem (ersten⁵) Hochschulabschluss weiter qualifizieren wollen: Acht von zehn Respondenten antworten im Rahmen einer Befragung aller deutschen Hochschulen, dass mehr als 2/3 aller Programme der eigenen Einrichtung auf Zielgruppen mit akademischer Vorbildung ausgerichtet sind. Damit konzentriert sich die wissenschaftliche Weiterbildung auf die Zielgruppe der Hochschulabsolventen mit erstem und/oder zweitem Abschluss. Diese – im internationalen Vergleich – deutliche Eingrenzung der Zielgruppe wird allerdings über die Internetrecherche nicht bestätigt. Die dort zu findenden Informationen enthalten nur in knapp 16% der Fälle (N= 6.636) einen Hinweis, dass speziell eine Zielgruppe mit akademischer Vorbildung angesprochen wird (Faulstich et al. 2007, S. 138f.). Dies deutet darauf hin, dass Zielgruppen ohne einen ersten und/oder zweiten akademischen Abschluss nicht ausgeschlossen und viele der nicht-kreditierten Angebote an eine breitere Öffentlichkeit gerichtet sind.

Bei den abschlussbezogenen Angeboten ist für die wWB die Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden relevant, die berufstätig und/oder berufserfahren sind und auf dem Wege der Weiterbildung einen ersten oder zweiten Abschluss erwerben wollen. Hier fällt im internationalen Vergleich auf, dass deutsche Hochschulen ihre Bachelor- und Master-Programme nach wie vor vorrangig an traditionelle Studierende (schraffiert markiert) richten. Dies ist vor allem deshalb auffallend, weil ausländische Hochschulen in abschlussbezogenen kreditierten Bachelor- und Master-Programmen einen Kernbereich ihrer Weiterbildungsaktivitäten sehen, deutsche Hochschulen also ein wichtiges Geschäftsfeld der wWB vernachlässigen. Durch die wachsende Anzahl der in das Berufsleben einsteigenden Bachelor-Absolventen wächst der Markt der nicht-traditionellen Studierenden, die sich berufs begleitend weiter qualifizieren wollen, zukünftig stark an.

An institutionelle Nachfrager gerichtete Programme oder Angebote sind nur in geringerem Ausmaß vorzufinden. Auffallend ist vor allem die deutliche Unterpräsenz von Programmen, die sich konkret an Unternehmen richten, um das mittlere bzw. Top-Management weiter zu qualifizieren. Der gesamte Bereich der institutionellen Kooperationen zu Unternehmen ist unterentwickelt. Vor allem Großunternehmen kooperieren eher mit renommierten, international agierenden Business Schools als mit öffentlichen Hochschulen. Sofern überhaupt Hochschulen in die Qualifizierung des eigenen Personals eingebunden werden, geschieht dies auf personenbezogener Ebene, in einer Art „Cherry Picking“, bei dem das persönliche Renommee sowie die „Passung“ eines jeweiligen Hochschullehrers zum Unternehmen ausschlaggebend ist (Knust/Hanft 2007, S. 459ff.). PUSH- und PUR-Programme deutscher Hochschulen konzentrieren sich auf Vortragsreihen und spezifische Angebote für Senioren und – seit einigen Jahren – für Kinder. Insgesamt erscheint das Angebotsspektrum im Vergleich zu anderen Ländern wenig entwickelt, was sich vor allem im Vergleich mit den Vereinigten Staaten von Amerika zeigt. Dort gehören gesellschaftsorientierte Programme, wie z.B. professionell organisierte Studienreisen, Summerschools und unterschiedliche „Events“ zum festen Bestandteil des Leistungsportfolios von Hochschulen (Röbken 2007, S. 416). Eruiert werden konnte zudem, dass die Vermittlung in Präsenzform bei den im Jahr 2005 durchgeführten Veranstaltungen deutlich überwog: Bei den kurzfristigen Veranstaltungen wurden mehr als neun von zehn Programmen präsenzorientiert angeboten, bei den langfristigen Programmen mit einer Dauer von bis zu einem Jahr sind dies acht von zehn, bei Veranstaltungen die insgesamt länger als ein Jahr dauern sind es noch zwei von drei. Programme, die in Form einer reinen Onlinevermittlung angeboten wurden, waren äußerst selten (< 3%), Programme mit einem Blended-Learning-Design machen bei den langfristigen Programmen (> 160 Std.; Dauer ein Jahr oder länger) in etwa ein Viertel aus (Faulstich et al. 2007, S. 133). Dies deutet darauf hin, dass neuere Distributionswege ebenso wie im grundständigen Bereich auch für Zwecke der Weiterbildung in Deutschland bislang wenig erschlossen sind. Kompetenzvorsprünge, die vor allem finnische Weiterbildungsorganisationen hier gegenüber den Fakultäten aufweisen (Zawacki-Richter/Reith 2007, S. 208), können daher in Deutschland nicht vorausgesetzt werden.

Im internationalen Vergleich betrachtet weist das Leistungsspektrum der wWB in Deutschland eine weitaus geringere Bandbreite auf als in anderen Ländern. Dies betrifft die abschlussbezogenen Angebote für nicht-traditionelle Studierende, wie z.B. Berufstätige oder ältere Erwachsene, sowie maßgeschneiderte Angebote für institutionelle Nachfrager und hier vor allem Unternehmen, aber auch kreative Angebote für die Öffentlichkeit, um die Gesellschaft stärker in den Know-how- und Wissenschaftstransfer zu integrieren. Eine Erklärung für die unzureichende Erschließung wichtiger Zielgruppen könnte in einem Kompetenzvakuum

⁵ Da die Ergebnisse aus einer im Jahr 2006 durchgeführten Studie stammen ist aufgrund des zu diesem Zeitpunkt vorzufindenden Umstellungsgrades auf gestufte Studienstrukturen davon auszugehen, dass i.d.R. mit „erstem“ Hochschulabschluss ein Abschluss in Form eines Diploms, Magisters oder Staatsexamens gemeint ist.

zwischen Fakultäten und zentralen Einrichtungen bestehen. Wer ist für die Organisation abschlussbezogener Weiterbildungsangebote zuständig, die Fakultäten oder die Weiterbildungseinrichtungen? Die Frage ist, ob die Wettbewerbsfähigkeit der wWB über eine stärkere organisatorische Integration verbessert werden kann.

4. Wege zur organisatorischen Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eingangs wurde hervorgehoben, dass die Verantwortlichkeiten zwischen den Fakultäten und den Einrichtungen für wWB neu definiert werden sollten. Dies auch unter dem Aspekt, die gegebenenfalls bestehende Wettbewerbssituation in eine positive Kooperationsbeziehung umzuleiten, da ein Wettbewerb in diesem Zusammenhang eher Spannungen hervorruft und insofern die Gesamtentwicklung innerhalb der Hochschulweiterbildung behindern könnte. Nicht ohne Grund sind z.B. die Hochschulleitungen in Finnland derzeit stark bestrebt, dem Trend der in jüngerer Zeit einsetzenden Begehrlichkeiten, an verschiedenen Stellen wWB anzubieten, steuernd entgegen zu wirken und das Angebot der wWB ausschließlich über die CCE als zentrale Organisationseinheit zu integrieren (Zawacki-Richter/Reith 2007, S. 216).

Bezogen auf die deutsche Situation ist nun zum einen zu hinterfragen, welcher Grad der Integration der wWB sinnvoll erscheint und wie die organisatorische Einbettung in die internen Strukturen erfolgen kann. Zum anderen wird mit dem Instruktionsdesign⁶ ein spezieller Fokus auf eine ausgewählte Querschnittsfunktion gelegt, die im Rahmen einer Neupositionierung eine relevante Rolle einzunehmen scheint.

4.1 Grad der Integration und interne Strukturen

Eine der zunächst zu stellenden Fragen ist, inwieweit die Hochschule selbstverantwortlich die Entwicklung und Vermarktung der wWB übernimmt, d.h. wo auf dem Kontinuum zwischen „Eigenfertigung“ und „Auslagerung“ sie sich ansiedelt. Rückblickend war in Deutschland ein Trend zur Auslagerung der wWB zu beobachten, um insbesondere die bürokratischen Barrieren zu umgehen, die sich innerhalb des Hochschulsystems zeigten. Hochschulen begannen, die wWB in Vereinen oder privatwirtschaftlichen Gesellschaften zu organisieren, die über entsprechende Kooperationsvereinbarungen an die Hochschule gekoppelt waren. Mittlerweile existieren einige der gegründeten Organisationen bereits nicht mehr und es muss hinterfragt werden, ob die Hochschulen bei einem solchen Vorgehen noch ihrem Weiterbildungsauftrag gerecht werden, weil sie sich im Extremfall auf einen reinen Inhalte- und Siegellieferanten reduzieren könnten. Besonders bei abschlussbezogenen Angeboten ist der Reputationserhalt überaus wichtig und eine Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus zu verhindern. Dies kann durch eine interne Organisation besser gewährleistet werden. Auch wenn es noch weiterer Deregulierungen bedarf, sind in den letzten Jahren die Freiräume für eine hochschulinterne marktwirtschaftlich ausgerichtete wWB größer geworden. Bürokratische Hemmnisse wurden zunehmend abgebaut und Handlungsräume, die eine Organisation der Weiterbildung als interne „Profitcenter“ ermögli-

chen, wurden erweitert. Dies ermöglicht es, die wWB (wieder) stärker in die Hochschule zu integrieren.

Die Frage nach dem Grad der Integration verlagert sich also auf den internen Bereich. Die Forderung des Wissenschaftsrats, den Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen untrennbar mit der Reform der Erstausbildung zu verbinden und die Abgrenzung zwischen (grundständiger) Erstausbildung und Weiterbildung zu verringern (Wissenschaftsrat 2006, S. 66), impliziert, Geschäftsfelder und Aufgabenschwerpunkte in der Weiterbildung und der grundständigen Lehre aufeinander abzustimmen. Es geht um die Verzahnung der wWB mit den grundständigen Studiengängen, die bei der gegenwärtigen Umstellung auf gestufte Studienstrukturen weitgehend ausgeblendet wird.

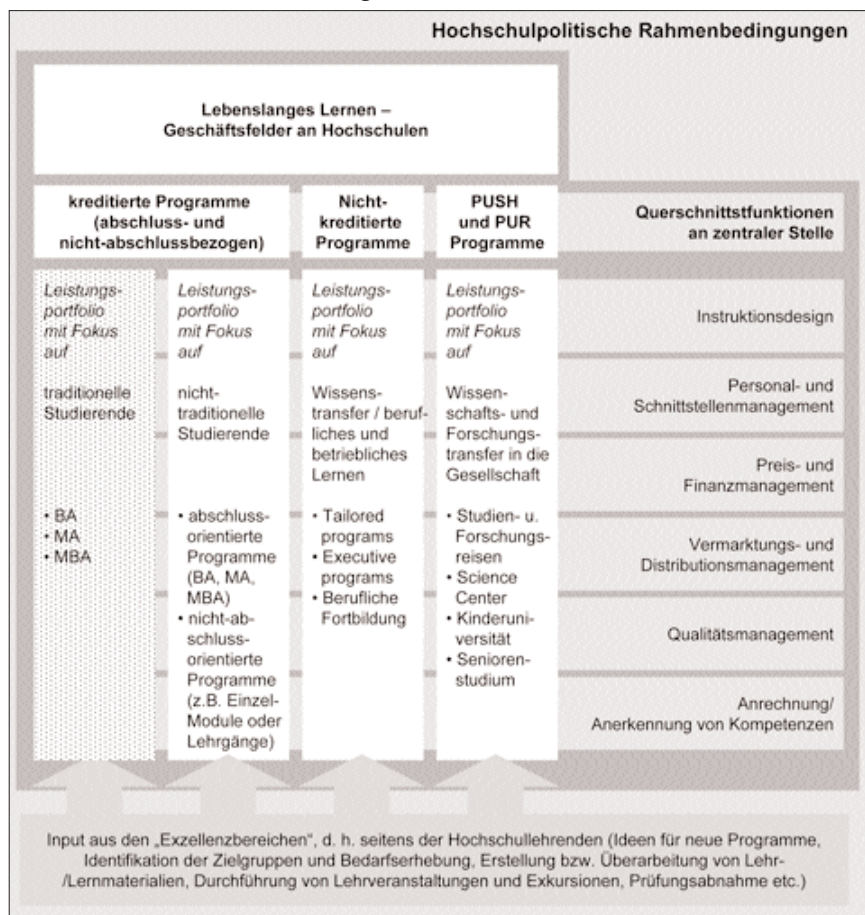
Ausgehend davon, dass die zentralen Einrichtungen für wWB in der Vergangenheit ein erhebliches Maß an Teilnehmerorientierung sowie Management- und Organisationskompetenz entwickelt haben (Faulstich et al. 2007, S. 113), welches auch in eine Neustrukturierung eingebracht werden kann, wird nachfolgend der Fall einer vollständigen Integration der wWB am Beispiel einer zentralen Organisationseinheit verdeutlicht, welche nicht als reiner Dienstleister agiert, sondern als wissenschaftliches Kompetenzzentrum verschiedene Verantwortlichkeiten umfasst und als Kooperationspartner der Fakultäten auf Augenhöhe antritt. Die Aufgaben eines solchen Kompetenzzentrums können hierbei die Querschnittsfunktionen, die sich aus den Hauptelementen des allgemeinen Geschäftsmodells der wWB (Knust 2006, S. 46ff.) ableiten lassen, deutlich übersteigen, so dass die Tätigkeiten – analog zu den CCE in Finnland – auch z.B. darin bestehen, gemeinschaftlich und in Abstimmung mit den Fakultäten an Drittmittelanträgen und Publikationen zu arbeiten. Fokussiert auf den hier interessierenden Managementbereich sind folgende Querschnittsfunktionen von Bedeutung, die in einem solchen Kompetenzzentrum gebündelt werden können:

- Instruktionsdesign (insbesondere Programmplanung und -entwicklung),
- Personal- und Schnittstellenmanagement (Grad der Integration und interne Strukturen),
- Preis- und Finanzmanagement (finanzielle Aspekte),
- Vermarktungs- und Distributionsmanagement sowie Qualitätsmanagement und Management von Kompetenzanrechnungen (nachhaltige Absicherung).

Während die Verantwortlichkeiten für die Querschnittsfunktionen innerhalb des Kompetenzzentrums als zentrale Organisationseinheit liegen, liegt die fachlich-inhaltliche Expertise für die Angebote und Programme eher dezentral in den Fakultäten, Instituten, Forschungseinrichtungen oder auch bei einzelnen Hochschullehrern. Kompetenzen der zentralen Weiterbildungsabteilungen bestehen vor allem im wissenschaftlich fundierten (technologisch)-unterstützten Instruktionsdesign sowie in verschiedenen Querschnittsfunktionen der Organisation und des Managements von an nicht-traditionelle individuelle und institutionelle Nachfrager sowie die breite Öffentlichkeit gerichteten Programmen und Angeboten. Mit ihrer Expertise vor allem im Instruktionsdesign tragen zentrale Weiterbildungseinrich-

⁶ Vgl. zur näheren Erläuterung Abschnitt 4.2.

Abbildung 2: Geschäftsfelder und Querschnittsfunktionen der wissenschaftlichen Weiterbildung



Quelle: in Anlehnung an Hanft/Knust 2007b, S. 80

tungen als Lernlaboratorien auch zur Qualitätsentwicklung in grundständigen, an traditionelle Zielgruppen gerichteten Lehrangeboten bei, die weiterhin vollständig von den Fakultäten verantwortet werden.

Das insbesondere in angloamerikanischen Ländern verbreitete Instruktionsdesign bildet den „Brückenschlag“ zwischen der Weiterbildung und dem grundständigen Bereich. Seiner Philosophie nach werden im Instruktionsdesign pädagogisch-didaktische Überlegungen stärker unter dem Blickwinkel der Effizienz und Effektivität von Lernprozessen betrachtet, was insbesondere bei erwachsenen Zielgruppen von hoher Bedeutung ist. Didaktische Planungen werden in einen Managementkreislauf eingebunden, der von der systematischen Erfassung, über die Analyse (globale Bedarfserhebung), Planung (nachfrageorientierte Formatkonzeption) und Durchführung (operativer Support in den Querschnittsfunktionen) bis hin zur Evaluation (programm- und prozessbezogen) reicht (Morrison et al. 2007, S. 14ff.). Für die Gestaltung der Aufgabenteilung und des Schnittstellenmanagements zwischen Fakultäten und zentraler Weiterbildungseinheit bietet sich das Instruktionsdesign als Strukturhilfe an. Bei der Definition von Aufgabenschwerpunkten in Weiterbildungs-Kompetenzzentren ist es geeignet, Verantwortlichkeiten im Gefüge der Aus- und Weiterbildung inkl. der Querschnittsfunktionen neu zu bestimmen.

4.2 Instruktionsdesign als spezielle Querschnittsfunktion

Das Instruktionsdesign setzt den Entwicklungsprozess aus der Perspektive der Nachfragenden bzw. Teilnehmenden an, indem die Leitfrage zur Konzeption eines Programms nicht lautet „welcher Inhalt soll angeboten werden“, sondern „welche Informationen und Kompetenzen/Fähigkeiten werden benötigt, damit eine bestimmte Personengruppe eine zu spezifizierende Aufgabe bewältigen kann“. Je nach unterliegender Lerntheorie werden aufbauend auf dieser Überlegung dann unterschiedliche Instruktionsmodelle vorstellbar, die z.B. eher kognitivistisch oder konstruktivistisch bzw. situativ ausgerichtet sind.⁷ Seiner Systematik folgend beansprucht das Instruktionsdesign folgende Forschungs- und Kenntnisbereiche zu vereinen: Lehr-/Lernforschung inkl. der integrierten Lerntheorien, Einsatz und Nutzen verschiedener Informations- und Kommunikationsinstrumente sowie Projektmanagement. Pädagogisch-didaktische Dimensionen werden hierbei mit Managementüberlegungen verknüpft, um gewünschte Outcomes zu erzielen.

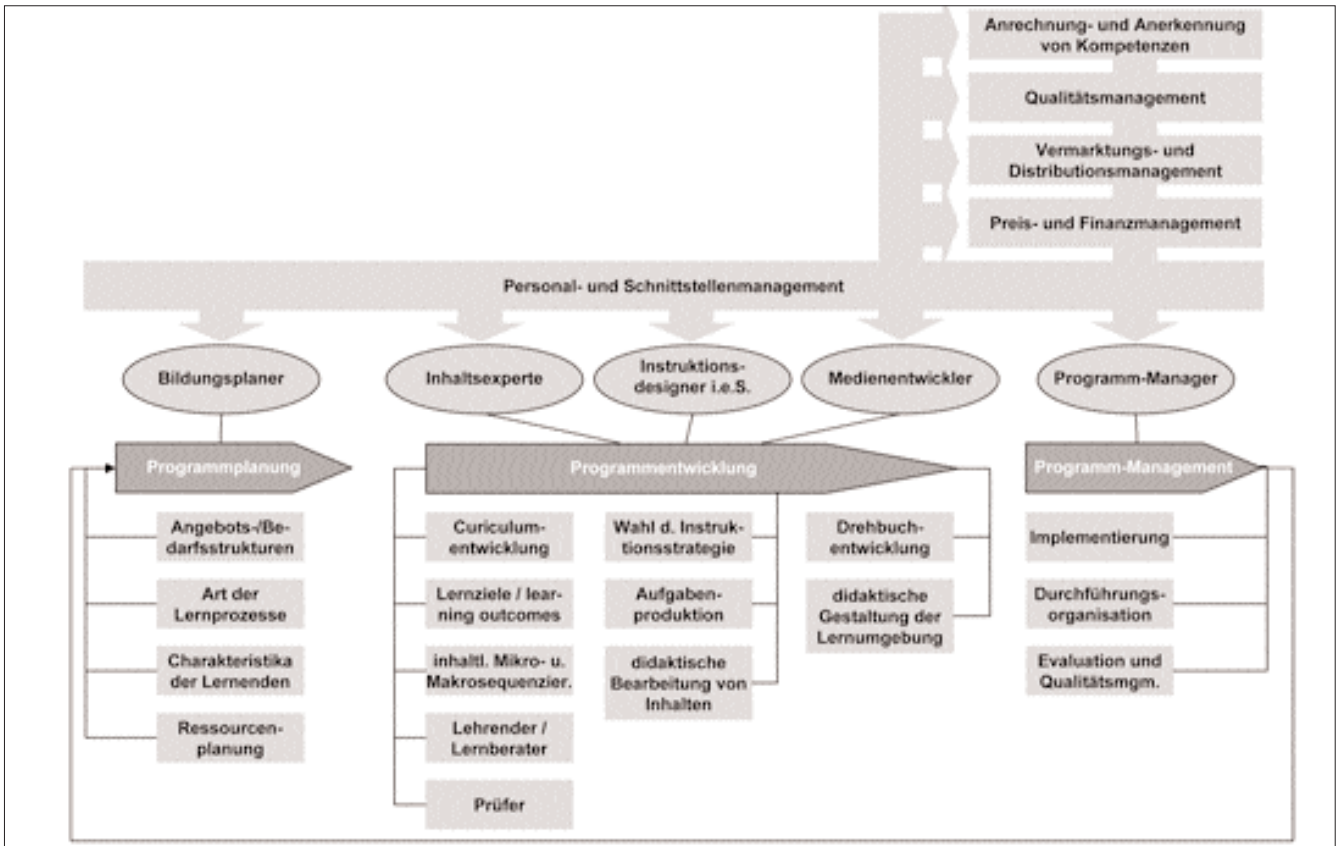
Der Prozess des Instruktionsdesigns, kann wie in der nachfolgenden Abbildung 3 dargestellt, in die Phasen der Programmplanung, der Programmentwicklung sowie des Programm-Managements unterschieden werden. Die in diesen Prozess einbezogenen Professionen werden nachfolgend in Ergänzung zu Morrison et al. (2007, S. 4ff.) als *Bildungsplaner*, *Inhaltsexperte*, *Instruktionsdesigner i.e.S.*⁸, *Medienentwickler* und *Programm-Manager* bezeichnet. Wird nun der Prozess des Instruktionsdesigns mit den verschiedenen Professionen und Querschnittsfunktionen zusammengeführt, entsteht ein Geflecht aus Verantwortlichkeiten, welche sich sowohl auf der zentralen Ebene als auch der dezentralen Ebene ergeben. Ausschließlich die Inhaltsexperten sind traditionell auf der dezentralen Ebene vorzufinden. Im Rahmen einer vollständigen Integration der wWB in ein Kompetenzzentrum innerhalb der Hochschule sind die anderen Professionen vorzugsweise zentral zu verorten.

Unter Berücksichtigung des zuvor Genannten sind die zentral verankerten *Bildungsplaner* im Rahmen der Programmplanung dafür verantwortlich, die Angebots- und Bedarfsstrukturen zu erfassen, hierauf aufbauend die Art der erforderlichen Lernprozesse sowie die anzusprechende Zielgrup-

⁷ Zu konstruktivistischen Ansätzen und situativem Lernen in der Weiterbildung siehe z.B. Gerstenmaier/Mandl (1999, S. 186 ff.).

⁸ Instruktionsdesigner sollen in einem weiteren Sinn (i.w.S.) als Personen verstanden werden, die den Prozess von der Programmplanung über die -entwicklung und das -management steuern. Im engeren Sinn (i.e.S.) sind Instruktionsdesigner speziell in der Programmentwicklung dafür zuständig, die Wahl des geeigneten Instruktionsdesigns zu treffen und aufbauend darauf die didaktisch-pädagogische Bearbeitung der Inhalte vorzunehmen.

Abbildung 3: Verantwortungsgeflecht im Rahmen der Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung



Quelle: in Anlehnung an Seel (1999, S. 6) und Hanft (2007, S. 57)

pe zu definieren und eine Ressourcenplanung für die Neuentwicklung zu initiieren. Die Initiative für eine Programmplanung bzw. Idee für ein neues Angebot wird dabei häufig von den dezentralen Bereichen ausgehen. Im Rahmen der **Programmentwicklung** arbeiten die Professionen Inhaltsexperte, Instruktionsdesigner und Medienentwickler eng zusammen. Von Ersterem werden als fachwissenschaftlichem Verantwortlichen Curricula, Lernziele und Learning Outcomes spezifiziert sowie die inhaltliche Mikro- und Makrosequenzierung analog der gewählten Instruktionsstrategie vorgenommen. Während diese Prozesse i. d. R. auf Fakultätsebene in die bestehenden Gremienstrukturen eingebunden und zu kommunizieren sind, kann der Inhaltsexperte darüber hinaus – neben anderen – als Lehrender und Lernberater sowie Prüfer der zu erreichenden Learning Outcomes fungieren. Die seitens der Inhaltsexperten und Hochschullehrenden erstellten Lerninhalte werden vor der Implementierung des Kurses/Programms einer pädagogisch-didaktischen Bearbeitung durch den Instruktionsdesigner und den Medienentwickler unterzogen, in der ebenso die Einbettung in die Lernumgebung erfolgt (Hanft 2007, S. 56). Im Rahmen des **Programm-Managements** sind die **Programm-Manager** auf zentraler Ebene für den gesamten Implementierungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozess verantwortlich. Hier sind, je nach Größe des einzelnen Geschäftsfeldes, gegebenenfalls auch Gruppen von Programm-Managern einzusetzen, die gezielt für ein Geschäftsfeld zuständig sind (z.B. nicht-kreditierte Programme

für institutionelle Nachfrager). Schließlich sind auch die im Instruktionsdesign verankerten Evaluationen (summativ, formativ, Langzeit) durch den Programm-Manager zu verantworten und die Ergebnisse sind entsprechend der Programmplanung rückzukoppeln.

Abschließend sind noch die oberen Ebenen in der Abbildung 3 anzusprechen, die die bereits zuvor genannten, zentral verorteten Querschnittsfunktionen zeigen. Das Schnittstellenmanagement trägt Sorge dafür, dass sowohl die enge Zusammenarbeit zwischen den dezentralen und zentralen Professionen im Rahmen des Instruktionsdesigns stattfindet als auch, dass die anderen Querschnittsfunktionen untereinander abgestimmt handeln. Innerhalb des Prozesses vernetzen sich die oberen Querschnittsfunktionen direkt mit dem Programm-Management.

5. Fazit

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern weist die wWB in Deutschland erhebliche Defizite auf, die wesentlich in der mangelnden Verzahnung mit den grundständigen Angeboten begründet sind. Angesichts der gesamtgesellschaftlichen Ansprüche an Aus- und Weiterbildung erscheint eine umfassende Restrukturierung dringend erforderlich.

Zwar weisen die bestehenden zentralen Einrichtungen für wWB eine hohe Professionalität und Managementkompetenz auf, die sie für die Übernahme neuer Aufgaben in den Kernbereichen der Hochschulen prädestinieren; bislang

werden sie in der Gesamteinstitution als Kompetenzzentren auf Augenhöhe zu den Fakultäten aber kaum wahrgenommen. Handlungserfordernisse bestehen aus unserer Sicht auf folgenden Ebenen:

- Institutionelle Verankerung der Weiterbildung durch die Entwicklung einer hochschulweiten Lifelong-Learning-Strategie, die beinhaltet a) welche abschlussbezogenen Studienangebote für welche Zielgruppen (traditionell/nicht-traditionell) angeboten werden sollen, b) ob und mit welchen Strategien und Produkten sich die Hochschulen für institutionelle Nachfrager öffnen und c) wie sie ihre gesellschaftliche Verpflichtung zur stärkeren Einbindung der Öffentlichkeit einlösen will.
- Organisatorische Verankerung der Weiterbildung in Form von Kompetenzzentren für moderne Lernformen, die durch die Professionalität ihrer Arbeit auch die grundständigen Studienangebote der Fakultäten befruchten.
- Klare Verantwortlichkeiten zwischen den beteiligten Organisationseinheiten innerhalb der Hochschule, die Freiräume eröffnen, so dass sich die jeweiligen Personen auf ihre Kernkompetenzen besinnen und diese konstruktiv einbringen können.

Der Ansatz des Instruktionsdesigns wurde hier als Rahmen vorgestellt, der die Koordination der internen Abläufe strukturieren kann, indem Elemente der pädagogisch-didaktischen Gestaltung mit betriebswirtschaftlich beeinflussten Planungsinstrumenten kombiniert werden.

Literaturverzeichnis

- Balassa, B. (1961): The Theory of Economic Integration, London.
- Brennan, M. (2000): Organisational Structures. In: Mitchell, V. (ed.): European University Continuing Education - The Managers' Handbook, Liège, pp. 51-104.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1999): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung, 2. Aufl., Opladen. S. 184-192.
- Hanft, A. (2007): Von der Weiterbildung zu, Lifelong Learning: Geschäftsfelder und Angebotsgestaltung in der Hochschulweiterbildung. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung, Münster., S. 45-59.
- Hanft, A./Knust, M. (Hg.) (2007a): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, Quelle: www.bmbf.de/de/349.php.
- Hanft, A./Knust, M. (2007b): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.), Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, Quelle: www.bmbf.de/de/349.php, S. 35-83.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Hochschulkompass, Quelle: <http://www.hochschulkompass.de/>, Stand: o.A., Abruf: 07.08.2007.

Knust, M. (2006): Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse, Lohmar.

Knust, M. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im System des lebensbegleitenden Lernens: Abstimmung zwischen den Programmen verschiedener Lernphasen. In: DGWF (Hg.): Proceedings der Jahrestagung der DGWF in Bern vom 19.-21.09.2007.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“, Quelle: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/master/Hochschulen-Weiterbildung/KMKWahrnehmungWB.pdf>, Abruf: 11.10.2007.

Lederbogen, U. (2004): When Science Goes Public on the Web: An Analysis of the Online PR Strategies of German Universities and Research Organizations. In: Bibiana Bonmati (Ed.): Scientific Knowledge and Cultural Diversity, Proceedings of PCST-8, www.pcst2004.org/esp/pdf/pcst_book.pdf, Stand: 2004, Abruf: 10.06.2006, S. 267-275.

Meffert, H./Bruhn, M. (2006): Dienstleistungsmarketing, 5. Aufl., Wiesbaden.

Morrison, G./Ross, S./Kemp, J. (2007): Designing effective instruction, 5. ed., Hoboken, NJ.

Röbken, H. (2007): Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, Quelle: www.bmbf.de/de/349.php, S. 400-445.

Seel, N. (1999): Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. In: Unterrichtswissenschaft, 1/99, S. 2-10.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.) (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt, Essen.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Quelle: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7067-06.pdf>, Stand: 01/2006, Abruf: 25.10.2007.

Witte, J./von Stuckrad, T. (2007): Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen, Arbeitspapier Nr. 89, Quelle: http://www.che.de/downloads/Kapazitaetsplanung_in_gestuften_Studienstrukturen_AP89.pdf, Stand: 05/2007, Abruf: 07.08.2007.

Zawacki-Richter, O./Reith, A. (2007): Länderstudie Finnland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, Quelle: www.bmbf.de/de/349.php, S. 198-224.

■ Dr. Michaela Knust, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Universität Oldenburg, E-Mail: michaela.knust@uni-oldenburg.de

■ Dr. Anke Hanft, Professorin für Weiterbildung und Bildungsmanagement, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Universität Oldenburg, E-Mail: anke.hanft@uni-oldenburg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitz

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

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

Christiane Mück

MBA-Programme: Wettbewerbsfähig und profilkonform?



Ausgangspunkt des Artikels ist die Frage, welche Rolle weiterbildende Studiengänge - speziell MBA-Studiengänge - für die Differenzierung von Hochschulen im zunehmenden Wettbewerb und bei der Entwicklung einzigartiger Hochschulprofile einnehmen können. Dabei wird sowohl die Positionierung von Studiengängen in einem wachsenden MBA-Markt untersucht als auch die Passfähigkeit der Programme zum Hochschulprofil beleuchtet. Während die gezielte Differenzierung der Studiengänge im Wettbewerb zumindest im MBA-Markt schon häufig gelingt, steht die Profilierung einzelner Hochschulen durch ihre (Weiterbildungs-)Studiengänge noch am Anfang.

1. MBA-Studiengänge: Chance für die Hochschulentwicklung

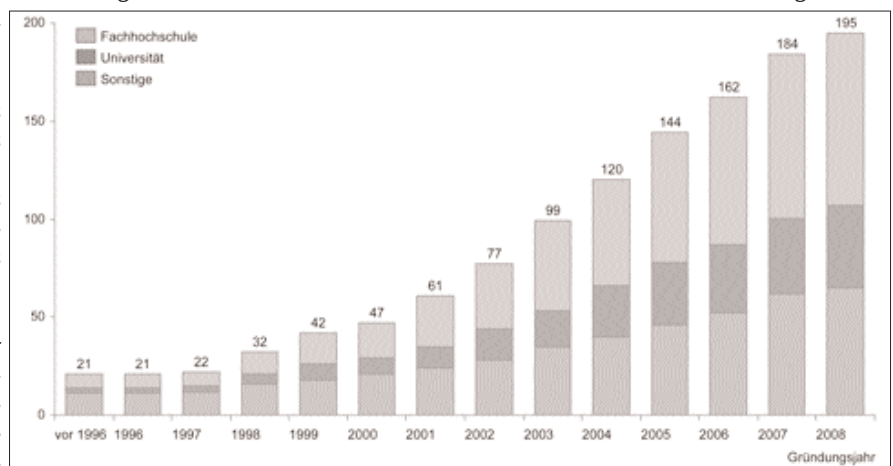
Die Leitungen vieler Hochschulen wurden durch die Reformen der letzten Jahre stark strapaziert, denkt man nur an das Bologna-Abkommen und die Exzellenzinitiative. Ihrem Selbstverständnis nach wollen moderne Hochschulen diese Veränderungen zwar, sie hadern aber mit den auferlegten Rahmenbedingungen. Somit bleiben die damit verbundenen Möglichkeiten, z.B. für die Entwicklung von Studiengängen, ungenutzt. Der Beitrag untersucht die sich bietenden Handlungsmöglichkeiten und die tatsächlichen Handlungen deutscher Hochschulen bei der Entwicklung weiterbildender Studiengänge. Er zeigt an einem konkreten Beispiel, wie Hochschulen zur Bewältigung aktueller Herausforderungen - der Entwicklung von MBA-Studiengängen - wissenschaftliche Methodiken nutzen können und nimmt dabei Bezug auf zwei empirische Studien zur Analyse des Wettbewerbsgefüges und zum Prozess der Programmentwicklung.

Der Betrachtungsgegenstand im Fokus dieses Beitrages stehen MBA-Programme, also Programme mit dem Abschluss „Master of Business Administration“. Der MBA ist in mehrfacher Hinsicht ein besonderer Abschluss: Einerseits ist er mit mittlerweile über 100.000 verliehenen Abschlüssen im Jahr einer der erfolgreichsten Postgraduierten-Abschlüsse weltweit. Er ist das Zugpferd der in an-

gelsächsischen Ländern stärker als hier verbreiteten Business Schools, dient als Benchmark für andere Master-Programme und muss sich dennoch unter scharfer Kritik ständig weiter entwickeln (vgl. Mintzberg 2004). Andererseits ist der MBA-Markt in Deutschland noch vergleichsweise wenig erschlossen. Erst seit der Bologna-Erklärung 1998 ist das Angebot von 20 auf heute über 200 Programme gewachsen. Aufgrund des mit diesen Studiengängen verbundenen Prestiges ist der Markt heiß umkämpft, jedoch gibt es nur wenige international wettbewerbsfähige Spitzenprogramme an deutschen Hochschulen. Die Analyse der Entwicklung des deutschen MBA-Marktes kann daher ein wichtiger Anhaltspunkt für die Entwicklung anderer weiterbildender Studiengänge sein.

Zur Gestaltung marktfähiger MBA-Programme müssen neben den Kundenbedürfnissen vor allem die Passfähigkeit zu Fähigkeiten und Profil der Hochschule und die Differenzierung im Wettbewerb berücksichtigt werden. Der Beitrag geht auf zwei dieser Elemente, nämlich die Passfähigkeit zum Hochschulprofil und die Abgrenzung zu Wettbewerbern, exemplarisch ein und folgt dabei zwei Thesen: Erstens, dass eine Hochschule bei der Gestaltung von Studiengängen durch die Analyse von Wettbewerbern wertvolle Informationen gewinnen kann, und zweitens, dass Studiengänge für die Profilbildung von Hochschulen unterschätzt und zu wenig genutzt werden.

Abbildung 1: Wachstum des deutschen MBA-Marktes (Anzahl MBA-Programme)



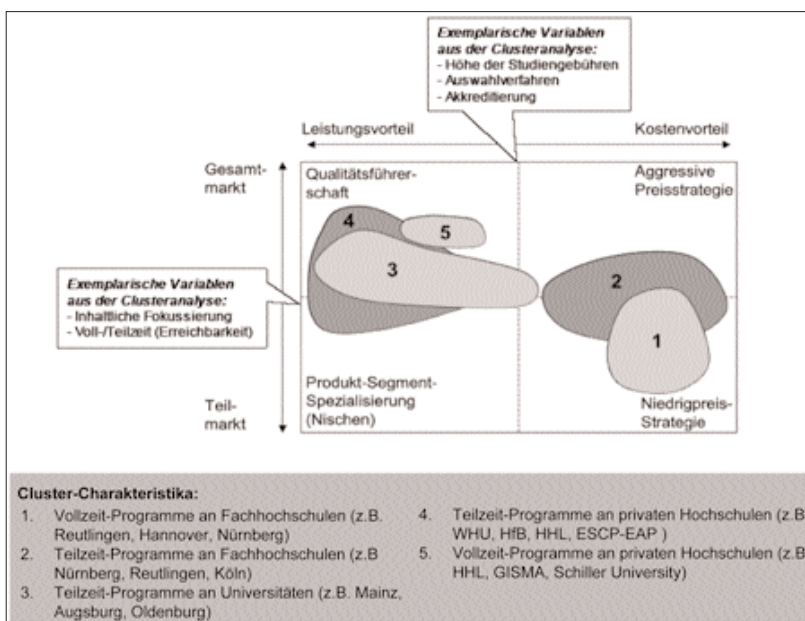
2. Wettbewerbsorientierte Entwicklung von MBA-Programmen

Aufgrund der signifikanten Ressourcen, die Hochschulen in die Entwicklung neuer Studiengänge investieren, könnte man annehmen, dass sie zuvor das bestehende Marktgefüge analysieren und mögliche Marktnischen herausarbeiten. Der Vergleich dieser Nischen mit Kompetenzen und Profil der Hochschule sowie mit den Kundenbedürfnissen könnte bei der Identifizierung wettbewerbsfähiger Programmschwerpunkte helfen. Im Weiterbildungsmarkt wird vielfach mit Hypothesen zum Verhalten von Wettbewerbern und Kunden gearbeitet, die man aus langer Erfahrung zu kennen glaubt. Solche Hypothesen sollten jedoch - wenn möglich - durch Zahlen untermauert werden, um zu den sehr nützlichen und detaillierten qualitativen Eindrücken auch eine quantitative Einordnung zu ermöglichen. Ein solcher Versuch wird hier mit Hilfe einer Clustering für deutsche MBA-Programme unternommen. Ziel ist es, den MBA-Markt zu segmentieren, um Angebotskonzentrationen und -lücken zu identifizieren, hinsichtlich derer sich neu zu gründende Programme positionieren können. Dabei kann nur die Kombination von Charakteristika für eine einzigartige Stellung sorgen.

Die Basis der Auswertung ist ein Vergleich der Charakteristika von 100 akkreditierten, deutschen MBA-Programmen anhand von Sekundärdaten (Stand 2005). Der Vergleich von akkreditierten Programmen gibt ein realistisches Bild der Wettbewerbsbedingungen und hilft zudem, junge Programme von der Betrachtung auszuschließen, die sich zum Teil noch stark verändern. Die Daten stammen aus der jährlichen Vollbefragung der deutschen MBA-Programme durch die Akkreditierungsagentur FIBAA, ergänzt um Daten des HRK-Hochschulkompass (vgl. Kran 2008; Hochschulkompass 2008). Außer den 30 Euro für den MBA-Guide entstehen der Hochschule für das im Folgenden vorgestellte Verfahren nur Personalkosten.

Die Kriterien für den Vergleich der Programme liefert eine generische, für akademische Weiterbildung angepasste

Abbildung 2: Cluster von MBA-Programmen auf dem deutschen Markt



Wertschöpfungskette (vgl. grundlegend Porter 2000; Anpassung auf Hochschulen z.B. bei Hilse 2001). Diese enthält primäre, also direkt kundenbezogene Aktivitäten in den Kategorien „Auswahl“, „Ausbildung“ und „Abschluss“ sowie sekundäre, unterstützende Aktivitäten im Hinblick auf Finanzierung und Organisation, Management und Kooperation. Insgesamt werden 14 Variablen zur Bestimmung von Programmgruppen mit Hilfe einer hierarchischen Clusteranalyse verwendet (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 496ff.; zur Anwendung auf Hochschulen vgl. Baecker et al. 2007).

Die Cluster-Analyse ergibt fünf Cluster mit abgegrenzten strategischen Ausrichtungen, die sich besonders durch die Variablen „Trägerschaft (öffentlich - privat)“, „Hochschulart (Universität – Fachhochschule - Business School)“ und „Zeitbedarf (Vollzeit - Teilzeit)“ voneinander unterscheiden. Aufgrund der Reduktion der 14 verwendeten Variablen auf 2 Dimensionen überschneiden sich die Cluster teilweise. Innerhalb der Gruppen gibt es jeweils typische Programme (z.B. das MBA-Programm der Universität Augsburg in Cluster 3) sowie Programme, die die im Cluster repräsentierten Eigenschaften übererfüllen (z.B. das WHU-Kellogg-EMBA-Programm in Cluster 4).

Auffällig ist die starke Trennung zwischen Fachhochschulen auf der einen Seite und Universitäten und privaten Business Schools auf der anderen Seite. Diese ist jedoch nicht allein durch die Hochschulart bestimmt, sondern setzt sich bei anderen Charakteristika fort:

- Programme an Fachhochschulen sind durchweg preisgünstiger und seltener international akkreditiert als Programme an Universitäten und Business Schools,
- Programme an Fachhochschulen haben seltener Auswahlverfahren,
- Programme an Fachhochschulen werden häufiger als Vollzeitprogramme angeboten und sind daher in ihrer regionalen Reichweite beschränkt.

Für die Entwicklung neuer MBA-Programme ermöglicht die Cluster-Analyse aufgrund der differenzierten Betrachtung die Identifikation von Marktnischen oder zumindest die

Kenntnis der nahen Wettbewerber. Die Analyse der Marktstruktur dient zudem der Sicherung von Unterstützung in der Hochschule, der Einwerbung von Drittmitteln für den Aufbau des Programms oder kann bei der Bemühung um staatliche Unterstützung hilfreich sein. Da die verwendeten Daten jährlich durch die FIBAA neu erhoben werden, ist der Aufwand für die Hochschulen gering.

3. Passfähigkeit der MBA-Programme zum Hochschulprofil

Neben der Positionierung eines MBA-Programms im Marktumfeld sollte auch die Passfähigkeit zum Profil der Hochschule Einfluss auf die Programmentwicklung haben. Hochschulen können auf vielen Ebenen, angefangen von einzelnen Wissenschaftlern und Lehrstühlen über Fakultäten bis hin zur Hochschulleitung, Ziele entwickeln, die sie durch gezielte Aktivitäten unterstützen. Ein typisches Kennzeichen dieser Aktivitäten auf den verschiedenen Ebenen der

Hochschule ist jedoch, dass sie sich zum Teil widersprechen oder zumindest neutralisieren. Dies gilt auch für die Entwicklung von Studiengängen: Selbst wenn auf Ebene der Hochschulleitung ein Profil für die gesamte Hochschule existiert, das in vielen Fällen in einem Leitbild festgehalten ist, so wird dieses nicht für die Tätigkeiten der untergeordneten Ebenen so konkret übersetzt, dass sich die Entwicklung eines Studiengangs daraus ableiten könnte. Ausgehend von dem normativen Anliegen, dass die Hochschulen eine solche Übereinstimmung von Hochschul- und Studiengangsprofil in gewissem Umfang herstellen sollten, stellt sich im vorliegenden Beitrag die Frage, ob sie dies tatsächlich tun. Die Hochschulforschung liefert verschiedene Vorschläge für optimale Programmentwicklungsprozesse in Hochschulen, die meist auf hintereinander geschalteten Phasen von Bedarfsanalyse, Produktgestaltung und Markteinführung aufbauen (vgl. Kotler/Fox 1995, S. 288f.; Müller-Böling/Krasny 1998, S. 22f.). Allerdings gibt es hierfür nur wenige empirische Studien (vgl. Beckmeier/Neusel 1991). Im Folgenden werden die Entwicklungsprozesse für MBA-Programme an fünf Hochschulen in explorativen Fallstudien insbesondere hinsichtlich ihres Bezugs zu einem übergreifenden Hochschulprofil umrissen. Dazu zählen die Programme an den Universitäten Augsburg, Frankfurt/Oder und Oldenburg, die drei bzw. vier Programme an der Fachhochschule Nürnberg sowie das EMBA-Programm an der privaten Hochschule WHU in Vallendar. Die MBA-Programme an diesen Hochschulen bieten aus verschiedenen Gründen hilfreiche Erkenntnisse für die künftige Forschung: Alle Programme sind akkreditiert, z.T. sogar international, seit relativ langer Zeit auf dem deutschen MBA-Markt etabliert und decken sowohl „General Management“-Inhalte (WHU, Augsburg, Nürnberg) als auch regionale (Frankfurt/Oder) und thematische (Oldenburg) Spezialisierungen ab. Die Datensammlung war ein abwechselndes Vorgehen aus leitfadengestützten Interviews und der Analyse von Sekundärdaten (vgl. für die Fallstudienmethodik Eisenhardt 1989; Yin 2003). Wie verhalten sich nun die bestehenden oder später entwickelten Leitbilder und Profile der betrachteten Hochschulen zu den Profilen der untersuchten MBA-Programme? Ist die wünschenswerte Berücksichtigung der Hochschulprofile zu erkennen oder zumindest die Widerspruchsfreiheit festzustellen? Da es zu weit führen würde, die einzelnen Programmentwicklungsprozesse je Hochschule genau nachzuvollziehen, werden die drei wichtigsten Ergebnisse als Thesen zusammengefasst, die aufeinander aufbauen.

1) *Die Entwicklung von MBA-Programmen erfolgte organisatorisch und finanziell unabhängig von der Hochschulleitung.* In allen betrachteten Beispielen gab es, auf Ebene der Fachbereiche, der Lehrstühle oder der Hochschuleinrichtungen, eine kleine Gruppe von Personen, die die Programmentwicklung eigenständig vorantrieb. Zwar war die Hochschulleitung über die Entwicklung informiert und unterstützte diese teilweise; die Gestaltungsentscheidungen wurden allerdings meist dezentral getroffen. Ebenso erstaunlich ist die hohe finanzielle Unabhängigkeit, in der die Programmentwicklung erfolgte: In allen Fällen wurde die erstmalige Programmentwicklung völlig ohne finanzielle Unterstützung der Hochschulleitung oder der Fakultät durchgeführt. In Oldenburg gab es in der Anlaufphase Unterstützung durch den Stifterverband, in Augsburg eine Anschubfinanzierung

durch eine Hochschuleinrichtung. Allerdings wurden in Augsburg, Oldenburg, der Viadrina und an der WHU interne und externe Experten zur Programmentwicklung hinzugezogen. Aufgrund der Unabhängigkeit der Entwicklungsteams waren daher ein hohes Engagement einzelner Personen und die Einbeziehung erfahrener Weiterbildungner wichtige dezentrale Impulse.

- 2) *Bei der Entwicklung einzelner Programme spielte das Hochschulprofil meist keine Rolle.* Dies zeigt sich zum einen daran, dass eher die Interessen und Kompetenzen der Programmentwickler umgesetzt wurden, zum anderen, dass die Einbindung externer Partner, besonders aus Unternehmen, eine stärkere Rolle als der Bezug auf die eigene Hochschule spielte. Aufgrund der organisatorischen und finanziellen Unabhängigkeit der planenden und durchführenden Lehrstühle, Fakultäten und Einrichtungen wurde ein übergeordnetes Profil meist nur in geringem Umfang berücksichtigt. Dennoch kam es nicht zu einer rein angebotsorientierten Programmentwicklung auf den lose an die Hochschulleitung gekoppelten niedrigeren Hierarchieebenen der Hochschule: Die Bedürfnisse von Kunden, die Stellung von Wettbewerbern und vor allem die Orientierung an Vorgänger- oder Vorbildprogrammen in der eigenen Hochschule waren z.B. an der WHU und in Augsburg wichtige nachfragegesteuerte Entscheidungshilfen. Die Programme in Augsburg, Frankfurt/Oder und an der WHU hatten einen gewissen Bezug zu übergeordneten Zielen der Hochschule, auch wenn die Programmentwicklung als Mittel zu deren Erreichung meist nicht expliziert wurde. Die Programme in Oldenburg und (bei der erstmaligen Entwicklung) in Nürnberg wurden dagegen eher von dezentralen Forschungsinteressen gesteuert.
- 3) *Erst im Nachhinein werden die profilbildenden Auswirkungen einzelner Programme sichtbar.* Ist das Programm erst einmal auf dem Weiterbildungsmarkt etabliert, wird es als Repräsentantin der Hochschule und ihres Profils wahrgenommen – unabhängig davon, ob das eigentliche Hochschulprofil in seiner Entwicklung eine Rolle spielte. Das Executive-MBA-Programm der WHU ist das Flaggschiff der Hochschule, die Hochschuleinrichtungen in Augsburg und Nürnberg, die die MBA-Programme anbieten, sind überregional bekannt und prämiert, das MBA-Programm in Frankfurt/Oder wird als wichtige Schnittstelle zu Unternehmen wahrgenommen und der Oldenburger MBA war Vorbild für zahlreiche weitere Programmentwicklungen der Hochschule. Diese Beispiele zeigen: Die MBA-Programme schaffen ein Profil in der Weiterbildung, das weithin wahrgenommen wird und das auf andere Bereiche der Hochschule ausstrahlen kann. Das führte z.B. in Nürnberg und in Frankfurt/Oder dazu, dass sich die Hochschulleitung nach mehrjähriger Laufzeit stärker in die Überarbeitung der Programme einbrachte als in deren ursprüngliche Entwicklung. Der Wert der Programme für das Hochschulprofil wurde erkannt.

Insgesamt zeigt sich als Ergebnis der Fallstudien, dass bei der Programmentwicklung das Hochschulprofil keine besondere Rolle spielt. Es ist zu vermuten, dass die eigenen wissenschaftlichen Kompetenzen und sogar die Kundenbedürfnisse mittlerweile wichtiger sind als die Leitlinien der

gesamten Hochschule. Die dadurch entstehenden Profilierungsdefizite sind umso erstaunlicher, als die Hochschulen – z.B. die EUV in Frankfurt/Oder oder die FH Nürnberg – zum Teil nach einigen Jahren mit großem Aufwand eine profilgemäße Überarbeitung des etablierten Programms vornehmen musste. Im besten Fall kommt es zu einer Profilbildung von unten nach oben, durch die vormals randständige Bereiche wie die wissenschaftliche Weiterbildung größere Bedeutung erlangen.

4. Anwendungsbeispiel

Die Ergebnisse von Cluster- und Fallstudien-Analyse lassen sich unmittelbar für die Gestaltung neuer Studiengänge verwenden. Im Folgenden wird dies am Beispiel eines MBA-Programms aus Cluster 2 (Teilzeitprogramme an Fachhochschulen) gezeigt. Das Beispiel bezieht sich auf die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät einer nordbayerischen Fachhochschule (z.B. in Würzburg, Aschaffenburg oder Schweinfurt), die aufgrund der Rückmeldung von Unternehmen der Region ein betriebswirtschaftliches Weiterbildungsprogramm entwickeln möchte. Daher soll ein Teilzeit-MBA-Programm entwickelt und dafür die vorgestellte Analyse verwendet werden. Welche Erkenntnisse lassen sich daraus ableiten?

Eine erste Orientierung könnten die statistischen Charakteristika der anderen Programme in Cluster 2 geben, mit denen das neue Programm konkurrieren würde. Die Programme in diesem Cluster dauern ca. 25 Monate, kosten 10.300 Euro und bieten 32 Studienplätze. Nur knapp 10% haben eine internationale Akkreditierung, 47% haben ein Auswahlverfahren und die Teilnehmer haben etwa 6,5 Jahre Berufserfahrung. Von den 30 Programmen im Cluster sind drei in Bayern (München, Nürnberg) und nur die beiden Programme in Nürnberg sind in ca. einer Fahrtstunde zu erreichen. Unter der Voraussetzung, dass die Zielstudie-

Abbildung 3: geografisches Wettbewerbsumfeld eines MBA-Programmes in Nordbayern (Beispiel)



renden für ihr Teilzeitstudium den Wohn- und Arbeitsort nicht wechseln möchten, sind dies die wesentlichen regionalen Wettbewerber in Cluster 2. Beide Programme in Nürnberg sind auf das „General Management“ ausgerichtet. Beim Blick über das Cluster hinaus gibt es in der näheren Umgebung drei Vollzeit-MBA-Programme an Fachhochschulen (in Bad Mergentheim, Fulda und Nürnberg). Zwei davon sind inhaltlich auf das internationale Management ausgerichtet; das Programm in Nürnberg ist ein „General Management“-MBA. Zudem gibt es in Frankfurt und Kassel – auch ca. eine Fahrtstunde entfernt – drei private Anbieter, die Programme im „General Management“, Finanzen und internationalem Marketing anbieten.

Im näheren Umkreis gibt es demnach insgesamt acht Wettbewerber, von denen allerdings nur zwei ein Teilzeitprogramm anbieten und drei eine internationale Ausrichtung haben. Um sich von den anderen Programmen zu differenzieren und das Programm für Unternehmen besonders attraktiv zu machen, könnte die Fachhochschule bei der Programmgestaltung auf die Kombination dieser Merkmale besonderen Wert legen: Beispielsweise könnten die Bedürfnisse der Unternehmen in die Entwicklung und Überarbeitung des Curriculums mit einem internationalen Schwerpunkt eingebunden werden und die Kursgestaltung könnte in hohem Maße zeitliche Flexibilität ermöglichen, um die berufsbegleitende Ausbildung der Mitarbeiter zu vereinfachen. Auch könnten für qualifizierte Kandidaten aus regionalen Unternehmen Plätze vorgehalten werden. Durch diese Einbeziehung von Unternehmenskunden könnte gegenüber den Wettbewerbern ein Vorteil erreicht werden, der sich in höheren Preisen und mehr Planungssicherheit für die Hochschule äußert.

Nachdem diese allgemeinen Gestaltungsmerkmale im Wettbewerbsvergleich definiert sind, sollen die Entwicklungsmöglichkeiten in Abhängigkeit vom Hochschulprofil untersucht werden. Da sich die Analyse nicht an einer konkreten Hochschule orientiert, wird statt der Betrachtung eines Hochschulleitbilds die Frage gestellt, für welche insbesondere wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Themen die Region insgesamt steht. Einen Hinweis darauf gibt das Konzept der Universität Würzburg für die dritte Förderlinie der Exzellenzinitiative. Dieses universitäre Zukunftskonzept „Research Campus Würzburg“ stellt besonders die Biowissenschaften in den Vordergrund, zudem die Informationstechnologie und die Materialforschung, die durch zahlreiche SFB und Graduiertenkollegs unterstützt werden (vgl. Würzburg 2006). Neben der prominenten Stellung des Würzburger Universitätsklinikums wird die Region Würzburg zudem von der Bayerischen Staatsregierung als Med-Tech Cluster Region besonders gefördert (vgl. Forum Med-Tech o.J.). Hierzu zählen neben ca. 70 Firmen im Bereich Medizintechnik und verschiedenen Gründerzentren zahlreiche außeruniversitäre Forschungseinrichtungen.

Die Hochschulen der Region werden in all diesen Initiativen nicht nur hinsichtlich der Forschungsergebnisse, sondern auch in Bezug auf den (wissenschaftlichen) Nachwuchs als wichtige Ressource angesehen. Allerdings nennt keine der drei Hochschulen (Universität Würzburg, FH Würzburg-Schweinfurt, FH Aschaffenburg) einen dieser drei Forschungs- und Wirtschaftsschwerpunkte in ihrem Leitbild und keine der Hochschulen bietet Weiterbildungsprogram-

me in einem dieser Bereiche an (vgl. FH Würzburg o.J.). Würde sich beispielsweise eine dieser Hochschulen zu einem MBA mit Schwerpunkt „Medizin- und Biotechnologie-Management“ entschließen, würde nicht nur für die Region ein wichtiger Baustein zur Entwicklung von Führungskräften geschaffen, sondern es entstünde auch ein bundesweit einzigartiges Studienprogramm. Aufgrund der überwiegend mittelständischen Unternehmensstruktur und einigen großen Instituten wäre das Angebot eines flexiblen und nicht zu teuren Teilzeit-Studiengangs empfehlenswert. Sowohl Wirtschaftsexperten aus den Unternehmen und den Hochschulen als auch Mediziner unterschiedlichster Ausrichtung als Lehrpersonal wären leicht zugänglich. Interessant daran wäre, die immer wieder beklagten geringen Wirtschaftskenntnisse von Medizinern und evtl. auch Ingenieuren zu verbessern. Mit einem solchen Programm würde ein (vermuteter) Bedarf an Aus- und Weiterbildung durch die Unternehmen adressiert und gleichzeitig eine Stärkung des (ob nun formulierten oder implizit vorhandenen) Profils der Hochschulen der Region in der Medizin erreicht.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Betrachtung des Wettbewerbsumfeldes und der Profilkonformität von MBA-Programmen hat Hinweise darauf gegeben, dass die Forschung zum Hochschulmanagement hilfreiche Instrumente für die Hochschulpraxis zur Bewältigung ihrer gegenwärtigen Herausforderungen bieten kann. Die betrachteten Analysen lassen sich (auch mit anderen Datenquellen) auf viele andere Fragestellungen deutscher Hochschulen übertragen. Durch die Clusteranalyse wird eine Einordnung in das Wettbewerbsumfeld und die analytische Begründung bestimmter Entwicklungsvorhaben in den Hochschulen möglich. Die Frage nach der Passfähigkeit zum Hochschulprofil sollte sich nicht nur in der Forschung stellen; auch muss je nach Situation ein Gleichgewicht von zentralen und dezentralen Interessen erreicht werden, das bei Auftragsforschung und Firmenweiterbildung anders ausgeprägt ist als beim grundständigen Studium.

Insgesamt wurde ein breites Spektrum an Methoden vorgestellt, das es auch anderen weiterbildenden Studiengängen ermöglichen könnte, ihr „doppeltes Nischendasein“ (Herm et al. 2003, S. 19) in Hochschule und Weiterbildungsmarkt zu beenden und die positiven Auswirkungen auf Hochschulprofil und -finanzierung entgegen den bisherigen Erfahrungen zu realisieren. Wünschenswert ist die Verankerung wissenschaftlicher Methoden im gesamten Strategieprozess der Hochschule. In diesem Beitrag wurde gezeigt, wie eine Clusterung der Wettbewerber die Entwicklung eines differenzierten Profils unterstützen kann – sowohl auf Ebene einzelner Studiengänge als auch für die Hochschule insgesamt. Durch die gezielte Steuerung von Entwicklungsprozessen, die im Rahmen einer Fallstudienanalyse betrachtet wurden, können die Hochschulen Widersprüche zwischen ihren Tätigkeiten verringern und ihr Profil insgesamt stärken. Abhängig von der Durchsetzungsfähigkeit der Hochschulleitung wären z.B. eine zentrale Einrichtung, eine Forschungsgruppe oder ein Lehrstuhl für die Entwicklung, Anwendung und Speicherung des entsprechenden Methodenwissens in der Hochschule verantwortlich. An die Zusammenarbeit mit einer solchen Stelle

ließe sich im Rahmen der Organisationsentwicklung beispielsweise die hochschulinterne Anschubfinanzierung von Studiengängen knüpfen. Dies ist auch inhaltlich deshalb notwendig, weil für ein optimales Ergebnis nicht Einzelmaßnahmen, sondern ein abgestimmtes Maßnahmenbündel entscheidend ist.

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003): *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin.
- Baecker, P. N./Grass, G./Hommel, U. (2007): *Marktpositionierung von MBA-Programmen*. In: *Wissenschaftsmanagement* Jg. 13/H. 2, S. 28-33.
- Beckmeier, C./Neusel, A. (1991): *Entscheidungsverflechtungen an Hochschulen: Determinanten der Entscheidungsfindung an bundesdeutschen und französischen Hochschulen am Beispiel der Studiengangentwicklung*. Frankfurt.
- Eisenhardt, K. M. (1989): *Building Theories from Case Study Research*. In: *Academy of Management Review*, Vol. 14/No. 4, pp. 532-550.
- FH Würzburg (o.J.): *Das Leitbild*. Quelle: www.fh-wuerzburg.de/flleitbild.htm (letzter Abruf vom 15.07.2007).
- Forum Medtech (o.J.): *Clusterregion Würzburg*. Quelle: www.medtech-pharma.de/deutsch/Cluster/wuerzburg.html (letzter Abruf vom 15.07.2007).
- Herm, B./Koepernik C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A. (2003): *Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem*. Dresden, Technische Universität Dresden, Projektgruppe Hochschulweiterbildung.
- Hilse, H. (2001): *The Schools of Business – the Business of Schools*. In: Kraemer, W./Müller, M. (Hg.): *Corporate Universities und E-Learning: Personalentwicklung und Lebenslanges Lernen*. Wiesbaden, pp. 149-175.
- Hochschulkompass (2008): Quelle: hwww.hochschulkompass.de (letzter Abruf vom 20.01.2008).
- Kotler, P./Fox, K. F. A. (1995): *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Prentice-Hall.
- Kran, D. (2007): *Der MBA-Guide 2008: Teilzeit-, Fernstudien- und Vollzeitprogramme zum Master of Business Administration*. 7. Auflage. Köln.
- Mintzberg, H. (2004): *Managers not MBAs: A hard Look at the soft Practice of Managing and Management Development*. London.
- Müller-Böling, D./Krasny, E. (1998): *Strategische Planung an deutschen Hochschulen - theoretisches Konstrukt und erste Ansätze einer Methodologie*. In: Müller-Böling, D./Zechlin, L./Neuvians, K./Nickel, S./Wisman, P. (Hg.): *Strategieentwicklung an Hochschulen: Konzepte - Prozesse - Akteure*. Gütersloh, S. 13-47.
- Porter, M. E. (2000): *Wettbewerbsvorteile: Spitzenleistungen erreichen und behaupten*, 6. Auflage. Frankfurt.
- Universität Würzburg (2006): *Exzellenz-Initiative: Würzburg setzt sich mit seinem Zukunftskonzept durch*. Quelle: www.uni-wuerzburg.de/sonstiges/meldungen/single/artikel/ex-zellenz-1/ (letzter Abruf vom 15.07.2007).
- Yin, R. K. (2003): *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks.

Anmerkung

Die Autorin hat keinerlei Verbindung zu Hochschulen in der Region Würzburg oder Kenntnis über deren strategische Entscheidungen. Das Beispiel wurde deshalb gewählt, weil eine auffällige geographische „Lücke“ in der Region zwischen Nürnberg, Frankfurt und Kassel beim Angebot von MBA-Programmen bestand.

■ Dr. Christiane Mück, Wissenschaftlerin, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Universität Oldenburg und Consultant, The Boston Consulting Group GmbH Berlin, E-Mail: cmueck@gmx.net

Alexander Dilger

Studienbeiträge als neue Managementaufgabe öffentlicher Hochschulen in NRW



Mit Urteil vom 6. Januar 2005 hat das Bundesverfassungsgericht das pauschale Verbot von Studiengebühren an öffentlichen Hochschulen durch den Bund (bzw. Artikel 1 Nummern 3 und 4 des Sechsten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes [6. HRGÄndG] vom 8. August 2002) für verfassungswidrig erklärt. Damit sind Studiengebühren wieder ein politisches bzw. praktisches und nicht nur akademisches Thema geworden, wobei die Entscheidungskompetenz verfassungsgemäß bei den Bundesländern liegt, die diese gegebenenfalls weiter nach unten an die Hochschulen delegieren können. Von den 16 Bundesländern hat die Mehrheit, nämlich neun, bislang keine Studiengebühren eingeführt und die Hochschulen dazu auch nicht ermächtigt. In fünf Ländern (Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Saarland) wurden pauschal Studiengebühren von (i.d.R.) 500 Euro eingeführt,¹ wobei in Hessen wegen geänderter Mehrheiten im Landtag die Wiederabschaffung bereits beschlossen wurde. Bei gesetzlich vorgegebenen Studienbeiträgen muss das Hochschulmanagement darüber nicht entscheiden, sondern gewinnt nur die dankbarere Aufgabe der Mittelverwendung, die sich jedoch nicht grundsätzlich von sonstigen Ausgabeentscheidungen unterscheidet.

Spannender stellt sich die Lage in Bayern und Nordrhein-Westfalen dar, wo der jeweilige Landesgesetzgeber die Hochschulen ermächtigt hat, über die Höhe der Studiengebühren in einem gewissen Rahmen autonom zu entscheiden. Artikel 71 Abs. 1 Satz 3 Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) sieht jedoch einen recht engen Rahmen vor: „An den Universitäten und Kunsthochschulen beträgt der Studienbeitrag für jedes Semester mindestens 300 Euro und höchstens 500 Euro; an den Fachhochschulen beträgt er für jedes Semester mindestens 100 Euro und höchstens 500 Euro.“ Dementsprechend haben alle zehn bayerischen Universitäten den Höchstbeitrag von 500 Euro pro Semester gewählt.² Von den fünf Kunsthochschulen nehmen vier den Mindestsatz (300 Euro) und eine den Höchstsatz (500 Euro), während die 17 Fachhochschulen zwischen 370 Euro (1x) über 400 Euro (6x) bis zum Höchstsatz von 500 Euro (10x) schwanken.³ Einen größeren Entscheidungsspielraum einschließlich des möglichen Verzichts auf Studienbeiträge räumt Nordrhein-Westfalen seinen Hochschulen ein, weshalb die Regelungen und die Lage in diesem Land im nach-

folgenden ersten Abschnitt näher betrachtet werden. Im zweiten Abschnitt wird dargelegt, warum die Zweckbindung der nordrhein-westfälischen Studienbeiträge für vor allem die Verbesserung der Lehre diese von allgemeinen Studiengebühren ohne eine solche Bindung fundamental unterscheidet, was die Analyse deutlich vereinfacht und zugleich die meisten Argumente für und wider Studiengebühren unanwendbar macht. Im dritten Abschnitt beginnt dann die eingehende Analyse dieser Studienbeiträge aus Perspektive der zahlenden Studierenden bzw. für ein den „Kundennutzen“ berücksichtigendes Management. Im vierten Abschnitt wird die Betrachtung auf die Interessen der Produzenten bzw. Hochschulbeschäftigten ausgedehnt. Im fünften Abschnitt werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit weitere für das Hochschulmanagement bzw. die Hochschulleitung relevante Aspekte bei der Bestimmung der Beitragshöhe und gegebenenfalls Beitragsverwendung diskutiert, insbesondere solche, die sich aus inhomogenen Studierendenschaften ergeben können. Der sechsten Abschnitt schließt mit einem kurzen Fazit und Ausblick.

1. Geänderte Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen

Die Erhebung von Studienbeiträgen in Nordrhein-Westfalen ist geregelt im „Gesetz zur Erhebung von Studienbeiträgen und Hochschulabgaben (Studienbeitrags- und Hochschulabgabengesetz – StBAG NRW)“, welches selbst Artikel 2 vom „Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen (HFGG)“ ist und am 21. März 2006 erlassen wurde sowie am 1. April desselben Jahres in Kraft trat. Zentral für die folgenden Ausführungen sind die ersten

¹ Für Details siehe Deutsches Studentenwerk (2008) mit weiteren Nachweisen.

² Nur die Otto-Friedrich-Universität Bamberg hat im ersten Semester einen niedrigeren Beitragssatz von 300 Euro, wie er zwei Semester lang auch für alle Studierenden an der Ludwig-Maximilians-Universität München galt. Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2007).

³ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2007), wobei die Fachhochschule Deggendorf als einzige die Möglichkeit nutzt, die Beiträge zwischen Studiengängen zu differenzieren (in diesem Fall 500 Euro für den Bachelor-Studiengang Wirtschaftsinformatik und 370 Euro für alle anderen Studiengänge).

beiden Absätze von „§ 2 Studienbeiträge“ StBAG NRW mit folgendem Wortlaut (eigene Hervorhebungen):

- „(1) Die Hochschulen werden ermächtigt, durch Beitragssatzung für das Studium von Studierenden, die in einem Studiengang eingeschrieben oder die nach § 71 Abs. 2 Hochschulgesetz für das Studium eines weiteren Studienganges zugelassen sind, für jedes Semester ihrer Einschreibung oder Zulassung einen Studienbeitrag in Höhe von bis zu 500 Euro zu erheben. Bei der Festsetzung der Höhe des Studienbeitrags müssen sich die Hochschulen insbesondere an den Zielen orientieren, mit Studienbeiträgen zu einem effizienten und hochwertigen Studium, zur Profilbildung der Hochschule und zum Wettbewerb unter den Hochschulen beizutragen.
- (2) Die Einnahmen aus den Studienbeiträgen nach Absatz 1 sind Mittel Dritter und von den Hochschulen zweckgebunden für die Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen sowie für die Ausgleichszahlungen an den Ausfallfonds nach § 17 Abs. 3 Satz 3 zu verwenden; § 10 bleibt unberührt.“

„§ 10 Preise für die Qualität der Hochschullehre und der Studienbetreuung“ erlaubt die Auslobung entsprechender Preise an das Hochschulpersonal aus Mitteln der Studienbeiträge. An den Ausfallfond sind vorab 18% (gegenwärtiger Stand, durch Rechtsverordnung gemäß § 19 Abs. 3 StBAG NRW änderbar, anfangs waren es 23%) abzuführen. Dieser Ausfallfond sichert Studienbeitragsdarlehen der NRW.Bank, auf die BAföG-Empfänger einen Rechtsanspruch haben (§ 12, insbesondere Abs. 1 Satz 1 und vor allem Abs. 2 Satz 1 StBAG NRW). Es wird regelmäßig zu großen Ausfällen kommen, da § 15 StBAG NRW die Darlehenslast einschließlich Zinsen auf maximal 10.000 Euro begrenzt (Abs. 2), worauf BAföG-Darlehen anzurechnen sind (Abs. 3). Bezieher der vollständigen BAföG-Förderung werden demnach regelmäßig gar keine Studiengebühren bezahlen müssen (bei wörtlicher Auslegung von § 15 Abs. 3 StBAG NRW könnten sie gegebenenfalls sogar eine Erstattung verlangen), während der Ausfallfond der NRW.Bank daraus resultierende Rückzahlungsausfälle einschließlich Zinsen erstattet (mit Garantie des Landes gemäß § 17 Abs. 1 Satz 3 StBAG NRW). Zur Speisung des Ausfallfonds werden wiederum die genannten 18% des Beitragsaufkommens den Hochschulen vorenthalten. Dies führt zu zwei grundsätzlichen Fragen, die hier nicht vertieft werden können, nämlich ob erstens die Quersubventionierung der BAföG-Empfänger durch die übrigen Studierenden (statt durch das Land) gerechtfertigt ist⁴ und ob zweitens nicht ein unmittelbarer Verzicht auf Studienbeiträge von dieser Personengruppe zu geringeren Abzügen führen würde (es werden Zinsen, Verwaltungskosten und Risiken gespart). Die Hochschulen haben nur eine Möglichkeit, diese Abzüge und die mit dem Verfahren verbundenen Kosten zu vermeiden, nämlich indem sie ganz auf Studienbeiträge verzichten.

Tatsächlich verzichtet jedoch nur eine der 14 Universitäten in NRW ganz auf Studienbeiträge.⁵ Dabei handelt es sich um die FernUniversität in Hagen, bei der jedoch andere Kosten für das Fernstudium in vergleichbarer Größenordnung entstehen. Elf Universitäten nehmen grundsätzlich den gesetzlich zulässigen Höchstsatz von 500 Euro pro Semester. Die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf nimmt

diesen Satz außer im jeweils ersten Semester, während die Westfälische-Wilhelms-Universität Münster zeitlich gesehen als letzte im Wintersemester 2007/08 vorerst bis zum Sommersemester 2009 befristete Studienbeiträge in Höhe von 275 Euro pro Semester eingeführt hat. Von den zwölf Fachhochschulen im Lande nehmen neun durchgängig den Höchstsatz; die Fachhochschule Düsseldorf verzichtet als einzige auf Studienbeiträge, während die Fachhochschule Gelsenkirchen 400 Euro pro Semester verlangt und die Fachhochschule Münster in den ersten beiden Semestern ermäßigte Sätze aufweist (300 Euro bzw. 400 Euro mit danach 500 Euro). Von den sieben Kunst- und Musikhochschulen verlangen vier den Höchstsatz, eine 400 Euro und zwei bislang keine Studienbeiträge.

2. Unterscheidung allgemeiner und zweckgebundener Studienbeiträge

Für die nachfolgenden Überlegungen von grundlegender Bedeutung ist der Umstand, dass die von den Hochschulen festzusetzenden Studiengebühren vom Landesgesetzgeber nur mit dem Zweck der Verbesserung der Lehre zugelassen wurden. Auf solche zweckgebundenen Studiengebühren sind die ausgiebig diskutierten Argumente für und wieder allgemeine Studiengebühren⁶ nur sehr begrenzt, falls überhaupt, anwendbar.

So ist das distributive Argument für Studiengebühren, dass ohne sie schlechter verdienende Nichtakademiker das Studium später besser verdienender Studierender mit schon gegenwärtig meist wohlhabenderen Eltern mitfinanzieren müssten, in diesem Fall ohne Belang, weil sich die bisherigen Kosten des Studiums und die Art ihrer Finanzierung annahmegemäß nicht verändern. Die sprichwörtliche Krankenschwester zahlt also unverändert viel für das Medizinstudium des Arztsohns, ob dieser nun zusätzlich zweckgebundene Studienbeiträge zur Verbesserung seiner Lehre aufbringen muss oder nicht. Es lässt sich höchstens umgekehrt argumentieren, dass solche Zusatzgebühren der Krankenschwester selbst oder deren Tochter vom Studium abhalten könnten, während das beim Arztsohn eher nicht der Fall ist. Die absolute Kostenbelastung von Nichtakademikern an der höheren Bildung wird also nicht reduziert, während sich ihre Kosten einer möglichen Studienaufnahme erhöhen, also die Realisation direkter Vorteile aus der von ihnen mitfinanzierten Hochschullehre erschwert wird. Dies wird gegebenenfalls dadurch abgemildert, dass die zusätzlichen Studienbeiträge für BAföG-Empfänger nach oben gedeckelt sind, sie also weniger oder effektiv gar keine Studienbeiträge bezahlen müssen. Außerdem ist es möglich, allerdings nicht zwingend, dass die durch die zusätzlichen Studiengebühren finanzierten Verbesserungen der Lehre insbesondere Studierenden mit weniger finanziellen Möglichkeiten zugute kommen, etwa weil durch sie teure Repetitorien und Nachhilfe substituiert werden können.

⁴ Auch ein Verzicht auf diese Subventionierung der BAföG-Empfänger erscheint überlegenswert, da sie wegen des Kreditcharakters diese ohnehin erst später als Akademiker mit meistens höheren Einkommen begünstigt.

⁵ Vgl. hierzu und zu den folgenden Angaben dieses Absatzes: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007).

⁶ Siehe dazu mit zahlreichen weiteren Nachweisen: Dilger (2000).

3. Zweckgebundene Studienbeiträge aus Studierendenperspektive

Zweckgebundene Studienbeiträge können eine ganze Reihe unterschiedlicher Wirkungen entfalten. In diesem Abschnitt wird die direkte Wirkung auf die zahlenden Studierenden analysiert, also die Erfüllung des Zwecks der Verbesserung des Lehrangebots mit den zweckgebundenen Studienbeiträgen verglichen. Es handelt sich dabei um einen Vergleich von Nutzen und Kosten dieser Beiträge für die Studierenden, der größtenteils theoretisch erfolgt, weil die zweckgebundenen Studienbeiträge erst seit kurzem existieren und bislang kaum empirisch auswertbare Daten über die durchgeführten Maßnahmen oder gar deren Lehr-erfolg und spätere Veränderungen der Beschäftigungsaus-sichten und Akademikereinkommen vorliegen.

Die wichtigste Überlegung, die auch alle zukünftigen empirischen Studien zu dieser Frage betrifft, ist sehr einfach, aber folgenreich: Die Studiengebühren sind nur mit dem durch sie generierten zusätzlichen Nutzen zu vergleichen, nicht dem Nutzen der Lehre allgemein, der zum Großteil auch ohne sie bestand bzw. bestehen würde. Dass also ein Hochschulstudium in aller Regel mehr wert ist als 500 Euro im Semester, der gegenwärtigen Obergrenze für Studienbeiträge in NRW, sagt wenig über die Sinnhaftigkeit dieser Beiträge aus. Wenn es anders wäre, wären die Beiträge klar ineffizient, doch die Umkehrung gilt nicht. Dass also die meisten auch nach Beitragseinführung (weiter) studieren, ist noch kein Indikator für die Effizienz der Beiträge, während umgekehrt Studienabbrecher wegen der Studienbeiträge oder deshalb aufs Studium Verzichtende klar gegen sie sprechen.

Aus studentischer Perspektive ist entscheidend, ob der studentische Nutzen größer ist als die Kosten. Die Kosten sind dabei einfach die Studienbeiträge selbst, der Nutzen besteht bei zweckgebundenen Studiengebühren aus der durch sie verbesserten Lehre, gemessen in Geldeinheiten.⁷ Entscheidend ist also, ob der studentische Nutzen aus den zusätzlich finanzierten Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre über den Studienbeiträgen liegt. Bei Studienbeiträgen in Höhe von 500 Euro im Semester muss die resultierende Lehrverbesserung dementsprechend in Geld bewertet über 500 Euro pro (zahlendem) Student wert sein.

Eine Analogie mag diesen Punkt verdeutlichen. Angenommen, ein reicher Onkel (der Staat) schenkt seiner Nichte (einer Studierenden) einen Porsche (das Studium). Solange der Porsche für die Nichte mehr wert ist als nichts (und keine weiteren Bedingungen an das Geschenk geknüpft sind), wird sie dieses Geschenk dankend annehmen. Nun könnte der Überbringer des Geschenks (die Hochschule) mit Erlaubnis des Onkels eine Verbesserung des Porsches vorsehen, z.B. den Einbau eines Heckspoilers (Verbesserung der Lehre durch Studienbeiträge) für 5.000 Euro, womit der Porsche schneller fahren kann und, zumindest nach dem Geschmack des Überbringers, besser aussieht. Der Porsche ist weiterhin ein kostenloses Geschenk an die Nichte, der zusätzlich eingebaute Heckspoiler muss hingegen dem Überbringer bezahlt werden (Studienbeiträge). Wenn die Nichte den Heckspoiler partout nicht bezahlen will, muss sie den ganzen Porsche ablehnen. Das wird sie rationalerweise nicht tun, solange ihr der Porsche inklusive Heckspoi-

ler mehr wert ist als 5.000 Euro. Sie bezahlt also auch dann die 5.000 Euro für den Heckspoiler, wenn ihr dieser viel weniger wert ist, weil sie anders nicht an den in der Regel weitaus wertvolleren Porsche gelangen kann. Diese Koppelung von geschenktem Porsche und teurem Heckspoiler ist damit in der Regel ineffizient. Immer dann, wenn der Heckspoiler der Nichte weniger wert ist als 5.000 Euro, ist die Wertdifferenz ein Effizienzverlust.⁸ Die Nichte könnte durch einen gänzlich kostenlosen Porsche ohne Heckspoiler entsprechend besser gestellt werden, ohne dass jemand anderes schlechter gestellt würde.

Die Koppelung von Geschenk und kostenpflichtiger Verbesserung ist nur in den Fällen nicht ineffizient, in denen es nicht auf diese Koppelung ankommt, nämlich wenn erstens die Nichte auch den geschenkten Porsche ohne Heckspoiler nicht angenommen hätte oder wenn sie zweitens den Spoiler auch von sich aus gekauft hätte, weil er ihr mehr wert ist als die Kosten von 5.000 Euro. Der wohlwollende Onkel sollte also nach Möglichkeit den Porsche ohne Kuppelgeschäft verschenken, den Überbringer nicht zu entsprechenden Einbauten auf Kosten seiner Nichte ermächtigen und dieser die Entscheidung über Verbesserungen des Geschenks überlassen. Die Frage, ob der Onkel den Porsche überhaupt verschenken sollte, bleibt davon völlig unberührt. Entsprechend ist auch ein geschenkter Porsche mit partieller Kostenbeteiligung von z.B. 5.000 Euro (allgemeine Studiengebühren) ein ganz anderer Fall als das Kuppelgeschäft von verschenktem Porsche (kostenfreies Studium auf bisherigem Niveau) mit kostenpflichtigem Heckspoiler (die zweckgebundenen Studienbeiträge zur Verbesserung der Lehre). Über ersteres lässt sich ernsthaft diskutieren, z.B. ob der Staat als reicher Onkel gesehen werden kann, der Geschenke macht, oder ob hier nicht Geld auf Kosten Dritter umverteilt wird. Vielleicht wäre die passendere Analogie ein Mineralölkonzern, der das Verschenken eines Porsches als Investition sieht, die sich später an der Zapfsäule rentiert (höheres Steueraufkommen von Akademikern). Aber auch in diesem Fall wäre es effizient, wenn die Nichte bzw. Studierende für sich entscheiden dürfte, ob sie kostenpflichtige Zusatzleistungen wünscht oder nicht.

Der Sachverhalt lässt sich in allgemeiner Form folgendermaßen ausdrücken: x sei der Wert der Hauptleistung (egal ob Porsche oder Studium), a die dafür fällige Zahlung (0 im Falle eines Geschenks oder gebührenfreien Studiums), y der Wert der Zusatzleistung (z.B. Heckspoiler oder verbesserte Lehre) und b deren Preis. Die Hauptleistung für sich genommen wird gewünscht, solange $x > a$. Zwingend gekoppelte Haupt- und Zusatzleistung werden nachgefragt, falls $x + y > a + b$. Dies kann jedoch der Fall sein, obwohl $y < b$ und damit die Zusatzleistung ineffizient ist (jedenfalls unmittelbar für den Betroffenen). Außerdem kann $y < b$ bei Koppelung dazu führen, dass $x + y < a + b$ wird, obwohl $x >$

⁷ Der studentische Nutzen lässt sich noch in eine Konsum- (die studentische Gegenwart wird angenehmer, z.B. durch kleinere und leichter verständliche Veranstaltungen) und eine Investitionskomponente (die zukünftigen Einkommen als Akademiker steigen im Erwartungswert) zerlegen. Indirekte Effekte, die sich aus den Studiengebühren selbst und Veränderungen in der Zusammensetzung der Studierendenschaft ergeben können, werden kurz im vierten Abschnitt behandelt.

⁸ Gegebenenfalls ist jedoch noch die Perspektive des Überbringers (siehe den nächsten Abschnitt) oder Dritter (wenn der Spoiler z. B. das Unfallrisiko senkt) zu berücksichtigen.

a ist, also der eigentlich sinnvolle Bezug der Hauptleistung unterbleibt.

Im Idealfall sollte jeder einzelne Studierende individuell entscheiden dürfen, ob er die verbesserte Lehrleistung gegen Entgelt wünscht oder nicht. Für privatrechtliche Zusatzangebote von Dritten ist das auch schon lange der Fall, z.B. beim juristischen Repetitorium oder persönlicher Nachhilfe. Bei Zusatzangeboten der Universitäten stellen sich gegebenenfalls zusätzliche Fragen der Fairness oder auch der Verdrängung des kostenfreien regulären Lehrangebots durch die kostenpflichtigen Zusatzleistungen. Diese Fragen sollen hier nicht vertieft werden, da sie grundsätzlich auch bei den diskutierten Studienbeiträgen für die Zusatzleistungen bestehen und die Effizienzvorteile einer Differenzierung sie überwiegen dürften.

Bedeutsamer erscheint der Einwand, dass zumindest einige Verbesserungen der Lehre von der zu verbessernden Lehrleistung nicht getrennt und einzelne Studierende nicht zu vertretbaren Kosten ausgeschlossen werden können.⁹ Zusätzliche Tutorien, wo es vorher keine gab, erlauben den Ausschluss von nicht für sie zahlenden Studierenden. Anders verhält es sich bei ergänzenden Tutorien zu bereits bestehenden, damit die Betreuungsrelationen verbessert werden, da diese Verbesserung nicht nur in den zusätzlichen, sondern auch in den bereits bestehenden Tutorien eintritt. Größere Hörsäle oder deren verbesserte technische Ausstattung kommen ebenfalls allen Studierenden zugute. Zusätzliche Lehrangebote im Wahl(pflicht)bereich könnten zwar nur für zahlende Studierende geöffnet werden, würden aber entsprechend dem Tutorienfall auch den Studierenden des regulären Angebots nutzen. Das gilt auch für zusätzliche Bücher in der Bibliothek oder neue Computerarbeitsplätze.

Daneben besteht für die einzelnen Hochschulen das Problem, dass sie die eigentlich effizientere Differenzierung des zusätzlichen Lehrangebots und der dafür verlangten Studienbeiträge nicht durchführen dürfen, da sie der Landesgesetzgeber dazu nicht ermächtigt hat. Wegen der tatsächlichen (bei fehlender Ausschlussmöglichkeit) und rechtlichen Probleme individueller Beitragsfestlegungen ist das beste einheitliche Zusatzangebot mit korrespondierendem für alle gleichem Beitragssatz zu suchen. Ein Vergleich der durchschnittlichen Kosten und Nutzen führt hier zur effizienten Lösung. Während die Kosten leicht bestimmbar sind, ist der Nutzen größtenteils unsicher (langfristige Investitionserträge aus der Verbesserung des Studiums) oder rein subjektiv (gegenwärtiger Konsumnutzen angenehmer Lehre).

In jedem Fall fällt er jedoch bei den Studierenden an, die auch die Zusatzkosten tragen sollen, weshalb allein diesen die Entscheidung über den Umfang der Maßnahmen zu überlassen ist. Wenn dies individuell nicht möglich ist, bieten sich Arten der kollektiven Entscheidungsfindung an. Entweder können die Repräsentanten der Studierenden, z.B. das Studierendenparlament oder der AStA, oder direkt alle Studierenden per Abstimmung über den Umfang der gewünschten Maßnahmen und damit zugleich die Höhe der Studienbeiträge entscheiden.¹⁰ In beiden Fällen entscheidet der Medianwähler bzw. -abstimmende der Studierenden, der zwar nicht dem durchschnittlichen Studierenden entspricht, aber bei nicht zu heterogener Studieren-

denschaft auch nicht sehr von diesem abweicht. Die bislang eher geringe studentische Wahlbeteiligung könnte sich spürbar erhöhen, wenn es um substantielle Fragen geht, deren Auswirkungen jeder Studierende in seinem Geldbeutel, aber natürlich auch täglich im Hörsaal spürt. Umgekehrt würde eine weiterhin niedrige Wahlbeteiligung dafür sprechen, dass die Mehrheit mit den getroffenen Entscheidungen nicht hinreichend unzufrieden ist, um sich an der Wahl zu beteiligen, weil sie entweder diesen Entscheidungen auch ohne Wahlteilnahme zustimmt oder die Kosten einer Fehlentscheidung als gering ansieht.

Bislang haben die studentischen Vertreter sich an jeder einzelnen Hochschule mit ganz überwiegender Mehrheit vehement gegen die Studienbeiträge eingesetzt. Dies spricht prima facie gegen die Effizienz dieser Beiträge. Die schweigende Mehrheit der Studierenden könnte theoretisch anderer Ansicht sein,¹¹ doch bislang hat sie keine Hochschule dazu gefragt oder gar den Studierenden das Entscheidungsrecht übertragen. Es wurde regelmäßig umgekehrt verfahren, indem die studentischen Vertreter mit insbesondere professoraler Mehrheit überstimmt wurden. Dabei sind die verfassungsrechtlichen Gründe für die Professorenmehrheit gerade bei dieser Frage der Lehrverbesserung für Studierende durch von diesen selbst aufgebrauchte Mittel nicht einschlägig. Es wäre von einer am studentischen Wohl interessierten Hochschulleitung zu überlegen, diese Entscheidung allein den betroffenen Studierenden zu überlassen, natürlich nicht ohne Beratung durch die Dozenten, die gegebenenfalls besser die Machbarkeit von Verbesserungswünschen beurteilen können.

4. Zweckgebundene Studienbeiträge aus Beschäftigtenperspektive

Die Hochschulleitung hat neben den Interessen der Studierenden insbesondere die ihrer Beschäftigten zu berücksichtigen, wobei es eine Schnittmenge zwischen beiden Gruppen gibt. Aus Sicht der Beschäftigten stellen sich zweckgebundene Studiengebühren gleich in zweifacher Hinsicht als positiv dar. Erstens stehen mehr Mittel für die Lehre zur Verfügung, die zumindest teilweise den Beschäftigten als zusätzliche Einkünfte zufließen, aber auch sonst von ihnen genutzt werden können, etwa zur Verbesserung der eigenen Arbeitsbedingungen. Die Beschäftigung zusätzlichen Personals gibt dem bestehenden mehr Einfluss und senkt dessen Arbeitsbelastung, sei es durch die Übernahme von Aufgaben oder auch nur die Reduktion der Kursgröße.

⁹ Lehrleistungen sind zumindest in dieser Phase (Vermittlung von Humankapital im Gegensatz zur späteren Verwertung) keine Kollektiv-, sondern Kluggüter. Die Teilnahme an Veranstaltungen oder zumindest den nachfolgenden Prüfungen kann leicht beschränkt werden, andernfalls wäre eine Erhebung von Studienbeiträgen auch kaum durchführbar. Allerdings ist es zumindest für bestimmte Lehrleistungen nicht möglich, eine Binnendifferenzierung innerhalb des Klubs (zu vertretbaren Kosten) durchzuführen, was dann auch in dieser Hinsicht differenzierte Studienbeiträge ausschließt.

¹⁰ § 71 Abs. 1 Satz 5 BayHSchG erlaubt nach Studiengängen differenzierte Beiträge, die vorzuziehen sind, so dass nach Möglichkeit die Fachschaften oder die Studierenden studiengangweise abstimmen sollten. In NRW gibt es keine entsprechende Regelung, allerdings auch kein explizites Differenzierungsverbot.

¹¹ Dagegen sprechen jedoch vorliegende Befragungsergebnisse, siehe z.B. im Internet unter <http://www.gebuehrenkompass.de/index.htm> oder Bargel/Müßig-Trapp/Willige (2007), S. 8f.

Zweitens wird die Kursgröße dadurch weiter reduziert, dass die Studienbeiträge einige potentielle Studierende abschrecken und alle verbliebenen zu einem schnelleren Studium mit weniger Umwegen und Fehlversuchen anhalten. Soweit Studierende durch die Studienbeiträge zu Beschäftigten als studentische Hilfskräfte werden, können sie insgesamt Nutznießer sein, also selbst bei Berücksichtigung der Arbeitsbelastung hinreichend mehr verdienen als ihre individuellen Beiträge. Kollektiv ist das nicht möglich, da wegen pauschaler Abzüge von dem Aufkommen der Studienbeiträge und nachfolgenden Steuern und Sozialabgaben je geschaffener Stelle selbst dann in der Summe deutlich weniger zusätzliches studentisches Einkommen generiert werden könnte als die Beitragssumme, wenn letztere von den Hochschulen nur für zusätzliche studentische Beschäftigung verwendet würde, was nicht der Fall ist.

Dass die Beschäftigten von den zweckgebundenen Studienbeiträgen profitieren, dürfte die wesentliche Erklärung dafür sein, warum die überwiegende Mehrheit der Hochschulen in NRW diese eingeführt hat, i.d.R. bis zur gesetzlich zulässigen Höchstgrenze von 500 Euro pro Semester. Insbesondere die Professoren, die in den entscheidenden Gremien (insbesondere Senate, aber auch Rektorate bzw. Präsidien) die Mehrheit stellen, haben mit übergroßer Mehrheit für die Studienbeiträge gestimmt. Es stellt sich die Frage, ob sie damit vor allem ihr Partikularinteresse erfolgreich vertreten oder übergeordnete Gesamtinteressen der jeweiligen Hochschule befördert haben. Was die betroffenen Mitglieder der Hochschule angeht, so ist die Gruppe der Studierenden nicht nur deutlich größer als die der Beschäftigten, sie muss auch die gesamten Kosten der Studienbeiträge aufbringen. Angesichts hoher Abzüge, zusätzlicher Verwaltungsaufwendungen und vor allem tatsächlich zu leistender Mehrarbeit und Restriktionen bei der Mittelverwendung erscheinen die Gewinne der Beschäftigten demgegenüber gering.

Der Nettonutzen für die Beschäftigten bzw. die Produzentenrente aus den zweckgebundenen Studienbeiträgen sei P . Dann gilt in der Regel $P > 0$, was die Befürwortung dieser Beiträge durch die Beschäftigten erklärt. Die Konsumentenrente K für die von ihnen finanzierten Verbesserungen des Lehrangebots entspricht dem Nettonutzen der Studierenden, also $K = y - b$. Wenn auch $K > 0$ ist, liegt eine Win-Win-Situation vor. Wegen der Koppelung mit der bisherigen Lehrleistung und deren i.d.R. stark positiven Konsumentenrente ($x \gg a$) wird die Zusatzleistung jedoch auch bei $K < 0$ noch nachgefragt (solange $x + K > a$). Dies ist nicht im Interesse der Studierenden, aber nicht in jedem Fall ineffizient, da die positive Produzentenrente die negative Konsumentenrente betragsmäßig überwiegen kann (d.h. $P + K > 0$). Eine an innerorganisationaler Effizienz bzw. dem höchsten Nutzen für alle Hochschulmitglieder interessierte Hochschulleitung sollte dementsprechend die Summe $P + K$ maximieren.

Falls dieses Maximum negativ ist, ist der Verzicht auf Studienbeiträge effizient. Aber selbst wenn ein solcher Verzicht nicht durchsetzbar sein sollte, bleibt die Maximierung von $P + K$ (und damit die Minimierung von Effizienzverlusten) eine sinnvolle Zielgröße, die die Wahl der studienbeitragsfinanzierten Maßnahmen nach Möglichkeit leiten sollte. Die Maximierung von K allein ist also nicht optimal,

auch wenn die Zweckbindung der Studienbeiträge diese nahelegen mag. Wenn eine Maßnahme P stärker erhöht, als sie K senkt, dann ist sie (innerorganisatorisch, also ohne Berücksichtigung von Dritten) effizient und sollte vorgezogen werden. Dies gilt natürlich auch umgekehrt bei einer stärkeren Erhöhung von K bei geringerer Senkung von P und zeigt die Bedeutung einer über den Interessengruppen stehenden Hochschulleitung. Die Wahl der Maßnahmen ist nicht beliebig und liegt im Optimum vermutlich gelegentlich außerhalb der Intention des Gesetzgebers, aber natürlich nicht außerhalb der Legalität, indem die geforderten Verbesserungen der Lehre sehr weit interpretiert werden. Ein ideales Gesetz würde diese Zweckbindung nicht vorsehen, sondern wohl entweder allgemeine Studiengebühren erlauben oder verbieten. In der realen Welt kann eine Hochschulleitung das Gesetz nicht ändern und mag diese Zweckbindung als Erinnerung ansehen, dass die Beschäftigten mit ihrer Stimmenmehrheit nicht einfach P maximieren sollen, sondern auch die Belange der Studierenden (und damit K) zu berücksichtigen sind.

5. Weitere Aspekte bei der Studienbeitragsenerhebung

Der Vergleich der Studiengebühren (Kosten) mit den direkten Verbesserungen für die zahlenden Studierenden und gegebenenfalls auch noch die Beschäftigten (Nutzen) ist nicht zwingend die einzige maßgebliche Größe bei der Beurteilung zweckgebundener Studienbeiträge. Erstens gibt es noch andere Betroffene von der Entscheidung über diese Beiträge, zweitens kann es für die betroffenen Studierenden noch weitere, mittelbare Effekte geben. Letztere sollten rationale Studierende allerdings einkalkulieren, so dass ihr überwiegendes Votum gegen die Studienbeiträge dafür spricht, dass die Gesamtkosten, bestehend aus den Studienbeiträgen selbst und gegebenenfalls weiteren, indirekten Kosten (z.B. wohl eher geringe Aufwendungen zur Vermeidung der Gebühren oder größere zur Vermeidung derselben sowie das Risiko zukünftig stark steigender Gebühren), den studentischen Gesamtnutzen, bestehend aus den unmittelbaren Vorteilen der Lehrverbesserungen und potentiell noch mittelbaren Vorteilen sowohl dieser Verbesserungen (etwa noch größere Lernerfolge durch den gestiegenen Leistungsstand der Kommilitonen) als auch der Studienbeiträge selbst (beispielsweise zurückgehende Studierendenzahlen, wodurch die Betreuungsrelationen verbessert werden und die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt für Akademiker sinkt), überwiegen.

Zu den weiteren Betroffenen gehören potentielle Studierende, die keine Beiträge zahlen, weil sie entweder ihr Studium abbrechen oder ein solches gar nicht erst aufnehmen. Der Effekt auf sie ist eindeutig negativ. Zusätzlich wird diese Gruppe wie alle Nichtakademiker dadurch schlechter gestellt, dass (bzw. wenn, da die verbesserten Studienbedingungen auch zu mehr Studierenden und vor allem mehr erfolgreichen und gegebenenfalls besseren Absolventen führen könnten, wodurch sich der entsprechende Effekt umdrehen würde) es weniger Akademiker gibt, diese also knapper und teurer werden und von diesen entsprechend weniger positive Spill-over-Effekte (einschließlich geringerer Steuereinnahmen von Akademikern) ausgehen, während

der Wettbewerb unter Nichtakademikern steigt. Weiterhin werden viele Eltern und z.T. auch Partner von Studierenden die Studiengebühren übernehmen müssen. Dieser Effekt könnte allenfalls durch ein verkürztes Studium und dadurch sinkende Unterhaltszahlungen (über)kompensiert werden. Es fragt sich jedoch, inwiefern eine Hochschule bzw. ihr Management solche Belange Dritter berücksichtigen muss und ob dies nicht eher Aufgabe des Staates wäre.

Für die Studienbeiträge wird häufig als jede Hochschule unmittelbar betreffendes Argument angeführt, dass sie benötigt werden, um im Wettbewerb untereinander bestehen und die jeweilige Reputation steigern zu können. Zumindest aus ökonomischer Perspektive gibt es jedoch nur die betroffenen Individuen, während kollektive und abstrakte Entitäten wie z.B. Hochschulen nicht auf dieselbe Weise existieren und normativ kein Endzweck sind. Eine hohe Reputation der Hochschule oder sogar deren Fortbestand können deshalb nur mittelbare Ziele sein, welche letztlich den (nicht unbedingt nur gegenwärtigen) Mitgliedern der Hochschule zugute kommen sollen. Entsprechend sollten Wettbewerbs- und Reputationseffekte von den Akteuren berücksichtigt werden, soweit sie ihre Interessen berühren. Nun ist es vorstellbar, dass die Studierenden langfristig wirksame Effekte in dieser Richtung entweder übersehen oder ganz einfach deshalb nicht berücksichtigen, weil erst nachfolgende Studierende davon profitieren werden. Letzteres wirft natürlich die Frage auf, warum ausgerechnet die heutigen Studierenden, die gegenwärtig selbst nichts oder nur wenig verdienen, für zukünftige etwas bezahlen sollen.

Unabhängig davon ist zu hinterfragen, ob und gegebenenfalls wie zweckgebundene Studienbeiträge die Reputation einer Hochschule steigern. Die Überlegung ist wohl, dass die bessere Lehrleistung die Qualität der Hochschule erhöht und daraus abgeleitet ihre Reputation und Wettbewerbsfähigkeit. Dies wäre bei zusätzlichen Mitteln von außen natürlich der Fall. Hier darf jedoch nicht die Mittelherkunft vergessen werden, also gerade die Studienbeiträge. Wenn die Kosten der Studienbeiträge höhere sind als der Nutzen aus der Lehrverbesserung durch sie, dann wird eine Hochschule entsprechend unattraktiver und weniger wettbewerbsfähig. Entscheidend ist also die Differenz von Nutzen und Kosten bzw. der Netto- statt Bruttonutzen (K statt y). Wenn der Nettonutzen negativ ist, sinkt die Wettbewerbsfähigkeit einer Hochschule, jedenfalls unter den (potentiellen) Studierenden. Gerade die klügsten Köpfe wandern dann ab, weil sie es zuerst erkennen und über die besten Alternativen verfügen.

Das Wettbewerbsargument für Studienbeiträge lässt sich angesichts ihrer weitverbreiteten studentischen Ablehnung nur retten, wenn die Studierenden hinreichend heterogen sind, und zwar hinsichtlich der Auswirkungen der Lehrverbesserungen oder auch der Studienbeiträge auf sie. Wenn z.B. die Lehrverbesserungen hochbegabten Studierenden mehr nutzen als weniger begabten, insbesondere für erstere Gruppe der Nettonutzen positiv und für letztere negativ ist, dann könnte eine Hochschule die Gruppen über Studienbeiträge zu selektieren versuchen, indem sie durch beitragsfinanzierte Verbesserungen der Lehre die Hochbegabten anlockt und die übrigen Studierenden abschreckt, wodurch nicht nur die Qualität ihrer Lehre, sondern vor allem

die Qualität ihrer Studierenden und damit wohl auch die Reputation steigt. Dies funktioniert jedoch nicht, wenn alle Hochschulen gleichermaßen verfahren. Dann entfällt der Selektionseffekt, da sich die Studienbedingungen für die Hochbegabten überall gleichermaßen verbessern, während für die meisten Studierenden und damit auch den Durchschnitt der Nettonutzen negativ ist. Außerdem lässt sich dieser Effekt kaum mit Maßnahmen erreichen, die eher Nachhilfecharakter haben und damit eher den schlechteren als den besseren Studierenden nutzen. Umgekehrt kann auch absichtlich versucht werden, gerade den weniger guten Studierenden zu helfen, um sie zum Abschluss zu führen. Hierbei droht den Hochschulen jedoch adverse Selektion, da durch solche Maßnahmen schlechtere Studierende angelockt und bessere abgeschreckt werden.

Schließlich kann die Studiengebühr selbst zur Selektion genutzt werden, auch wenn eine Höhe von 500 Euro dafür vielleicht noch nicht ausreichend ist. Höhere Gebühren können sich gegebenenfalls nur Studierende aus reichen Elternhäusern leisten, die für die Hochschulen aus verschiedenen Gründen attraktiv sein mögen (z.B. bessere Karriereaussichten nach dem Studium oder höheres Spendenpotential als Alumni). Zugleich könnten ärmere, aber begabte Studierende Stipendien oder Gebührenerlasse bekommen, während zugleich weniger reiche und weniger begabte Studierende an andere Hochschulen verwiesen werden. Diese Verbindung von Geist und Geld mag die Strategie von vielen Eliteuniversitäten in den USA sein. Sie steht jedoch notwendigerweise nicht allen Hochschulen zugleich offen und erlaubt auch bewusste Gegenstrategien, z.B. den Verzicht auf (hohe) Studiengebühren bei zugleich hartem Numerus clausus, um viele Bewerber anzulocken und die besten davon auszuwählen.¹²

6. Fazit und Ausblick

In NRW dürfen und müssen die Hochschulen selbst entscheiden, ob und gegebenenfalls in welcher Höhe sie Studienbeiträge erheben. Deren Zweckbindung erleichtert die Analyse, könnte jedoch gerade eine sinnvolle und effiziente Verwendung verhindern. Aus studentischer Sicht muss der Nutzen der Lehrverbesserung die Studienbeiträge übersteigen. Dass die Studierenden überwiegend diese Gebühren ablehnen, deutet darauf hin, dass dies nicht der Fall ist. Umgekehrt sind die Beschäftigten, insbesondere die Professoren, mit großer Mehrheit für diese Studienbeiträge, da sie ihnen zumindest partiell nutzen, aber nicht von ihnen bezahlt werden müssen. Eine Hochschulleitung, die den Gesamtnutzen ihrer Mitglieder steigern will, muss die Positionen beider Gruppen zusammen betrachten, um festzustellen, ob der Gesamtnutzen durch Studienbeiträge steigt und welche Maßnahmen dabei am effektivsten sind. Wie gut das im Einzelnen gelingt, ist eine empirische Frage, die erst mit einigem zeitlichen Abstand untersucht werden kann. Bislang lässt sich nur feststellen, dass die im Gesetz geforderte Profilbildung und Wettbewerbsstärkung noch kaum erreicht wurde, da fast alle Hochschulen die gleiche Strategie verfolgen. Der eigentliche Wettbewerb in dieser Hin-

¹² Die City University of New York ist offensichtlich mit dieser Strategie sehr erfolgreich. Vgl. o.V. (2006).

sicht dürfte damit eher zwischen den Bundesländern (mit und ohne Studiengebühren) stattfinden als zwischen den Hochschulen innerhalb eines Landes, wobei ohnehin nur NRW und weniger ausgeprägt Bayern dem Hochschulmanagement entsprechende Freiräume geschaffen haben.

Literaturverzeichnis

Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2007): Studienqualitätsmonitor 2007: Zusammenfassung. Hannover, Quelle: www.his.de/pdf/24/sqm2007-zusammenfassung.www.pdf (Stand 05.12.2007, aufgerufen am 19.05.2008).

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2007): Studienbeiträge – Beitragshöhen im Überblick. Quelle: [/www.stmwfk.bayern.de/hs_studienbeitraege_hoehe.html](http://www.stmwfk.bayern.de/hs_studienbeitraege_hoehe.html) (Stand 04.05.2007, aufgerufen am 19.05.2008).

Deutsches Studentenwerk (2008): Übersicht über geplante allgemeine Studiengebühren in Bundesländern. Quelle: www.studentenwerke.de/pdf/Uebersicht%20Details%20Studiengebuehren.pdf (Stand 06.06.2008, aufgerufen am 10.06.2008).

Dilger, A. (2000): Eine ökonomische Argumentation gegen Studiengebühren. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt)*, 29. Jg., S. 308-313.

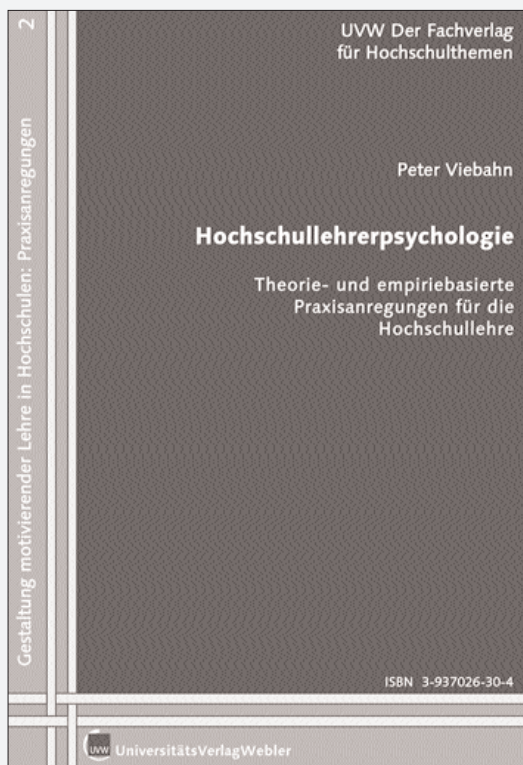
Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Studienbeiträge an NRW-Hochschulen im Überblick. Quelle: www.innovation.nrw.de/StudierenInNRW/StudiengebeitraegeUebersicht.html (Stand April 2007, letzte Änderung 07.04.2008, aufgerufen am 19.05.2008).

o.V. (2006): *Rebuilding the American Dream Machine: A Parable of Elitism in Universities*. In: *Economist* vom 19.01.2006.

■ **Dr. Alexander Dilger**, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Ökonomische Bildung und Centrum für Management, Universität Münster, E-Mail: alexander.dilger@uni-muenster.de

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
 Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

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

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

Benjamin Ditzel & Daniela Ebner

Wissensmanagement-Assessment: Am Beispiel eines wirtschaftswissen- schaftlichen Lehrstuhls



Benjamin Ditzel



Daniela Ebner

Wissen gilt schon seit Jahren als wichtige, wenn nicht sogar die wichtigste Ressource, um im Wettbewerb langfristig bestehen zu können (Schreyögg/Geiger 2003, S. 8; KPMG 2000). Die sich daraus ergebende Notwendigkeit, sich mit Wissensmanagement (WM) auseinanderzusetzen wird gemeinhin nicht bestritten. Bei der Implementierung von Wissensmanagement gehen die Meinungen jedoch stark auseinander. Ein Großteil der Ansätze bezieht sich bis heute fast ausschließlich auf die Schaffung informationstechnologischer Infrastruktur (Wong/Aspinwall 2005, S. 69; KPMG 2000, S. 3). Diese stellt jedoch keine hinreichende, sondern lediglich eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Wissensmanagement dar (Helm et al. 2007, S. 232). Eine Gegenposition nehmen in der Praxis auch häufig vertretene human-orientierte Ansätze ein. Neuere Ansätze tendieren mehr in eine ganzheitliche Richtung, bei der weitere wichtige Dimensionen einbezogen werden.

Neben die Vielzahl existierender Ansätze und Modelle tritt zudem als erschwerender Faktor der oft sehr abstrakt diskutierte Wissensbegriff, über dessen Definition nach wie vor keine Einigung besteht (Schreyögg/Geiger 2003, S. 8). Dies führt dazu, dass dem Praktiker der Zugang zur Ressource Wissen und deren Management oft sehr schwer fällt. Eine der nach wie vor dringlichsten Fragen bleibt daher, wie Wissensmanagement in einer Organisation konkret umzusetzen ist (Wong/Aspinwall 2005, S. 64).

An vielen Universitäten und Forschungseinrichtungen ist die Verwendung von WM-Methoden nach wie vor nicht Standard (James 2000, S. 42), obwohl gerade an diesen Institutionen Wissen als die zentrale Ressource und gleichzeitig als wichtigstes Produkt gilt (Luan/Serban 2002, S. 13; Araujo de la Mata 2003) und sie somit durch Wissensintensität (Wissensgenerierung v.a. im Bereich der Forschung; Wissenstransfer in der Lehre und durch Veröffentlichungen) charakterisiert sind. Eine von wenigen etablierten WM-Methoden ist die Erstellung einer universitären Wissensbilanz zur Darstellung, Evaluierung und Kommunikation von immateriellen Vermögenswerten. In Österreich sind Universitäten im Rahmen des Universitätsgesetzes (UG 2002) verpflichtet, eine solche Wissensbilanz als Instrument der Berichterlegung jährlich zu erstellen und diese dem Bildungsministerium zu übermitteln (Leitner 2003; Biedermann/Graggober 2005).

In der Literatur finden sich einige Methoden, wie das Management von Wissen an Universitäten effizienter strukturiert werden kann. Beispiele sind u.a. Knowledge Reposito-

ries und zentrale Weiterbildungsstellen (Cech/Bures 2003), systematische Prozesse, wissensorientierte Gestaltung von Forschungsprojekten (Araujo de la Mata 2003) sowie ein systematischer Zugang zu Prozesswissen (James 2000). Ziel dieses Beitrags ist es, ausgehend von einer ganzheitlichen Sichtweise und basierend auf allgemeingültigen Erfolgsfaktoren eine Vorgehensweise vorzustellen, mittels derer die gezielte Implementierung von Aspekten des Wissensmanagements vorangetrieben werden kann. Grundlage hierfür bildet ein so genanntes WM-Assessment.

1. Wissen und Wissensmanagement

Diesem Beitrag soll das auf Polanyi (1967) basierende und von Nonaka/Takeuchi (1995) in die betriebswirtschaftliche Diskussion eingeführte Verständnis von Wissen zugrunde gelegt werden, das bezüglich der Artikulierbarkeit (epistemologische Dimension) zwischen implizitem und explizitem Wissen differenziert. Explizites Wissen ist dadurch charakterisiert, dass es dem Wissensträger grundsätzlich bewusst ist und sich in Sprache verbal ausdrücken und beschreiben lässt. Implizites Wissen ist dem Wissensträger dagegen unbewusst und nicht artikulierbar. Es lässt sich nicht oder nur mit großem Aufwand erfassen und artikulieren. Sinnvollerweise lässt sich explizites Wissen weiter in bereits expliziertes (dokumentiertes) sowie explizierbares (noch nicht dokumentiertes) Wissen differenzieren. Implizites und explizierbares Wissen sind personengebunden, während expliziertes Wissen nicht an eine bestimmte Person gebunden ist und meist sehr leicht der Organisation verfügbar gemacht werden kann.

Bezüglich des Wissensträgers lässt sich weiter individuelles sowie kollektives Wissen unterscheiden. Individuelles Wissen steht grundsätzlich nur einzelnen Individuen zur Verfügung. Kollektives oder organisationales Wissen kann entweder einzelnen Personengruppen oder der gesamten Organisation verfügbar sein. Zudem ist es möglich, externe Wissensträger als potenzielle Quelle von Wissen in die Betrachtungen mit einzubeziehen.

Wissen verfügt über einen ausgeprägten Handlungsbezug, da es einerseits ein Individuum bzw. eine Organisation überhaupt erst dazu befähigt, Handlungen zu vollziehen und andererseits beim Handeln durch den Prozess des Lernens neues Wissen entsteht. Insofern ist Wissen immer im Kontext einer bestimmten Handlung bzw. einer Handlungsoption zu sehen.

1.1 Basismodell des Wissensmanagements

Primäres Ziel des Wissensmanagements ist es, dafür zu sorgen, dass individuelles und kollektives Wissen in einer Organisation optimal geschaffen, vernetzt und innerhalb der Prozesse nutzbringend angewendet wird (Davenport/Völpel 2001, S. 212). Diese Primäraktivitäten werden durch die Bausteine des Wissensmanagements nach Probst et al. (1997) durch Aktivitäten ergänzt, um die Schaffung, Vernetzung und Anwendung von Wissen gezielt zu unterstützen und zu verbessern (siehe Abbildung 1). Aufgabe des Wissensmanagements ist es, diese Kernaktivitäten zu gestalten. Hinzu kommt die Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen, die im Sinne von Erfolgsfaktoren das Funktionieren der Kernaktivitäten begünstigen und unterstützen. Abbildung 2 stellt ein mögliches Basismodell für Wissensmanagement dar. Die Ebenen beschreiben, welche Aspekte einer Organisation besonders wichtig für den Umgang mit Wissen sind. Sie definieren, wie die organisationalen Rahmenbedingungen gestaltet werden können, um die Entwicklung, den Transfer und die Nutzung von Wissen in einer Organisation zu optimieren. Eine Konkretisierung dieser Ebenen wird in einem der folgenden Abschnitte durch Erfolgsfaktoren beschrieben.

Die Differenzierung in eine Wissens- und Datenebene basiert auf der traditionellen Trennung von Wissen einerseits sowie Informationen und Daten andererseits. Die Wissensenebene umfasst den personengebundenen Teil der organisationalen Wissensbasis. Hier spielen die Mitarbeiter und deren Kommunikation und Vernetzung eine zentrale Rolle. Auf der Datenebene befinden sich Daten und Informationen einer Organisation, d.h. das externalisierte, kollektive Wissen.

Abbildung 1: Kernaktivitäten des Wissensmanagements

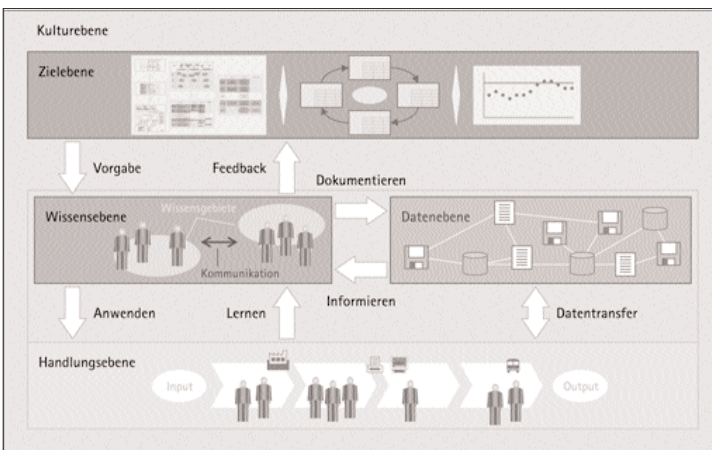


Abbildung 2: Basismodell des Wissensmanagements



Quelle: Wissensmanagement Forum (2007)

Die eigentliche Wertschöpfung erfolgt in den Prozessen auf der Handlungsebene. Auf dieser Ebene erfolgt die Anwendung von Wissen in konkreten Handlungen. Durch Wahrnehmen und Interpretieren der Handlungsergebnisse sowie die daraus abgeleitete Adaptierung für zukünftige Handlungen kann eine Anpassung des individuellen und organisationalen Gedächtnisses – also Lernen – stattfinden.

Die Zielebene ist den drei Ebenen Handlungs-, Wissens- und Datenebene übergeordnet und definiert die Ziele und Vorgaben für die einzelnen Prozesse. Vorgaben aus der Organisationsstrategie werden auf die einzelnen Prozesse heruntergebrochen. Dabei ist aus Sicht des Wissensmanagements besonders interessant, welche Ziele bezüglich der Ressource Wissen definiert werden. Diese umfassen die Kernaktivitäten des Wissensmanagements (siehe Abbildung 1) aber auch die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen wie sie durch die fünf Ebenen des Basismodells definiert werden.

Die Aktivitäten auf den vier beschriebenen Ebenen stehen im Kontext der Organisationskultur auf der Kulturebene. Die Kultur einer Organisation hat einen wesentlichen Einfluss darauf, wie mit Wissen umgegangen wird (Kayworth et al. 2003). Hier spielt es eine Rolle, ob eine tolerante und offene Kultur des Lernens existiert, ob die Mitarbeiter offen miteinander kommunizieren, ob sie bereit sind, ihr Wissen zu teilen etc. In den meisten Fällen hilft die alleinige Implementierung eines Instrumentes, einer Methode oder einer Softwarelösung wenig, wenn diese nicht auf Akzeptanz bei den betroffenen Personen stößt. Diese Akzeptanz wird in starkem Maße von der Organisationskultur beeinflusst.

Zwischen den beschriebenen Ebenen existiert eine Reihe von Wechselwirkungen. Eine direkte Interaktion erfolgt vor allem zwischen den vier Ebenen Ziel-, Wissens-, Daten- und Handlungsebene. Die Kulturebene steht als Basis hinter allen vier Ebenen und bestimmt die Gestaltung der kulturellen Rahmenbedingungen jeweils für Aktivitäten auf den anderen Ebenen. Die konkreten Interaktionen werden durch Verbindungslinien in Abbildung 2 dargestellt.

1.2 Erfolgsfaktoren des Wissensmanagements

Wissensmanagement lässt sich nicht im Sinne eines Managementsystems implementieren. Es ist vielmehr den jeweils spezifischen Rahmenbedingungen einer Organisation entsprechend zu prüfen, wie der Umgang mit der Ressource Wissen gestaltet und optimiert werden kann. Dabei erscheint es sinnvoll, sich an in der Scientific Community als relevant identifizierten Erfolgsfaktoren zu orientieren.

Eine Verallgemeinerung von Erfolgsfaktoren des Wissensmanagements erscheint möglich und zweckmäßig, da sowohl in der Theorie als auch in der Praxis einige Einflussgrößen immer wieder als wesentlich identifiziert werden und sich in den unterschiedlichen Branchen und Geschäftsfeldern ähneln. Helm et al. (2007, S. 212ff.) haben die Ergebnisse unterschiedlicher empirischer Studien zusammen geführt und allgemeine gültige Erfolgsfaktoren daraus abgeleitet.

Abbildung 3: Erfolgsfaktoren des Wissensmanagements

Kulturebene	<ul style="list-style-type: none"> Wissensförderliche Organisationskultur: Lernkultur, Vertrauen, Offenheit und Fairness Verpflichtung und Engagement, Unterstützung und Vorbildfunktion der Führungskräfte
Zielebene	<ul style="list-style-type: none"> Verankerung von Wissensmanagement in der Organisationsstrategie Definition und Herunterbrechen klarer Ziele für das Wissensmanagement Bereitstellen von Ressourcen (finanzielles Budget, Zeit) Delegation von Verantwortung und Kompetenzen Schaffen von Anreizen
Wissensebene	<ul style="list-style-type: none"> Vernetzung von Experten Förderung von Kommunikation Förderung von Teamarbeit Qualifizierung der Mitarbeiter
Handlungsebene	<ul style="list-style-type: none"> Orientierung an den Bedürfnissen der operativen Tätigkeiten Flexible Organisationsstrukturen Definierte Rollen und Verantwortlichkeiten Ablauforganisation: Formalisierung/Standardisierung, Transparenz
Datenebene	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung durch I&T-Technologie Akzeptanz durch die Mitarbeiter sicherstellen Bereitstellen einer kritischen Masse an Wissens- und Datenbeständen Qualitätssicherung der Wissens- und Datenbestände

Die Erfolgsfaktoren lassen sich zunächst eher allgemein formulieren und je nach Situation auf die besonderen Bedürfnisse einer Organisation zugeschnitten interpretieren sowie als Gestaltungshinweise konkretisieren. In Abbildung 3 werden in Anlehnung an Helm et al. für die fünf Ebenen des WM-Modells wesentliche Erfolgsfaktoren dargestellt. Diese Erfolgsfaktoren machen eine Aussage, worauf bei einer wissensorientierten Gestaltung einer Organisation besonderer Wert zu legen ist, und dienen im Rahmen des WM-Assessments dazu, wesentliche Leistungstreiber für einen zu untersuchenden Prozess zu identifizieren und daran zu ergreifende Maßnahmen auszurichten.

2. WM-Assessment

In der Literatur finden sich Methoden zur Bewertung einzelner WM-Aspekte, um daraus Maßnahmen ableiten zu können (siehe u.a. Verburg/Andriessen 2006). Organisationen, welche gezielt spezifische WM-Aspekte analysieren und verbessern wollen, werden hinreichend unterstützt. Für Organisationen, welche sich jedoch systematisch mit Wissensmanagement und seinen Querschnittsfunktionen auseinandersetzen wollen, kann eine Ansammlung unterschiedlichster Ansätze nicht zielführend sein.

Das Heranziehen unterschiedlichster Methoden behindert ein gemeinsames Verständnis für organisationale Potenziale im Bereich Wissensmanagement, da kaum abteilungs- und funktionsübergreifende Diskussion und Handlung zustande kommt. Auch die Ergebnisse der Analyse- und Umsetzungsprojekte können nicht miteinander verglichen werden, was die zukünftige abteilungsübergreifende Implementierung von Maßnahmen wesentlich erschwert.

Das in diesem Artikel vorgestellte WM-Assessment baut auf dem Ansatz von Sammer (2001) auf, der ausgehend von einem Vier-Ebenen-Modell Wissensaspekte umfassend betrachtet.

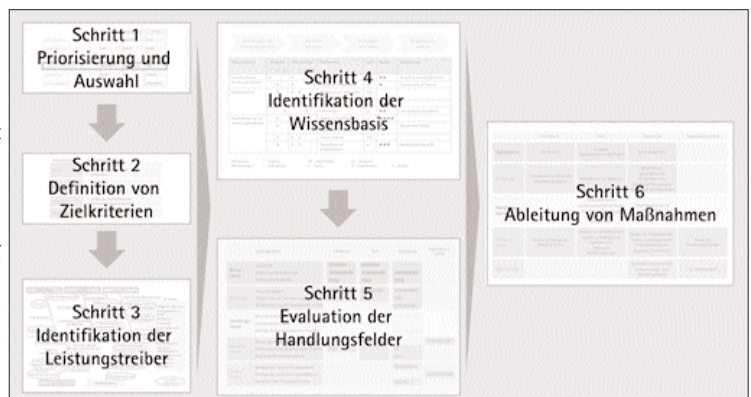
Es stellt jedoch eine wesentliche Weiterentwicklung und inhaltliche Vertiefung des Assessments dar. Diese Ergänzungen beinhalten die Erweiterung um eine Kulturebene, die Fokussierung auf wissensintensive Prozesse sowie die Identifikation der diesen Prozessen zugrunde liegenden Wissensbasis.

Das nachfolgend präsentierte WM-Assessment verfolgt das Ziel, den Nutzen von WM-Aktivitäten für die Organisation zu messen und aus einer Bestandsaufnahme systematisch Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung und Verbesserung abzuleiten. Die Grundlage dafür ist ein Raster an möglichen Maßnahmen, welche anhand des WM-Modells abgeleitet werden. Diese Maßnahmenfelder lassen sich entsprechend des Basismodells des Wissensmanagements (siehe Abschnitt 1) als Matrix mit fünf Ebenen und vier unterschiedlichen Interventionsebenen darstellen.

Abbildung 4 zeigt die generelle Vorgehensweise eines WM-Assessments. Zunächst werden diejenigen Prozesse identifiziert und priorisiert, für die eine detaillierte Analyse durchzuführen ist. Für die so ausgewählten Prozesse werden im darauf folgenden Schritt basierend auf den Anforderungen der Stakeholder Zielkriterien definiert und zu deren Erreichung die wesentlichen Leistungstreiber des Prozesses ermittelt. Für jeden ausgewählten Prozess wird dann die zugrunde liegende Wissensbasis mit relevanten Wissensthemen sowie Wissensträgern analysiert. Hieraus können schon erste Maßnahmen zur Optimierung sowohl des einzelnen Prozesses als auch auf übergeordneter Organisationsebene abgeleitet werden. Im nächsten Schritt wird entlang der Ebenen des Wissensmanagements bewertet, welche Aktivitäten und Instrumente im Wissensmanagement bereits zur Anwendung kommen bzw. im Sinne der Zielkriterien und Leistungstreiber notwendig wären. Aus dieser umfassenden Analyse werden im letzten Schritt Maßnahmen zur Optimierung abgeleitet und priorisiert.

Das WM-Assessment wurde am Lehrstuhl Wirtschafts- und Betriebswissenschaften (WBW) der Montanuniversität Leoben, Österreich, durchgeführt und auf seine Praktikabilität für Universitäten geprüft. Der Lehrstuhl WBW beschäftigt sich intensiv mit Fragestellungen der Industriebetriebslehre in Forschung, Aus- und Weiterbildung. Bereits in den 1990er Jahre wurden für die Studenten erste Lehrveranstaltungen zum Thema Qualitätsmanagement angeboten und diese Managementprinzipien in die tägliche Arbeit des WBW integriert. Im Jahr 1995 wurde der Lehrstuhl nach ISO 9001 zertifiziert, in den darauf folgenden Jahren das Qualitätsmanagementsystem kontinuierlich verbessert und an die Anforderungen eines Universitätsinstitutes adaptiert. Im Jahr 1999 gewann der Lehrstuhl den AQA (Austrian

Abbildung 4: Vorgehensweise WM-Assessment



Quality Award) und veröffentlicht seit dem Jahr 2001 jährlich eine Wissensbilanz. So spielte das WBW auch bei der Entwicklung von Richtlinien für die Erstellung einer Wissensbilanz an Universitäten und die Berücksichtigung ebendieser im österreichischen Universitätsgesetz (UG 2002) eine wichtige Rolle.

Die hier präsentierte Fallstudie wurde im Rahmen von Workshops mit WBW-Mitarbeitern durchgeführt. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse unterstreichen die lange Tradition von Qualitäts- und Wissensmanagementaktivitäten am Lehrstuhl. Nichtsdestotrotz konnten im Rahmen des Assessments Verbesserungspotenziale und konkrete Maßnahmen zur Verbesserung des Wissensmanagements identifiziert werden. Das Assessment erfolgt auf Basis einer Selbsteinschätzung durch ein Mitarbeiterteam. Beim Zusammenstellen des Teams ist es notwendig, Wissen über Tätigkeiten, Prozesse und Zusammenhänge im betrachteten Bereich bestmöglich abzudecken, um höchstmögliche Qualität bei der Bewertung zu erlangen. In der nachfolgend näher beschriebenen Analyse des universitären Wissensmanagements werden detailliert die einzelnen Assessment-schritte erläutert und anhand der durchgeführten Fallstudie am WBW grafisch dargestellt.

2.1 Schritt 1: Priorisierung und Auswahl

Sofern nicht von vornherein konkrete Prozesse für das Assessment vorgesehen sind, besteht die Möglichkeit, basierend auf der Prozesslandschaft der Organisation jene Prozesse auszuwählen, die aufgrund verschiedener Faktoren besonders hohe Relevanz besitzen (siehe Abbildung 5). Durch eine solche Priorisierung lässt sich ein größtmöglicher Nutzen erzielen. Folgende Kriterien sind dabei wesentlich: Wissensintensität, Strategierelevanz und Reifegrad des Prozessmanagements.

Die Bewertung dieser drei Kriterien anhand der am WBW existierenden Prozesse ist in Abbildung 5 dargestellt, wobei der dunkle Balken für die Relevanz des jeweiligen Kriteriums steht. In der Fallstudie zeigt sich, dass der Forschungsprozess, welcher interne und externe Forschungsprojekte, Dissertationen sowie Veröffentlichungen umfasst, am wissensintensivsten ist. Zudem ist der Reifegrad des Prozessmanagements eher gering, da die Forschung als Prozess schwer zu standardisieren ist. Aus diesem Grund wurde in weiterer Folge der Forschungsprozesse einer genauen Analyse unterzogen. Diese Priorisierung der Prozesse bildet den Ausgangspunkt für alle nachfolgenden Gestaltungsbereiche, so dass eine reflektierte und an den tatsächlichen Bedürfnissen der Organisation orientierte Auswahl der Prozesse gewährleistet wird.

Abbildung 5: Schritt 1 – Priorisierung und Auswahl

	Wissensintensität	Strategierelevanz	Reifegrad
Forschung	██████████	██████████	██████████
Studentische Lehre	██████████	██████████	██████████
Weiterbildung	██████████	██████████	██████████
Dienstleistungen	██████████	██████████	██████████
Kommerzialisierung	██████████	██████████	██████████
Vernetzung	██████████	██████████	██████████

2.2 Schritt 2: Definition von Zielkriterien

Es ist zweckmäßig, das WM-Assessment eines Prozesses auf die Anforderungen seiner Anspruchsgruppen auszurichten, um die Gestaltung von Maßnahmen entsprechend der gegebenen Zielsetzungen zu gewährleisten.

Aus diesem Grund werden ausgehend von Ziel und Zweck des Prozesses dessen wesentliche Stakeholder identifiziert und deren Anforderungen im Rahmen eines Workshops definiert. Abbildung 6 zeigt die unterschiedlichen Anforderungen der Stakeholder an den Forschungsprozess des WBW: während die Scientific Community innovative wissenschaftliche Konzepte und Ergebnisse empirischer Studien fordert, ist für es die Universitätsleitung wichtig, dass der Lehrstuhl universitäre Ziele unterstützt wie z.B. die Steigerung des guten Rufs in Wirtschaft und Wissenschaft. Diese Identifikation der Zielkriterien der Stakeholder ist notwendig, um Leistungstreiber des Forschungsprozesses konkretisieren zu können.

Abbildung 6: Schritt 2 – Definition von Zielkriterien

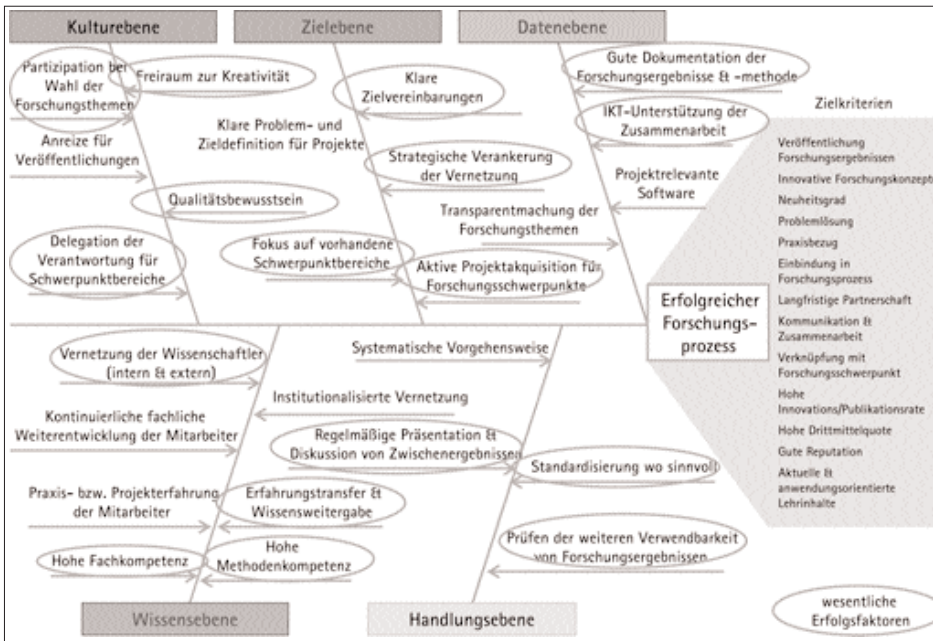
Anspruchsgruppen	Wesentliche Anforderungen
Scientific Community	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veröffentlichung von Forschungsergebnissen ▪ Innovative Forschungskonzepte ▪ Neuheitsgrad von Forschungserkenntnissen
Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lösung für konkrete Probleme ▪ Hoher Praxisbezug ▪ Einbindung in den Forschungsprozess ▪ Antizipation zukünftiger Forschungsthemen
Projektpartner	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Langfristige Partnerschaft ▪ Gute Kommunikation und Zusammenarbeit
Mitarbeiter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verknüpfung mit eigenem Forschungsschwerpunkt ▪ Erkenntnisse für eigenes Forschungsthema ▪ Veröffentlichung von Forschungsergebnissen
Universität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hohe Innovations/Publikationsrate ▪ Hohe Drittmittelquote ▪ Gute Reputation
Studierende	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktuelle und anwendungsorientierte Lehrinhalte

2.3 Schritt 3: Identifikation der Leistungstreiber

Für den identifizierten wissensintensiven Prozess werden in einem erweiterten Team strukturiert nach den Ebenen des Wissensmanagements diejenigen Faktoren ermittelt, die aus Wissenssicht einen wesentlichen Einfluss auf die Zielerreichung des Prozesses haben. Dies geschieht anhand der Vorgehenslogik eines Ursache-Wirkungs-Diagramms. Die Erfolgsfaktoren des Wissensmanagements (siehe Abbildung 3) dienen als Orientierung zur Identifikation der Leistungstreiber einer jeden Ebene (z.B. konstruktive Lernkultur für die Kulturebene).

Die identifizierten Leistungstreiber bilden eine wesentliche Grundlage für die spätere Gestaltung der Organisation aus Wissenssicht, da insbesondere auf die treibenden Kräfte Rücksicht genommen wird. Damit wird eine wichtige Basis für das Erreichen wissensorientierter Ziele gewährleistet. Anhand der in Schritt zwei definierten Zielkriterien wurden für den Forschungsprozess des Lehrstuhls WBW die Leistungstreiber für jede Ebene in Abbildung 7 ermittelt. Die wesentlichen Erfolgsfaktoren zur Gewährleistung der Zielkriterien werden umrandet, um sich in weiterer Folge insbesondere darauf zu konzentrieren.

Abbildung 7: Schritt 3 – Identifikation der Leistungstreiber



8 dargestellte Matrix als Gerüst dienen. Je Wissensart und Wissensträger werden vorhandene bzw. notwendig erscheinende Maßnahmen diskutiert. Sind Maßnahmen bereits gesetzt, wird deren Nutzen bewertet (kein Punkt: kein Nutzen; fünf Punkte: großer Nutzen) und ggf. weitere Verbesserungen vorgesehen.

In Abbildung 8 wird diese Analyse des Forschungsprozesses des Lehrstuhls WBW dargestellt. Auszugsweise werden relevante Themen und Personen(-gruppen) den Teilprozessen zugeordnet und anschließend anhand ihres Wissensträgers und der Wissensart zugeordnet. Da der Lehrstuhl ein Qualitätsmanagementsystem implementiert hat und eine jährliche Wissensbilanz durchführt, wurde eine Vielzahl von gängigen Maßnahmen bereits erfolgreich umgesetzt.

2.4 Schritt 4: Identifikation der Wissensbasis

Dieser Schritt dient der Identifikation von Verbesserungspotenzialen in Bezug auf die Wissensbasis. Bekannte Ansätze aus dem prozessorientierten Wissensmanagement gehen i.d.R. sehr analytisch bei der Identifikation bzw. Modellierung wissensintensiver Prozesse vor (siehe z.B. Heisig 2001; Bahrs/Gronau 2005). In kleinen Schritten wird in diesen Ansätzen in die bestehenden Prozesse der Aspekt Wissen in Form von Wissensobjekten, -trägern und deren Beziehungen aufgenommen. Der hier beschriebene Ansatz entspricht eher einer qualitativen Herangehensweise, um dem schwer beschreibbaren Charakter des Wissens gerecht zu werden. Er kann in Form von Wissenslandkarten ausgebaut werden (siehe Schuhbauer/Schwinghammer 2005).

Die Wissensbasis besteht zum einen aus den unterschiedlichen, für einen Prozess oder eine Organisation relevanten Wissensgebieten und zum anderen aus den Wissensträgern, die über Wissen zu diesen Wissensgebieten verfügen. Dabei kann es sich auf der Wissensebene um einzelne Individuen, Teams, die gesamte Organisation oder auch das Organisationsumfeld handeln, auf der Datenebene z.B. um Dokumente oder Datenbanken. Die Identifikation der Wissensbasis erfolgt in zwei Teilschritten. Zunächst werden entlang des Prozesses die relevanten Wissensthemen identifiziert. In weiterer Folge wird jedes dieser Wissensthemen hinsichtlich Wissensart und Wissensträger untersucht. Für jedes Thema können mehrere Wissensarten und -träger zugeordnet werden. Dabei kann die in Abbildung

Dennoch können einige Punkte verbessert werden, um einen größeren Erfolg durch wissensorientierte Aktivitäten zu erreichen (z.B. Identifikation von Lessons-Learned). Durch eine dieserart strukturierte Erfassung der Wissensthemen sowie zugehöriger Wissensträger lassen sich auf einfache Weise durch Diskussion in Workshops Handlungsempfehlungen ableiten. Explizite Wissensträger, die nur bei einzelnen Individuen vorliegen, jedoch nicht in ausreichendem Maße den im Sinne des Prozesses erforderlichen Personengruppen zugänglich sind, können durch die Gestaltung technologischer Infrastruktur kollektiv verfügbar

Abbildung 8: Schritt 4 – Identifikation der Wissensbasis

Wissensthemen	Akquise		Problemstellung		Projektstart		Projekt-durchführung		Projektende		Forschungsergebnisse		Dissertation	
	Wissensart	Wissensträger	Maßnahmen	vorh.	Nutzen	Verbesserung								
Projektmanagement	X		X		Lernen im Projektteam	ja	■■■■■							
		X		X	Prozessbeschreibung	ja	■■■■■	Ergänzungen z.B. Lessons Learned						
		X		X	Softwaretool	ja	■■■■■	Liste verfügbarer Software						
Forschungsförderung	X			X	Information durch AI	ja	■■■■■							
		X		X	Liste Förderungsmöglichkeiten	ja	■■■■■							
Sozialkompetenz	X		X		Lernen im Projektteam	ja	■■■■■	Verstärkte Begleitung bei Zwischenpräsentationen						
					Feedback durch LL & PL	ja	■■■	Verstärktes Feedback						
Forschungsmethodik	X	X			Mitarbeiterdiskussionsrunde	ja	■■■■■	Regelmäßiges Stattfinden						
		X	X	X	Projektberichte	ja	■■■	Darstellung der Methodik						
Fachkompetenz	X	X	X		Informelle Diskussion	ja	■■■■■							
		X	X		Eigene Veröffentlichungen intern verfügbar machen	nein								
		X		X	Bibliothek	ja	■■■■■							
Projekterfahrung	X	X	X		Projektbericht	ja	■■■	Konsequente Ablage						
	X	X	X		Projektdokumentation ablegen	ja	■■■■■							
	X	X	X		Lessons Learned	nein								
Forschungsergebnisse	X	X	X		Verwendbarkeit prüfen	ja	■■■	Formalisierung						

Wissensart: I – implizit; Eb – explizierbar; Ex – expliziert
 Wissensträger: I – Individuum; T – Team; O – Organisation; U – Umfeld
 LL – Lehrstuhlleitung; PL – Projektleitung; PT – Projektteam; AI – Außeninstitut

gemacht werden. Liegt in einigen Bereichen implizites Wissen nur bei einzelnen Individuen vor, so können Maßnahmen des Wissenstransfers darin bestehen, die Kommunikation zwischen den beteiligten Personen zu fördern. Werden bestimmte Themen nicht oder nur geringfügig abgedeckt, können Maßnahmen zum Wissenserwerb umgesetzt werden. Ditzel/Ebner (2007) stellen einen Ansatz vor, anhand dessen die Ableitung notwendiger Maßnahmen des Wissenstransfers bzw. der Wandlung der Wissensart recht einfach erfolgen kann.

2.5 Schritt 5: Evaluation der Handlungsfelder

Ziel dieses Schrittes ist es, anhand definierter Handlungsfelder eine Bewertung vorzunehmen, aus der sich Maßnahmen für mögliche Aktivitäten und Instrumente des Wissensmanagements ableiten lassen. Im Gegensatz zur Analyse der Wissensbasis liegt hier nicht der Fokus auf der eigentlichen Ressource Wissen, sondern auf dem Umgang mit dieser in Form von Konzepten, Aktivitäten und Instrumenten, d.h. den Rahmenbedingungen für Entwicklung, Weitergabe und Anwendung von Wissen. Mit der Priorisierung der Maßnahmenfelder erhält man ein auf die Organisation zugeschnittenes, nutzenorientiertes WM-Profil, welches den Rahmen für Ansatzpunkte und Verbesserungsprojekte liefert. Verbesserungspotenzial ergibt sich besonders dort, wo zu relevanten Handlungsfeldern keine Aktivitäten und Instrumente identifiziert werden konnten. Jedoch ist auch bei vorhandenen Aktivitäten und Instrumenten deren Zweckmäßigkeit kritisch zu hinterfragen. So ist es für Maßnahmen der Kommunikation nicht nur wichtig, die notwendigen Kommunikationsmedien und Freiräume zur Verfügung zu stellen. Insbesondere auftretende Barrieren sind kritisch zu hinterfragen. Es ist z.B. nicht selbstverständlich, dass Mitarbeiter unterschiedlicher Hierarchieebenen oder unterschiedlicher Abteilungen ohne weiteres miteinander kommunizieren können oder gar wollen. Abbildung 9 stellt die grundsätzliche Vorgehensweise in diesem Schritt am Beispiel der vorher definierten Leistungstreiber sowie der notwendigen Wissensträger des Forschungsprozesses des Lehrstuhls WBW dar. Jeder den fünf Ebenen des Basismodells zugeordnete Leistungstreiber wird bezüglich der vier Interventionsebenen Individuum, Team, Organisation sowie Organisationsumfeld analysiert. Zunächst wird bewertet, ob die entsprechende Interventionsebene für den jeweiligen Leistungstreiber relevant ist. Dies wird dann in der Abbildung durch die dunkle farbliche Unterlegung des Matrixfeldes dargestellt. Für die als relevant identifizierten Ebenen wird zudem die tatsächliche Ausprägung in der Organisation eingeschätzt. Diese wird durch die Größe eines Bewertungsbalkens visualisiert. Im Fallbeispiel ergibt sich insbesondere auf der Wissensebene ein Gap zwischen Notwendigkeit und Vorhandensein von Aktivitäten und Instrumenten, und zwar auf allen Interventionsebenen.

Abbildung 9: Schritt 5 – Evaluation der Handlungsfelder

	Leistungstreiber	Individuum	Team	Organisation	Umfeld
Kulturebene	Freiraum für Kreativität			■■■■■	■■■■■
	Qualitätsbewusstsein			■■■■■	■■■■■
	Delegation von Verantwortung			■■■■■	■■■■■
	Partizipation bei Forschungsthemenwahl	■■■■■	■■■■■		
Zielebene	Klare Zielvereinbarung	■■■■■	■■■■■	■■■■■	■■■■■
	Strategische Verankerung von Vernetzung			■■■■■	■■■■■
	Aktive Projektakquise			■■■■■	■■■■■
	Fokus auf Schwerpunktbereiche			■■■■■	■■■■■
Handlungsebene	Standardisierung Teilschritte				
	Verwendbarkeit von F.-Ergebnisse prüfen				
	Regelmäßige Zwischenpräsentationen				
Wissensebene	Fach- und Methodenkompetenz	■■■■■	■■■■■	■■■■■	■■■■■
	Vernetzung der Wissenschaftler		■■■■■	■■■■■	■■■■■
	Erfahrungstransfer & Wissensweitergabe	■■■■■	■■■■■	■■■■■	■■■■■
Datenebene	Dokumentation Forschungsergebnisse	■■■■■	■■■■■	■■■■■	■■■■■
	IKT-Unterstützung			■■■■■	■■■■■

Bei der Evaluation der Ist-Ausprägung der relevanten Matrixfelder wird das Vorhandensein von Aktivitäten und Instrumenten des Wissensmanagements betrachtet. Dies kann auf Basis der Erfolgsfaktoren des Wissensmanagements erfolgen. Es wird empfohlen, die vorhandenen Aktivitäten und Instrumente in einer separaten Matrix festzuhalten, um die Ergebnisse des Assessments nachvollziehbar zu dokumentieren. Potenzial ergibt sich überall dort, wo der Balken – trotz Relevanz – sehr kurz ist bzw. die tatsächlichen Aktivitäten und vorhandenen Instrumente nicht zielführend sind oder nicht effizient umgesetzt werden.

2.6 Schritt 6: Ableitung von Maßnahmen

Der letzte Schritt des WM-Assessments dient der Ableitung von Maßnahmen. Hier wird nun das in den Schritten vier und fünf identifizierte Handlungspotenzial zusammengefasst und in Hinblick auf die Zielkriterien bewertet und priorisiert. Die abgeleiteten Maßnahmen können sich auf den einzelnen Prozess oder auf die übergeordnete Organisationsebene beziehen. Dabei muss es sich nicht immer um die Anwendung konkreter Instrumente des Wissensmanagements handeln. Abbildung 10 zeigt das Assessment-Ergebnis der Fallstudie für den Forschungsprozess des WBW. In der Abbildung sind für die relevanten Maßnahmenfelder mögliche Aktivitäten bzw. Instrumente für die Verbesserung des Wissensmanagements dargestellt. Für den Forschungsprozess des WBW zeigt das WM-Assessment im Allgemeinen ein positives Ergebnis, d.h. dass gewisse Felder zwar hervorgehoben wurden, jedoch bereits bestehende Maßnahmen effizient sind und keine weiteren Aktivitäten dafür notwendig werden. Angesetzt werden kann aber auf der Daten- und Wissensebene durch die Identifikation von Lessons-Learned auf Team- und Individualebene sowie der konsequenten Dokumentation von Projektberichten und Veröffentlichungen zur Steigerung der Wissensbasis des WBW. Würden im Rahmen des WM-Assessments sehr viele Potenziale sichtbar, kann selbst hier nochmals eine Priorisierung durchgeführt werden. Dies ist hilfreich, da sehr oft eine Vielzahl von bottom-up erarbeiteten Projekten einem begrenzten Budget für WM-Aktivitäten gegenüber steht.

Abbildung 10: Schritt 6 – Ableitung von Maßnahmen

	Individuum	Team	Organisation	Organisationsumfeld
Kulturebene			Keine Maßnahmen notwendig	Keine Maßnahmen notwendig
Zielebene	Keine Maßnahmen notwendig	Keine Maßnahmen notwendig	Strategische Verankerung der Vernetzung Vermehrte Antragsforschung	Keine Maßnahmen notwendig
Handlungsebene	Konsequente Umsetzung der Prozessbeschreibung	Konsequente Umsetzung der Prozessbeschreibung	Ergänzungen in Prozessbeschreibung Vorschlag für Gliederung Projektbericht	Keine Maßnahmen notwendig
Wissensebene	Identifikation von Lessons Learned Nutzung der „Erntephase“ von Dissertationen	Identifikation von Lessons Learned Verstärkte Begleitung bei Zwischenpräsentationen Regelmäßige Mitarbeiterdiskussionsrunde	Feedback zu Sozialkompetenz	Intensivierung der internationalen Vernetzung
Datenebene	Eigene Veröffentlichungen verfügbar machen Konsequente Ablage von Projektberichten	Konsequente Ablage von Projektberichten	Wissensportal Erstellen von Softwareliste	Keine Maßnahmen notwendig

3. Zusammenfassung

Das hier präsentierte WM-Assessment ist eine Methode um Maßnahmen für eine erfolgreiche Implementierung von Wissensmanagement und die kontinuierliche Verbesserung von WM-Aktivitäten abzuleiten. Es stellt jedoch keine detaillierte Vorgehensweise zur Umsetzung von WM-Strategien dar. Das WM-Assessment unterstützt die systematische Analyse von WM-Potenzialen in einer Organisation. Abgeleitete Maßnahmen orientieren sich an den Anforderungen der Stakeholder an eine Organisation bzw. an einen spezifischen wissensintensiven Prozess.

Die zwei wesentlichen Schritte des Assessments ermöglichen eine Analyse der relevanten Wissensbasis eines spezifischen Prozesses (Schritt 4) und die Evaluierung, welche WM-Maßnahmen bereits umgesetzt wurden bzw. durchzuführen sind (Schritt 5). Für die Analyse und Modellierung der Wissensbasis existieren detailliertere Methoden im prozessorientierten Wissensmanagement (z.B. Heisig 2005) oder in Ansätzen wie dem Wissensaudit (z.B. Liebowitz et al. 2000). Diese Methoden können für eine weiterführende Analyse herangezogen werden.

Konkrete WM-Methoden sind insbesondere an Universitäten noch nicht Standard, obwohl sie durch Wissensintensität charakterisiert sind. Das WM-Assessment unterstützt Universitäten als auch Wirtschaftsbetriebe im Streben nach einer wissensorientierten Struktur und der Adaptierung der Prozesse; außerdem beeinflusst es positiv das wissensorientierte Verhalten der Mitarbeiter. Je nach gewünschtem Detaillierungsgrad ist es möglich, das Assessment in wenigen Workshops oder über eine längere Periode durchzuführen. In der Analyse des Forschungsprozesses am Lehrstuhl WBW konnten einige Verbesserungspotenziale gefunden

werden. Die Umsetzung der identifizierten Maßnahmen führte zu einem effizienteren Umgang mit Wissen und einer besseren Gestaltung von WM-Aktivitäten auf der Handlungsebene. Ebenso konnte der interne Wissenstransfer am WBW durch die transparente Ableitung der Potenziale und der Auswirkung auf den Erfolg des Forschungsprozesses deutlich verbessert werden.

Literaturverzeichnis

Bahrs, J./Gronau, N. (2005): Modellierung, Analyse und Gestaltung wissensintensiver Geschäftsprozesse am Beispiel eines Softwareunternehmens. In: HMD-Praxis der Wirtschaftsinformatik, Jg. 42/H. 246, S. 29-37.

Davenport, T.H./Dörpel, S.C. (2001): The Rise of Knowledge towards Attention Management". In: Journal of Knowledge Management, Vol. 5/No. 3, pp. 212-221.

Ditzel, B./Ebner, D. (2007): Approach to KM through a Systematic Assessment: Case Study at an Austrian University. In: Martins, B./Remenyi, D. (eds.): 8th European Conference on Knowledge Management. Vol. 1, Barcelona.

Heisig, P. (2001): Business Process Oriented Knowledge Management. In: Mertins, K. et al. (eds.): Knowledge Management. Best Practices in Europe, Heidelberg.

Heisig, P. (2005): Integration von Wissensmanagement in Geschäftsprozesse. Berlin.

Helm, R. et al. (2007): Systematisierung der Erfolgsfaktoren von Wissensmanagement auf Basis der bisherigen empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Jg. 77/H. 2, S. 211-241.

Kayworth, T./Leidner, D. (2003): Organizational Culture as a Knowledge Resource. In: Holsapple, C.W. (ed.): Handbook on Knowledge Management Vol. 1: Knowledge Matters, Berlin/Heidelberg/New York, pp. 235-252.

KPMG (2000): Knowledge Management Research Report 2000. London.

Liebowitz, J. et al. (2000): The Knowledge Audit. In: Knowledge and Process Management, Vol. 7/No. 1, pp. 3-10.

Nonaka, I./Takeuchi, H. (1995): The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York.

Polanyi, M. (1967): The Tacit Dimension. London.

Probst, G. et al. (1997): Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Wiesbaden.

Sammer, M. (2001): Wie die Organisation aus der Wissensperspektive analysiert wird. In: New Management 10, S. 14-20.

Schreyögg, G./Geiger, D. (2003): Wenn alles Wissen ist, ist Wissen am Ende nichts?! In: Die Betriebswirtschaft, Jg. 63/H. 1, S. 7-22.

Schuhbauer, H./Schwinghammer, J. (2005): Anwendung von Wissenslandkarten im Wissensmanagementprozess. In: HMD-Praxis der Wirtschaftsinformatik, Jg. 42/H. 246, S. 67-75.

Verborg, R.M./Andriessen, J.H.E. (2006): The Assessment of Communities of Practice. In: Knowledge and Process Management, Vol. 13/No. 1, pp. 13-25.

Wissensmanagement Forum (2007): Das Praxishandbuch Wissensmanagement. Graz.

Wong, K.Y./Aspinwall, E. (2005): An empirical Study of the important Factors for Knowledge-Management Adoption in the SME Sector. In: Journal of Knowledge Management, Vol. 9/No. 3, pp. 64-82.

■ Benjamin Ditzel, DI, Qualitätsmanager, Wissensmanagement Forum, Universität Hildesheim, E-Mail: ditzel@uni-hildesheim.de

■ Daniela Ebner, Mag. (FH), Lehrstuhl für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, Vorstand Wissensmanagement Forum, Montanuniversität Leoben, E-Mail: ebner@wbw.unileoben.ac.at

Im Erscheinen begriffen:

Bundesassistentenkonferenz (Hg.): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz (Neuauf. v. 1969), 75 S. UniversitätsVerlag-Webler: Bielefeld 2009. ISBN 3-937026-55-X, 9.95 Euro.

U. Walkenhorst, A. Nauerth, I. Bergmann-Tyacke & K. Marzinzik (Hg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich, (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 235 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2009, ISBN 3-937026-61-4, 29.70 Euro.

Erschienen 2008:

A. Adams & A. Keller (Hg.): Vom Studentenbergr zum Schuldenbergr? Perspektiven der Hochschul- und Studienfinanzierung. (GEW Materialien aus Hochschule und Forschung 113), 233 S., W.Bertelsmann: Bielefeld 2008. ISBN 3-7639-3651-9, 29.90 Euro.

D. Baume: Ein Referenzrahmen für Hochschullehre. 20 S. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-53-3, 3.00 Euro.

R. Bloch, A.Keller, A. Lottmann & C. Würmann (Hg.): Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative. (GEW Materialien aus Hochschule und Forschung 114), 117 S., W.Bertelsmann: Bielefeld 2008. ISBN 3-7639-3661-8, 19.90 Euro.

F. Gützkow & G. Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008. Denkanstöße in einer förderalisierten Hochschullandschaft. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 216 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-58-4, 27.90 Euro.

B. M. Kehm (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. (Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf), 490 S., Campus: Frankfurt a.M. 2008, ISBN 3-593-38748-8, 39.90 Euro.

K. Reiber: Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung. Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen. (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen 6), 61 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-54-1, 9.95 Euro.

A. Schavan (Hg.): Keine Wissenschaft für sich. Essays zur gesellschaftlichen Relevanz von Forschung. (Edition der Körber-Stiftung), 208 S., Hamburg 2008, ISBN 3-89684-124-7, 16.00 Euro.

H. Schuler & B. Hell (Hg.): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. 224 S., Hogrefe: Göttingen 2008, ISBN 3-8017-2103-9, 29.95 Euro.

B. Schwarze u.a. (Hg.): Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und Informatik. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 216 S. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-58-4, 29.80 Euro.

Stiftung Mercator & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schlüsselqualifikationen plus. Ein Wettbewerb zur Förderung von Exzellenz in der akademischen Lehre. 102 S., Essen 2008.

P. Viebahn: Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differenzielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen 8), 212 S., UniversitätsVerlag-Webler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-57-6, 29.80 Euro.

W.-D. Webler: Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland - ein historisches Beispiel. (Beruf: Hochschullehrer/in - Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen 2), 30 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2008. ISBN 3-937026-56-8, 9.95 Euro.

C. Wetzel: Soft Skills und Erfolg in Studium und Beruf. Eine vergleichende Studie von hochbegabten Studenten und Unternehmensberatern. 303 S., Waxmann: Münster 2008, ISBN 3-8309-1815-8, 29.92 Euro.

F. Ziegele: Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen. (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement 8), 144 S., Waxmann: Münster 2008, ISBN 3-8309-1801-1, 24.90 Euro.

Erschienen 2006/2007:

J. Allmendinger (Hg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf. (Edition der Körber-Stiftung), 208 S., Hamburg 2006. ISBN 10: 3-89684-122-X, 14.00 Euro.

E. Brandt: Rationeller schreiben lernen. Hilfestellung zur Anfertigung wissenschaftlicher (Abschluss-)Arbeiten. 131 S., 2. Auflage, Nomos: Baden-Baden 2006, ISBN 3-8329-1908-2, 9.90 Euro.

A. Dudeck & B. Jansen-Schulz (Hg.): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis) 175 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-42-8, 23.00 Euro.

V. Epping & S. Lenz: Bachelor und Master in der beruflichen Bildung. Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung der Bezeichnungen Bachelor und Master im nicht-akademischen Bereich. (Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht 4), 119 S., Nomos: Baden-Baden 2007, ISBN 3-8329-2941-1, 24.00 Euro.

B. Griese (Hg.): Theoretische und empirische Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 11), 105 S., Mainz 2007, ISBN 3-531148-87-7, 22.90 Euro.

F. Gützkow & G. Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum lebenslangen Lernen. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 181 S. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-50-9, 24.80 Euro.

F. Hamburger, S. Hradil & U. Schmidt (Hg.): Steuerungswissen im Bildungssystem. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 10), 152 S., Mainz 2006.

M. Hubrath, F. Jantzen & M. Mehrtens (Hg.): Personalentwicklung in der Wissenschaft. Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven. (Reihe Hochschulmanagement), 150 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-44-4, 19.80 Euro.

V. Jahr: Innovation und Macht in der Organisation Hochschule. Die Etablierung des ökologischen Paradigmas am Fachbereich Agrarwissenschaften der Universität Kassel aus organisationstheoretischer Sicht. 266 S., kassel university press: Kassel 2007. ISBN 3-89958-322-9, 39.00 Euro.

K. Janson, H. Schomburg & U. Teichler: Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Waxmann: Münster 2007, ISBN 3-8309-1788-5, 19.90 Euro.

H. Knauf: Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. 3. Auflage. (Motivierendes Lehren und Lernen - Praxisanregungen), 159 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2007. ISBN 3-937026-34-7, 22.80 Euro.

R. Krempkow: Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. (Qualität - Evaluation - Akkreditierung 2), 297 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2007. ISBN 3-937026-52-5, 39.00 Euro.

P. Maassen & J. P. Olsen (Ed.): University Dynamics and European Integration. (Higher Education Dynamics 19), 243 pp., Springer: Dordrecht 2007, ISBN 1-4020-5970-4, 110.99 Euro.

G. Michelsen & S. Märkt (Hg.): Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit - Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen. (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), 152 S. UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-46-0, 19.80 Euro.

R. Münch: Die akademische Elite. (Edition suhrkamp 2510), 475 S., Frankfurt a. M. 2007, ISBN 3-518-12510-6, 15.00 Euro.

J. Nida-Rümelin (Hg.): Wunschmaschine Wissenschaft. Von der Lust und dem Nutzen des Forschens. Standpunkte junger Forschung. (Edition der Körber-Stiftung), 284 S., Hamburg 2006, ISBN 3-89684-123-8, 14.00 Euro.

C. Reinhardt, R. Kerbst & M. Dorando: Coaching und Beratung an Hochschulen. (Reihe Hochschulmanagement), 144 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-28-2, 19.80 Euro.

S. Schubert-Henning: Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren. (Anleitung für erfolgreiches Studium: Von der Schule übers Studium zum Beruf 1), 113 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2007. ISBN 3-937026-51-7, 14.60 Euro.

W. Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze. 126 S., UniversitätsVerlagWebler: Bielefeld 2006. ISBN 3-937026-43-6, 14.90 Euro.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

Die Anzeigenpreise:
auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt:
K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2+3/2008

- Industriepolitik durch unterschiedliche Formen der Forschungsförderung
- Forschung an Fachhochschulen
- Staatliche Projektförderung in Großunternehmen

Forschung über Forschung

Friedhelm Neidhardt

Das Forschungsrating des Wissenschaftsrats - Einige Erfahrungen und Befunde

Lutz Bornmann & Hans-Dieter Daniel

Der h-Index – das Maß aller Dinge?
Der aktuelle Stand der h-Index-Forschung

Tobias Semmet

Fünf Jahre Forschergruppe „Governance der Forschung“ Governance und Performanz im reformierten Forschungssystem – eine Zwischenbilanz Teil 1

Forschungspolitik/-entwicklung

Alexander Reiterer & Andreas Wildberger
Picking the High-Hanging Fruit:
Optimising Direct Measures for Large Enterprises

Wolff-Dietrich Webler

Forschungsintensivierung an (neu gegründeten) Fachhochschulen bzw. neugegründeten Fachbereichen
Aufbau eines Forschungsprofils, Steigerung des Forschungspotentials, Projektentwicklung, Umgang mit Deputaten und Sicherung der Qualität der Forschung

Forschungsgespräch

Interview mit dem Generalsekretär der Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH), Thomas Bachofner, über Forschung an Fachhochschulen der Schweiz

Anregungen für die Forschungspraxis/ Erfahrungsberichte

Antonietta Di Giulio, Rico Defila & Michael Scheuermann

Das Management von Forschungsverbänden – eine anspruchsvolle wissenschaftliche Tätigkeit

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5/2008

Studienstrukturen: Übergänge, Selektivität und Studierbarkeit

Hochschulforschung

Gero Lenhardt & Manfred Stock

Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen Teil 2

Peer Pasternack

Durchgreifend und bei den Details autonomieorientiert Das österreichische System der Qualitätssicherung und -entwicklung

Viola Herrmann

Der Übergang von den Bachelor- in die Master-Studiengänge
Regelungen und mögliche Auswirkungen von Übergangsquoten

Hochschulentwicklung

Martin Winter

Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität - Sieben Thesen und eine Frage

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Annegret Helen Hilligus

Das „Zeitfenster-Konzept“ – ein Instrument zur Sicherung der Studierbarkeit in Lehramtsstudiengängen

Rezension

Karin Reiber & Regine Richter (Hg.):
Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn.
(Ingeborg Stahr)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3/2008

Ausbildungskonzepte und ihre Evaluation

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Boris Schmidt & Anja Vetterlein

„Na dann machen Sie mal!“ - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung Teil 2 - formative Konzeptevaluation

Claudia Bäßler & Ottmar Braun

Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler

Ernst A. Hartmann

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen

Silke Wehr & Helmut Ertel

Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.
Spiele für Seminar und Übung - Folge 6

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 3/2008
Absolventenstudien

QiW-Gespräch

Interview mit dem Leiter des bundes-
weiten Absolventenprojekts,
Harald Schomburg,
INCHER Kassel

Qualitätsentwicklung/-politik

Kerstin Janson
Absolventenstudien als Instrument
der Qualitätsentwicklung an Hoch-
schulen

Maike Reimer
Wie können Absolventenstudien zum
Qualitätsmanagement an Hochschulen
beitragen?
Erfahrungen des Bayerischen
Absolventenpanels

Hans Georg Tegethoff
Non universitati, sed vitae discimus!
Employability als Herausforderung
für Lehre und Studium

Qualitätsforschung

Rainer Lange
Die Pilotstudie Forschungsrating
des Wissenschaftsrats

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2008
Psychologische Studienberatung unter
veränderten Studienbedingungen

Beratungsentwicklung/-politik

Wilfried Schumann
Wunschmaschine Internet -
Warum einige Studierende davon ab-
hängig werden

Peter Figge
Förderung persönlicher Studienkom-
petenz - Evaluation von studienunter-
stützenden Seminaren

Gerhart Rott
Psychologische Aspekte des
studierendenzentrierten Ansatzes

Michael Weegen
Studienerfolgsquoten von Hochschu-
len: Ein geeigneter Indikator für die
Hochschul- und Studienwahl?

Interview

Wie sieht die Psychologische Beratung
an einer Elite-Universität aus?
Ein Interview mit Frank Haber, dem
Psychological Counselor an der Jac-
obs-Universität in Bremen

**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

Die Zeitschriften

„Das Hochschulwesen“ und „Personal- und Organisationsentwicklung“

sind in Norwegen akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschriften,
in der die Autoren Punkte sammeln können.

Wolff-Dietrich Webler:

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

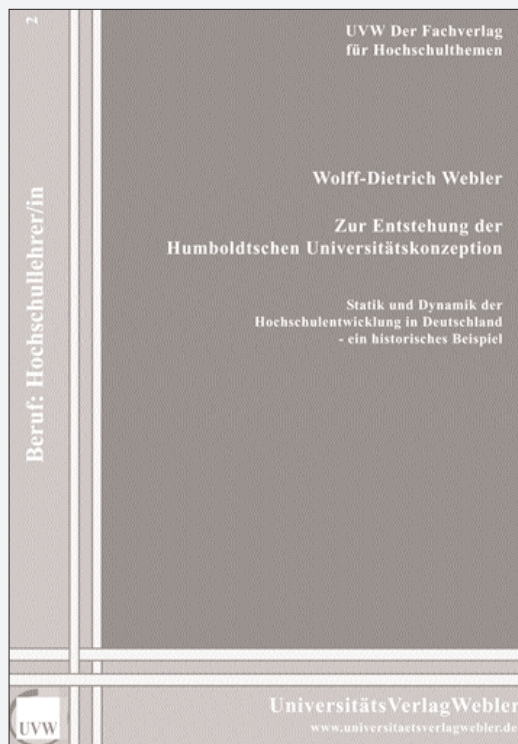
Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

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

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

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



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

Peter Viebahn:

Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht



Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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