

Hochschulmanagement

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

- Die Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung:
Humboldtsche Ideale und die Stakeholder der Universität
 - Erfassung der Qualität der Lehre
– Warum so viele Versuche scheitern
 - Balancetorte und Effizienzspinne
– ein Indikatorenset für Lehre,
Forschung und Administration
- Studienbelastung und gemeinnütziges Engagement
von Studierenden nach der Bologna-Reform

4 | 2011

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

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

Stephan Laske, Dr., Professor i.R. für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck, Fakultät für Betriebswirtschaft; Mitglied des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck

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

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

Heinke Röbbken, Dr., Professorin für Bildungsorganisation und Bildungsmanagement, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal

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 Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: www.universitaetsverlagwebler.de. Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

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

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.11.2011

Grafik:

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

Abonnement/Bezugspreis (ab 2012):

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

Druck:

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

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Hochschulmanagement

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

61

In eigener Sache

62

Organisations- und Management- forschung

Christoph Biester & Charlotte Wagner
Die Einheit von Forschung und Lehre in der
W-Besoldung: Humboldtsche Ideale und die
Stakeholder der Universität

64

Gerald Gaberscik, Hans Michael Muhr & Franz Stelzer
Balancetorte und Effizienzspinne – ein Indikatorenset
für Lehre, Forschung und Administration

70

Stefan Süß, Jost Sieweke & Bianca Köllner
Studienbelastung und gemeinnütziges Engagement
von Studierenden nach der Bologna-Reform

78

Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Wolff-Dietrich Webler
Erfassung der Qualität der Lehre
– Warum so viele Versuche scheitern

84

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

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

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

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

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

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

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

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



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

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.):

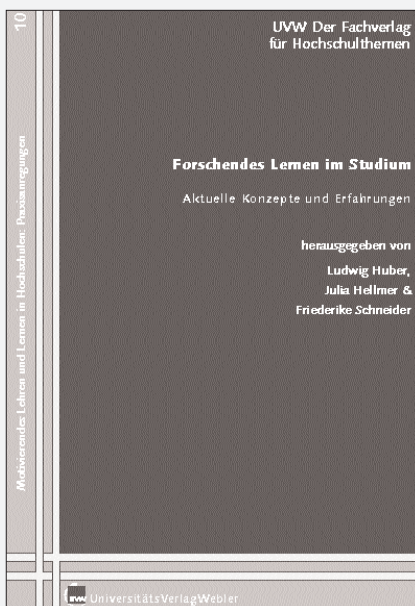
Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen

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

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

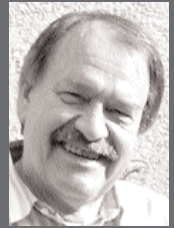
Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

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



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

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen



W.-D. Webler

Gerade in den letzten Monaten sind mehrere empirische Studien veröffentlicht worden, die gezeigt haben, dass den Hochschul(leitung)en wichtige konzeptionelle Voraussetzungen fehlen. Eine Studie stellt fest, dass es Hochschulleitungen weithin an einer Konzeption für gute Lehre fehlt (HM 4-2011); eine andere Studie kommt in HSW 6-2011 zu dem Schluss, dass die Mehrheit der Hochschulen über kein ausdifferenziertes Konzept von Studienerfolg verfügt. Das ist schon gravierend genug, aber nun untersuchen *Christoph Biester & Charlotte Wagner* **Die Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung; Humboldtsche Ideale und die Stakeholder der Universität**. Welche Botschaft (auch im Sinne von Anreizen) halten die Leistungsbezüge in der W-Besoldung bereit? Da diese Zulagen in den Hochschulen jeweils in lokalen Leistungsbezügeverordnungen verhandelt werden, kann an ihnen ebenfalls das dahinter stehende Konzept – eventuell auch das einer Einheit von Forschung und Lehre – abgelesen werden. Wir dürfen auf die Ergebnisse gespannt sein.

Seite 64

Der nachfolgende Beitrag von *Gerald Gaberscik, Hans Michael Muhr & Franz Stelzer*: **Balancetorte und Effizienzspinne – ein Indikatorenset für Lehre, Forschung und Administration** ist nicht in die im vorangehenden Artikel beschriebene Falle gelaufen. Er behauptet nicht, ein so komplexes Konstrukt wie Qualität des Studiums analysieren und mit ein paar Indikatoren erfassen zu können. Stattdessen stellt er ein Modell vor, wie die Effizienz des Ressourceneinsatzes der Fachdisziplinen als Entscheidungshilfe vor Verteilungsentscheidungen untereinander kompatibel gemacht werden kann. Denn Verteilungsentscheidungen von Hochschulleitungen brauchen robuste Unterlagen und verlaufen fast immer konfliktuell. Insofern bedürfen sie als Legitimation einer möglichst hohen Rationalität.

Seite 70

Verteilungskriterien für Geldströme und deren Effekte können immer größter Aufmerksamkeit (mindestens aller Beteiligten) sicher sein. Einerseits können im Grundsatz alle Mitglieder in einer wissenschaftlichen Einrichtung mit gleichem professoralem Status, also einem vergleichbaren wissenschaftlichen Auftrag, die gleiche Relevanz und Unterstützung erwarten. Innerwissenschaftlich jedenfalls können alle Akteure für ihre Suche nach Wahrheit Gleichbehandlung verlangen. Innerwissenschaftlich fällt es daher schwer, schon im Grundsatz Differenzkriterien im Anspruch herauszuarbeiten. Aber das betrifft eher nur die Startbedingungen. In einer darauf aufsetzenden projektförmigen Förderung werden in einem Wettbewerb um knappe (Zusatz-)Ressourcen dann sowohl qualitative Differenzen, als auch gesellschaft-

lich induzierte Relevanzen wirksam, denn öffentliche Hochschulen sind Einrichtungen der Gesellschaft und unterliegen von dort kommenden Prioritätssetzungen. Eine hohe Effizienz des Ressourceneinsatzes liefert zumindest das Argument, das mit knappen Ressourcen verantwortungsvoll umgegangen wurde und die Ziele mit einem hohen Nutzungsgrad der eingesetzten Mittel verfolgt wurden.

Die zeitliche Belastung der Studierenden im Studium war in einigen Studienfächern schon vor der Bologna-Reform ein so viel diskutiertes Thema ("Der 28-Stunden-Tag" der Buchtitel bezog sich auf das Grundstudium der Bauingenieure), dass das Bologna-Konzept die "Workload" des Studiums als Planungsgröße zum Schutz der Studierenden vor überwuchernden Erwartungen einführte. Auch nach der Reform, die ja zunächst noch von Schätzungen der Stundenbelastung ausgehen musste, war zunächst viel von Überlastung die Rede, bevor die ersten empirischen Studien dazu vorlagen. Denn hier waren die (häufig negativen) curricularen Strukturen (einschließlich übermäßiger Stoffverdichtung) zu unterscheiden davon, wie die Studierenden sich damit einrichten. Heraus kam, dass die Studierenden abseits aller curricularen Zeitplanungen sich ihr Studium bei gut verträglichen Zeiteumfängen eingerichtet hatten. Nur durch die Aufschieberitis des Lernens und den oftmals unterschätzten Staus vor Prüfungen kamen die Studierenden in Bedrängnis. *Stefan Süß, Jost Sieweke & Bianca Köllner* haben beides, **Studienbelastung und gemeinnütziges Engagement von Studierenden nach der Bologna-Reform**, empirisch untersucht. Ihre Studie stößt in eine Forschungslücke.

Seite 78

Immer häufiger werden den UVW-Zeitschriften Artikel mit administrativen Ansätzen zur Erfassung der *Qualität der Lehre* eingereicht, deren implizite Grundlagen, Denkmodelle oder Methodik problematisch erscheinen und nicht intendierte Folgen erwarten lassen, sodass sie eines dringenden Dialoges bedürfen. Statt dass sich dieser Austausch in unveröffentlichten Stellungnahmen im Reviewverfahren der Zeitschriften erschöpft, sollen einige der dort sichtbar werdenden zentralen Probleme im der vorliegenden Ausgabe des Hochschulmanagement angesprochen werden und so eher den Weg in die Überlegungen einschlägiger Teams in den Hochschulverwaltungen (und in die einschlägige Forschung) finden. *Wolff-Dietrich Webler* ist in seinem Artikel **Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern** diesen Weg gegangen. Er zeigt die Hauptursachen auf, warum viele Modelle nicht ausreichend im Stande sind, die Qualität der Lehre zu erfassen.

Seite 84

W.W.

Einladung an Autorinnen und Autoren von Unterhaltungsliteratur

Wir verlegen gerne Ihre **Campus Literatur!**

Wir haben uns entschlossen, unser Publikationsspektrum zu erweitern. Künftig werden wir nicht nur Fachbücher veröffentlichen. Das Prinzip war schon bisher durchbrochen von der Reihe "Witz, Satire und Karikatur über die Hochschulszene". Jetzt soll gezielt Campus Literatur dazukommen.

Haben Sie Spaß daran, Romane zu schreiben? Krimis, die auf oder um den Campus spielen? Geht es um Kabale und Liebe? Schurkereien und hinreißende Leidenschaften? Intrigen und Mobbing? Und (gelegentlich) das schiere Glück? Als historischer Roman oder in der Gegenwart?

Wir freuen uns auf Ihre Skripte!

Als erste Ausgabe wird hier erscheinen:
"Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin" von Dr. Jenna Voss

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen: Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden. Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad

durch unübersichtliches Gelände. Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht. Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit aus der Prozessebene. Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet. Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Zur Autorin:

Dr. Jenna Voss studierte Soziologie und Sozialpsychologie an der Leibniz Universität Hannover und promovierte in Arbeits- und Organisationssoziologie an der Universität Bremen. Nach zehnjähriger Forschungstätigkeit auf den Gebieten der Arbeitssoziologie, Geschlechterforschung und Existenzgründung machte sie eine Ausbildung zur systemischen und NLP-Coach und gründete eine Agentur für Wissenschaftscoaching Vocusi. Sie ist als Wissenschafts-, Projekt und Lerncoach im Hochschulbereich tätig.

Abonnementspreise 2012

Liebe Leserinnen und Leser,

wie Sie, so legen auch wir großen Wert auf eine konstante Qualität unserer Zeitschriften. Die Kostensteigerungen der letzten Zeit (Personal, Herstellung usw.) sind nicht spurlos an uns vorübergegangen. Sie stellen faktisch Kürzungen unseres Etats dar. Um die bisherige Qualität halten, wo möglich kontinuierlich steigern zu können, müssen wir die erhöhten Kosten an unsere Abonnenten anteilig weitergeben. Das erlaubt uns dann auch, die Akquise guter Beiträge

und die Betreuung unserer Autor/innen zu intensivieren. Auch hat sich eine mäßige Steigerung des Seitenumfangs als zweckmäßig erwiesen, um Sie noch besser informieren und den Aufsätzen etwas mehr Spielraum einräumen zu können. Daher bitten wir um Verständnis, dass wir den Heftpreis ab Januar 2012 um 2,25 Euro anheben. Unsere Zeitschriften bleiben für Publikationen dieser Art trotzdem ungewöhnlich günstig.

UniversitätsVerlagWebler

im Verlagsprogramm erhältlich:

Ulrich Welbers (Hrsg.):

Studienreform mit Bachelor und Master

ISBN 3-937026-11-8 - Bielefeld, 2003 - 2. Auflage - 528 Seiten - 29.50 Euro

Werner Michl/Paul Krupp/Yvonne Stry (Hrsg.):

Didaktische Profile der Fachhochschulen

ISBN 3-937026-24-X, Neuwied, 1998, 145 Seiten, 9.95 Euro

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

Zwei postgraduale Studienprogramme für erweiterte berufliche Chancen

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

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

*Wissenschaftsmanagement – Wissenschaftsförderung – Akademische und administrative Personal- und Organisationsentwicklung – fundierte Ausbildung von Moderat-
tor/innen und Berater/innen*

Eine Aus- und Weiterbildungschance sowohl für

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

Sie orientieren sich noch und erwägen Alternativen zur akademischen Karriere?

Forschung und Lehre sind als Berufsfeld verlockend.

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

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

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

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

Variante A

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

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

Variante B

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

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

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

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

Ist Ihr Anfangsinteresse geweckt?

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

IWBB, Bündlerstraße 1-3, 33613 Bielefeld.



IWBB

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

Christoph Biester & Charlotte Wagner

Die Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung: Humboldtsche Ideale und die Stakeholder der Universität



Christoph Biester



Charlotte Wagner

Die Betrachtung der Einheit von Forschung im Kontext der 2005 eingeführten W-Besoldung mit ihren Kriterien für besondere Leistungen in der Forschung und in der Lehre leitet das Forschungsinteresse dieser Arbeit. Im Zentrum der Analyse steht hierbei eine praktische Operationalisierung: Welche Ansprüche machen die Stakeholdergruppen der Universität geltend? Als Untersuchungsmaterial fungierten die Kataloge der Leistungsindikatoren, die in den universitätseigenen Leistungsbezügeverordnungen festgehalten werden. Die Analyse zeigt, dass nicht nur ein deutlicher Unterschied zwischen Forschungs- und Lehrkriterien besteht sowie die explizite Verbindung von Forschungs- und Lehrbereich fehlt, sondern dass den Ansprüchen der Universitätsstakeholdergruppen in ungleichem Maße entsprochen wird.

1. Einführung

Das humboldtsche Bildungsideal oder die Einheit von Forschung und Lehre, die laut Peer Pasternack (2008) lediglich eine „späte Prägung der Geschichtsschreibung“ (S.20) sei, zieht sich durch den gesamten Organismus der Universität. Auf der Ebene der Mission Statements ist die Einheit von Forschung und Lehre in wohlformulierten Formeln wie: „Auf der Grundlage hochwertiger Breiten- und Spitzenforschung ermöglicht die Westfälische Wilhelms-Universität Münster so die bestmögliche Ausbildung ihrer Studierenden“ (Leitbild der WWU) zu finden. Auf der Ebene des Rechts steht in § 22 des HRG: „Die Forschung in den Hochschulen dient der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der wissenschaftlichen Grundlegung und Weiterentwicklung von Lehre und Studium.“ (§22 HRG). Und in ganz praktischer Anwendung und weit weniger hochtrabend formuliert ist die Einheit von Forschung und Lehre als eine Aufzählung von Kriterien der leistungsorientierten Mittelvergabe zu finden. So werden für die Universitäten in NRW die Kriterien: Absolventen zu 50%, Drittmittel zu 40%, und Promotionen zu den verbliebenen 10% (Webseite des Innovationsministerium NRW) als Verteilungskriterien für den leistungsorientierten Teil der Landeszuweisungen an die Universitäten angelegt. In der W-Besoldung sind explizit Leistungszulagen für Forschung und Lehre vorgesehen, so dass die Frage lautet: Reproduziert sich darin die Einheit der Forschung und Lehre?

Für die Untersuchung dieser Frage ist, nicht zuletzt um ein wenig Distanz zu der ideologisch aufgeladenen Diskussion um die Einheit von Forschung und Lehre und die W-Besol-

dung zu bringen, eben diese Einheit von Forschung und Lehre aus der Perspektive der Stakeholder der Universität formuliert und operationalisiert worden (2). Daran anschließend werden die W-Besoldung (3) und der relevante Forschungsstand (4) sowie der empirische Gegenstand, die Leistungsbezügeverordnungen der Universitäten, kurz vorgestellt (5). Die Analyse der Leistungsbezügeverordnungen zeigt im Ergebnis (6), dass die Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung eher durch ein loses Nebeneinander denn als eng verbunden charakterisiert werden muss.

2. Die Einheit von Forschung und Lehre aus der Perspektive ihrer Stakeholder

Die Einheit von Forschung und Lehre lässt sich auf ganz praktische Art und Weise operationalisieren. Ein Agglomerat der Ansprüche ihrer Stakeholder eröffnet eine multidimensionale Perspektive. Für die Universität lassen sich vier Gruppen von Stakeholdern identifizieren: die Scientific Community (1), die Studierenden (2), die Wirtschaft (3) sowie der Staat (4). Die erste Gruppe in Form der Scientific Community, die die „soziale Grundeinheit des Wissenschaftssystems“ (Felt et al. 1995, S. 57) darstellt, fordert von der Universität die Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse unter der Einhaltung ihrer Regeln über gute wissenschaftliche Forschung. Währenddessen umspannen die Ansprüche der Studierende als Stakeholder der Universität dreierlei: eine hochwertige fachliche Ausbildung und Berufsvorbereitung, die im Rahmen ausgeprägter Servicequalität erfolgen. In diesem Sinne erklärt Kromrey (2000), dass „die unerschütterliche Annahme weit verbreitet [ist], dass gute Servicequalität bereits eine weitgehende Gewähr [...] [für] Qualifizierungserfolg“ (S. 240) im Lehrbereich darstellt.

Den Platz der dritten Stakeholdergruppe nimmt die Wirtschaft mit ihren Anforderungen an die Universität als Organisation ein. Einerseits erhofft sie sich ebenso wie die Scientific Community die Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, die ihnen beispielsweise zur Optimierung von Leistungsprozessen verhelfen kann, und andererseits die Hervorbringung von Absolvent/innen (Heinze 2002; Krempkow 2007). Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass die Absolventen eine qualitativ hochwertige Ausbildung erfahren haben sollten, so dass sie den Einstellungsvoraussetzungen ihrer potenziellen Arbeitgeber in der Wirtschaft entsprechen. Somit ergibt sich eine zweite Schnittfläche mit der Stakeholdergruppe der Studierenden.

Den vierten Stakeholder der Universität repräsentiert der Staat. Seine Anforderungen fallen mit den bereits genannten Ansprüchen der Vermittlung fachlicher Kompetenz, Berufsvorbereitung und Hervorbringung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse der anderen drei Gruppen zusammen. Explizit werden diese im Hochschulrahmengesetz festgehalten (vgl. HRG 2007, §2 Aufgaben, Ziel des Studiums, §22 Aufgaben und Koordination der Forschung). In diesem Zusammenhang sollten die ‚citoyens‘ erwähnt werden: Der Staat erhofft sich, dass die Universität die Studierenden bei ihrer Entwicklung zu engagierten und partizipativen Bürgern unterstützt.

Die Operationalisierung der Einheit von Forschung und Lehre mit dem Konzept der Stakeholder der Universität zeigt nur zu deutlich, dass die einzelnen Ansprüche der Stakeholder Überschneidungen aufweisen, die eine Einheit von Forschung und Lehre sinnvoll erscheinen lassen. Die Ansprüche sprechen beide Bereiche an und kennzeichnen sich durch eine gewisse Abhängigkeit. In diesem Sinne hielten bereits Jasper und Rossmann (1961) fest: „Soweit die Universität Wahrheit durch Wissenschaft sucht, ist Forschung ihre Grundaufgabe. Da diese Aufgabe Überlieferung voraussetzt, ist mit der Forschung die Lehre verbunden. Lehre heißt teilnehmen am Forschungsprozeß. Die Einheit von Forschung und Lehre als Grundlage des Studiums liegt in der Idee.“ (S.64).

3. Leistungsorientierte Professorenbesoldung - die W-Besoldung

Die durch das Professorenbesoldungsreformgesetz 2005 eingeführte W-Besoldung löst die alte Besoldungsordnung C ab. Neu an der W-Besoldung ist, dass das Prinzip der Dienstaltersstufen in der C-Besoldung durch ein System aus Grundgehalt und Leistungszulagen ersetzt worden ist. In der W-Besoldung gibt es drei Besoldungsgruppen W1 (für Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren), W2 und W3 für die je unterschiedliche und konsequenterweise geringere Grundgehälter gezahlt werden. Die Juniorprofessur ist weitgehend von Leistungszulagen ausgenommen – vielmehr gibt es eine feste Zulage nach einer positiven Evaluation, die meistens nach drei Jahren stattfindet. Diese Praxis erinnert sehr an das alte System der Dienstaltersstufen in der C-Besoldung.

Tabelle 1: Die Grundgehälter in der W-Besoldung für Professor/innen, die an Einrichtungen des Bundes berufen werden

W1:3821,84 €
W2:4358,36 €
W3:5280,74 €

Quelle: Bundesbesoldungstabelle gültig ab 1. Januar 2011

Die in der Tabelle dargestellten Grundgehälter gelten nur für Professor/innen die an Einrichtungen des Bundes berufen worden sind. Im Rahmen der Föderalismusreform (2006) ist den Ländern die Gesetzgebungskompetenz im Dienst- Besoldungs- und Versorgungsrechts des Landesbeamten übertragen worden. In dieser Folge unterscheiden sich die Grundgehälter in den Bundesländern zum Teil deutlich voneinander.

Tabelle 2: Grundgehälter in den Bundesländern in Euro

Nr	Bundesland	gültig seit	W1	W2	W3
1	Baden-Württemberg	01.01.2011	3874,31	4488,96	5420,53
2	Bayern	01.01.2011	3800,00	4400,00	5250,00
3	Berlin	01.08.2010	3456,42	3948,38	4794,46
4	Brandenburg	01.03.2010	3623,68	4136,48	5018,40
5	Bremen	01.03.2010	3673,37	4193,25	5087,33
6	Hamburg	01.03.2010	3658,72	4173,55	5058,95
7	Hessen	01.03.2010	3656,08	4176,45	5071,42
8	Mecklenburg-Vorpommern	01.03.2010	3673,37	4193,25	5087,33
9	Niedersachsen	01.03.2010	3676,93	4197,30	5092,26
10	Nordrhein-Westfalen	01.03.2010	3673,37	4193,25	5087,33
11	Rheinland-Pfalz	01.03.2010	3776,38	4307,94	5222,14
12	Saarland	01.03.2010	3761,68	4281,57	5175,65
13	Sachsen	01.03.2010	3694,21	4214,10	5108,18
14	Sachsen Anhalt	01.03.2010	3694,21	4214,10	5108,18
15	Schleswig Holstein	01.03.2010	3694,21	4214,10	5108,18
16	Thüringen	01.03.2010	3749,04	4259,99	5150,74
17	Bund	01.01.2011	3821,84	4358,36	5280,74

Quelle: Besoldungstabellen der Bundesländer mit angegebenem Geltungstag

Während in Baden-Württemberg eine W3-Professorin ein Grundgehalt von 5420,53 € erhält, bezieht ein W3-Professor in Berlin lediglich ein Grundgehalt von 4794,46 €. Zu diesen Grundgehältern können aus vier Gründen oder Anlässen Leistungszulagen gewährt werden:

- 1) als Berufungs- und Bleibeleistungsbezüge im Rahmen von Berufungs- und Bleibebehandlungen,
- 2) für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung,
- 3) für die Wahrnehmung von Funktionen oder besonderen Aufgaben im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung oder der Hochschulleitung,
- 4) als Forschungs- und Lehrzulage für die Einwerbung von Drittmitteln. (§33 ProfBesReformG)

Die Vergabe dieser Leistungsbezüge ist in den Leistungsbezügeverordnungen der einzelnen Universitäten festgeschrieben, deren Eigenschaften der Gegenstand der hier untersuchten Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung darstellt.¹

4. Stand der Forschung

Die Einführung von Leistungskomponenten in die Professorenbesoldung hat nur wenige wissenschaftliche Arbeiten ausgelöst, vielmehr ist festzustellen, dass ganz unterschiedliche Disziplinen an einem Diskurs um die W-Besoldung beteiligt sind. Das Besoldungsrecht und die Dienstrechtsreform sind Gegenstand juristischer Beiträge zur W-Besoldung (Trute 2000; Detmer 2004; Blomeyer 2007). Demgegenüber thematisiert die Politikwissenschaft die Steuerung und Governance von Universität und im Zusammenhang mit der W-Besoldung (Schimank 2002; Kehm 2005, 2006; de Boer et al. 2008).

Aus ökonomischer Perspektive erscheinen Arbeiten zum Thema Humankapitalveredelung (Franck 1999), dem Vergleich von Anreizsystemen (BRD & USA) (Franck und Opitz 2000) und zum Controlling wissenschaftlicher Arbeit (Grabinski 2005). Matthias Kräkel (2006) formuliert die Vergabe von Leistungszulagen als Professorenturniere und erwart-

¹ Für eine Analyse der W-Besoldung und der Leistungsbezügeverordnungen bezüglich der Berufungs- und Bleibeleistungsbezüge siehe Biester (2011).

tet neben Kollusion auch Sabotage seitens der Professorenschaft. Aus der vertragstheoretischen Perspektive der Principal Agency Theorie zeigt Stadler (2002) dass „einseitige Leistungszulagen für Forschung unmittelbar das objektiv nicht messbare Engagement in der Lehre reduziert“ (S.9). Aus derselben theoretischen Perspektive betrachten Mühlenkamp und Hufnagel (2001) die W-Besoldung und folgern, dass der Nettonutzen sinkt und das Beschäftigungsverhältnis unattraktiver wird.

Darüber hinaus ist eine ganze Reihe kurzer, eher informierender als analysierender Texte (hauptsächlich in der Zeitschrift *Forschung & Lehre*) erschienen: Volker Ronge (1998) diskutiert die Einführung von leistungsorientierter Vergütung vor dem Hintergrund grundgesetzlich verbriehter Freiheit von Forschung und Lehre und befürchtet, dass bei einer sich verschärfenden „Konkurrenz ums Geld“ (S. 413) die Lehre privilegiert wird und die Forschung ins Hintertreffen gerät. Ulla Kopp (2002) stellt die Frage wie die Reform umgesetzt werden soll, wenn „doch keiner außer den Betroffenen selbst ihre Leistung wirklich einschätzen kann?“ (2002, S. 2001).

Gunnar Berg (2003) kommentiert die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe von Leistungsbezügen: „Die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz spiegelt zunächst einmal die allgemein herrschende Unsicherheit wider“ (S.2) und fragt, ob die Dezentralisierung der Vergütungsentscheidung der „Beförderung der Wissenschaft diene“ (S.2). Er plädiert, wie auch der Wissenschaftsrat (2006), für ein „wissenschaftsadäquate[s] Verfahren“ (S.5) zur Bewertung wissenschaftlicher Leistung. Vehement fordert er sich bewerbende Professoren dazu auf, die Ausgestaltung der jeweiligen Ländergesetze zu beachten.

Bruno S. Frey (2003) antwortet auf die Frage des Hochschulverbandes, ob die Politik auf dem Holzweg sei, wenn sie mit finanziellen Anreizen die Leistung von Professoren steigern wolle: „Ja, das ist sie eindeutig“ (S.543) und erläutert, dass bei Hochschullehrern und anderen qualifizierten Berufen „pay by performance“ (Hervorh. i.O. S. 243) führt. Das Interview schließt mit der Frage, warum sich überhaupt noch Wissenschaftler für eine Universitätslaufbahn entscheiden. Die Antwort, so Frey (2003), ist einfach: „Weil sie Freude haben an dieser Tätigkeit. Die intrinsische Motivation ist für Hochschullehrer unentbehrlich“ (S.543). Aus der Perspektive der Hochschulleitungen einerseits und der Perspektive der Reformbetroffenen andererseits wird die Einführung von Leistungszulagen in die Professorenbesoldung vor dem Hintergrund des Vexierbildes des intrinsisch motivierten Professors geführt (Biester 2011a), der jung und in der Forschung international aufgestellt ist, Drittmittel einwirbt und exzellente sowie über das Deputat hinausreichende Lehre leistet. Für beides, für Forschung und für Lehre, sieht die W-Besoldung Leistungszulagen vor.

5. Daten und Methoden

Im Kontext der W-Besoldung leitete die bereits porträtierte Verbindung von Forschung und Lehre in der Universität das Forschungsinteresse: Reproduziert sich die Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung? Und expliziter auf das Datenmaterial bezogen: Inwiefern erfüllen die Kriterien

für besondere Leistungen in der Forschung und Lehre die Anforderungen der Universitätsstakeholder?

Den empirischen Gegenstand stellen 60 universitäre Leistungsbezügeverordnungen zur Vergabe von Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung. Die Auswahl der Universitäten erfolgte angelehnt an die Einteilung der Hochschulen in staatliche Hochschulen mit Promotionsrecht, die der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz vorsieht (vgl. HRK 2009). Zunächst wurden die zur Formulierung der Kriterien verwendeten Begrifflichkeiten der Verordnungen mit Atlas.ti kodiert und anschließend mit SPSS hinsichtlich ihrer Häufigkeiten und Verteilungen untersucht.

Als zentrales analytisches Werkzeug fungierten aus der Literatur abgeleitete Ansprüche an „gute“ Indikatoren. Allgemein dienen Indikatoren der Abbildung der Realität (Lexikon zur Soziologie 2007), jedoch verweist Peer Pasternack (2004) darauf, dass Indikatoren an sich soziale Konstrukte darstellen, die anhand von Theorien formuliert werden. So stellt er fest: „Sie sind keine neutralen Realitätsbeschreibungen, sondern selektieren, transformieren und kombinieren Daten, basierend auf normativen und definitorischen Vorgaben.“ (Pasternack 2004, S. 111). Auch Stefan Hornbostel (1997) verweist in diesem Zusammenhang auf ihren Bezug auf ein „Konstrukt, auf etwas, das nicht als Quantität vorfindlich ist, sondern über ein Konzept definiert wird (Qualität, Effizienz, Leistung etc.)“ (S. 180). Zudem betont er, dass bei der Formulierung von Indikatoren häufig mehrere Akteure beteiligt sind und diese somit das Ergebnis eines Verhandlungsprozesses darstellen (Hornbostel 1997). Für die nachstehende Analyse werden die Kriterien für besondere Leistungen in der Forschung und in der Lehre anhand dreier Dimensionen² untersucht: die Häufigkeit, die Messbarkeit und die Zielgruppenbezogenheit der Leistungsindikatoren.³

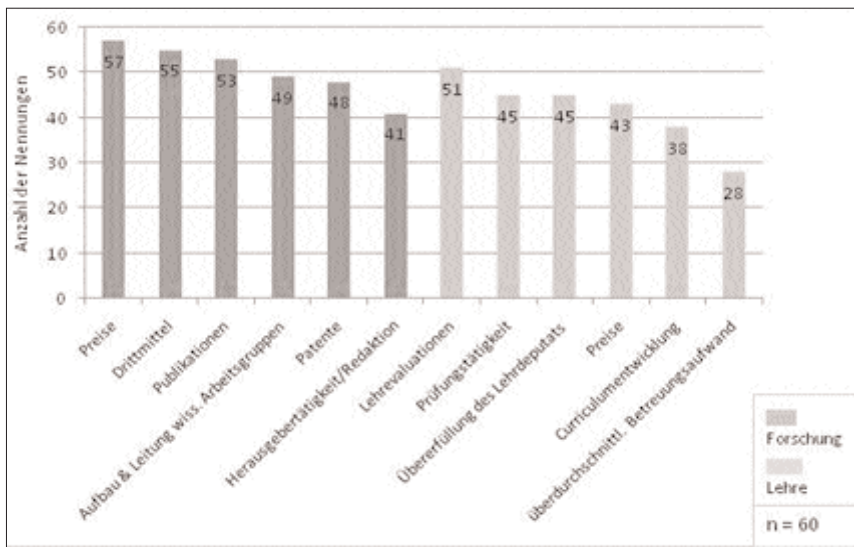
6. Quantitative Auswertung

Bereits bei der Analyse der Häufigkeiten manifestiert sich ein erster Unterschied zwischen den Forschungs- und Lehrkriterien. Die drei Spitzenreiter der Forschung (Preise, Drittmittel und Publikationen) mit insgesamt 57, 55 und 53 Nennungen werden allesamt häufiger benannt als jegliche Kriterien für besondere Leistungen in der Lehre. Für diese stellen Lehrevaluationen, die Prüfungstätigkeit und die Übererfüllung des Lehrdeputats mit 51 sowie 45 Nennungen die absoluten Spitzenreiter dar. Zudem zeigt sich für die Forschungskriterien eine sukzessive Abnahme der Nennungen, während bei der Lehre größere Abstände zwischen den Kriterien entstehen. Ebenso deuten die Top Ten der Leistungskriterien in den universitätseigenen Leistungsbezügeverordnungen auf einen weiteren Trend hin: Keines der Kriterien verweist auf eine explizite Verbindung der Bereiche Forschung und Lehre. Denkbar wäre hierbei die Betreuung studentischer For-

² Die Originalstudie umfasst insgesamt sechs Dimensionen: Häufigkeit, Konsistenz, Messbarkeit, Nachvollziehbarkeit, zeitliche Vergleichbarkeit und Zielgruppenbezogenheit.

³ Allgemein gilt es darauf hinzuweisen, dass im Rahmen dieser Studie lediglich die rechtlich verankerten Kriterien für besondere Leistungen in Forschung und Lehre untersucht werden konnte. Informationen über die praktische Umsetzung der Leistungsbezügeverordnungen liegen nicht vor.

Abbildung 1: Häufigkeiten der Kriterien für eine Leistungszulage für besondere Leistungen in Forschung und Lehre



schungsprojekte oder die Einbindung Studierender in eigene Forschungsprojekte im Rahmen von Praxissemestern.

6.1 Analyse der Forschungskriterien

Der absolute Spitzenreiter der Forschung ist das Kriterium der Preise bzw. Auszeichnungen und Ehrungen, das in 95% der Verordnungen verankert ist. Preise vermögen das Ansehen eines Forschungsbereiches zu steigern und kommen dementsprechend der Scientific Community zugute. Des Weiteren kennzeichnet sich dieser Indikator durch seine gute Messbarkeit, beispielsweise anhand der Anzahl der erhaltenen Preise (ggfs. in Relation zur Anzahl der Nominierungen), der Höhe der Dotierungen sowie der Reputation der Preise.

Den zweiten Platz der Forschungskriterien nimmt die Einwerbung von Drittmitteln ein. Dieser in 91,7% der Fälle genannte Leistungsindikator kann ebenfalls wie die Preise als gut messbar charakterisiert werden. Die Anzahl und der Umfang der bewilligten finanziellen Förderungen können hierfür herangezogen werden. In der Praxis wird dieser Indikator im Rahmen der Rankings des Centrums für Hochschulentwicklung und der Deutschen Forschungsgemeinschaft verwendet (WR 2004) und ist eng verbunden mit der Scientific Community: Diese profitiert von zusätzlich zur Verfügung stehenden Mitteln, die die Realisierung verschiedener Forschungsvorhaben ermöglicht. Ebenso ist der Staat positiv von diesem Leistungsindikator tangiert, da die Forschung finanziell unterstützt wird, ohne dass der zentrale Geldgeber der Universität weitere Mittel verausgaben muss.

Den dritten Rang der Forschungsindikatoren belegen die Publikationen mit ihrer Nennung in 88,3% der Leistungsbezügeverordnungen. Seine Anwendung findet er ebenso wie der Indikator der Drittmittel in der Praxis beispielsweise durch das CHE und die DFG (WR 2004). Als Messmethoden können hierfür die Anzahl der Publikationen, der Zitationsindex sowie die so genannte Peer Review, die die Qualität der Veröffentlichung in Augenschein nimmt, dienen. Bei der Begutachtung der Zielgruppenbezogenheit dieses Leistungsindikators gilt es sich den Term des Kommunismus von Robert K. Merton (1973) ins Gedächtnis zu rufen: „The

substantive findings of science are a product of social collaboration and are assigned to the community.“ (S. 273). Demnach ist wissenschaftliches Wissen als gemeinsamer Besitz zu verstehen. Der entsprechende Austausch von Wissen erfolgt über Publikationen, so dass die Scientific Community von diesem profitiert. Ebenfalls trägt auch die Wirtschaft einen Nutzen hiervon, insofern Erkenntnisse in den Publikationen vorgestellt werden, die sich der einzelne Betrieb zu Eigen machen kann. Allerdings sollte an dieser Stelle nicht die über Disziplinengrenzen hinweg kontrovers geführte Debatte um Rankings- und Rating sowie Nutzen und Anfälligkeit von Zitationsindizes verschwiegen werden (Bornmann/Daniel 2008; Münch 2007).

Nichtsdestotrotz geht aus dieser Analyse hervor, dass die in den Leistungsbezügeverordnungen verankerten drei Topkriterien für besondere Leistungen in der Forschung messbar sind, bereits in der Praxis als Leistungsindikatoren verwendet werden und auf die Anforderungen der Scientific Community eingehen.

6.2 Analyse der Lehrkriterien

Der absolute Spitzenreiter des Lehrbereiches, die Lehrevaluationen, wird in 85% der Verordnungen als Leistungsindikator festgehalten. Hierbei gilt es zu beachten, dass ein Teil der Leistungsbezügeverordnungen explizit zwischen externer, interner und studentischer Lehrevaluationen differenziert, wobei letzteres am deutlichsten Bezug auf zwei Gruppen der Universitätsstakeholder nimmt. Einerseits ermöglicht die studentische Lehrevaluation, die in 43% der Fälle ausdrücklich ausgewiesen wird, den Studierenden die Chance die Qualität sowie die Inhalte und die Qualität der Lehrperson hinsichtlich verschiedener Dimensionen zu beurteilen. Andererseits leisten studentische Lehrevaluationen einem Anspruch des Staates genüge, der wie folgt im Hochschulrahmengesetz formuliert ist: „Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen.“ (HRG 2007, 1. Kapitel, 1. Abschnitt Allgemeine Bestimmungen, §6 Bewertung der Forschung, Lehre, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Gleichstellung der Geschlechter). Die Messbarkeit des Indikators der Lehrevaluationen scheint durch die Techniken der Umfrageforschung gegeben zu sein. Natürlich gilt es hierbei zu berücksichtigen, dass Lehrevaluationen wie jegliche Formen der Befragungen von Verzerrungen betroffen sein können. Den zweiten Platz nimmt der Leistungsindikator der Betreuung mit seiner Berücksichtigung in 81,6% der Verordnungen ein⁴. Die Antwort auf die Frage nach der Zielgruppenbezogenheit ist bei diesem Kriterium eindeutig: Er bezieht

⁴ Hierbei gilt es darauf zu verweisen, dass dieser Indikator samt seiner Platzierung auf einer Addierung der drei Kriterien überdurchschnittlicher Betreuungsaufwand, Umfang der Betreuung von Diplom- und Abschlussarbeiten sowie Anzahl der betreuten Abschlussarbeiten beruht. Diese Vorgehensweise wurde aufgrund des gemeinsamen Bezuges der Indikatoren auf den Aspekt der Betreuung gewählt und die Teilkriterien wurden als unterschiedliche Ausprägungen des Indikators angesehen.

sich auf den studentischen Anspruch auf Qualität in der Universität. Weniger eindeutig kann die Frage nach der Messbarkeit beantwortet werden. Einerseits fängt die so genannte Betreuungsrelation, gemessen anhand der Anzahl der Studierenden pro Dozent (Kromrey 2000; WR 2004) die quantitative Seite dieses Indikators ein, andererseits gestaltet sich die Abbildung der Qualität dieser Betreuungsleistung als schwierig. Betrachtet man beispielsweise den Fall der Betreuung einer Abschlussarbeit, stellt sich folgende Frage: Besteht die Betreuung lediglich aus einem Treffen zur Themenabsprache und dem letztendlichen Einreichen der Arbeit oder steht die Dozentin bzw. der Dozent für weitere Fragen zur Verfügung? Diese Frage und ähnliche Fragen vermag das in den Leistungsbezügeverordnungen verankerte Kriterium der Betreuung nicht zu beantworten.

Den dritten Platz im Bereich der Lehrkriterien belegt der Indikator der Prüfungstätigkeit. Dieser, in 75% der Fälle verankerte Leistungsindikator, ist, anhand einer zunehmenden Verwendung EDV-basierter Notenverbuchungssysteme, quantitativ gut messbar. Auf diesem Wege sind die von allen Dozierenden geleisteten Prüfungen ablesbar und miteinander vergleichbar.

Die Frage, die bei diesem Indikator jedoch unbeantwortet bleibt, ist, welche Stakeholdergruppe hiervon profitiert. Prüfungen stellen einen elementaren Bestandteil des Studiums dar, der die Zertifizierung der erbrachten Leistungen der Studierenden festhält, sich aber auf keinen der untersuchten Ansprüche der Stakeholder explizit bezieht. Natürlich dienen Noten beispielsweise der Wirtschaft als Orientierungshilfe, um die Fähigkeiten und Qualifikationen der Studierenden einzuschätzen, jedoch stellt die Abnahme von Prüfungen, wie es in den Verordnungen gefasst ist, einen reinen Verfahrensakt dar. Für die Studierenden sind sie ein allgemeiner Bestandteil des Studiums, aber keine spezielle Serviceleistung.

Demzufolge hat sich bei der Analyse der Kriterien für besondere Leistungen in der Lehre herauskristallisiert, dass lediglich der Indikator der Lehrevaluationen den Anforderungen der Universitätsstakeholder gerecht wird und sich gleichzeitig durch gewährleistete Messbarkeit auszeichnet. Währenddessen lässt sich das Kriterium der Betreuung durch mangelnde qualitative Messbarkeit charakterisieren und bei dem Leistungsindikator der Prüfungstätigkeit scheint die Zielgruppenbezogenheit nicht eindeutig gegeben zu sein. In einem deutlichen Gegensatz zu den Lehrkriterien stehen die porträtierten Kriterien für besondere Leistungen in der Forschung: Alle drei (Preise, Publikationen, Drittmittel) sind messbar und entsprechen den Ansprüchen der Scientific Community sowie zu einem gewissen Grad auch denen der Wirtschaft und des Staates.

6.3 Vergleich der Forschungs- und Lehrkriterien

Folglich zeigt sich in dieser Analyse von insgesamt sechs Leistungsindikatoren für besondere Leistungen in der Forschung und in der Lehre, dass durchaus Unterschiede zwischen den Forschungs- und Lehrkriterien hinsichtlich der Dimensionen Häufigkeit, Messbarkeit und Zielgruppenbezogenheit bestehen. Betrachtet man die einzelnen Stakeholdergruppen manifestiert sich ebenfalls ein von Ungleichheit gekennzeichnetes Bild: Die Forschungskriterien nehmen allesamt

Bezug auf die Scientific Community und zeichnen sich durch Messbarkeit aus, während nur zwei Lehrkriterien die Ansprüche der Studierenden ansprechen und der Überarbeitung bedürfen. Einerseits wäre es vorteilhaft den Indikator der Lehrevaluationen um die Perspektiven von Absolventen und der Wirtschaft zu ergänzen, da diese von einem anderen Standpunkt die vermittelte fachliche Kompetenz und Berufsvorbereitung beurteilen können. Andererseits gilt es den Leistungsindikator der Betreuung zu konkretisieren, so dass konkrete Hinweise zu seiner qualitativen Messung in den Verordnungen enthalten sind.

Ebenfalls fällt auf: Die Ansprüche der Studierende finden in den Kriterien für besondere Leistungen in der Forschung wenig Aufmerksamkeit. Beispielsweise könnte diese mittels so genannter Forschungslernmodulen bzw. Forschungspraktika, die bereits einen Bestandteil vieler Studiengänge darstellen, berücksichtigt werden. Was die Ansprüche der Wirtschaft betrifft, ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass sie unter den jeweils drei bestplatzierten nur partiell Berücksichtigung finden, jedoch ihren Ansprüchen im Fall des fünft platzierten Kriterium der Patente, das in 80% der Verordnungen verankert ist, entsprochen wird. Die Ansprüche der vierten Stakeholdergruppe in Form des Staates finden sowohl in den Forschungs- als auch in den Lehrkriterien Berücksichtigung, was sicherlich auf die große Schnittmenge seiner Bedürfnisse mit der anderen Stakeholdergruppe zurückzuführen ist.

7. Fazit

Die Einheit von Forschung Lehre in der W-Besoldung stellt sich aus der Perspektive der Stakeholder der Universität eher als ein loses Nebeneinander denn eine tatsächliche Einheit dar. Betrachtet man die Repräsentation der Anforderungen der einzelnen Anspruchsgruppen kann man ganz klar sagen, dass die Scientific Community über die Maßen gut repräsentiert ist, während die Studierenden in den Kriterien zur Vergabe von besonderen Leistungszulagen für Forschung und Lehre mit ihren Ansprüchen nur unzureichend abgebildet werden.

Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die Einheit von Forschung und Lehre, die Peer Pasternack (2008) eine „späte Prägung der Geschichtsschreibung“ (S.20) nennt, aus der Perspektive der Stakeholder der Universität auch in der Gegenwart notwendig ist und als wichtig erachtet wird. In der Praxis hingegen fördert die W-Besoldung durch die strikte Trennung von Leistungszulagen für besondere Leistungszulagen in der Forschung und Leistungszulagen für besondere Leistungen in der Lehre die Wahrnehmung zunehmender Auflösungstendenzen der Einheit von Forschung und Lehre.

Literaturverzeichnis

- Berg, G. (2003):* Letztentscheidung bei den Hochschulleitungen? In: *Forschung & Lehre*, H. 11, S. 596-598.
- Biester, C. (2010):* Change Management in Higher Education: The Introduction of Performance Oriented Payment in German Universities. In: *Papamikos, G. T.; Pappas, N. (eds.): Problems and Prospects in Higher Education*. Athens.
- Biester, C. (2011):* Die Bürokratisierung der leistungsorientierten Vergütung in der W-Besoldung am Beispiel der Berufungs- und Bleibeleistungsbezüge. In: *Hochschulmanagement(2)*, S.54-58.

- Biester, C. (2011a):* Der intrinsisch motivierte Professor – ein Vexierbild? Leistungsorientierte Vergütung in der Wissen(schafts)organisation. Erscheint in dem Tagungsband der 12. Tagung der Deutschen ISKO (International Society for Knowledge Organization). Online vorab unter: <http://www.w-besoldung.net/Forschung>.
- Blomeyer, C. (2007):* Professorenbesoldung. Dashöfer, Hamburg.
- de Boer, H.F./Enders, J./Schimank U. (2008):* Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries. In: Soguel, N. C.; Jaccard, P. (eds.): Governance and Performance of Education Systems. Dordrecht.
- Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2008):* What do citations counts measure? A review of studies on citing behavior. In Journal of Documentation, 64 (1), S.45-80.
- Detmer, H. (2004):* Wie viel Steuerung verträgt das Dienstrecht der Professoren? In: Deutscher Hochschulverband (Hg.): Steuerung der Hochschulen durch Zielvereinbarungen, Wissenschaftspolitik und Wissenschaftsrecht.
- Felt, U./Nowotny, H./Taschwer, K. (1995):* Die soziale Organisation von Forschung. In: Wissenschaftsforschung - Eine Einführung. Frankfurt.
- Franck, E.P. (1999):* Leistungskraft Entlohnung von Professoren – Ökonomische Anmerkungen zur geplanten Dienstrechtsreform im deutschen Hochschulwesen. Freiburger Working Papers, H. 28.
- Franck, E. P./Opitz, C. (2000):* Anreizsysteme für Professoren in den USA und in Deutschland – Konsequenzen für Reputationsbewirtschaftung, Talentallokation und die Aussagekraft akademischer Signale. In: Freiburger Working Papers, H. 14, S. 1-20.
- Frey, B.S. (2003):* Interview mit Forschung & Lehre. In: Forschung & Lehre, H. 10, S. 543.
- Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hg.) (2007):* Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden.
- Grabinski, M. (2005):* Prinzipielles zur W-Besoldung. In: Die neue Hochschule, H. 4, S. 14-17.
- Heinze, T. (2002):* Evaluation von Forschungsleistungen - Konzeptionelle Überlegungen und Situationsbeschreibung für Deutschland. Erschienen in: Wissenschaftsmanagement, 8. Jg. 2002, H. 6, S.14-22.
- Hochschulrahmengesetz (HRG) (2007):* http://www.bmbf.de/pub/HRG_20070418.pdf (eingesehen am 07.04.2010).
- Hochschulrektorenkonferenz (o.A.):* Hochschulkompass Hochschulen (Liste der Hochschulen): <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen/download.html> (eingesehen am 04.05.2009).
- Hornbostel, S. (1997):* Wissenschaftsindikatoren - Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen.
- Kehm B.M. (2005):* Kontrakte zwischen staatlicher Steuerung und dezentraler Verantwortung. In: Hochschule Innovativ, H. 15, S. 2.
- Kehm, B.M. (2006):* Wissen und Wissenschaft in Governanceprozessen: Governance der Forschung. Vortrag auf der Tagung „Interdisziplinarität in der Governanceforschung – Wege zu einer problemorientierten Umweltforschung“ Ufz Leipzig-Halle/Universität Kassel 22./23. Juni 2006 in Leipzig.
- Kopp, U. (2002):* Leistungsabhängige Professorengehälter. In: Forschung & Lehre, H. 4: <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/04-02/kopp.html> (eingesehen am 13.06.2007).
- Kräkel, M. (2006):* Zur Professorenbesoldung in Deutschland. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, H. 1, S. 105-126.
- Krempkow, R. (2007):* Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre – Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. UVW, Bielefeld.
- Kromrey, H. (2000):* Qualität und Evaluation im System Hochschule“ In: Stockmann, R. (Hg.): Evaluationsforschung - Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Münster und New York, Berlin und München.
- Merton, R.K. (1973):* The Normative Structure of Science. In: The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. Chicago.
- Mühlenkamp, H./Hufnagel, R. (2001):* Reform ohne Theorie? Eine theoretische Analyse der geplanten Dienstrechtsreform im Hochschulbereich und eine Quantifizierung ihrer Nutzwirkungen. Institut für Haushalts- und Kommunikationsökonomik Universität Hohenheim.
- Münch, R. (2007):* Die akademische Elite: zur Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Pasternack, P. (2004):* Leistungsindikatoren. In: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente, HoF Arbeitsberichte, H. 5, S.111-120.
- Pasternack, P. (2008):* Die Einheit von Forschung und Lehre. In: duz Magazin, H. 2, S. 20-21.
- ProfBesReformG (2002):* Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung – ProfBesReformG. In: Bundesgesetzblatt 11, S. 686-692.
- Ronge, V. (1998):* Leistungsentlohnung von Professoren? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskussion. In: Forschung & Lehre, H. 8, S. 412-413.
- Schimank, U. (2002):* Governance in Hochschulen. Vortrag. Veranstaltung „Professionelles Wissenschaftsmanagement als Aufgabe“ des Zentrums für Wissenschaftsmanagement am 22.10.2002; Wissenschaftszentrum Bonn.
- Stadler, M. (2002):* Leistungsorientierte Besoldung von Hochschullehrern auf der Grundlage objektiv messbarer Kriterien. Wirtschaftswissenschaftliches Seminar Universität Tübingen.
- Trute, H.H. (2000):* Die Rechtsqualität von Zielvereinbarungen und Leistungsverträgen im Hochschulbereich. In: Wissenschaftsrecht, H. 33, S. 134-160.
- Wissenschaftsrat (2006):* Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, drs. 7067-06 Auflage.
- Wissenschaftsrat (2004):* Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem Teil 1: Forschung: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6285-04.pdf> (eingesehen am 07.04.2010).

■ **Christoph Biester**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: c.biester@ish.uni-hannover.de

■ **Charlotte Wagner**, Studentin im Master: Soziologie und Empirische Sozialforschung (Master of Science), Universität zu Köln, E-Mail: wagnerc0@smail.uni-koeln.de

Anja Henseler: Kosten- und Leistungsrechnung an Hochschulen

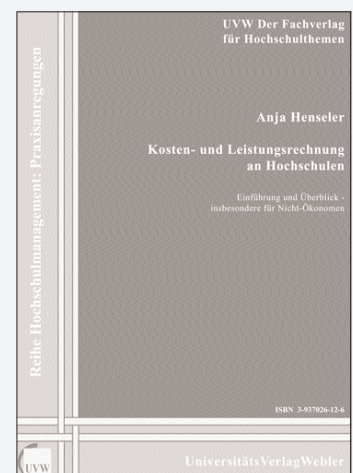
In einigen Bundesländern ist die "KLR" schon eingeführt, in anderen steht sie vor der Tür. Die Kosten- und Leistungsrechnung (KLR) wird in den Hochschulen auf allen Ebenen angewandt, und bestenfalls die Haushaltssachbearbeiter/innen kennen sich aus. Aber Dekane, Prodekane, Studiendekane, Institutsdirektoren usw.?

Orientierung tut not.

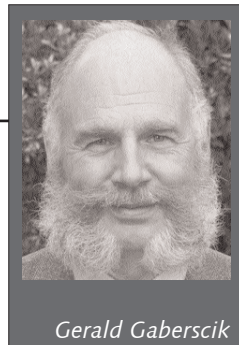
Nicht nur die Verwaltungen - alle Wissenschaftler/innen sollten sich damit vertraut machen. Hier kommt die leicht verständliche Einführung, die zumindest zum Über-, wenig später hoffentlich zum Durchblick führt! Der unentbehrliche Ratgeber bringt das Wichtigste übersichtlich auf den Punkt.

ISBN 3-937026-12-6, Bielefeld 2004, 35 S., 9.80 Euro

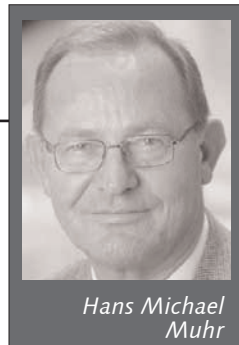
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



*Gerald Gaberscik, Hans Michael Muhr
& Franz Stelzer*



Gerald Gaberscik



Hans Michael
Muhr



Franz Stelzer

Balancetorte und Effizienzspinne – ein Indikatorenset für Lehre, Forschung und Administration

Seit der Entstehung von Universitäten in Europa, im auslaufenden Mittelalter, ist deren Verhältnis zueinander geprägt von der Dualität „Kooperation und Konkurrenz“. Gleiches gilt für die Beziehung der Wissenschaftler/innen untereinander, auch hier reicht die Spanne von Zusammenarbeit bis hin zum beinhaltenen Wettstreit von Ideen sowie Meinungen und letztlich geht es oft um die Ressourcen. Beide Phänomene, die Zusammenarbeit sowohl als auch der Wettbewerb, treten transinstitutionell als auch innerhalb einer Universität auf. Verstärkt durch die vermehrten ökonomischen Zwänge, oder sollte man besser sagen durch die derzeitigen politischen Schwerpunktsetzungen, wird der Wettbewerb um die Ressourcen erheblich verschärft. Die sogenannte Antragsforschung ist eines der sichtbarsten Zeichen dieser (Fehl-)Entwicklung. Aber auch Universitätsleitungen stehen, durch die (zurück-)gewonnene Autonomie verstärkt unter Druck die meist viel zu geringen Ressourcen sinnvoll zuzuweisen, dies führt naturgemäß zu einem inneruniversitären Wettbewerb. Dieser Wettbewerb ist jedoch somit nicht auf eine Fachdisziplin beschränkt, sondern er umfasst das volle Spektrum der vertretenen fachlichen Richtungen und damit wird die Urteilsfindung und Bewertung erheblich erschwert. Nicht nur die Bereiche „Lehre und Studien“ sowie „Forschung und Technologie“ plus die „Administration und Außenwirksamkeit“ müssen mit einbezogen, sondern auch den unzähligen Fachspezifika sollte Rechnung getragen werden. Um dies in der Praxis zu ermöglichen bedarf es der Schaffung gut überblickbarer Gesamtdarstellungen von Aufwand und Ergebnissen als Basis für alle Entscheidungen.

Auf Grundlage dieser Überlegungen wurde an der TU Graz ein Set an Indikatoren entwickelt, die einerseits die Potentiale für die zwei Hauptaufgaben „Lehre und Studien“ sowie „Forschung und Technologie“, gemeinsam mit „Administration und Außenwirkung“, in einer sogenannten Balancetorte erfassen. Andererseits werden diesen Potentialen die Resultate, der Output, gegenübergestellt und so die Effizienz erkennbar gemacht, dies wird in Form einer Effizienzspinne abgebildet. Durch die Aneinanderreihung dieser Darstellungen in einer Zeitreihe wird nicht nur eine Momentaufnahme möglich, sondern auch Entwicklungen werden gut sichtbar. Die fachlichen Spezifika verbleiben aber weiterhin

unverzichtbare Größen bei der Interpretation der Kenngrößen.

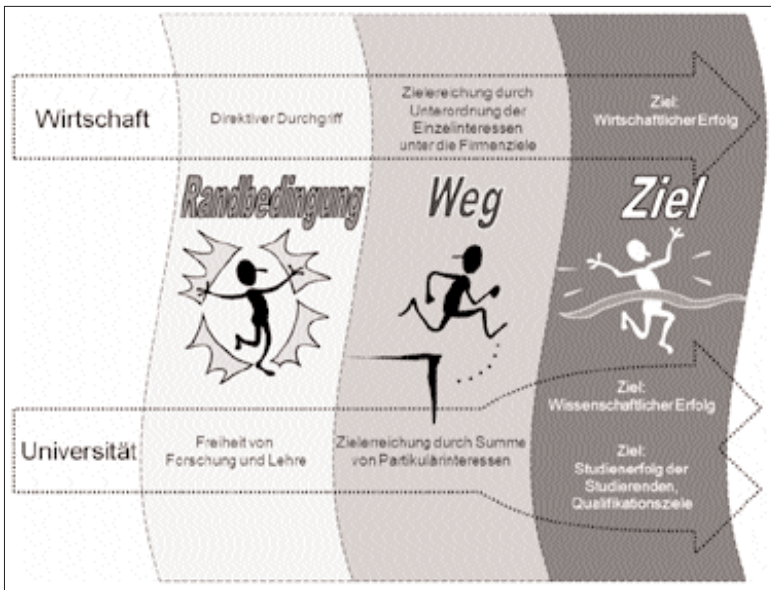
Mit dem Indikatorenset Balancetorte und Effizienzspinne wurde sowohl für die Input- als auch für die Output-Größen ein klarer, leicht zu erfassender Überblick geschaffen, der richtige strategische und operative Entscheidungen erheblich erleichtert.

Einleitung und Systemischer Hintergrund

Um eine Universität führen zu können bedarf es naturgemäß eines tiefgreifenden Verständnisses der komplexen Zusammenhänge und Abläufe (vgl. Gaberscik/Muhr/Stelzer 2011). Managementansätze wie sie aus der Wirtschaft bekannt sind können trotz der fortschreitenden Ökonomisierung des Bildungssektors nicht einfach auf Universitäten übertragen werden, da zwischen diesen zwei Bereichen tiefgreifende und prinzipielle Unterschiede bestehen (vgl. Gaberscik 2008). Der wesentlichste Unterschied zwischen der Wirtschaft und den Universitäten liegt aber in der grundsätzlich verschiedenen Ausrichtung. In der Wirtschaft bildet der wirtschaftliche Erfolg das gemeinsame, alles überspannende Ziel des Unternehmens, dem sich alle übrigen Aktivitäten unterzuordnen haben. In der Wissenschaft und bei der Forschung ist auch der Erfolg, hier freilich wissenschaftliche, das angestrebte Ziel, aber dies ist nicht durch die Universität als „Unternehmen“ zu erreichen und monetär kaum zu bemessen. Dieser angestrebte wissenschaftliche Erfolg einer Universität setzt sich zusammen aus einer Vielzahl von einzelnen, meist voneinander unabhängigen wissenschaftlichen Spitzenleistungen weitgehend autonomer Forschungsgruppen oder Einzelforscher/innen (Abb.1).

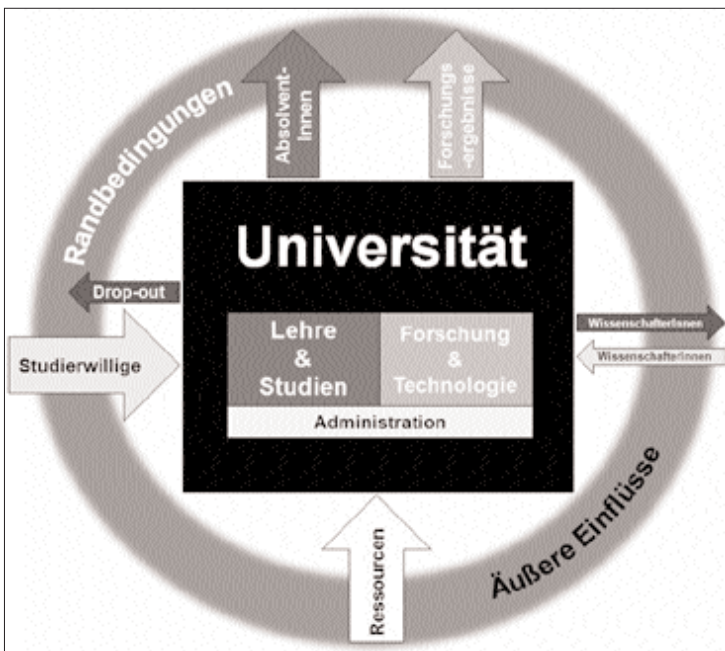
Die Gesamtuniversität gibt dabei nur weitgesteckte Zielrichtungen durch die entsprechenden Fakultäts- bzw. Institutsnamen vor, die genauere Ausrichtung der Forschungsaktivitäten liegt im Ermessen des/der einzelnen Wissenschaftler/in. Ähnlich stellt sich auch die Situation bei der an Universitäten angebotenen forschungsgeleiteten Lehre dar. Die Curricula definieren die allgemeine Ausrichtung und die Qualifikationsziele, die Detailinhalte der Lehrveranstaltungen werden von den autonomen Lehrenden festgelegt.

Abbildung 1: Grundsätzlicher Unterschied zwischen Wirtschaftsbetrieben und Universitäten



Diese Freiheit von Wissenschaft und Lehre an Universitäten ist nicht nur der Unterschied hin zur Schule, sondern seit langer Zeit die Basis zum weltweiten Erfolg unseres Wertesystems. Auch der Gesetzgeber sieht dies so, denn nicht umsonst ist die Lehr- und Forschungsfreiheit in vielen europäischen Staaten eindeutig garantiert und oft im Verfassungs-

Abbildung 2: Universität als System mit Ein- und Ausgangsgrößen



verankert (vgl. z.B. Bundes-Verfassungsgesetz 1920). Diese eminent wichtige Autonomie bei der Führung einer Universität zu berücksichtigen ist unerlässlich, es bedeutet aber jedoch keinesfalls, dass Regellosigkeit und Willkür zu Managementgrundsätzen erhoben werden sollen, sondern dass man die Eingriffsmöglichkeiten, die selbstverständlich grundsätzlich immer über eine Ressourcensteuerung beste-

hen, besonders sensibel und entsprechend angepasst an das System Universität einsetzen soll. Die Universität als System¹ betrachtet verfügt als Haupteingangsgrößen über „Ressourcen“ plus „Studierwillige“ und als Haupta Ausgangsgrößen „Absolvent/innen“ plus „Forschungsergebnisse“. Daneben sind noch Studienabbrecher/innen (Drop-out), die die Universität vorzeitig verlassen, sowie abgehende und hereinkommende Wissenschaftler/innen von größerer Relevanz. Im Inneren dieses Systems erfolgt die „Transformation“ der Eingangsgrößen in die Ausgangsgrößen, gegliedert in die zwei definierten Hauptaufgaben „Lehre & Studien“ sowie „Forschung & Technologie“ (vgl. Universitätsgesetz 2002), die noch durch Serviceleistungen, subsummiert unter dem Begriff „Administration“, unterstützt werden (Abb. 2). Auf die übrigen bestehenden Einflussgrößen wird bei den folgenden Betrachtungen nicht weiter eingegangen, da nicht alle vielschichtigen Aspekte und Facetten des komplexen Systems „Universität“ eindeutig abgebildet werden sollen, sondern nur gut überblickbare Gesamtdarstellungen von Aufwand und Ergebnissen das Ziel sind.

Betrachtet man die Vorgänge der inneren „Transformation“ etwas ausführlicher, so wird der Weg der Ressourcenverteilung vom Rektorat über die Dekane hin zu den Fakultäten und weiter zu den Instituten (OE) sichtbar (Abb. 3). Darüber hinaus ist auch ersichtlich, dass, außer dem fokussiert über das Rektorat laufenden Basisressourcenstrom, von außen noch zusätzliche Ressourcen (Drittmittel) direkt an verschiedene OE laufen bzw. von diesen erschlossen werden.

Eine weitere Detaillierung der Abläufe zeigt die Aufteilung der Basisressourcen innerhalb der OE in die Hauptaufgabenbereiche „Lehre & Studien“ sowie „Forschung & Technologie“, ergänzt um die erforderliche „Administration“ (Abb. 4).

Bei der „Transformation“ der Ressourceneinträge wird jeweils spezifischer Output generiert. Bei Lehre & Studien ist dies „Lehren“, „Betreuen“ und „Prüfen“, bei Forschung & Technologie „Dissertationen“, „Publikationen“ und über den Weg von Anträgen und Angeboten „F&E-Einnahmen“ sowie „Projekt-Mitarbeiter/innen“. Die beiden letztgenannten Größen koppeln wieder (verstärkend) in den Generierungsvorgang zurück. Dabei ist zu intendieren, dass die Basisressourcen (Personal, Raum, Finanzmittel) die Voraussetzung für die Erschließung von Zusatzressourcen (F&E-Einnahmen, Projekt-MA) sind und damit diese Zusatzressourcen eine Outputgröße darstellen (in der Wirtschaft würde man diese gesamte Gruppe der Transformationsprozesse wohl als wertschöpfend bezeichnen). Der Res-

¹ „A system is a set of objects together with relationships between the objects and between their attributes“ (A.D. Hall and R.E. Fagen, Definition of System. General Systems 1 (1956), 18) „Ein System (von griechisch σύστημα, altgriechische Aussprache systēma, heute sístima, „das Gebilde, Zusammengebaute, Verbundene“; Plural Systeme) ist eine Gesamtheit von Elementen, die so aufeinander bezogen sind und in einer Weise wechselwirken, dass sie als eine aufgaben-, sinn- oder zweckgebundene Einheit angesehen werden können und sich in dieser Hinsicht gegenüber der sie umgebenden Umwelt abgrenzen“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/System>, 15.12.2010)

Abbildung 3: Interner Ressourcenstrom

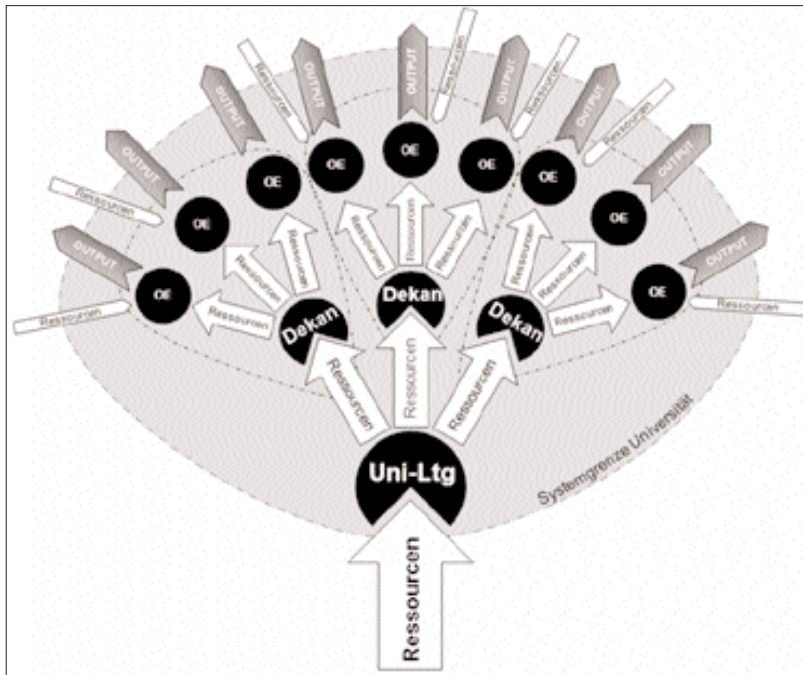
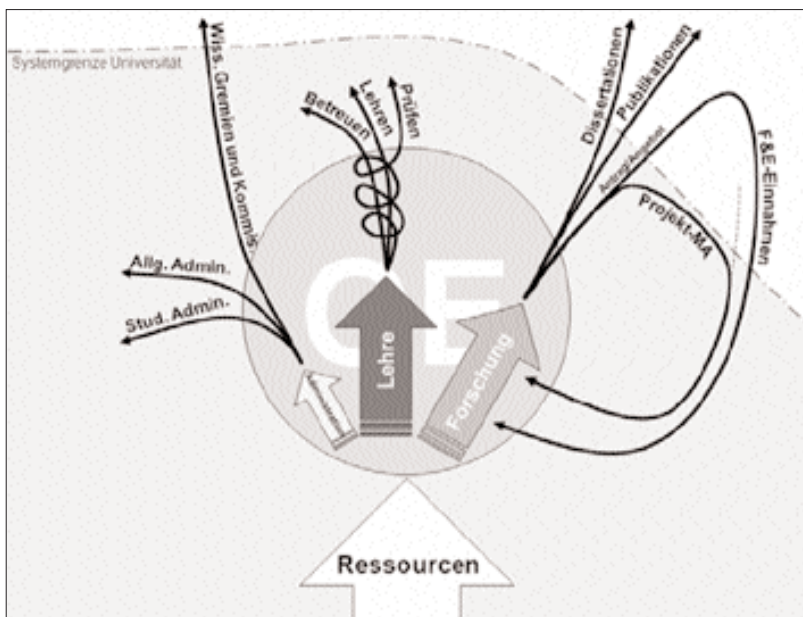


Abbildung 4: Transformation der Ressourcenteilströme in Output



sourcenteilstrom für die Administration lässt sich gliedern in die Ermöglichung des Studienbetriebs und der allgemeinen Abläufe. Ferner fällt in diesen Bereich auch die wichtige Außenwirkung in externen wissenschaftlichen Gremien und Kommissionen.

Bei einer cursorischen Betrachtung von Aufwand und Ergebnissen kann in erster Näherung davon ausgegangen werden, dass die Personalressourcen den größten Teil der über Rektorat und Dekan zugeteilten Grundressourcen einer OE darstellen. Raumbereitstellung und Finanzmittel können bei einer groben Abschätzung weitgehend außer Acht gelassen werden, sollten aber bei einer genauen Analyse und beim Drittmittelaufkommen jedenfalls mit einbe-

zogen werden. Auf Basis dieser Grundüberlegungen sind nunmehr die wichtigsten Eingangs- und Ausgangsgrößen als Indikatoren von Aufwand und Ergebnissen definiert und es müssen nur noch geeignete Darstellungsformen gefunden werden. Das entsprechende Datenmaterial wird i.a. an Universitäten schon lange erhoben und steht somit in geeignetem Umfang und mit ausreichender Validität zur Verfügung.

Darstellung des Aufwands und der Potentiale – die Balancetorte

In der obigen Betrachtung wurde herausgearbeitet, dass die bedeutendste Grundressource das Stammpersonal ist, deren Leistungsfähigkeit somit das „Gesamtpotential“ darstellt. Es geht nun darum darzustellen wie diese Ressource auf die verschiedenen Transformationsvorgänge – Lehre, Forschung, Administration – verteilt wird. Um zu erfassen welche Anteile der Personalressourcen in die Lehraufgabe fließen, wurde vor Jahren in einem breiten Konsensfindungsprozess innerhalb der Technischen Universität Graz eine sogenannte Lehrkennzahl definiert und kontinuierlich weiterentwickelt. Dabei werden für verschiedene Lehrtätigkeiten und Lehrveranstaltungstypen Aufwandspunkte vergeben, die die Vorbereitungsarbeiten, die Durchführung und Korrekturen im Zuge der Lehraktivitäten widerspiegeln. Unterschieden wird in der Berechnung in erster Linie, ob es sich um Veranstaltungen mit Vorlesungs-, Übungs- oder Seminarcharakter handelt. Ergänzend erfolgt noch eine Gewichtung entsprechend der Kategorien Pflicht-, Wahl- bzw. Freifachlehrveranstaltungen, wobei letztere etwas geringer bewertet werden. Es wird mit dieser Kennzahl der langjährig gemittelte, also durchschnittliche Aufwand für alle verschiedenen Aspekte der Lehre abgebildet, aber auch der Bedeutung unterschiedlicher Lehrveranstaltungen innerhalb des entsprechenden Studiums Rechnung getragen. Gleichfalls wurde für administrative Tätigkeiten, wie interne und externe Funktionen, aber auch für Mitgliedschaften in externen wissenschaftlichen Gremien, die sogenannte Außen-

wirksamkeit, ein Satz an Aufwandspunkten festgelegt. Eingerechnet wird auch eine Grundadministration je Einheit die jedenfalls anfällt. Diese ermittelt man aus einem Basiswert plus einem größenabhängigen Anteil. Letzterer errechnet sich aus der Anzahl der Stammwissenschaftler/innen multipliziert mit einem Größenfaktor (Tabelle 1). Die Aufwandsberechnung für Administration und Außenwirksamkeit korrespondiert mit der der Lehrkennzahlermittlung und basiert auf mehrjährigen Erfahrungswerten.

Aus dem Gesamtpotential, also der Kapazität der Stammwissenschaftler/innen, angenähert durch die Multiplikation ihrer Anzahl mit eintausendsiebenhundert Punkten, kann nunmehr durch Subtraktion der oben beschriebenen Auf-

Tabelle 1: Aufwandspunkte für den Bereich Administration und Außenwirksamkeit

VizerektorIn	850
DekanIn	425
Basisadministration	1476
Größenfaktor: GF x MA	40
Senatsvorsitz	566
Senatsmitgliedschaft	60
StudiendekanIn	200
Stv. StudiendekanIn	60
Vorsitz Curriculakommission	200
Mitgl. Curriculakommission	100
Vorsitz Studienkommission	100
Stv. Vorsitz Studienkommission	50
Mitgl. AG Studienkommission	50
Funktionen in wiss. Gremien	40

wände für Lehre und Administration das „Forschungspotential“ ermittelt werden. Es stellt den für die Forschungsaktivitäten verbleibenden Teil des Gesamtpotentials dar.

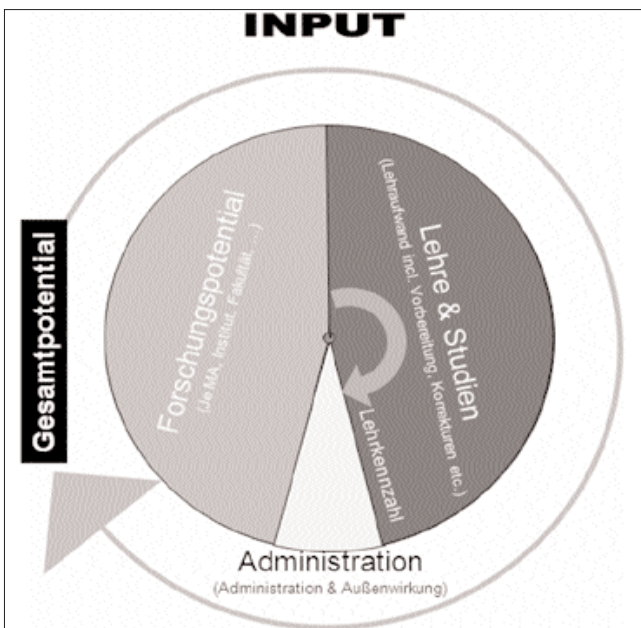
Gesamtpotential
- Lehrkennzahl
- Administration
= Forschungspotential

Die Darstellung dieser Zusammenhänge in Form eines Tortendiagrammes – der Balancetorte – erleichtert visuell die rasche Erfassbarkeit der Situation der betrachteten Einheiten innerhalb der Universität (Abb. 5).

Dieser Balancetorte kann entnommen werden welche Anteile des Gesamtpotentials einer „Einheit“ für

- Lehre & Studien,
- Forschung & Technologie,
- Administration & Außenwirkung im Betrachtungszeitraum zur Verfügung stehen.

Abbildung 5: Beispiel für eine Balancetorte



$$\text{Output/Input} = \text{Effizienz}$$

Es ist dies eine Inputbetrachtung die als Indikator für die „Balance“ einer Einheit herangezogen werden kann, die entsprechenden Gründe für die Verteilung sind jedenfalls zu hinterfragen und genau zu analysieren, bevor Schlüsse gezogen und Entscheidungen getroffen werden.

Das obenstehende Beispiel zeigt die Balancetorte für eine gut austarierte Einheit, bei der der Sektor für Lehre & Studien von der Größe her annähernd dem Forschungspotential entspricht. Der Sektor für Administration bleibt im akzeptablen Rahmen und ist nicht dominant.

Ergebnisdarstellung in Form einer Effizienzspinne

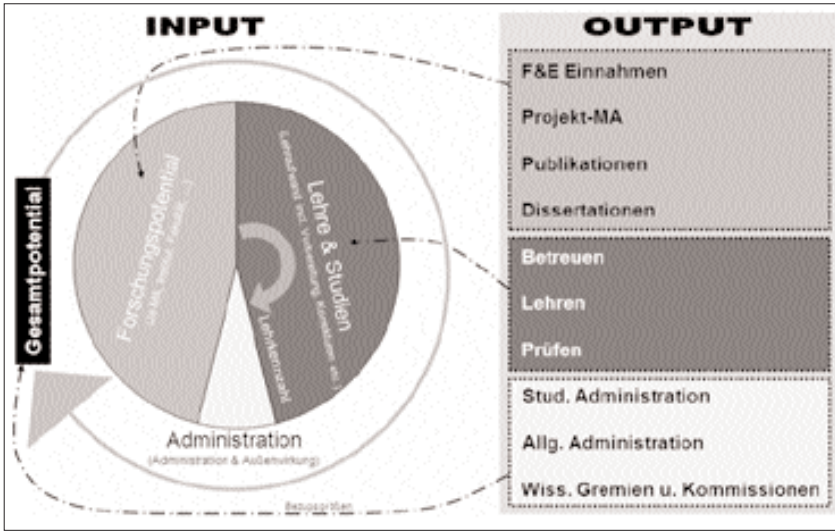
Im Gegensatz zum bisher Beschriebenen wird nachfolgend von der Input- auf eine Output-Betrachtungsweise übergegangen. Die Ermittlung von Kenngrößen für den Output von Lehre & Studien einerseits und Forschung & Technologie sowie ergänzt um solche für die Administration, wie dies oben anhand der Systemdarstellung erläutert wurde, ist nichts wirklich Neues und geschieht bereits vielfach für diverse Berichte etc.. Dabei wird aber meist außer Acht gelassen, dass die absoluten Werte der Kenngrößen, bei Lehre & Studien ist dies „Lehren“, „Betreuen“ und „Prüfen“, bei Forschung & Technologie „Dissertationen“, „Publikationen“ und über den Weg von Anträgen und Angeboten „F&E-Einnahmen“ sowie „Projekt-MitarbeiterInnen“, nur eine recht bescheidene Aussagekraft besitzen. Beispielsweise ist es doch weitgehend normal, dass von einer großen Forschungseinheit mehr an Forschungsoutput erbracht werden kann als von einer kleinen oder dass bei geringem Engagement in der Lehre mehr Zeit für Generierung von Forschungsergebnissen bleibt. Wirkliche Aussagekraft bekommen die Absolutwerte der Kenngrößen erst, wenn man sie auf den zuzuordnenden Aufwand bezieht und damit die Effizienz des zugrundeliegenden Transformationsvorganges ermittelt. Der zuzuordnende Aufwand, der jeweilige Input, ist mit der Balancetorte schon erfasst und liegt somit vor.

Ergänzt man die Output-Kenngrößen „Lehren“, „Betreuen“ und „Prüfen“, aus dem Bereich Lehre & Studien, „Publikationen“, „Dissertationen“, „Projekt-MitarbeiterInnen“ und „F&E Einnahmen“, aus dem Bereich Forschung & Technologie um weitere für „studienbezogene Administration“, „allgemeine Administration“ und „wissenschaftliche Kommissionen/Gremien“, so werden auch Administration und Außenwirkung mit einbezogen.

Unter „Lehren“ wird die Dauer der abgehaltenen Lehrveranstaltungen subsumiert. Unter „Betreuen“ werden die in Betreuung befindlichen wissenschaftlichen Arbeiten – eine DA/MA z.B. mit 50 Punkten, eine Dissertation mit dem Doppelten – eingerechnet. Die Anzahl der Prüfungen findet unter dem Punkt „Prüfen“ Berücksichtigung. Diese Outputwerte werden auf die Lehrkennzahl als Input (= erbrachter Aufwand für Lehre & Studien) bezogen und mit dem jeweiligen Mittelwert innerhalb der Betrachtungsgruppe normiert.

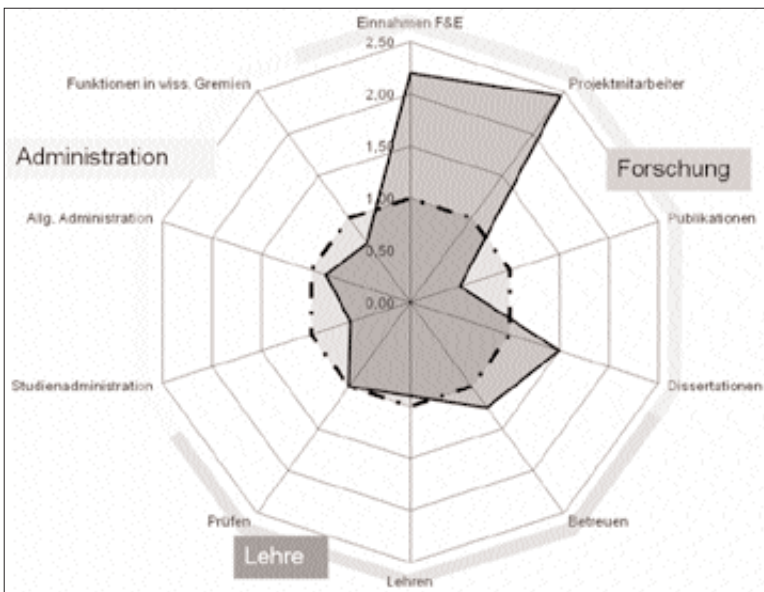
Die Anzahl der Publikationen aller Kategorien, von Spitzenpaper im referenzierten Top-Journal bis herunter zum einfachen Vortrag bei einer regionalen Veranstaltung, werden

Abbildung 6: Bezugsgrößen für die Outputwerte



unter „Publikationen“ subsumiert. Damit wird aber keinesfalls eine Gleichwertigkeit von Veröffentlichungen in den unterschiedlichen Medien und Ebenen unterstellt, sondern nur angenommen, dass jede Publikation, so unterschiedlich ihre wissenschaftliche Bedeutung auch sein mag, für die Universität einen Nutzen generiert. Die Anzahl der im Betrachtungszeitraum abgeschlossenen Dissertationen wird unter „Dissertationen“ dargestellt. Die Anzahl der Projekt-Mitarbeiter/innen (Jahresvollzeitäquivalent) findet im Punkt „Projekt-MA“ Berücksichtigung. Die Einnahmen aus Forschung und Entwicklung finden sich im Punkt „F&E Einnahmen“ wieder. Diese Outputwerte werden auf das Forschungspotential als Input bezogen, der letzte Punkt wird auch noch zusätzlich auf die Kosten entsprechend einer innerbetrieblichen Leistungsverrechnung bezogen. Die Normierung aller Werte erfolgt wieder mit dem Mittelwert innerhalb der Betrachtungsgruppe. Die Berechnung von „studienbezogener Administration“, „allgemeiner Administration“ und „wissenschaftlichen Kom-

Abbildung 7: Beispiel für eine Effizienzspinne



missionen/Gremien“ erfolgt wie schon beschrieben durch Zuordnung von Aufwandspunkten, wobei die Grundadministration und die Funktionen Vizerektor/in und Dekan/in sowie jene des Senats der „allgemeinen Administration“ zugerechnet werden, die übrigen internen Funktionen dem Punkt „studienbezogene Administration“. Als Bezugsgröße dient bei diesem Segment das Gesamtpotential der betrachteten Einheit und die Normierung erfolgt wieder mit dem jeweiligen Mittelwert aus der Betrachtungsgruppe.

Wählt man nun zur Darstellung der so ermittelten Indikatoren ein Spinnendiagramm – die Effizienzspinne – dann werden die komplexen Zusammenhänge klar und übersichtlich, was zu einer raschen Erfassung der Situation beiträgt (Abb. 7).

Der Effizienzspinne kann man entnehmen **wie effizient wird, bezogen auf den Mittelwert in der Betrachtungsgruppe, der Input der Universität in einer „Einheit“ in Output umgesetzt.**

Es handelt sich dabei um eine **Effizienzbetrachtung** (Output/Input = Effizienz) und einen **Relativvergleich** innerhalb einer betrachteten Gruppe von „Einheiten“. Keine Aussage kann jedoch über Ursachen und Hintergründe getroffen werden, die zur der spezifischen Effizienz führte, diese sind jedenfalls zu hinterfragen und genau zu analysieren, bevor Schlüsse gezogen und Entscheidungen getroffen werden. Das Beispiel in Abbildung 7 zeigt die Effizienzspinne einer Einheit mit ausgeprägten Stärken im Bereich „Forschung & Technologie“. Bei F&E-Einnahmen, Projekt-Mitarbeiter/innen und Dissertationen liegen die Effizienzwerte deutlich über dem Mittelwert der verglichen Einheiten (strichpunktierte Linie bei 1,00). Auffallend ist dabei die unter dem Mittelwert liegende Effizienz bei den Publikationen. Hier würde es gelten die Gründe zu hinterfragen warum dieser wissenschaftlich wichtige Sektor zurück liegt. Eventuell sind die

Publikationen schon eingereicht und es besteht nur zufällig ein Rückstau, oder u.U. wurden „falsche“, nicht wissenschaftlich verwertbare Forschungsaktivitäten durchgeführt. Eine Analyse und anschließend ggf. Korrekturen wären erforderlich. Im Bereich der Lehre zeigen sich keine besonderen Auffälligkeiten, die Schwankungsbreite um den Mittelwert der Vergleichsgruppe ist unspektakulär. Bei Administration und Außenwirksamkeit erkennt man eine gewisse Zurückhaltung sich in studienbezogenen Angelegenheiten zu engagieren. Auch scheint die Einbindung in die Scientific Community über die Mitarbeit in externem wissenschaftlichen Kommissionen und Gremien noch Verbesserungspotential aufzuweisen.

Ein wesentliches Faktum stellt die Tatsache dar, dass für die Erstellung von Balancetorte und Effizienzspinne KEINE neuen Daten erhoben, sondern ausschließlich die bestehenden ausgewertet werden. Die Datenqualität und Validität entspricht damit vollständig jener der bisher schon üblichen Berichte und Publikationen. Dies ist besonders wichtig,

denn damit wird die Effizienz des Gesamtsystems Universität nicht durch den Aufwand zusätzlicher Datengenerierung geschmälert.

Einsatzmöglichkeiten von Balancetorte und Effizienzspinne

Balancetorte und Effizienzspinne liefern einen raschen kursorischen und auch einheitlichen Überblick über die Situation innerhalb einer betrachteten und zusammengehörigen Gruppe.

Sie stellen Indikatoren bereit für Gespräche zur

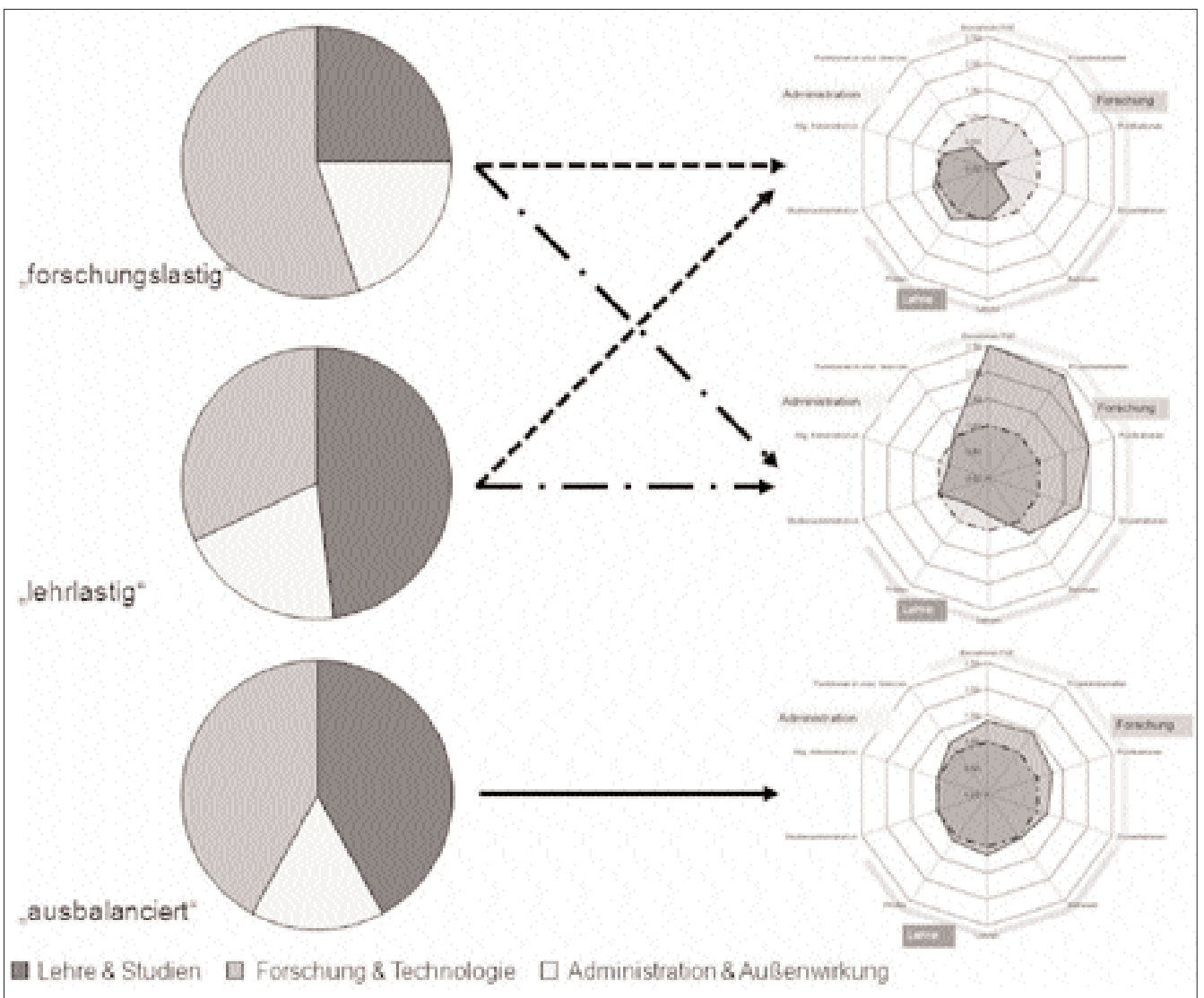
- Detektierung von Überlastungen
- Leistungsvereinbarung
- langfristigen (Weiter)Entwicklung einzelner Institute oder Fachbereiche
- Feststellung von ggf. hebbaren Potentialen

zwischen Dekanen und Institutsleitungen einerseits und zwischen den Dekanen und dem Rektorat andererseits.

Auch zur Einschätzung der Entwicklung innerhalb eines längeren Zeitraumes sind Gegenüberstellungen von Balancetorten und Effizienzspinnen aus mehr oder weniger aufeinanderfolgenden Studienjahren sehr vorteilhaft. Unschwer können dann anhaltende Trends erkannt und nach deren Ursachen geforscht werden. Zu beachten ist dabei aber jedenfalls, dass es sich bei den Effizienzspinnen um einen Relativvergleich innerhalb einer zusammengefassten Gruppe von Einheiten handelt und damit Effizienzveränderungen außerhalb des Einflussbereichs der Einzeleinheit Auswirkungen auf die Darstellung haben kann. Dieser Effekt tritt bei kleineren Gruppen stärker zu Tage als bei größeren, da naturgemäß der Mittelwert bei einer geringen Zahl an Objekten von einzelnen Veränderungen viel stärker beeinflusst wird als bei einer hinlänglich umfangreichen Anzahl von vergleichbaren Einheiten. Die bisherigen Erfahrungen belegen jedoch eine sehr große Robustheit.

Zu beachten ist aber auch, dass beide Darstellungsarten ein zusammengehöriges Set sind, denn wie eine umfangreiche Analyse unter Variation der verschiedensten Parameter zeigt

Abbildung 8: Mögliche Szenarien bei Balancetorten und Effizienzspinnen

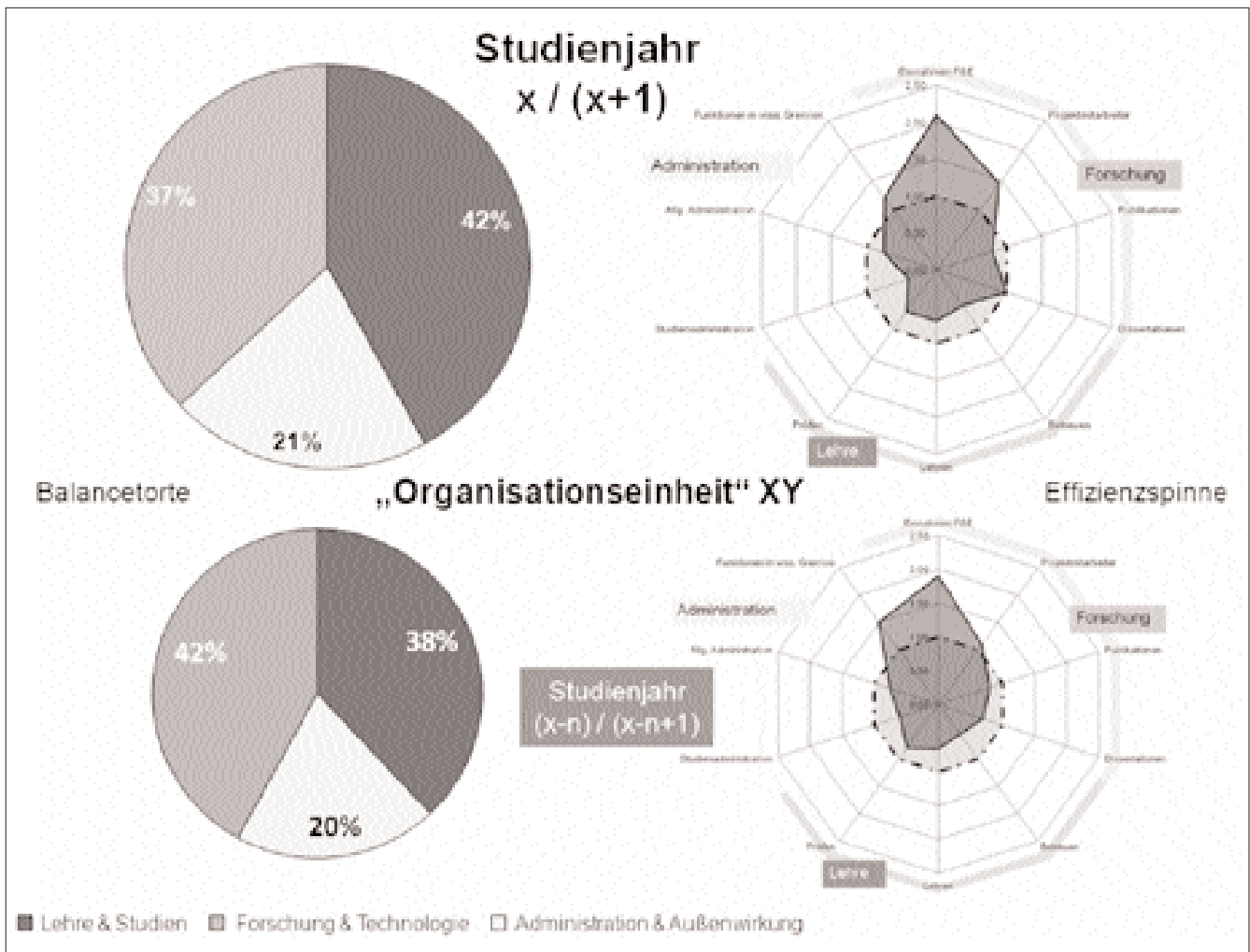


te, können nur bei Verwendung und Interpretation beider Diagramme Fehlentwicklungen oder gar ein Missbrauch sicher erkannt und korrigierende Maßnahmen gesetzt werden. Auch bedarf es trotz aller Einfachheit der Darstellung erwartungsgemäß einer hinreichenden Routine, um alle vielfältigen Aussagen zur aktuellen Situation der betrachteten Einheiten, die in den beiden Analysewerkzeugen stecken, vollständig erkennen und nutzen zu können.

In Abbildung 8 sind beispielhaft mögliche Szenarien dargestellt. Links werden von oben nach unten Balancetorten für eine forschungslastige, eine lehrlastige und eine weitgehend ausbalancierte Einheit gezeigt. Die zugehörigen Effizienzspinnen können prinzipiell alle möglichen Ausformungen annehmen, wie drei charakteristische rechts gezeigt sind. Es ist sowohl eine gute Effizienz im Forschungsbereich oder auch Lehrbereich weitgehend unabhängig von der Ausformung der Balancetorte möglich. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass nicht nur eine austarierte Balancetorte, sondern auch eine Effizienzspinne ohne besonders auffallende Zacken oder Einbrüche als vorteilhaft anzusehen ist. Es spricht für eine ausgewogene Effizienz in den beiden Leistungsbereichen Lehre & Studien sowie Forschung & Technologie sowie auch für ein angemessenes Engagement bei Administration und Außenwirksamkeit.

Abbildung 9: Zeitliche Entwicklung

Bei der Abbildung 9 sind in der oberen Hälfte Balancetorte und Effizienzspinne für das Studienjahr $x / (x+1)$ dargestellt. Etwas kleiner darunter, zum Vergleich und zur Kenntlichmachung der Entwicklungen, die Auswertungen für ein davor liegendes Studienjahr $((x-n) / (x-n+1))$. Die Gründe für Veränderungen bei den Balancetorten, im dargestellten Beispiel Verschiebungen der Anteile zwischen Lehre, Administration und Forschungspotential, können natürlich nicht abgelesen werden und sind jedenfalls genau auszulesen bevor bei Bedarf zielgerichtete Maßnahmen gesetzt werden können. Bei der Effizienzspinne in dem Beispiel lassen sich Veränderungen in beide Richtungen gegenüber dem Mittelwert aus der Betrachtungsgruppe in verschiedenen Bereichen ablesen. Dies tritt vor allem bei den Indikatoren auf, die systembedingt starken jährlichen Schwankungen unterliegen können, wie dies z.B. bei den Dissertationen der Fall ist. Derartige Effekte kann man erheblich mildern, wenn man auf einen gleitenden Mittelwert über mehrere Jahre hinweg zurückgreift. Dabei verliert man jedoch dann an Aktualität, sodass bisher darauf verzichtet wurde. Für alle Entwicklungen, die aus den Diagrammen abgelesen werden können wird es Ursachen geben, die der Erläuterung bedürfen bevor man gegebenenfalls regelnd eingreift.



Zusammenfassung

Universitäten stellen ein grundsätzlich von Wirtschaftsunternehmen unterschiedliches komplexes System dar. Die Eingangsgrößen, in erster Näherung hauptsächlich die eingesetzten Ressourcen, werden in den operativen Einheiten in Output transformiert. Als Kenngrößen für den Output sind bei der Hauptaufgabe Lehre & Studien „Lehren“, „Betreuen“ und „Prüfen“, bei der Hauptaufgabe Forschung & Technologie „Dissertationen“, „Publikationen“, und über den Weg von Anträgen und Angeboten, „F&E-Einnahmen“ sowie „Projekt-Mitarbeiter/innen“ anzusehen. Die beiden letztgenannten Größen koppeln wieder (verstärkend) in den Generierungsvorgang zurück. Dabei ist zu intendieren, dass die Basisressourcen (Personal, Raum, Finanzmittel) die Voraussetzung für die Erschließung von Zusatzressourcen (F&E-Einnahmen, Projekt-MA) sind und damit diese Zusatzressourcen eine Outputkenngröße darstellen. Neben dieser gesamten Gruppe, die in der Wirtschaft wohl als wertschöpfend bezeichnet werden würde, bestehen noch Kenngrößen für den zum Betrieb gleichfalls erforderlichen administrativen Output, der auf Studienbetrieb und allgemeine Abläufe gesplittet werden kann. Ferner fällt in diesen Bereich auch die Kenngröße für die wichtige Außenwirkung in externen wissenschaftlichen Gremien und Kommissionen.

Durch eine Aufgliederung der Basisressourcen, bei kursorischer Betrachtung die Kapazitäten der Stammitarbeiter/innen, in Teilströme für die zwei Hauptaufgaben sowie die unterstützenden Aktivitäten und der Darstellung in Form eines Tortendiagrammes wird die Balance der betrachteten Einheit rasch erfassbar. Der Anteil für Lehre & Studien wird mittels einer sogenannten Lehrkennzahl erfasst, Administration und Außenwirksamkeit werden durch Aufwandspunktezuordnungen ermittelt. Die Subtraktion dieser Aufwände vom Gesamtpotential ergibt das für Forschung & Technologie verfügbare Forschungspotential. Es ist dies eine Inputbetrachtung, die entsprechenden Gründe für die Verteilung sind jedenfalls zu hinterfragen und genau zu analysieren, bevor Schlüsse gezogen und Entscheidungen getroffen werden.

Ein Bezug der Outputgrößen – „Lehren“, „Betreuen“ und „Prüfen“, „Dissertationen“, „Publikationen“, „F&E-Einnahmen“ sowie „Projekt-Mitarbeiter/innen“, „studienbezogene Administration“, „allgemeine Administration“ und „Mitwirkung in externen wissenschaftlichen Gremien und Kommissionen“ – auf die entsprechenden Aufwandsanteile ergibt die Effizienz der Transformationsprozesse von Input zu Output innerhalb der betrachteten Einheit. Deren Normierung mit dem Mittelwert einer Vergleichsgruppe und Darstellung als Spinnendiagramm führt zur sogenannten Effizienzspinnne, die einen raschen Überblick ermöglicht. Dabei han-

delt es sich um einen Relativvergleich der Effizienz vergleichbarer Einheiten innerhalb einer Bezugsgruppe.

Beide Darstellungsarten sind ein zusammengehöriges Set. Wie eine umfangreiche Analyse unter Variation der verschiedensten Parameter zeigte, können nur bei Verwendung und Interpretation beider Diagramme Fehlentwicklungen oder gar ein Missbrauch sicher erkannt und korrigierende Maßnahmen gesetzt werden. Auch bedarf es trotz aller Einfachheit der Darstellung erwartungsgemäß einer hinreichenden Routine, um alle vielfältigen Aussagen zur aktuellen Situation der betrachteten Einheiten, die in den beiden Analysewerkzeugen stecken, vollständig erkennen und nutzen zu können.

Die Einschätzung der Entwicklung innerhalb eines längeren Zeitraumes ist auf Basis von Gegenüberstellungen von Balancetorten und Effizienzspinnen aus mehr oder weniger aufeinanderfolgenden Studienjahren gut möglich. Anhaltende Trends können erkannt und nach deren Ursachen geforscht werden. Es handelt sich bei den Effizienzspinnen um einen Relativvergleich innerhalb einer zusammengefassten Gruppe von Einheiten und dies ist auch bei der Interpretation zu beachten. Die bisherigen Erfahrungen belegen eine sehr große Robustheit beider Diagramme.

Auf Basis des durch einheitliche Indikatoren gestützten Wissens wird langfristig sichergestellt, dass notwendige, oft strategische Entscheidungen auch für ein derartig komplexes System, wie es eine Universität mit dem bestehenden dynamischen Umfeld darstellt, zielrichtig getroffen werden.

Literaturverzeichnis

- Bundes-Verfassungsgesetz (1920):* i.d.g.F., Artikel 81c.
Gaberscik, G. (2008): Anspruch versus Freiheit, QZ, Jg 53/ H. 4, S. 38-53, Carl Hanser Verlag München
Gaberscik, G./Muhr, H.M./Stelzer, F. (2011): Visualization of the Performance and Outcome of Organizational University Units, 33rd EAIR Forum, Warsaw, Poland, 28-31 Aug. 2011.
Universitätsgesetz (2002): UG, Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien, Bundesgesetzblatt I Nr. 120/2002 i.d.g.F., § 1.

■ **Dr. techn. Gerald Gaberscik, Dipl.-Ing.,** O.Univ.-Prof., Leiter der Stabstelle Qualitätswesen TU Graz, E-Mail: gerald.gaberscik@tugraz.at
 ■ **Dr. techn. Dr. h.c. Hans Michael Muhr,** O.Univ.-Prof., Vizerektor für Lehre und Studien der Technischen Universität Graz von 10/2007 bis 09/2011, E-Mail: muhr@hspt.tu-graz.ac.at
 ■ **Dr. techn. Franz Stelzer,** Univ.-Prof., Vizerektor für Forschung und Technologie der Technischen Universität Graz von 10/2007 bis 09/2011, E-Mail: franz.stelzer@tugraz.at

*Stefan Süß, Jost Sieweke &
Bianca Köllner*

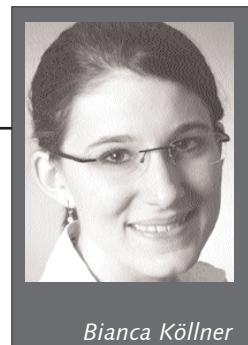
Studienbelastung und gemeinnütziges Engagement von Studierenden nach der Bologna-Reform



Stefan Süß



Jost Sieweke



Bianca Köllner

Seit vor einigen Jahren das konsekutive System der Studienabschlüsse eingeführt wurde, wird immer wieder die daraus resultierende zeitliche Belastung der Studierenden thematisiert. Entsprechende negative Konsequenzen für das gemeinnützige Engagement von Studierenden, wozu unbezahlte, organisierte Tätigkeiten in Bereichen wie beispielsweise Hochschule oder Sport gehören, werden häufig angenommen. Sie sind bislang aber noch nicht wissenschaftlich und empirisch untersucht. Diese Lücke schließt der Beitrag, indem auf Basis der mikroökonomischen Theorie das ehrenamtliche Engagement von Studierenden, insbesondere unter Fokussierung auf das ihnen zur Verfügung stehende individuelle Zeitbudget, empirisch analysiert wird. Im Ergebnis zeigen sich vergleichsweise geringe Einflüsse des Zeitbudgets auf das gemeinnützige Engagement. Dennoch lassen sich einige Implikationen ableiten, die für Hochschulleitungen nicht zuletzt in der Diskussion über die Schaffung verbesserter Rahmenbedingungen für ehrenamtliches Engagement hilfreich sein können.

1. Einführung

Obwohl die Einführung des zweistufigen Systems der Studienabschlüsse (Bologna-Reform) nicht zu einem objektiven Anstieg der zeitlichen Belastung der Studierenden geführt hat (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 317; Schulmeister/Metzger 2011, S. 47-65), lässt sich insbesondere unter Bachelorstudierenden beobachten, dass sie subjektiv eine zunehmende Wochenarbeitszeit empfinden (vgl. Groß/Boger 2011, S. 169). Dieser subjektive Zeitdruck wird verstärkt, wenn Studierende neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass diese Entwicklungen große Auswirkungen auf das gemeinnützige Engagement von Studierenden haben, wozu unbezahlte, organisierte Tätigkeiten in gesellschaftlichen Bereichen wie beispielsweise Hochschule, Sport oder Kultur sowie in sozialen Einrichtungen gezählt werden (vgl. Güntert et al. 2007, S. 77). So geben in einer Befragung der Hochschulinformation-System GmbH 64% der gemeinnützig nicht aktiven Studierenden an, dass ihnen neben dem Studium keine Zeit für gemeinnütziges Engagement bleibt (Fischer 2006); 47% begründen dies mit ihrer Erwerbstätigkeit. Studentische Organisationen, die sich in der „Kölner-Runde“ (www.koelner-runde.de) zu-

sammengeschlossen haben, beklagen ebenfalls, dass Studierenden kaum Zeit für gemeinnütziges Engagement bleibt. Deshalb fordern sie von den Hochschulleitungen verbesserte Regelungen für Urlaubs- und Freisemester sowie für eine Anerkennung gemeinnützigem Engagements im Rahmen des Studiums, um Studierenden dadurch Zeit für gemeinnütziges Engagement einzuräumen sowie dieses zu honorieren.

Allerdings wurde bislang nicht wissenschaftlich analysiert, inwiefern der von den Studierendenorganisationen hervor gehobene Faktor „Zeit“ tatsächlich einen Einfluss auf das gemeinnützige Engagement von Studierenden hat. Dieser Zusammenhang kann lediglich angenommen werden, da laut einer Selbsteinschätzung von Befragten mehr (freie) Zeit zu größerem gemeinnützigem Engagement führen würde (vgl. Sundeen et al. 2007). Demgegenüber gibt es jedoch Studien, die zeigen, dass gemeinnützig aktive Menschen häufiger in Vollzeit arbeiten als nicht aktive (vgl. Klenner et al. 2001). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die zeitliche Belastung von Studierenden in Folge der Bologna-Reform tatsächlich einen Einfluss auf ihr gemeinnütziges Engagement hat. Eine Antwort auf diese Frage ist für Hochschulleitungen von Interesse, um abzusehen, welche Auswirkungen eine Reduzierung der Studienbelastung auf das gemeinnützige Engagement der Studierenden hätte. Außerdem ließe sich auf dieser Grundlage überlegen, welche Rahmenbedingungen – oder Anreize – geschaffen werden müssen, um studentisches Engagement zu fördern. Aus diesem Grund ist das Ziel dieses Beitrags eine Analyse des Einflusses des individuellen Zeitbudgets auf das gemeinnützige Engagement von Studierenden. In diesem Zusammenhang werden die Ergebnisse einer Befragung unter Studierenden der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf präsentiert. Zuvor werden jedoch die Einflussfaktoren des gemeinnützigem Engagements herausgearbeitet.

2. Einflussfaktoren des gemeinnützigem Engagements

In der Forschung konnten verschiedene Einflussfaktoren gemeinnützigem Engagements, beispielsweise das Einkommen (vgl. DeVoe/Pfeffer 2007), die Sozialisation (vgl. Burgham/Downward 2005) und das individuelle Zeitbudget (vgl. Burgham/Downward 2005; Klenner et al. 2001) iden-

tifiziert werden. Aufgrund der oben angesprochenen Zielsetzung fokussiert dieser Beitrag insbesondere auf den Faktor „Zeit“.

Der postulierte Zusammenhang zwischen freier Zeit und gemeinnützigem Engagement beruht im Wesentlichen auf Überlegungen aus der mikroökonomischen Theorie. Da die zeitlichen Ressourcen von Menschen begrenzt sind, geht die mikroökonomische Theorie davon aus, dass Individuen bewusste Entscheidungen über die Verwendung der Ressource „Zeit“ treffen, um den eigenen Nutzen zu maximieren (vgl. Varian 2007, S. 202-203). Auch der Freizeit – also der Zeit, in der ein Mensch nicht arbeitet – wird ein monetärer Gegenwert in Form von sogenannten Opportunitätskosten der Freizeit zugeschrieben (vgl. Varian 2007, S. 203). Sie fallen an, da gemeinnützige Arbeit unbezahlt ist und die für Erwerbsarbeit bzw. das Studium zur Verfügung stehende Zeit reduziert. Bei Studierenden treten diese Opportunitätskosten beispielsweise auf, wenn gemeinnütziges Engagement zu geringerer Zeit für das Lernen und damit eventuell verbunden zu schlechteren Prüfungsnoten führt oder wenn eine längere Studiendauer den Berufseinstieg verzögert. Insofern ist davon auszugehen, dass sich Studierende, die eine hohe Studienbelastung haben, seltener gemeinnützig engagieren, da die Opportunitätskosten des gemeinnützigen Engagements in diesem Fall hoch sind.

Hypothese 1: Je höher die Studienbelastung ist, desto weniger Zeit wird in gemeinnützige Tätigkeiten investiert.

Die Opportunitätskosten erhöhen sich, wenn Studierende neben dem Studium arbeiten. Dies gilt insbesondere bei einer Bezahlung auf Stundenbasis. DeVoe/Pfeffer (2007) konnten in einer empirischen Studie zeigen, dass Menschen, die pro Stunde bezahlt werden weniger Zeit mit gemeinnütziger Arbeit verbringen als solche, die eine fixe monatliche Vergütung erhalten. Diese Beobachtung wird durch ein verstärktes Bewusstsein für die Opportunitätskosten ehrenamtlichen Engagements erklärt. Menschen, die pro Stunde bezahlt werden, können ihrer Zeit einen direkten monetären Gegenwert zuweisen, während Personen, die ein festes Monatslöh erhalten, eine derartige ökonomische Kalkulation seltener vornehmen (vgl. DeVoe/Pfeffer 2007, S. 795). Ein ähnliches Verhalten ist auch für arbeitende Studierende zu erwarten: Sie können der Zeit, die sie in gemeinnützige Arbeit investieren, einen direkten monetären Gegenwert zuweisen, so dass sie sich ihrer Opportunitätskosten bewusster sind als Studierende, die nicht arbeiten. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass sie sich seltener gemeinnützig engagieren werden.

Hypothese 2: Studierende, die neben dem Studium arbeiten, engagieren sich in geringerem Umfang als Studierende, die neben dem Studium nicht arbeiten.

Das monatliche Einkommen von Studierenden setzt sich in der Regel aus Zuschüssen ihrer Eltern, BAföG, Stipendium und/oder Nebenjob zusammen. Es ist dabei anzunehmen, dass mit zunehmender Relevanz des Nebenjobs für das Einkommen die Opportunitätskosten der Studierenden, die bei gemeinnützigem Engagement entstehen, steigen. Damit sinkt die in gemeinnütziges Engagement investierte Zeit.

Hypothese 3: Je höher der Anteil des Verdienstes aus einem Nebenjob an den monatlichen Gesamteinnahmen der Stu-

dierenden ist, desto weniger Zeit wird in gemeinnützige Tätigkeiten investiert.

Neben finanziellen Aspekten kann im Zeitbudget ein Einflussfaktor auf das ehrenamtliche Engagement vermutet werden. Da sich dieses durch den Nebenjob verknappt, bleibt den Studierenden weniger freie Zeit, um sich ehrenamtlich zu engagieren. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die in einen Nebenjob investierte Zeit das gemeinnützige Engagement beeinflusst. Dieser Zusammenhang wurde in verschiedenen empirischen Studien bestätigt (vgl. Bingham/Downward 2005).

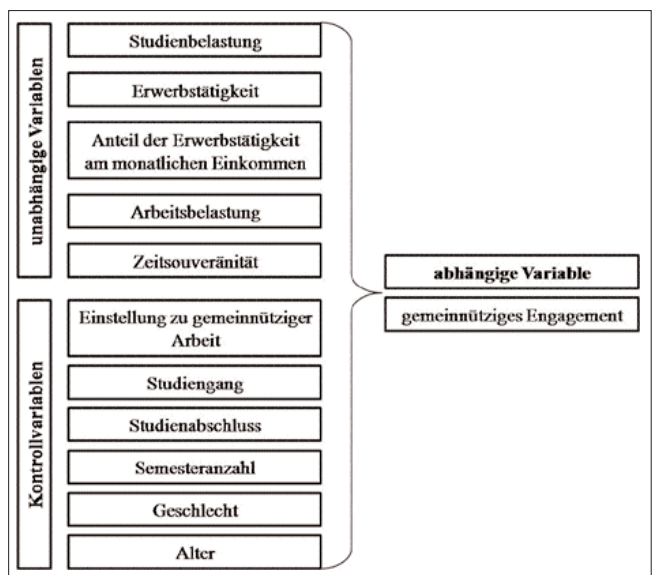
Hypothese 4: Je höher die Arbeitsbelastung ist, desto weniger Zeit wird in gemeinnützige Tätigkeiten investiert.

Unabhängig von der absoluten Zeitbelastung ist in der Flexibilität der Zeiteinteilung ein Einfluss auf das gemeinnützige Engagement zu vermuten. Klenner, Pfahl und Seifert (2001, S. 37) stellen fest, dass sich die individuelle Zeitsouveränität positiv auf das gemeinnützige Engagement auswirkt, da eine Zeitsouveränität eine optimale Einteilung begrenzter zeitlicher Ressourcen ermöglicht, wodurch sich Freiräume für gemeinnützige Arbeit ergeben können. Während diese in den Diplomstudiengängen meist noch realisierbar waren, wird an der Bologna-Reform kritisiert, dass Studierende infolge eines weitgehend starren Stundenplans geringe Zeitsouveränität haben. Es ist zu vermuten, dass ihre Möglichkeiten für gemeinnütziges Engagement dadurch eingeschränkt sind. Deshalb fordert beispielsweise die Kölner Runde zusätzliche Urlaubssemester und Verbesserungsversuche für engagierte Studierende (vgl. Büttner 2008), damit sie an Flexibilität und Freiräumen gewinnen.

Hypothese 5: Je höher die empfundene Zeitsouveränität im Studium ist, desto mehr Zeit wird in gemeinnützige Tätigkeiten investiert.

Eine Übersicht der Untersuchungsvariablen findet sich in Abbildung 1.

Abbildung 1: Untersuchungsvariablen



3. Methodik

Um das gemeinnützige Engagement von Studierenden empirisch zu untersuchen, wurde an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf eine schriftliche Befragung durchgeführt. Der eingesetzte Fragebogen umfasste neun Frageblöcke. Er wurde in einem Seminar einem Pre-Test unterzogen und infolgedessen an die Zielgruppe angepasst. Die Fragebögen wurden vom 30.06. bis 15.07.2010 in Lehrveranstaltungen der Philosophischen, Juristischen, Mathematisch-Naturwissenschaftlichen und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät verteilt und dort von den Studierenden ausgefüllt. Die folgende Analyse bezieht sich auf 229 vollständig ausgefüllte Fragebögen. Eine begrenzte Repräsentativität der Studie ergibt sich aus der nicht zufallsgesteuerten Stichprobe, die etwa 1,5% der Studierenden der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf erfasst, und einem relativ hohen Anteil an Studierenden aus der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (vgl. auch Tab. 1).

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zum Sample

	N	Anteil Frauen	Altersdurchschnitt	durchschnittliche Studienbelastung (in Stunden/Woche)	Quote der Erwerbstätigen	durchschnittliche Arbeitsbelastung (in Stunden/Woche)	durchschnittlicher Anteil der Erwerbstätigkeit am Einkommen	gemeinnütziges Engagement (in Stunden/Woche)
Wirtschaftswissenschaften	167	49,3%	24,0	32,5	31,7%	8,7	30,4%	3,0
Jura	27	62,9%	21,4	37,0	57,1%	4,9	18,7%	2,4
Geisteswissenschaften	15	88,2%	28,4	24,2	23,5%	13,5	45,0%	3,0
Naturwissenschaften	32	31,7%	23,6	41,9	60,0%	4,9	16,7	3,2

4. Auswertung und Ergebnisse

26,5% der Befragten engagieren sich neben dem Studium ehrenamtlich, was sowohl verglichen mit der bundesdeutschen Bevölkerung (36%) als auch allen Studierenden (43%) unterdurchschnittlich ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010, S. 16 und 28).

Die Hypothesen wurden mittels einer linearen Regressionsanalyse überprüft, die Aussagen über den (statistischen) Einfluss verschiedener unabhängiger Variablen auf die abhängige Variable (gemeinnütziges Engagement von Studierenden in Stunden pro Woche) ermöglicht. Die unabhängigen Variablen sind

- (1) die durchschnittliche Studienbelastung in Stunden pro Woche,
- (2) die Erwerbstätigkeit,
- (3) der Anteil der eigenen Erwerbstätigkeit am monatlichen Einkommen,
- (4) die durchschnittliche Arbeitsbelastung pro Woche in Stunden,
- (5) die Zeitsouveränität.

Als Kontrollvariablen wurden die Einstellung der Studierenden zum ehrenamtlichen Engagement, ihr Alter, die Semesteranzahl, das Geschlecht, der anvisierte Studienabschluss sowie der Studiengang (Diplom/Staatsexamen, Bachelor und Master) berücksichtigt.

Das Regressionsmodell ist in Tabelle 2 dargestellt; es erklärt lediglich ca. 4% der Varianz des gemeinnützigen Engagements von Studierenden. Hinsichtlich der Hypothesen lassen sich folgende, zumeist statistisch nicht signifikante, Ergebnisse feststellen:

- Am negativen Vorzeichen der Variable „Studienbelastung“ wird deutlich, dass sich Studierende mit hoher Studienbelastung weniger gemeinnützig engagieren.
- Studierende, die einen Studentenjob ausüben, engagieren sich weniger als Studierende, die keinen Nebenjob haben.
- Studierende, bei denen der Nebenjob einen großen Anteil am monatlichen Gesamteinkommen hat, engagieren sich weniger ehrenamtlich.
- Studierende mit einer hohen Arbeitsbelastung investieren mehr Zeit in ehrenamtliches Engagement.
- Eine hohe gefühlte Zeitsouveränität steigert das ehrenamtliche Engagement.

Folgt man strengen Maßstäben der empirischen Sozialforschung, müssen die vorab formulierten Hypothesen wegen der fehlenden Signifikanz der statistisch ermittelten Zusammenhänge abgelehnt werden. Die Ablehnung der Hypothesen deutet darauf hin, dass die mikroökonomische

Theorie, aus der die Hypothesen abgeleitet wurden, nur begrenzt auf den Forschungsbereich des ehrenamtlichen Engagements von Studierenden angewendet werden kann. Auch die oben genannten Charakteristika der Stichprobe könnten Einfluss auf die vorliegenden Ergebnisse genommen haben. Daher sollen im Folgenden die inhaltlichen Implikationen der Studie im Vordergrund stehen.

Der standardisierte Regressionskoeffizient Beta in Tabelle 2 zeigt, dass das Alter den größten Einfluss auf das ehrenamtliche Engagement nimmt, während der Einfluss der untersuchten unabhängigen Variablen vergleichsweise gering ist. Dies verdeutlicht eine Analyse der nicht standardisierten Regressionskoeffizienten (B) (vgl. Tab. 2):

- Eine Erhöhung der Studienbelastung pro Woche um eine Stunde reduziert das ehrenamtliche Engagement kaum (um 0,01 Stunden).
- Eine Erwerbstätigkeit reduziert das ehrenamtliche Engagement um rund 0,2 Stunden pro Woche.
- Ein Anstieg des Anteils der eigenen Erwerbstätigkeit am monatlichen Einkommen um ein Prozent reduziert das ehrenamtliche Engagement nicht merklich (0,006 Stunden pro Woche).
- Wenn die Arbeitsbelastung um eine Stunde steigt, erhöht sich das ehrenamtliche Engagement, allerdings nicht spürbar (0,009 Stunden pro Woche).
- Eine Erhöhung der empfundenen Zeitsouveränität um einen Punkt steigert das ehrenamtliche Engagement um immerhin ca. 0,2 Stunden pro Woche.

Neben dem Einfluss der unabhängigen auf die abhängige Variable wurden auch Kontrollvariablen untersucht: (1) Hinsichtlich des fachlichen Hintergrunds wird deutlich,

Tabelle 2: Ergebnisse der Regressionsanalyse

Variable	Hypothese	B	Beta	T
Durbin-Watson-Test = 2,002				
Variance inflation factor < 4,0				
Studienbelastung pro Woche	H1	-0,011	-0,029	-0,402
Erwerbstätigkeit	H2	0,198	0,017	0,171
Anteil der eigenen Erwerbstätigkeit am monatlichen Einkommen	H3	-0,006	-0,032	-0,351
Arbeitsbelastung pro Woche	H4	0,009	0,015	0,159
Zeitsouveränität	H5	0,196	0,032	0,418
Einstellung zu gemeinnütziger Arbeit		0,234	0,113	1,644
Studiengang Jura		-0,657	-0,036	-0,502
Studiengang Geisteswissenschaften		-4,382	-0,188	-2,136*
Studiengang Naturwissenschaften		0,887	0,063	0,814
Masterstudium		2,916	0,136	1,675*
Diplomstudium/Staatsexamen		-2,654	-0,186	-1,794*
Semesteranzahl		0,251	0,147	1,194
Geschlecht		1,218	0,106	1,494*
Alter		0,229	0,208	2,263*
F			1,737*	
korrigiertes R ²			.04	

*n = 229 *p ≤ .10 **p ≤ .05

dass sich Studierende der Wirtschaftswissenschaften in höherem Maße ehrenamtlich engagieren als Studierende der Geistes- und Rechtswissenschaften, jedoch seltener als Studierende aus naturwissenschaftlichen Fächern. (2) Es zeigt sich ferner, dass weibliche Studierende ein ausgeprägteres gemeinnütziges Engagement besitzen als männliche Studierende. (3) Bezogen auf die Kontrollvariable Alter wird deutlich, dass mit zunehmendem Alter auch das gemeinnützige Engagement ansteigt. (4) Studierende der Masterstudiengänge engagieren sich häufiger ehrenamtlich als ihre Kommilitonen der Bachelorstudiengänge, während sich Diplomstudierende, entgegen der vielfach geäußerten Annahme, seltener ehrenamtlich engagieren als Bachelorstudierende. (5) Studierende mit einer positiveren Einstellung gegenüber ehrenamtlicher Arbeit engagieren sich häufiger.

5. Schlussfolgerungen und Implikationen

Die Ergebnisse der Untersuchung deuten auf einen Einfluss der demographischen Merkmale Alter und Geschlecht sowie der Merkmale Studiengang und Studienabschluss auf das ehrenamtliche Engagement von Studierenden hin. Der Einfluss des Alters auf das Engagement bestätigt Ergebnisse früherer Studien (vgl. Burgham/Downward 2005, S. 88; DeVoe/Pfeffer 2007, S. 790). Demgegenüber widerspricht das vermehrte Engagement weiblicher Studierender Ergebnissen für die deutsche Bevölkerung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010, S. 39). Eine

Erklärung dafür ist, dass weibliche Studierende in aller Regel kinderlos sind, worin ansonsten ein wichtiger Hinderungsgrund ehrenamtlichen Engagements von Frauen besteht (vgl. Klenner et al. 2001, S. 7-8). Der Einfluss des Studiengangs und des angestrebten Studienabschlusses auf das ehrenamtliche Engagement wurde in der Literatur bislang noch nicht diskutiert. Das stärkere Engagement von Bachelor- und Masterstudierenden verglichen mit Diplomstudierenden ist insofern überraschend, als dass die subjektiv empfundene zeitliche Studienbelastung unter Bachelorstudierenden größer ist als unter Diplomstudierenden (vgl. Groß/ Boger 2011, S. 169). Das Ergebnis kann jedoch aus den spezifischen Umständen an der Heinrich-Heine-Universität resultieren. Da die Diplomstudiengänge zurzeit auslaufen, stehen die Diplomstudierenden unter dem Druck, ihr Studium fristgerecht abzuschließen, weshalb sie sich möglicherweise weniger ehrenamtlich engagieren.

Vernachlässigt man die fehlende Signifikanz der Ergebnisse, zeigt sich inhaltlich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen des Regressionsmodells und den Hypothesen. Das unerwartete Ergebnis, dass sich Studierende mit einer hohen zeitlichen Belastung durch einen Nebenjob häufiger ehrenamtlich engagieren, bestätigt den Befund, dass Bürger mit einer hohen beruflichen Belastung überdurchschnittlich oft Zeit für gemeinnütziges Engagement aufbringen (vgl. Klenner et al. 2001, S. 7). Eine Erklärung hierfür ist, dass Menschen mit einem hohen beruflichen Engagement auch in ihrer Freizeit produktiv tätig sein wollen, weshalb sie sich trotz der beruflichen Belastung zusätzlich ehrenamtlich engagieren.

Zusammenfassend betrachtet kann die mikroökonomische Theorie nur bedingt das ehrenamtliche Engagement von Studierenden erklären. Dies unterstützt Ergebnisse von Frey und Götte (2003) aus einer Analyse des ehrenamtlichen Engagements in der Schweiz. Da ehrenamtliche Tätigkeiten unbezahlt sind, folgen sie möglicherweise gerade nicht ökonomischen Kalkülen. Darauf deuten psychologische Studien hin, die die Motivation von ehrenamtlich Engagierten untersucht haben (vgl. Clary et al. 1998); sie zeigen, dass ehrenamtliches Engagement Menschen beispielsweise die Möglichkeit bietet, humanitäre und altruistische Werte auszudrücken sowie soziale Kontakte aufzubauen. Demgegenüber können die Ergebnisse aber auch dahingehend interpretiert werden, dass ehrenamtliches Engagement von Studierenden nicht als Freizeit eingestuft wird, sondern als

bewusste Investition in ihre Karriere (vgl. Clary et al. 1998, S. 1518). So wird auf Karriereportalen darauf hingewiesen, dass ehrenamtliches Engagement von Personalchefs gerne gesehen wird (vgl. Domke 2007). Dies würde den geringen Einfluss der Studien- und Arbeitsbelastung auf das ehrenamtliche Engagement erklären.

Für Hochschulleitungen lassen sich aus den Ergebnissen verschiedene Implikationen ableiten. So widersprechen die Ergebnisse der in der öffentlichen Diskussion vielfach vertretenen Auffassung, dass den Studierenden im Zuge der Bologna-Reform keine Zeit für ehrenamtliches Engagement bleibt. Insbesondere studentische Organisationen fordern von den Hochschulleitungen verbesserte Regelungen beispielsweise hinsichtlich Urlaubs- und Freisemestern, die die Studienbelastung senken und dadurch ehrenamtliches Engagement ermöglichen sollen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse sind diese Forderungen jedoch kritisch zu sehen, da die Studienbelastung nur einen geringen Einfluss auf das ehrenamtliche Engagement hat und sich eine Reduzierung insofern nur unwesentlich auf das ehrenamtliche Engagement auswirken würde. Eine Reduzierung der Studienbelastung mit dem Ziel der Förderung des ehrenamtlichen Engagements kann Hochschulleitungen daher nicht empfohlen werden. Diese Argumentation wird durch Studien unterstützt, die zeigen, dass sich die objektive zeitliche Studienbelastung in Bachelor- und Masterstudiengängen nicht signifikant von der in Diplomstudiengängen unterscheidet (vgl. Isserstedt et al. 2010, S. 317; Schulmeister/Metzger 2011, S. 47-65). Begründen lässt sich erstens jedoch eine Befreiung von Studienbeiträgen für engagierte Studierende, da sich diese positiv auf das ehrenamtliche Engagement auswirkt, wenn Studierende dann keinen Nebenjob zur Finanzierung des Studiums mehr ausüben müssten. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass ein solcher monetärer Anreiz die intrinsische Motivation der Studierenden reduziert, was ein geringes Engagement zur Folge hätte (vgl. Frey/Götte 2003, S. 24f.). Zweitens kann eine (weitere) Flexibilisierung des Studiums zur Erhöhung der Zeitsouveränität empfohlen werden. Auch dies zöge – den Ergebnissen zur Folge – eine Erhöhung des ehrenamtlichen Engagements nach sich und sollte – anders als ein monetärer Anreiz – nicht zu einer Verdrängung der intrinsischen Motivation führen. Drittens stellt sich die Frage, inwiefern sich eine verbesserte Lehrorganisation positiv auf das ehrenamtliche Engagement auswirken könnte. In der Literatur wird argumentiert, dass die hohe subjektiv empfundene Studienbelastung in den Bachelor- und Masterstudiengängen auch durch häufige Veranstaltungswechsel und die damit verbundenen Themenwechsel verursacht wird (vgl. Groß 2011; Schulmeister/Metzger 2011, S. 102-111). Eine Verringerung der subjektiv empfundenen Studienbelastung, beispielsweise durch Blockveranstaltungen könnte dazu führen, dass Studierende Möglichkeiten zum ehrenamtlichen Engagement überhaupt erst erkennen und das Engagement nicht mit dem Verweis auf die (subjektive) Studienbelastung außer Betracht gelassen wird.

Damit Hochschulleitungen ehrenamtliches Engagement von Studierenden effektiver fördern können, sind weitere Untersuchungen notwendig. Diese sollten jedoch nicht allein auf Annahmen ökonomischer Theorien aufbauen, sondern zu-

sätzliche Variablen berücksichtigen. Frantz (2005) zeigt beispielsweise den zentralen Einfluss der Sozialisation im Elternhaus auf das ehrenamtliche Engagement: Kinder, deren Eltern ehrenamtlich aktiv sind, engagieren sich häufiger, da ihre Eltern ihnen gesellschaftliche Werte vermitteln, die das Engagement fördern. Ob diese und andere biographische Faktoren einen hohen Erklärungswert für das ehrenamtliche Engagement von Studierenden haben, müssen zukünftige Studien zeigen. Um Aussagen über die Auswirkungen von Maßnahmen (z.B. Befreiung von Studienbeiträgen) auf das ehrenamtliche Engagement zutreffen können, sind Langzeitanalysen zu empfehlen. Darüber hinaus sollte in zukünftigen Forschungsvorhaben das Sample zu gleichen Teilen Studierende aus verschiedenen Fakultäten beinhalten, um dadurch Verzerrungseffekte zu minimieren. Als Vergleichsgruppe sind gleichaltrige Erwachsene, die bereits im Berufsleben stehen, sinnvoll. Ergebnisse des Freiwilligensurveys des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010, S. 28) deuten an, dass sich Studierende, verglichen mit gleichaltrigen Erwerbstätigen, häufiger ehrenamtlich engagieren. Sowohl die Bestätigung dieses Befundes als auch eine Analyse der Gründe dieser Unterschiede bedürfen jedoch einer tiefergehenden Analyse. Zuletzt kann methodisch empfohlen werden, die Daten über die zeitliche Belastung sowie über das ehrenamtliche Engagement nicht ausschließlich auf Grundlage von Selbsteinschätzungen der Studierenden zu erheben, da neuere Studien gezeigt haben, dass die subjektiv empfundene Studienbelastung von der objektiven abweicht (vgl. Schulmeister und Metzger 2011, S. 26-30). Durch Zeiterfassungsmethoden wie beispielsweise Zeit-Tagebücher kann dieses Problem reduziert und können die Zeitangaben objektiviert werden (vgl. Schulmeister/Metzger 2011, S. 38-43).

Literaturverzeichnis

- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Monitor Engagement: Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 - 2004 - 2009. Berlin.
- Burgham, M./Downward, P. (2005): „Why volunteer, time to volunteer? A case study from swimming“. In: *Managing Leisure*, Vol. 10, No. 2, pp. 79-93.
- Büttner, J. (2008): Keine Zeit mehr fürs Engagement? Zugriff am 16.12.2010 unter <http://www.e-fellows.net/show/detail.php/16282> (Stand: 18.11.2008).
- Clary, E.G./Ridge, R.D./Stukas, A.A./Snyder, M./Copeland, J./Haugen, J./Miene, P. (1998): „Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach“. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, No. 6, pp. 1516-1530.
- DeVoe, S.E./Pfeffer, J. (2007): „Hourly payment and volunteering: The effect of organizational practices on decisions about time use“. In: *The Academy of Management Journal*, Vol. 50, No. 4, pp. 783-798.
- Domke, B. (2007): Personaler stehen auf soziales Engagement. Zugriff am 14.03.2011 unter <http://www.karriere.de/bewerbung/personaler-stehen-auf-soziales-engagement-6469/>, Stand: 01.07.2007.
- Fischer, L. (2006): Studium - und darüber hinaus? Gesellschaftliches Engagement deutscher Studierender. Hannover.
- Frantz, C. (2005): Karriere in NGOs: Politik als Beruf jenseits der Parteien. Wiesbaden.
- Frey, B.S./Götte, L. (2003): Ohne Preis keinen Fleiß? In: *Verbands-Management*, 29. Jg. 2003, H. 1, S. 20-27.
- Groß, L. (2011): Themenwechsel und Zeitlücken im Studienalltag. In: Schulmeister, R. und Metzger, C. (Hrsg.): *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster.
- Groß, L./Boger, M.-A. (2011): Subjektives Belastungsempfinden von Studierenden. In: Schulmeister, R. und Metzger, C. (Hrsg.): *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster.

Güntert, S./Gentile, G.-C./Wehner, T. (2007): Kein Corporate Volunteering ohne die individuelle Bereitschaft zum Volunteering: Freigemeinnütziges Engagement, was ist das? In: Wirtschaftspsychologie, 9. Jg. 2007, H. 1, S. 76-85

Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Berlin und Bonn.

Klenner, C./Pfahl, S./Seifert, H. (2001): Ehrenamt und Erwerbsarbeit - Zeitbalance oder Zeitkonkurrenz? Düsseldorf.

Schulmeister, R./Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Schulmeister, R. und Metzger, C. (Hrsg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster.

Sundeen, R.A./Raskoff, S.A./Garcia, M.C. (2007): Differences in perceived barriers to volunteering to formal organizations. Lack of time versus lack of interest. In: Non-profit Management & Leadership, Vol. 17, No. 3, pp. 279-300.

Varian, H.R. (2007): Grundzüge der Mikroökonomik. München.

■ **Dr. Stefan Süß**, Univ.-Prof., Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Personal, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, E-Mail: Stefan.Suess@hhu.de

■ **Jost Sieweke**, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Personal an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, E-Mail: Jost.Sieweke@hhu.de

■ **Bianca Köllner**, B. Sc., studiert zurzeit Betriebswirtschaftslehre (M.Sc.) mit den Schwerpunkten Organisation und Personal an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Email: Bianca.Koellner@hhu.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Anke Hanft / Isabel Müskens (Hg.)
Bologna und die Folgen für die Hochschulen

ISBN 3-937026-33-9, Bielefeld 2005, 80 Seiten, 11.70 Euro

Werner Hoffacker:
Die Universität des 21. Jahrhunderts.
Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung

ISBN 3-937026-05-3, Neuwied, 2000, 239 Seiten, 24.50 Euro

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

Otto Wunderlich (Hg.)

Entfesselte Wissenschaft - Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre



Das ideale Geschenk für Kolleg/innen zu

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

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

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

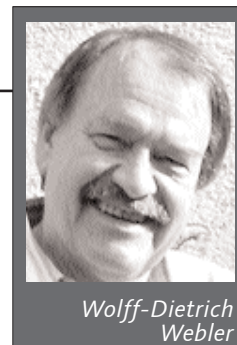
Nehmen Sie es besser nicht so ernst - lesen Sie Otto Wunderlich! Bestellen Sie zwei Exemplare, weil Sie bedauern werden, eins verschenken zu sollen!

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

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

Wolff-Dietrich Webler

Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern



Wolff-Dietrich Webler

Immer wieder wird versucht, die "Qualität der Lehre" zu erfassen. Da viele Hochschulen sich mit dieser Seite ihres Auftrags bisher zu wenig auseinander gesetzt haben (Becker u.a. 2011, Lorson u.a. 2011; Biester/Wagner 2011), besteht zwar nicht in der Forschung, aber im allgemeinen Bewusstsein noch weithin Unklarheit bzw. eine hohe Divergenz über "Kriterien guter Lehre". Obendrein ist gute Lehre kein Wert an sich, sondern Mittel zum Zweck. Fehlt dieser "Zweck", also das Erreichen der Studienziele, ist die Aussagekraft der Ergebnisse bereits stark eingeschränkt.

Mit der Qualität der Lehre allein werden nur in bestimmten (stark dozentenzentrierten) Wirkungsannahmen über die Zentralität der Lehre direkt auch gute Absolventen erzeugt. Andere Kausalmodelle sehen keine Gleichheit "Lehrerfolg = Lernerfolg" (Winteler 2002). Befriedigen können letztlich nur Modelle, die den Studienerfolg in seinem Entstehungsprozess und Ergebnis erfassen (s.u.), und darin bildet die Qualität der Lehre einen Teil.

Einerseits sind alle Versuche positiv zu bewerten, die sich mit Kriterien guter Lehre auseinandersetzen. Andererseits holt die Autor/innen ein von ihnen nicht verschuldeter Mangel ein: Es gehörte nicht zum gängigen Berufsbild für Wissenschaftler an Hochschulen, sich intensiv mit solchen Kriterien zu beschäftigen. Daher weisen viele Modelle Defizite auf.¹

Im Rahmen der "formelgebundenen Mittelvergabe" und des Wettbewerbs zwischen Hochschulen und intern zwischen Fachbereichen häufen sich in letzter Zeit Versuche, Indikatorenssysteme für die Erfassung der Qualität der Lehre (z.T. als "Lehrerfolg" gefasst und quasi gleichgesetzt mit Studienerfolg) zu entwickeln. Vor allem im Bereich der BWL wird versucht, gut organisierte und leicht administrierbare Verfahren zu entwickeln, die beispielsweise in der "erfolgsorientierten Mittelverteilung" eingesetzt werden könnten. Was aber bedeutet "Erfolg" in diesem Sinne und wie ist er erfassbar?

Erfolg hat mehrere Dimensionen, die schon in der Differenz von "Effizienz" und "Effektivität" aufscheinen. Von Erfolg ist die Rede, wenn angestrebte Ziele erreicht werden (z.B. Transparenz für einen Zustand, aber auch besondere Leistungswerte). Es kann sich um erfolgreiche Rückführung der Abweichung von einer Norm bzw. einem gewünschten Zustand handeln. Es kann auch das erstmalige Erreichen eines Zieles bedeuten.

Über Kennzahlen werden alle möglichen Quantitäten erhoben. Mittlere Studiendauer, Studienerfolgsquote, Notendurchschnitte usw. usw. Sie stehen für bestimmte Teilqualitäten. Gewünschte Werte und Grenzwerte werden

definiert (wie eben aufgezählt), Abweichungen dann registriert. Aber was ist damit gewonnen? Die Kennzahlen weisen auf den Umgang mit Ressourcen und auf Verhältnisse, die u.U. noch verbessert werden können. Gesamtgesellschaftlich ist eine Hochschule geschätzt, die in einem effizienten Verhältnis von Aufwand und Ertrag große Zahlen von Absolvent/innen in die Gesellschaft entlässt "und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellt". Aber weder die mittlere Studiendauer, noch die Studienerfolgsquote, noch der Notendurchschnitt sind Indikatoren für Effektivität, für das, was die Absolventen können und im Studium aus sich gemacht haben – was auch die Gesellschaft von ihnen erwarten kann. Solche Indikatoren mit Studienerfolg in Verbindung zu bringen, ist eher irreführend. Wenn der Umgang mit Ressourcen in den vereinbarten Grenzen bleibt (z.B. mittlere Studiendauer) ist dies effizient, aber kein Studienerfolg, keine Qualität der Lehre. Qualität, Höhe und Ausmaß an Kompetenzen, die die Studierenden im Studium erworben haben, wird damit noch nicht erfasst. Derartige Qualitätsdimensionen empirisch zu erfassen, ist methodisch sehr aufwändig; daher wird darauf immer wieder verzichtet. Aber sind sie verzichtbar?

Von Seiten bestimmter Vertreter der BWL scheint die Versuchung wieder einmal groß, existierende Modelle aus der Wirtschaft heranzuziehen und zu prüfen, ob die Realität der Hochschule nicht unter diese Modelle zu bringen ist, also zu prüfen, ob sie auf Hochschulen im Maßstab 1:1 anwendbar sind. Aber die Realität ist widerspenstig. Dieser Subsumptionsprozess wird so dargestellt (in Anlehnung an Küpper 2008, wie kürzlich in einem Artikel wieder vorgelegt):

Die Hochschulen erbringen mit Erkenntnis-, Bildungs- und Ausbildungsprozessen unstrittig Dienstleistungen für die Gesellschaft. Aber Autoren gehen weiter. In einem BWL-Modell werden die Hochschulen als Dienstleistungsunternehmen eingestuft. Die Lehre wird als einer der Hauptprozesse der Dienstleistung angesehen. Als Inputfaktoren erscheinen dann das Personal, die Anlagen, die finanziellen

¹ Ein verbreiteter Mangel besteht in monodisziplinären Sichtweisen. In der Hochschulforschung neigen auffallend häufig Seiteneinsteiger, die sich mal mit Hochschulthemen befassen dazu und zeichnen sich durch intensive Kenntnis nur der Arbeiten ihrer eigenen Disziplin aus. Qualität der Lehre ist aber ein multidisziplinärer Gegenstand, der mit einem monodisziplinären Ansatz nicht zu erfassen ist. Hier sollte offensichtlich schon im Studium der Blick auf andere Disziplinen, deren Ansätze, Diskurse und deren Publikationsmedien erweitert werden. Auffallend häufig versuchen insbesondere jüngere Autor/innen einen fallweisen Einstieg in die Hochschulforschung (grundsätzlich zu begrüßen), ohne über ausreichende Feldkenntnis zu verfügen. Das verweist u.a. darauf, dass es offensichtlich nur wenige Studienangebote gibt, die einen vertieften Einblick in dieses Feld bieten (vgl. Webler 2009).

Mittel, die Materialien sowie die Informationen (inkl. der Informationsträger). Außerdem muss es auch als externen Faktor die Einbindung eines Kunden geben. Den sieht dieses Modell in den Studierenden. Sie werden zu Kunden der Hochschule erklärt. Die Studierenden werden aber nicht nur als Empfänger einer Dienstleistung angesehen, sondern sie sind am Erstellungsprozess der Dienstleistung beteiligt. Das Ergebnis ist dann auch von deren Leistungsfähigkeit und -bereitschaft abhängig. In diesem internen Dienstleistungsmodell werden bereits zwischen den Personengruppen Beziehungen definiert, die mit dem verglichen werden müssen, was Hochschule real ist und was sie unseren Zielvorstellungen nach sein soll. Unstreitig ist, dass Hochschulen als ganze Dienstleistungen für die Gesellschaft erbringen sollen. Aber über die Rollen und Selbstverständnisse der Beteiligten in diesem Prozess gehen die Auffassungen insgesamt und in den einzelnen Fachkulturen z.T. weit auseinander.

Um die *Qualität der Lehre* erfassen zu können, werden deren Anforderungen betrachtet. Sie werden oft in drei Dimensionen gesehen: der berufsbefähigenden Ausbildung, der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und in der Weiterbildung (Bolsenkötter 1976, S. 45). Für die Erfassung des Erfolges werden Quantitäten und Qualitäten unterschieden. Die Quantitäten werden mit Kennzahlen gemessen (Studierenden- und Studienanfängerzahlen, Bewerberquote, Betreuungsrelation, durchschnittliche Fachstudierendauer, Studierbarkeit eines Studienganges, Noten in den Abschlussprüfungen, Abbrecher-/Schwund- und Absolventenquote sowie die Internationalität). Die Eignung dieser Kennzahlen für die Feststellung des Lehrerfolges wird allerdings unterschiedlich eingeschätzt – einzelne erscheinen (da Input-Größen) wenig geeignet, wie die Betreuungsrelation. Geeignet erscheinen nur Ergebnisgrößen. Auch deren Definition und Feststellung (z.B. wechselnd als Mittelwert oder Median) macht Vergleiche nahezu unmöglich.

Die Qualitäten zu erfassen ist weit schwieriger und erfolgt üblicherweise über Befragungen der Studierenden, der Absolventen und (seltener) der Lehrenden. Von den häufiger eingesetzten Befragungsinstrumenten und deren Fragenpektrum her gelten vor allem Absolventenstudien als aussichtsreich (zu den dort existierenden Schwächen s.u.).

Soll eigentlich die Bildungs- und Ausbildungsleistung der Hochschule erfasst werden, dann stellt der Focus auf die Erfassung der Qualität der Lehre im Ansatz bereits eine unzulässige Verkürzung dar. Denn eine gute Lehrleistung (abzulesen woran?) wird wie eingangs erwähnt über den "Lehrerfolg" quasi gleichgesetzt mit Studierenerfolg. Hier wird ein monokausaler Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehre (was ist das?), also einer einzigen Variablen und dem Erfolg im Studium (dem Ergebnis eines hochkomplexen Prozesses mit zahlreichen intervenierenden Variablen) konstruiert. Und was ist Studierenerfolg? Hier fehlt es oft an Konkretisierung oder bleibt oberflächlich.

Letzten Endes will die Gesellschaft nicht gute Lehre finanzieren, sondern hohen Lernerfolg als Studierenerfolg, also das Outcome. Mit der zentralen Betrachtung der "Lehrleistung" ist der shift from teaching to learning noch nicht vollzogen. Allein die Lehrleistung zu verbessern, kann dauerhaft am eigentlichen Problem vorbeiziehen. Eine tolle

Präsentation durch Lehrende muss die Studierenden in ihren Lernbedürfnissen nicht unbedingt erreichen. Und ob diese Präsentation tatsächlich geeignet ist, die Studienziele zu unterstützen, steht mangels Überprüfung dahin.

Hier zeigen sich erste Folgen der Tatsache, dass derartige Erhebungen nicht nur Methodenkenntnisse in empirischer Sozialforschung (manchmal nur in Statistik, so scheint es) erfordern, sondern intensiverer Feldkenntnisse in Lehr-/Lernprozessen, Motivationslagen, Sozialisationsprozessen, Vorstellungen von Lernen bedürfen und zumindest von Teilen der Bildungstheorie (Aufzählung ohne Vollständigkeit).

Drei Hauptfehler werden in solchen Fällen gemacht:

1. Entweder keine ausreichende Rollenklärung der Studierenden und Lehrenden herbeizuführen oder die Studierenden zu "Kunden" zu erklären (die eine Leistung bestellen und abholen?),
2. die Ziele des Studiums nicht angemessen in das System der Leistungsklärung aufzunehmen – mit weitreichenden Folgen,
3. die Qualität der Lehre gleich zu setzen mit der Qualität des Studiums ("Lehrerfolg = Studierenerfolg"), d.h. die Studienprozesse in ihrer Komplexität unzureichend abzubilden.

Zu 1. Studierende als "Kunden" der Hochschule?

Diese Lieblingsvorstellung bestimmter BWL-Vertreter (vgl. u.a. Küpper 2008) passt nicht auf die Hochschulen, scheidet an der Realität, der Universitätsgeschichte, der Rechtslage, den Kernideen der Hochschulen (insbesondere der Universitäten), der Lehr-/Lernforschung – und ihr sollte wegen ihrer negativen Nebenwirkungen als Leitidee auch sofort widersprochen werden, wo immer sie auftaucht. Gelegentlich wird als Argument eingebracht, das Bild des "Kunden" Sorge für eine gewisse Zentralität der Studierenden, sichere ihnen Aufmerksamkeit und ihren Anliegen Relevanz – also strategische Begründungen. Aber die Nachteile überwiegen bei weitem. Diese Rollenzuweisung kann hier nicht weiter vertieft werden.²

Zu 2. Ständige Reduktion der Ziele des Studiums

Was bedeutet "erfolgreiche Lehrleistungen" für einzelne Veranstaltungen und akkumuliert für ganze Studiengänge? Hat "Erfolg" nur eine quantitative Dimension (etwa Absolventenzahlen) oder auch qualitative Kriterien, die etwa in die Prestigeskalen beim Vergleich von Herkunftsfachbereichen von Bewerbern eingehen? Indikatorensteuerung sowie Ziel- und Leistungsvereinbarungen bauen Mittelverteilungsmodelle auf quantitativen Indikatoren auf, die vor allem Vergleichbarkeit zwischen Fächern und Hochschulen sichern sollen.

Streng genommen gilt jedoch: Von Erfolg kann gesprochen werden, wenn möglichst große Teile der Studierenden diejenigen Kompetenzen aufweisen, die einem erfolgreichen Hochschulstudium zugeschrieben werden. Welche das sind und inwieweit Differenzen zwischen den Fachkulturen

² Vgl. jedoch das Themenschwerpunktheft HSW 3-2012, in dem alle Perspektiven zur Geltung kommen sollen).

bzw. den korrespondierenden Berufsfeldern bestehen, darüber ist bis heute kein Konsens erzielt. Eine intensivere Debatte in dieser Richtung wäre wünschenswert.

Vorstellbar wäre, dass den Leistungsfeststellungen auch diejenigen Anteile der Studierenden zu Grunde gelegt werden, die die (in Studien- und Prüfungsordnung definierten) Erfolgskriterien erfüllen – ohne sie auf ihre Übereinstimmung mit Ergebnissen der Lehr-/Lern- bzw. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hin zu überprüfen. Das bliebe aber defizitär, da diese Erfolgskriterien fast regelmäßig zu verkürzt und oberflächlich sind.

Denn: Bilden die in verschiedenen Modellen auftauchenden Ziele überhaupt die Ziele des Studiums ausreichend ab? Hier wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Ziele des Studiums in den meisten Fällen nicht in angemessener Vielfalt in das System aufgenommen werden – mit weitreichenden Folgen. Den Auftrag der Hochschulen (hier insbesondere der Universitäten, da die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bisher nicht zu den Aufgaben der Fachhochschulen gehört) mit berufsbefähigender Ausbildung, der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Weiterbildung zusammenzufassen – wie z.T. in der Literatur vorzufinden, s. Bolsenkötter (1976) (ausgerechnet im Jahr des Inkrafttretens des Hochschulrahmengesetzes mit seinem Auftrag an die Hochschulen, s.u.) – enthält bereits entscheidende Verkürzungen, die sich an dem typisch deutschen Spannungsverhältnis um die Begriffe Bildung und Ausbildung entwickeln. Mit einer allein berufsbefähigenden Ausbildung (die natürlich ein Fortschritt war gegenüber der Einbildung in manchen Fächern, nur Forschungsnachwuchs auszubilden) werden die Dimensionen der privaten Bewältigung des Lebens und der öffentlichen Aufgaben als mündiger Bürger in der Teilhabe und Mitgestaltung einer demokratischen, an den Werten des Grundgesetzes ausgerichteten Gesellschaft vernachlässigt. Dass diese Dimensionen eines sicheren Umgangs mit Wertesystemen und deren demonstrativer Bewahrung immer wichtiger werden, zeigen die Zuspitzungen in den letzten Jahrzehnten auf politischer Ebene von Rechts und Links und auf der Ebene religiöser Radikalisierung (etwa aus dem Islam, aber mit Blick auf Irland und die USA auch christlicher Extremisten, z.B. der Kreationisten). Und so etwas soll Aufgabe eines fachwissenschaftlichen Studiums sein?! Diese Frage zeigt bereits eine mangelhafte Auseinandersetzung mit dem den Hochschulen aufgegebenen Zielen des Studiums.

Als unmittelbare Folge einer nur verkürzten Aufnahme der Studienziele in Qualitätssicherungssysteme misslingt es auch, für das Ausmaß der Zielerreichung adäquate Indikatoren zu entwickeln. Die Versuche, das Problem durch relativ leicht erfassbare quantitative Indikatoren zu erfassen, misslingen kläglich. Und Qualität qualitativ zu erfassen, ist empirisch bekanntlich aufwändig.

Das beginnt damit, dass der Qualitätsbegriff – eigentlich sehr klar – immer wieder verdunkelt wird. Für die Qualitätserfassung gilt die Kurzformel von Ball (1985): "Quality = Fitness for Purpose". Eine ausreichende Qualitätserfassung beginnt also mit der Frage nach dem "purpose", den Zielen des Studiums. (Ähnlich die Definition in der DIN-ISO-Norm). Und hier setzen die Probleme ein. Wenn in eine Leistungsanalyse nur ein Teil der aufgegebenen und erbrachten Leistungen eingehen, kann die Bilanz nur defi-

zitär sein. Aussagen über das Ausmaß der Zielerreichung gehen dann von falschen (zu niedrigen) Voraussetzungen aus. Entsprechend unzureichend fallen die Aussagen über den Nutzungsgrad der Ressourcen bzw. die Unterfinanzierung der Leistungen aus. Dieser Wert läge bei vollem Leistungsspektrum weit höher. Eine weitere Folge liegt darin, dass in derartigen Qualitätssicherungssystemen die Nachsteuerung der Qualität nur misslingen kann (s.u.).

2.1. Das tatsächliche Spektrum der Studienziele

Die öffentliche Debatte hat immer gefordert, im Studium nicht nur die Zurichtung auf den Arbeitsmarkt (employability), sondern eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Die Studierenden haben 2009 ihren Streik "Bildungsstreik" genannt. Das hat international Aufmerksamkeit erregt und Fragen danach ausgelöst, was die Studierenden mit diesem (international bekannten) Begriff gefordert haben. Die Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 hat den Zielen des Studiums ausdrücklich "citizenship" hinzugefügt, also als Ergebnis des Studiums den "mündigen" Bürger gefordert. Solche Dimensionen fehlen in fast allen Ansätzen. Ein Blick ins Hochschulrahmengesetz (§ 7, Ziele von Studium und Lehre) hätte schon vorher gezeigt, dass die deutschen Hochschulen von der Gesellschaft, vertreten durch den Deutschen Bundestag, einen umfassenden Auftrag erhalten haben:

"Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird."

Bis zum mittleren Teil erscheint der Text selbstverständlich, aber der letzte Halbsatz ("...und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird") führte seit Verabschiedung des Gesetzes zu kontroversen Debatten. Hier lag nicht nur eine klare politische Werteentscheidung im Sinne des Grundgesetzes vor, sondern die Hochschulen erhielten damit einen Erziehungsauftrag. Das entsprach zunächst nicht dem Wissenschaftsverständnis; sie beriefen sich zwar oft auf die Humboldtsche Universitätskonzeption, hatten aber deren Erziehungsprinzip nicht verstanden. Auch entsprach dieser Auftrag vielfach nicht Ihrer Auffassung von ihrer Berufsrolle. Nach zwei Erfahrungen in der jüngeren deutschen Geschichte mit Erziehungsstaaten (dem sog. 3. Reich und der DDR) hatten sich die Hochschulen seit den 50er Jahren in ein scheinbar politikfreies Selbstverständnis geflüchtet. Oft reichte auch die Phantasie nicht aus, sich eine adäquate Umsetzung dieses Auftrags in das eigene Fach bzw. in das Fachstudium vorzustellen. (Originalton eines Fachvertreters: "Dann unterbreche ich in Abständen meine Vorlesung über anorganische Chemie und schiebe einen Werbeblock Gemeinschaftskunde ein!", statt etwa über die Verantwortung in der Chemie bei großindustrieller Verwertung oder in Gesundheitszusammenhängen bis zur Kontaminierung des Wassers durch Waschmittel zu sprechen). Hinter der Regelung im HRG stand nicht zuletzt die Erfahrung aus der Weimarer Republik, in der man es versäumt hatte, die (größtenteils entschieden monarchistischen) Professoren

nach 1918 einen neuen Dienst-(und Treue-)Eid auf die Weimarer republikanische Verfassung ablegen zu lassen. Die im Mantel der Wissenschaftsfreiheit von manchen Lehrstühlen z.T. offen vorgetragene Hetze gegen die Weimarer Republik hat beim künftigen Führungspersonal der Gesellschaft nicht unwesentlich zur innenpolitischen Destabilisierung der Weimarer Republik beigetragen. Dabei verdient verfassungshistorische Erwähnung, dass es ausgerechnet die Weimarer Verfassung war, die der Wissenschaftsfreiheit das erste Mal auf der Welt Verfassungsrang einräumte!

Die Frage lautet also, wie dieser Auftrag angemessen in der eigenen Lehre berücksichtigt werden kann. Welche fachlichen Formen und Inhalte bieten sich an? Daraus ergibt sich ein Gütekriterium für gute Lehre. Wie erwähnt: Inzwischen hat der Bologna-Prozess mit seiner Forderung, Studierende müssten im Studium "citizenship" erwerben, für ähnliche Aussagen – und ähnliche Probleme der Umsetzung gesorgt. Auch in Akkreditierungsverfahren hat dieser Aspekt bisher keine befriedigende Aufnahme gefunden. Diesen Studienerfolg durch Merkmale zu erfassen, die sein Vorhandensein anzeigen (geschweige denn auch noch differenziert die Stärke seiner Ausprägung erfasst), ist ein schwieriges Unterfangen. Deswegen muss es trotzdem versucht werden. Bei Auswertung dieser Vorgaben und Zurendelegung eines modernen Bildungsbegriffes lautet der Auftrag an die Hochschulen, den Studierenden behilflich zu sein bei deren Vorbereitung auf drei Felder des Lebens: auf künftige private, berufliche und öffentliche Anforderungen. Diese Komplexität muss in der Leistungsbilanz der Hochschule gespiegelt werden. Im Gegensatz zu sehr platten Interpretationen der employability war der Auftrag des Hochschulrahmengesetzes sehr anspruchsvoll konzipiert. § 8 der Studienreform lautete:

„Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln.“

Der erste Teil des Textes enthält nichts Ungewöhnliches. Aber die Formulierung: "[...] Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf [...] die Bedürfnisse der beruflichen Praxis [...] zu überprüfen und weiterzuentwickeln" könnte zu dem Schluss führen, dass hier eine "Abbildungsdidaktik" gefordert wird: Die Hochschulen fragen die berufliche Praxis, fragen Arbeitgeberverbände, IHK und Gewerkschaften nach ihren Bedürfnissen und passen Inhalte und Formen des Studiums daran an... Das entspricht aber nicht dem Auftrag und dem Selbstverständnis der Hochschulen, kritische Instanzen in der Gesellschaft zu sein. Vor allem müssen die Hochschulen auch Anwalt der Interessen ihrer Studierenden sein. Das bedeutet, die Studierenden mit einem flexiblen, generalistischen Profil auszustatten, das ihnen erlaubt, sich im Arbeitsmarkt möglichst lange zu halten, also sich wechselnden beruflichen Anforderungen optimal gewachsen zu sehen. Manche Betriebe fordern den sofort einsetzbaren Spezialisten, weil dieser die geringsten innerbetrieblichen Einarbeitungskosten verursacht. In dieser Spezialisierung fehlt es dann aber an beruflicher Flexibilität. Solche Fragen stellen sich den Hochschulen heute

verstärkt angesichts der vielen spezialisierten Bachelor- und besonders Master-Programme. Die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen spielen bei den Entscheidungen über solche Profile offensichtlich kaum eine Rolle und werden auch in den Akkreditierungsverfahren von den Gutachtern oft zu wenig ins Kalkül gezogen.

Brisanz enthält auch in diesem Paragraphen der letzte Halbsatz: "Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, [...] Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf [...] die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln." Damit wird den Hochschulen ein Prüfauftrag erteilt, den sie großenteils noch nicht registriert, geschweige denn ausgeführt haben. Welche Veränderungen in der Berufswelt sind notwendig? Und wie schlagen sie sich dann in den Inhalten und Formen des Studiums nieder? Der Auftrag lautet unumwunden, die Arbeitsgesellschaft konzeptionell und prognostisch weiterzudenken. Das ist auch notwendig, denn bis Anpassungen des Studiums im Arbeitsmarkt wirksam werden können, vergehen i.d.R. etwa 6 Jahre. (Sobald notwendige Veränderungen erkannt worden sind, dauert es etwa 2 Jahre, bis sie curricular eingearbeitet sowie genehmigt sind und die ersten Studierenden aufgrund des neuen Profils immatrikuliert werden können. Bis dann die ersten Absolventen nach dem neuen Profil die Hochschulen verlassen, vergehen durchschnittlich weitere 3-4 Jahre.)

Das ist ein sehr anspruchsvoller Prüfauftrag. Zuerst müssten die Fächer bzw. die einzelnen Lehrenden über Mechanismen verfügen, Veränderungen in den beruflichen Anforderungen zu registrieren. Dazu ist nicht jedes Fach ständig in der Lage; aber es gibt Fächer, die sich permanent damit beschäftigen (zum Beispiel die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung). Die Wahrnehmung solcher Erkenntnisse müsste über Fächergrenzen hinweg verbessert werden. Die meisten Hochschullehrer interessieren sich für solche Arbeitsmarktveränderungen nicht und verfügen über keine regelmäßigen Informationsquellen, wie umfangreiche Befragungen des Verfassers bei ca. 15.000 Lehrenden ergeben haben. Wenn überhaupt, dann reagieren Fachbereiche mit neuen, vom Kernlehrangebot isolierten Lehraufträgen auf Veränderungen der Anforderungen. Praxisbezug des Studiums muss aber in den Kernangeboten stattfinden, um (im Sinne der Handlungsfähigkeit) wirksam zu sein. Wie also kann in der Lehre der Auftrag des § 8 HRG erfüllt werden? Daraus ergeben sich weitere Gütekriterien für gute Lehre.

Die heute vielfältig diskutierten und konzipierten Kompetenzen sind im Kern so neu nicht. Selbstverständlich gab es entsprechende Erwartungen auch an das traditionelle Studium – nur in anderer Begrifflichkeit. Diese traditionellen akademischen Ziele, die der Humboldt'schen Idee von Wissenschaft verbunden sind, wurden von der Bundesassistentenkonferenz 1968 in ihrem sehr bekannt gewordenen Kreuzbacher Hochschulkonzept noch einmal festgehalten: „Wissenschaftliches Verhalten ist im besonderen durch folgende Merkmale gekennzeichnet, die je nach Gesichtspunkt verschieden geordnet werden können:

- Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten: Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlicher Zweck,

- Fragehaltung: Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen,
- Kreativität: Offenheit für und Streben nach Veränderungen, nach neuen Begriffen und Einsichten; Variieren und Überschreiten der erreichten Positionen; schöpferische Tätigkeit,
- Beherrschung von Methoden und gleichzeitig methodenkritisches Bewußtsein, das sich auf die Zugänge zu bestimmten Gegenständen bzw. Bereichen, auf die Zuverlässigkeit und die Grenzen der Methoden, auf die Kriterien für die Stringenz von Beweisen und für die Aussagekraft von Datensammlungen erstreckt,
- Kontrolle und Kritik: Offenlegung der Fragestellungen und Interessen, des „Vorverständnisses“, der Methoden, Quellen bzw. Daten; ständige Überprüfung; Offenheit für Gegeninstanzen; Einsicht in die möglichen Argumentationszusammenhänge,
- Kommunikation: Fähigkeit zu angemessener sprachlicher oder symbolischer Darstellung, zur Unterscheidung von Aussage, Schlußfolgerung und Werturteil; kritisches Sprachbewußtsein; Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion,
- Kooperation: Team-Work, Gruppenarbeit auch im überfachlichen Zusammenschluß; Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens einerseits, in die Verfahren, die Dynamik und die Grenzen von Gruppenarbeit andererseits,
- Ökonomie: Arbeitstechnik, -einteilung, -disziplin, -strategie,
- Spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Kanon nur im einzelnen Fach festgesetzt werden kann,
- Mut zum erklärten Dilettantismus: Informed guesses, Hypothesen auf der Grundlage begrenzter Information, Vermeidung von „Fachidiotentum“.

Die Aneignung dieser Verhaltensformen ist das allgemeine Ziel der Lernprozesse auf allen Stufen des Bildungswesens.“ (BAK 1968, S. 15f.) Diese Liste der Studienziele ist unmittelbar konsensfähig. Der Grad, mit dem sie erreicht werden, müsste im Qualitätssystem dokumentiert werden. Ein weiteres Beispiel: Peer Pasternack hat vor einigen Jahren Erwartungen an das Ergebnis des Studiums beschrieben, denen wohl kaum zu widersprechen ist und die sich dann in Qualitätssystemen erst einmal wiederfinden müssten: „Hochschulabsolvent/innen sollten in der Lage sein, in ihrem Berufsleben in einer komplexer werdenden Welt unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und sicher handeln zu können. Dabei werden häufig folgelastige Entscheidungen zu treffen sein, d.h. solche, die über individuelle Folgen für den Entscheider selbst hinausgehen; es wird also für andere mit zu entscheiden sein. Dafür müssen die Absolventen in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen. Ursache-Wirkungsbündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren, Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten denken, Handlungsfolgen abschätzen und Prozesse steuern zu können. [...] Vielmehr benötigen Hochschulabsolvent/innen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit, d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten [...]“ (Pasternack 2006, S. 10).

Die HRK hat in ihren Empfehlungen zur Qualität der Lehre 2008 formuliert: „Die Qualität der Lehre bemisst sich daran, in welchem Maße es gelungen ist, Studierende zu ermutigen und zu befähigen, eigenständig zu lernen.“ Das ist im Zuge

lebenslangen Lernens eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, wenn auch ein wichtiger Beitrag zur Bereitschaft und Fähigkeit zur Weiterbildung. Bei der Beantwortung der Frage nach der Qualität der Lehre bzw. dem dadurch induzierten Studienerfolg bei den Studierenden sollten wir stärker über den Zaun in die internationale Szene schauen. Dort stellen sich die gleichen Fragen, und z.T. sind dort schon die besseren Antworten gefunden:

Ken Bain, zur Zeit führend in den USA in der Debatte um die Qualität guter Lehre, liefert in seinem Buch „What the Best College Teachers Do“, (das den „Virginia and Warren Stone Preis“ gewonnen hat, „awarded annually by Harvard University Press for an outstanding book on education and society“), ein weiteres Beispiel, auf welchem hohen Niveau die Reflexionen über Lehre inzwischen angekommen sind. Ergebnisse seiner 15-jährigen Studie finden sich auf den Seiten mit Teaching Tips (z.B. der Park University) auf dem Weg in den Alltag:

„The best college teachers in Bain's 15 year study all shared three common conditions:

- they created a learning environment in which students.existing paradigms did not work (i.e. creating an .expectation failure. or intellectual challenge),
- they created a learning environment in which students cared that their existing model didn't work, and required them to engage in metacognition,
- they created a learning environment that provide students with emotional support as they confront the challenges to deeply held beliefs.“ (Park University online)

Verglichen mit dem Niveau mancher Debatten in Deutschland spielen solche Überlegungen in einer anderen Liga... Im Gegensatz zur häufig gepflegten Spitzenrhetorik dokumentiert sich in Deutschland allzu viel Mittelmaß.

Zu 3. Gleichsetzung der Qualität der Lehre mit der Qualität des Studiums („Lehrerfolg = Studienerfolg“)

Nichts spricht dagegen, die Leistungen einer Hochschule im Bereich der Lehre erfassen zu wollen. Das sind personelle und sachliche Investitionen, die in verschiedenen Kontexten ausgewiesen werden müssen. Problematisch wird es erst (wie oben angeführt), wenn Lehrleistungen mit „Qualität des Studiums“, mit der „Qualität der Qualifizierung“ an dieser Hochschule gleichgesetzt werden. Hier schleichen sich starke Verkürzungen ein. Und das geschieht in verschiedenen Varianten.

Anfällig für diese Gleichsetzung sind vor allem Fachkulturen, in denen sich – ihrem Selbstverständnis nach – Studium weitgehend in den Lehrveranstaltungen und deren Besuch erschöpft. Die Qualität der Lehrveranstaltungen – z.B. gemessen mit Hilfe studentischer Veranstaltungsbewertungen – wird bereits mehr oder weniger gleichgesetzt mit der Qualität des Studiums (von den methodischen Problemen solcher Befragungen wird hier abgesehen; vgl. jedoch Webley 2008). „Studium“ als ein komplexer Sozialisations- und Qualifizierungsprozess besteht aber aus sehr vielen Elementen, wie dem Leben in der studentischen Subkultur, in Veranstaltungen neben den Lehrveranstaltungen, aus

Selbststudium, der studentischen Selbstverwaltung, Erfahrungen in der Gremienarbeit usw. usw., die leicht unterschätzt werden, aber so hohe Wirkungen entwickeln, dass ein Studium mit Lehrbriefen allein oder E-Learning zu Hause am Bildschirm allein nicht möglich ist.

Zu diesen Vorstellungen passt dann auch, dass das Verständnis von "Selbststudium" sich auf die Vor- und Nacharbeit von Lehrveranstaltungen reduziert hat, unabhängig davon also kaum noch stattfindet bzw. auch nicht erwartet wird. Um dieses Bild vollständig zu machen: In solchen Fachkulturen existieren sehr häufig auch Fachbereichsbeschlüsse, dass nichts in Prüfungen verlangt werden darf, das nicht vorher in Lehrveranstaltungen förmlich behandelt worden ist. Dann sind das Schulverständnis und die Zentralität der Lehre komplett – von den Vorstellungen, die einmal für die Universitäten prägend waren, bleibt nicht viel übrig. Selbststudium soll zwar dem Bologna-Konzept zufolge gestärkt werden – auch im Blick auf seine Notwendigkeit im Lebenslangen Lernen – aber in der deutschen Umsetzung der Bologna-Reform ist das Selbststudium (d.h. die von Veranstaltungen unabhängige Verfolgung eigener Neugier, eigener Themen und Fragen) weitgehend auf der Strecke geblieben.

Wenn die Qualitätsbestimmung des vorigen Abschnitts hier wieder aufgenommen wird, dann ist die Qualität des Studiums daran zu messen, inwieweit die Vielfalt der Eindrücke, aktiven eigenen Beobachtungen und Auseinandersetzungen, also die Kultur einer Hochschule bzw. eines Fachbereiches geeignet sind, einen Sozialisationsprozess mit (im Sinne der Studienziele) hervorragendem Ergebnis auszulösen und zu unterstützen. Ein gelungener Studienprozess verläuft äußerst komplex, beeinflusst von einer großen Zahl intervenierender Variablen. Die Lernphasen, Studienelemente, Veranstaltungen, Selbststudienphasen, Labors, Exkursionen, Begegnungen mit Bibliothek und sonstigen Medien und alle Formen formeller und informeller (auch nicht intendierter) Einwirkung auf die Studierenden (z.B. in der studentischen Subkultur, in der Auseinandersetzung mit Persönlichkeit, Ansichten und Lebensentwürfen der Kommilitonen in der eigenen Peer Group, in der persönlichen Begegnung mit eindrucksvollen Wissenschaftler/innen als Lehrende und Forschende) haben alle z.T. erheblichen Einfluss auf den Studienverlauf und das Studienergebnis. Die meisten Versuche, die Qualität des jeweiligen Studiums empirisch zu erfassen, sind viel zu einfach angelegt, um mehr als nur ein Minimum an Studienerfolg erklären zu können. Entsprechend gering sind die Möglichkeiten, über Kausalketten auch gezielt bei Defiziten eingreifen zu können (vgl. Webler 1999). Hier werden viele Chancen ausgelassen.

Als letztes Defizit tritt die Unkenntnis der kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien hinzu, also den Ergebnissen der jüngeren psychologischen Lehr-/Lernforschung. Die stellen allerdings klar, dass eine von den Lehrenden abgesandte "Botschaft" beim Zuhören noch lange nicht gelernt ist. Dass vor allem dieses "Hören" in und von Veranstaltungen aus einem sehr aktiven Verarbeitungsprozess bestehen muss, wenn dabei eigenes Wissen bzw. Denken herauskommen soll. Die gehörte bzw. gesehene Information wird anhand eigenen Vorverständnisses aktiv zu eigenen Wissensstrukturen der Studierenden umgebaut.

Studierende sind also keine Projektionswand, sondern sie sind die eigentlichen Produzenten ihres neuen Wissens. Denn nur nach einem solchen aktiven Verarbeitungsprozess verfügen die Studierenden anschließend über dieses Wissen – können es einsetzen, haben aus dem "Input" ein "Outcome" werden lassen. Insofern ist die Lehrqualität eine wichtige Komponente im Studium, aber eben nur das (s. Winteler 2002).

4. Inwieweit sind komplexe Studienziele erreicht worden?

4.1 Was soll erkundet werden? Welcher Erfolg soll überhaupt überprüft werden?

Wenn also Einigkeit erreichbar ist darin, dass – strategisch gesehen – ein wesentlich breiteres Band an Kompetenzen in die Prüfung der Leistungsfähigkeit von Organisationseinheiten einbezogen werden muss als bisher, folgt die Frage nach der methodischen Machbarkeit. Die meisten der bisher üblichen Modelle leisten das nicht.

Heraus kommen dort Kosten-Nutzen-Modelle, die natürlich auch ihren Informationswert haben.

Die Leistungsfähigkeit einer Organisationseinheit in Lehre und Studium quantitativ zu erfassen führt zu Aussagen über die Studienkapazität im Sinne eines Studienerfolgs, weil Abschlusszahlen (auch in Prozent der Anfänger) immerhin Erfolg signalisieren. Er ist noch nicht näher spezifiziert, entspricht aber zumindest dem in den Studiengängen bzw. Prüfungen definierten Minimum.

Der Versuch, die Qualität des Studiums über die bisher üblichen quantitativen Parameter zu bestimmen, ist ungefähr so überzeugend, wie eine Jahresproduktion des VW-Golf mit einer Jahresproduktion des 3er BMW zu vergleichen und dann zu bilanzieren, die VW-Werke seien besser, weil sie mehr Golf produziert hätten. Nun ist es nicht gleichgültig, wie viele Absolventen eine Hochschule hervorbringt (in absoluten Zahlen und in Prozent der Anfängerzahlen). Aber die Güte, das Niveau des Abschlusses, die Qualität der im Studium erworbenen Einstellungen, Haltungen, Fähigkeiten und Kenntnisse ist mit solchen Studienerfolgswerten nicht abzubilden. Soweit komplexe Studienziele angestrebt werden stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten ihrer Messung also erneut.

4.2 Empirische Basis für Antworten (Wie können Informationen gewonnen werden? Wer kann Auskunft geben?)

Als Datenquellen stehen grundsätzlich zur Verfügung: (Mit-)Studierende, Lehrende, Absolventen, Arbeitgeber. Nun kommt es darauf an, mit welcher Methodik an ihre Informationen über den untersuchten Gegenstand herangekommen werden kann. Als Informationen kommen prinzipiell eigene Erfahrungen, Selbst- und Fremdbeobachtung realer oder simulierter Prozesse (z.B. Computersimulationen, Rollenspiele), Labortests sowie Analysen und Auswertungen der Ergebnisse von Prozessen (z.B. von Produkten) in Frage. Die Eignung der jeweiligen Methode bestimmt sich durch die Relation zwischen Ressourcenaufwand und Erkenntnisgewinn.

Kompetenzerwerb findet in aktiven Lernprozessen statt (Kompetenzen können nicht vermittelt, sondern nur aktiv erworben werden). Soweit diese Lernprozesse in "Lernveranstaltungen"

staltungen" statt finden (Webler 2005; so müssten sie heißen, denn das ist ihr eigentlicher Zweck), können zumindest die Kommilitonen sich gegenseitig über die von ihnen beobachteten Prozesse (und evtl. schon eingetretenen Erfolge) Auskunft geben. Dann muss das Befragungsinstrument entsprechend ausgerichtet sein (was zu wenig geschieht; viele Instrumente spiegeln das Prinzip "Prüf den Prof" statt der Variablen und Intensität von Lernprozessen).

Als Beobachter bzw. Auskunftspersonen kommen die Lehrenden selbst in Betracht. Sind sie professionell als Lehrende ausgebildet, so können sie z.B. systematisch den Schwierigkeitsgrad der Anforderungen in der Veranstaltung entlang der erweiterten Bloomschen Taxonomie steigern und stellen so die Basis für eine (auch individualisierbare) Erfolgskurve her. Auch die Urteile von Lehrenden müssen systematisiert und an Kriterien gebunden werden.³

Absolventenbefragungen können zu Eindrücken darüber führen, inwiefern das Studium ausreichend auf typische berufsrelevante Probleme vorbereitet hatte – einschließlich der Vorbereitung auf das Unvorhersehbare und den Umgang damit. Kritische Absolventen können auch Situationen benennen, in denen sich möglicherweise ihre im Studium erworbenen Wertvorstellungen von denen ihres derzeitigen Arbeitgebers unterscheiden, und wie sie damit umgehen – alles das, wenn das Befragungsinstrument solche Schlüsse ermöglicht.

Arbeitgeberbefragungen können regelmäßige Wirkungen eines Ausbildungsprofils ermitteln: "Typischerweise haben die Absolventen jenes Fachbereichs die und die Stärken und Schwächen". Solche Aussagen sind natürlich nur dann zu gewinnen, wenn der betreffende Arbeitgeber schon längere Zeit oder höhere Zahlen von Absolventen eines bestimmten Fachbereichs erlebt hat.⁴ Solche Unternehmen bzw. Verwaltungen gibt es durchaus, und deren Erfahrungen sind wertvolle Informationen für die Überprüfung und ggfls. kritisch reflektierte Revision des Studiengangs – nicht als bloße Abbildung geäußerter Erwartungen (vgl. einschränkend jedoch Ziff. 4.3.4).

4.3 Erhebungsstrategien und -instrumente

4.3.1 Wie kann eine Hochschule die Qualität ihres Studiums also messen?⁵

Die Sozialwissenschaften müssen sich viele Male mit impliziten Eindrücken, Erfahrungen, expliziten Beobachtungen und deren Bewertung zufriedengeben, so dass exaktere Messdaten nicht erreichbar sind, weil ihre Gegenstände im Fluss des realen Lebens liegen und i.d.R. nicht in Laborsituationen isolierbar sind. Einflüsse (z.B. die Auswirkung einer bestimmten Lehrmethode auf das Lernergebnis) sind nicht monokausal isolierbar, weil die Lebewesen in der Lernperiode neben dem intendierten Einfluss auch vielfältigen, unkontrollierten Einflüssen ausgesetzt sind. Auch hier ist Methodenstrenge möglich, und die Ergebnisse sind auch auf einer vergleichsweise labilen Datenbasis erstaunlich oft zutreffend – auch ohne naturwissenschaftliche Exaktheit. Zumindest sind sie geeignet, das weitere Handeln anzuleiten.

Zur Beurteilung der Studiensituation gehören viele Details oberhalb einzelner Veranstaltungen, etwa das zeitliche und inhaltliche Gefüge der Veranstaltungen (z.B. Hangeln von einer 90 Minuten-Veranstaltung zur nächsten oder die

Möglichkeit, an einem Thema länger zusammenhängend arbeiten zu können, z.B. in Blockveranstaltungen, die für studentisches Arbeiten sehr günstig sind) und ihre Reihenfolge im Curriculum, die Lage und Verteilung der Prüfungen, Öffnungszeiten der Bibliothek usw.

Wie bereits betont: Individuelle Qualität bestimmt sich vom Erreichen der Studienziele her und nicht aufgrund der Zahl derer, die einen Abschluss erreicht haben. Inwieweit die Absolventen die Studienziele erreicht haben, kann aus zwei Gründen nicht aus den Noten abgelesen werden (allenfalls in einer sehr groben Annäherung):

A) Annahmen, übliche Prüfungen seien so konzipiert, dass sie tatsächlich den Studienerfolg messen könnten, sind falsch. Das würde die Fähigkeit voraussetzen, dass die notengebenden Lehrenden überhaupt professionell prüfen gelernt haben – zumindest, dass sie im Stande wären im Sinne der Testtheorie valide, reliable und objektive Prüfungen zu organisieren, die die Einlösung der Studienziele in ausreichend komplexer Weise messen könnten. Das ist (von wenigen Spezialisten abgesehen) definitiv nicht der Fall. Auch nur die Ziele nach den Empfehlungen der HRK (s.o.) abbilden zu können, leisten die üblichen Prüfungen nicht. Kompetenzen gar in der Komplexität der Version Pasternack in Prüfungen abbilden zu können, schon gar nicht.

Qualität darf nicht intern nach der (u.U. defizitären) Beschreibung des Studiengangs von seinen Zielen her beurteilt werden, sondern nach einem außenliegenden Maßstab, an dem zunächst festgestellt wird, ob die Ziele des Studiengangs den Erwartungen/dem Auftrag an die Hochschulen gerecht werden. Dieser außenliegende Maßstab wird i.d.R. nicht aufgebaut.

B) Die von den Nachfolgern Benjamin Blooms (Anderson/Krathwohl 2001) erweiterte Taxonomie kognitiver Leistungen: (1) auswendig Gelerntes wiedergeben; (2) verstehen; (3) anwenden; (4) analysieren, (5) evaluieren (bewerten) und (6) Neues schaffen (konzipieren, entwerfen) ist nicht nur den wenigsten bekannt; die Prüfer sehen sich auch nicht in der Lage, ihre Lehre so anzulegen, dass die Studierenden regelmäßig mehr als Stufe 3 schaffen (anwenden). Die meisten Prüfungen bleiben auf Stufe 1, bestenfalls 2 stecken. Das kommt einer Kapitulation gleich.

Wie schon erwähnt, sollten Leistungen idealerweise in ihren Prozessen beobachtet und bewertet werden können. Für eine Handlungsfähigkeit auf hohem Niveau gilt das genauso. Dies setzt aber einen Aufwand (bis hin zu ausgebildeten Beobachtern) voraus, der bei den hohen Absolventenzahlen nicht zu leisten ist (damit wären Assessment Center o.Ä. notwendig). Also kann ersatzweise zu einem Mittel gegriffen werden, das in Hochschulen üblich ist: Es müssen Produkte, Arbeitsergebnisse begutachtet werden. An ihnen kann die Beherrschung solcher Kompetenzen abgelesen werden. Von Produkten auszugehen, sie zu bewerten und von diesen Produkten auf die Prozesse zu schließen,

³ Andernfalls stellen sich so wertlose Eindrücke ein wie "jede Studienanfängergeneration ist schlechter als die vorangehende", m.a.W. als kontinuierliche Entwicklungsrichtung zeichnet sich der Untergang des Abendlandes ab.

⁴ So bilden sich ja auch die informellen Rangreihen einschlägiger Fachbereiche bei den regelmäßigen Abnehmern von Absolventen.

⁵ Dieser Artikel wird mutmaßlich nicht nur von Sozialwissenschaftlern gelesen. Daher richten sich die folgenden Überlegungen an Personen über Routiniers in der Sozialforschung hinaus.

die nicht beobachtet wurden, aber ohne die das Produkt nicht (vor allem nicht in seiner beobachtbaren Qualität) zu Stande gekommen wäre, ist ein in Hochschulen seit langem übliches Verfahren. So wird von z.B. Abschlussarbeiten auf die davor liegenden Prozesse geschlossen; sie werden quasi mit bewertet. Als weitere Möglichkeit lassen sich Handlungspläne entwerfen – und an der Komplexität der Ausgangsanalyse sowie der Eignung der Problemlösungen ist abzulesen, welche Problemlösekompetenzen entwickelt wurden.

Selbsteinschätzungen der Studierenden über ihren Studienfortschritt werden immer wieder abgefragt. Sie können diesen Fortschritt aber nur unzureichend feststellen, wie in Ziff. 4.3.3 näher ausgeführt wird.

4.3.2 Chancen und Grenzen von Befragungen

4.3.2.1 Sinn von Veranstaltungsbewertungen

Veranstaltungswertungen können von vier Gruppen vorgenommen werden: von studentischen Teilnehmer/innen, von den beteiligten Lehrenden, von externen Experten und von Laien. Die Ergebnisse können in allen Fällen mündlich oder schriftlich zusammengetragen werden. Zwar haben sich Veranstaltungsbewertungen eingebürgert, aber von ihnen wird nach wie vor nicht überzeugend Gebrauch gemacht. Zu wenig wird die Chance genutzt, auch die Lehrenden auf vergleichbare Weise (d.h. mit einem ähnlichen Instrument wie die Studierenden es benutzen) die gemeinsame Veranstaltung beurteilen zu lassen; zu wenig auch, die Lehrenden die Studierenden zu deren Überraschung in ihrem Lernverhalten usw. beurteilen zu lassen (Webler 2005).

4.3.2.2 Studentische Veranstaltungsbewertungen

Und wenn die Studierenden befragt worden sind (oft mit wenig sinnvollen Fragen, wie: "Der Lehrende ist fachlich kompetent!" obwohl die Studierenden sich mit dem Oeuvre des/der Lehrenden überhaupt nicht auseinander gesetzt haben – was aber Teil einer reformierten Studieneingangsphase sein sollte) dann folgt nichts aus den gesammelten Daten. Viele Lehrende können mit der Fülle von Mittelwerten nichts anfangen (und mit einer mitgeteilten Streuung auch nicht, weil sie nicht wissen, was sie aus der mitgeteilten Heterogenität von Vorlieben, Lerngewohnheiten usw. der Studierenden machen sollen). Nur an sehr wenigen Hochschulen bzw. Fachbereichen gibt es bisher ein professionelles "Follow up". Nur in wenigen Fällen erleben die Studierenden irgendwelche Schlussfolgerungen in Form der Änderung von Lehrveranstaltungen. In der Methodoliteratur herrscht seit Jahren Streit über Zweck, Reichweite und Inhalte von Fragebögen im Zusammenhang mit der Frage, wofür die Studierenden eigentlich kompetent sind, Urteile abzugeben. Sie sind nach langer eigener Lerngeschichte an erster Stelle dafür kompetent, mitzuteilen, ob die Veranstaltungen ihr Lernen unterstützt haben, m.a.W. ihren Lernbedürfnissen (nicht immer auch ihren z.T. falschen Lerngewohnheiten) entgegenkamen. Das können nur die Studierenden formulieren, sonst niemand, und dafür vor allem sind sie kompetent (Webler 2008).

4.3.2.2 Veranstaltungsbewertung durch Lehrende

Viel zu wenig Gebrauch gemacht wird von der Perspektive und den Vergleichsmöglichkeiten der Lehrenden. Im Biele-

felder Modell der Lehrevaluation werden schon seit langen Jahren die Sichtweisen der Lehrenden auf eine Veranstaltung erhoben. Hierbei werden (nahezu) die gleichen Beobachtungsgesichtspunkte verwendet wie bei den Studierenden, sodass Vergleiche (insbesondere zwischen Selbst- und Fremdbildern) in beide Richtungen möglich sind. Hier bieten sich zahlreiche Anlässe für gemeinsame Dialoge, wie überhaupt Befragungen erst die Basis für einen (oft auch zunächst unerklärliche Gegensätze) interpretierenden Dialog darstellen. Viele Ergebnisse werden erst dadurch verständlich.

4.3.2.3 Beobachtung durch Experten sowie Laien

Die Hospitation durch andere Lehrende, durch Hochschuldidaktiker und (befreundete) Laien, z.B. ohne akademischen Hintergrund, mit mündlicher oder schriftlicher Zusammenfassung der Beobachtungsergebnisse (mit Beobachtungslisten schematisiert oder offen) kann überraschend ergiebig sein. Die anderen Lehrenden sollten möglichst nicht aus dem unmittelbaren Umfeld des eigenen Lehrgebietes kommen. Für Fachfremde (und die Laien) sind viele Selbstverständlichkeiten nicht selbstverständlich – die Art ihrer Fragen bringt neue Lernmöglichkeiten und Chancen, eigene Routinen neu zu durchdenken.

4.3.2.4 Urteilsfähigkeit setzt valide Kriterien voraus

Wenig Beachtung findet auch eine elementare Voraussetzung für valide Befragungen: Dass die Befragten unter den Fragen und deren Schlüsselbegriffen das gleiche verstehen und objektiv auf die gleichen Fragen antworten. Das hat der Verfasser an mehreren Beispielen, am eindrücklichsten am Beispiel der Forderung nach "Praxisbezug" der Lehre, festgestellt. In mehreren Fachbereichen wurden sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden über den erkennbaren Praxisbezug im Studiengang befragt. Während die Lehrenden zutiefst überzeugt waren, sehr praxisbezogen zu lehren, hatten die Studierenden stark abweichende Eindrücke. Die Auswertung ergab dann, dass beide Seiten einen völlig verschiedenen Praxisbegriff hatten. Sie antworteten auf die gleiche Frage, verstanden aber sehr Unterschiedliches darunter. Die Lehrenden beabsichtigten, Theorie auf Praxis anzuwenden, um daraus Handeln abzuleiten, während die Mehrheit der befragten Studierenden rezepthafte, konkrete Verhaltensregeln und Anweisungen erwartete. Zu ähnlichen Verständnisproblemen kann es (gesteigert noch mit der steigenden Heterogenität der Alters- und Voraussetzungen) unter den Studierenden selbst kommen, sodass es zunehmend problematischer werden kann, deren Antworten gemeinsam auszuwerten.

Schließlich setzt die Beurteilung der Qualität von Lehrveranstaltungen eine Schulung der Urteilsfähigkeit voraus, wenn die Urteile für eine Verbesserung der Qualität der Veranstaltung verwendet werden sollen. Dabei geht es zum Beispiel um die Kenntnis eigener Lernbedürfnisse (wann kann ich am besten lernen?), um sie mit dem Angebot in der Veranstaltung vergleichen zu können. Denn das ist – wie erwähnt – der Kernbereich studentischer Urteilsfähigkeit den Lehrveranstaltungen gegenüber: Einzuschätzen, inwieweit die Veranstaltung eigene Lernmöglichkeiten und die Motivation zum Lernen unterstützten. An dieser Stelle kann nicht auf den geeigneten Aufbau von Fragebögen ein-

gegangen werden (vgl. jedoch Webler 2008, 2005). Aber es werden nach wie vor viele Fragen gestellt bzw. Statements zur Einschätzung angeboten, die nicht in einen solchen Fragebogen gehören und auch nicht im Sinne eines Feedbacks zur Optimierung der Veranstaltung beitragen.

4.3.3 Sind Lernerfolge kurzfristig erfassbar oder gar abfragbar?

Subjektive Wahrnehmungen sind weder irrtumsfrei noch vollständig, noch lassen sich Lernerfolge tatsächlich lokalisieren. Befragungen zu eigenen Lernprozessen sind daher besonders schwierig.

Erschwerend kommt hinzu, dass Lernprozesse sehr häufig über einen längeren Zeitraum verdeckt verlaufen. Insofern ist es vielfach unrealistisch, die Wirkung einer Intervention im Lehr-/Lernbereich – vor allem, wenn es sich um komplexere Entwicklungen (inkl. Einstellungen, Haltungen) handelt, wie für das Studium typisch – quasi unmittelbar an der Reaktion des Lernenden (noch dazu kurzfristig als Kompetenzgewinn) ablesen zu wollen.

Selbsteinschätzungen der Studierenden über ihren Studienfortschritt können das nur unzureichend leisten, weil viele Effekte zunächst verborgen bleiben. Stattdessen werden eine zeitlang Eindrücke vom Individuum selbst unbemerkt gesammelt; manchmal kommt erst nach Wochen durch eine entscheidende weitere Information ganz plötzlich ein Gesamtbild zu Stande (der berühmte "Lichterbaum" geht auf), und der Lerngewinn wird offensichtlich. I.d.R. wird dann dieser letzten Situation, die quasi den Schlussstein im Gewölbe geliefert hat, in der Erinnerung ein viel zu hohes Gewicht beigemessen. An zurückliegende Stadien des Lernprozesses kann sich die befragte Person oft gar nicht erinnern. Wollte man solche Befragungsergebnisse unmittelbar auf die Studienreform übertragen, käme es zur Streichung von als bedeutungslos eingestuften Lehrveranstaltungen – mit überraschend negativen Ergebnissen, weil unverzichtbare "Trittsteine beim Lernweg über das Wasser" beseitigt worden sind. Solche komplexen Prozesse durch Befragungen der Lerner rekonstruieren zu wollen, scheitert meistens, weil die Befragungsergebnisse für diese Rekonstruktion nutzlos sind. Außer einer bilanzierenden Gesamtbewertung sind ja auch die Einzelheiten wichtig, um bei Schwächen überhaupt die Ursachen lokalisieren und gezielt eingreifen zu können. In den zahlreichen Evaluationen von Fachbereichen hat der Verfasser oft festgestellt, dass Schwächen aus der Alltagsbeobachtung heraus gut erkannt waren, die Ursachenvermutungen aber in die Irre gingen und außerhalb der Alltagsbeobachtung z.T. aufgrund von verdeckten Ursachen aufgeklärt werden mussten.

Kompetenzzuwächse zu registrieren fällt besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften in textintensiven, analytischen und interpretativen Zusammenhängen schwer ("viel diskutiert – und was ist das Ergebnis?"). Hier haben sich Vorher-Nachher-Arrangements bewährt: Eine kurze Klausur wird in der 1. oder 2. Sitzung des Semesters (!) geschrieben. Gegenstand kann das Vorverständnis von Schlüsselbegriffen des begonnenen Semesters sein, zentrale Zusammenhänge des Themas usw. Das mitgebrachte Vorwissen (Annahmen, Alltagsatheorien usw.) wird erfasst. Die Klausur wird über eine leicht reproduzierbare Perso-

nenchiffre anonymisiert (Hausnummer der (letzten) Wohnung der Mutter; die ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter; die ersten beiden Buchstaben des eigenen Sternzeichens; erster Buchstabe des eigenen Geburtsortes). In der vorletzten Sitzung des Semesters wird buchstäblich die gleiche Klausur wieder geschrieben und wieder mit der Personenchiffre versehen. In der letzten Sitzung des Semesters werden die beiden Stapel Klausuren ausgeteilt und kursieren, bis alle Beteiligten ihre beiden Klausuren vor sich haben. Die Differenz der Antworten und die Diskussion über angemessene Antworten demonstriert sehr plastisch den Lernfortschritt.

4.3.4 Absolventenstudien

Absolventenbefragungen liefern (je nach Erhebungszeitpunkt und Umfang beruflicher Erfahrungen gestufte) Eindrücke davon, inwiefern das Studium ausreichend auf typische berufsrelevante Probleme vorbereitet hatte. Dies sind wichtige Eindrücke, und die Absolventen sind beinahe die einzigen, die über diese Informationen verfügen. Da das Studium – neben anderen, gleichberechtigten Zielen – unbestritten berufsvorbereitend sein soll, sind dies sehr wichtige Informationen. Wobei – wie oben bereits erwähnt – immer der zeitliche Bias zu bedenken ist: Absolventenurteile spiegeln den status quo, also eine Momentaufnahme beruflicher Anforderungen wider (bestenfalls auch Trends, wenn die Befragung sich darauf erstreckt). Eine Curriculumrevision muss aber künftige berufliche Anforderungen vorwegnehmen. Denn wirksam werden solche Einsichten erst ca. 6 Jahre später: Es dauert etwa 2 Jahre, bis größere Änderungen entwickelt sowie beschlossen und umgesetzt sind und greifen. Dann dauert es weitere 3-4 Jahre auf der Bachelor-Stufe, bis die ersten Absolventen mit diesem neuen Profil auf dem Arbeitsmarkt erscheinen. Schließen sie zunächst ein Masterstudium an (was ihnen von ihren Lehrenden vielfach empfohlen wird) dann dauert es ca. 8 Jahre, bis die Praxis von den Curriculumänderungen profitiert... Ein sehr schwerfälliges Verfahren. Über eine leistungsfähige formative Evaluation, also Begleitforschung, sind bei geeigneter methodischer Anlage die Erkenntnisse viel früher erfassbar und umsetzbar.

5. Schlussbemerkung

So viel ist deutlich geworden: Es gibt Ansätze (hier zum Ausgangspunkt des Artikels geworden), die von der Lehrleistung und ihrer Erfassung auf die Qualität des Studiums zu schließen versuchen. Sie übersehen allerdings, dass Lehrleistungen in organisierten Veranstaltungen nur eine begrenzte Komponente der Einflüsse repräsentieren, deren Kombination erst zum Studienerfolg beiträgt. Dazu zählt das Mosaik aus eigenem, gezieltem Lernen der Studierenden, Eindrücken, die in zufälligen Diskussionszusammenhängen, Lerngruppen, über die Medien, an vielen Orten in der Studienzeit gesammelt werden können (s.o.). Findet keine ausreichende Rollenklärung zwischen Lehrenden und Studierenden statt, wird der Aufbau des Studiengangs als Lernangebot mit Spielräumen nicht in Betrachtung einbezogen und gelingt es nicht, die Ziele des Studiums angemessen in das Qualitätssicherungssystem aufzunehmen und für die Zielerreichung angemessene Metho-

den der Erfassung zu entwickeln, ist Studienerfolg nicht wirklich erfassbar. Mit den Begriffen "Qualität der Lehre", "Lehrerfolg", "Lernerfolg", das alles gebunden an Lehr-/Lernveranstaltungen und "Studienerfolg" sollte sehr viel sparsamer und damit präziser umgegangen werden. Dann werden mit der Sprache auch weniger irreführende Konzepte transportiert. In vielen Fällen geht es dann, wenn in Berichten, Verwaltungsvorlagen usw. von "Qualität der Lehre" und "Lehrerfolg" die Rede ist, um nicht mehr (aber auch nicht weniger) als um einen effizienten, vielleicht auch effektiven Umgang mit Ressourcen, der nachgewiesen wird. Mit "Qualität des Studiums" oder "Studienerfolg" ist das nicht gleichzusetzen, denn es fehlt die gesamte Zieldimension und deren Erreichen. Es handelt sich allenfalls um Bausteine zu diesem Erfolg.

Literaturverzeichnis

- Anderson, L.W./Krauthwohl, D.W. (Eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- BAK – Bundesassistentenkonferenz (1968) (Hg.): Kreuznacher Hochschul-konzept, Bonn.
- Ball, C. (1985): "What the hell is quality". In: Ball, C. (Ed.), Fitness for Purpose, The Society for Research in Higher Education, Guildford, pp.96-102.
- Bain, K. (2004): What the Best College Teachers Do. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bolsenkötter, H. (1976): Ökonomie der Hochschule. Düsseldorf.
- Becker, F.G., Tadsen/W., Wild, E./Stegmüller, R. (2011): "Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement". In: Das Hochschulwesen (HSW) 59(2011)4, S. 110-117.
- Biestler, Ch./Wagner, Ch. (2011): "Die Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung: Humboldtsche Ideale und die Stakeholder der Universität." In: Hochschulmanagement (HM) 6(2011)4, S. 64-69.
- Küpper, H.-U. (2008): Controlling: Konzeption, Aufgaben, Instrumente. Stuttgart.
- Lorson, P. u.a. (2011): "Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter?" In: HSW 59(2011)6, S. 192-189.
- Pasternack, P. (2006): "Möglichst bruchloser Bruch – Die Gestaltung der Schnittstelle Schule – Hochschule." In: Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) 1(2006)1, S. 10-16.
- Webler, W.-D. (2011): "Studierende als Leitbild der Studienreform? Erinnerungen an die Grundidee von Studium, an Abweichungen und ihre Folgen – Ein Plädoyer." In: M. Eger, B. Gondani, R. Kröger (Hg.): Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Berlin.
- Webler, W.-D. (2009): "Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung) Teil I. Wissenschaftsforschung, Hochschul-forschung, Bildungsmanagement, Forschungsmanagement, Hochschul- und Organisationsmanagement - Allgemeiner Teil" In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE) 4(2009)1/2, S. 2-7.
- Webler, W.-D. (2009): "Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation? Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung." In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 4(2009)1/2, S. 28-37.
- Webler, W.-D. (2008): "Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbe-wertung - und was ihre Ergebnisse? Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 3(2008)4, S. 96-105.
- Webler, W.-D. (2005): "Zur Bewertung von Lernveranstaltungen". Konzeptionelle Begründung des Bielefelder Modells der Evaluation von Lehr-veranstaltungen. In: Das Hochschulwesen (HSW) 53(2005)2, S. 63-70.
- Webler, W.-D. (1999): „Evaluation und dauerhafte Qualitätssicherung - eine Alternative zum Peer Review. Evaluation im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung.“ In: Das Hochschulwesen (HSW) 47(1999)5, S. 149-153.
- Winteler, A. (2002): "Lehrerfolg = Lernerfolg?" Teil 1 in: Das Hochschulwesen 50(2002)2, S. 42-49; Teil 2 in: Das Hochschulwesen (HSW) 50(2002)3, S. 82-89.

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehren-professor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslavl/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

Kontakt: UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2011

Anwendungsorientierte Grundlagenforschung

Simon Koechlin

Auf die Plätze, fertig...

Urs Hafner

Pasteurs Praxis

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

Jürgen Schlegel

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

Jörg Jerusel & Christian Scholz

„Ist zusammengewachsen, was zusammengehört?“ Die deutsche Hochschulpartizipation an ausgewählten EU-Förderprogrammen. Ein Ost-West-Vergleich im 6. Forschungsrahmenprogramm und TEMPUS-III-Programm

Matthias Fuhrland & Jens Weber

Problemzone Hochschulpatente

Werner Marx

Literaturflut - Informationslawine - Wissensexplosion

Wächst der Wissenschaft das Wissen über den Kopf?

René Krempkow & Uta Landrock

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

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2011

Hochschulentwicklung/-politik

Daniel Hechler & Peer Pasternack

Zeithistorische Selbstaufklärung. Ein Handlungsmodell für die verstetigte Präsenz der Hochschulzeitgeschichte im Hochschulalltag

Hochschulforschung

Peter Lorson, Astrid Lubinski, Matthias Nickel & Marc Toebe

Studienerfolg - Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter?

Werner Nienhüser

Ressourcenabhängigkeit und Hochschulräte. Eine empirische Analyse

Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Aufgaben und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs

Anne-Marie Lödermann & Katharina Scharer

Aneignung beschäftigungsrelevanter Kompetenzen an der Universität – Bewertung aus Studierendensicht

Rezension

Helga Jung-Paarmann

Reformpädagogik in der Praxis – Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs, Band 1 (1969-1982) (Wolff-Dietrich Webler)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 4/2011

Kompetenzen nachhaltig sichern und transformieren

Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit

Martin Mehrtens, Dieter Tappe, Roswitha Katner

Personal- und Organisationsentwicklung Im Kontext eines dynamischen Umfelds

Entwicklung erfordert Flexibilität und Stabilität. Neue Steuerungs- und Lösungsmodelle

Bewegung verlangt nach Balance. Das Verhältnis der Hochschulen zu ihren Instituten. Hochschulen zwischen Erkenntnisinteresse und Markt Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Kompetenzvermittlung

Systemische Bescheidenheit Nutzen, was da ist, um sich gemeinsam zu entwickeln

Mit dem Wissen von Heute die Fundamente für Morgen legen Sichern, was da ist

Rollenflexibilität und Gestaltungskompetenz Neue Herausforderungen für akademische Führungskräfte

Strategieprozess Strategien bedürfen der Profilierung und Positionierung

Die künftige Rolle der POE Die Herausforderungen

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

QiW 4/2011

**Diversität und Diversity Management:
Neue Mode in der Hochschulentwick-
lung oder gesellschaftlicher Auftrag an
die Hochschulen?**

Qualitätsentwicklung/-politik

*Anette Schönborn & Karl-Heinz Stam-
men*

**Vielfalt als Potential. Heterogenität
von Studierenden im Kontext von
Qualitätsentwicklung an der Univer-
sität Duisburg-Essen**

Magnus Müller & Sabine Bandelin
**Neue studentische Zielgruppen durch
Anrechnung beruflich erworbener
Kompetenzen**

**Forschung über Qualität in der Wis-
senschaft**

**Christian Berthold, Andrea Güttner
& Hannah Leichsenring**
Diversität als Qualität der Hochschule

Anette Schönborn & Ursula M. Müller
**Studierende mit Migrationshinter-
grund: ein Konstrukt mit unklarer
Operationalisierung**

René Krempkow & Ruth Kamm
**Leistungsklassen oder „Added Value“?
Zwei Ansätze zur Berücksichtigung
unterschiedlicher Startbedingungen
im Wettbewerb von Hochschulen**

Tagungsberichte

**Anders messen. Diversity Monitoring
für Hochschulen. Alternative Forms of
Measuring. Diversity Monitoring at
Higher Education Institutions. CHE Ta-
gung am 28. und 29. November in
Berlin**

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2011

Lernberatung und neue Lernkonzepte**Beratungsentwicklung/-politik**

Brigitte Reysen-Kostudis
Lernen 2.0

Sylvia Schubert-Henning
**Die Studierwerkstatt der Universität
Bremen - mit Methodenwerkzeugen
Netze knüpfen für eine selbstbe-
stimmte Lernkultur**

**Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte**

Gabi Meihswinkel
**Schreiben, bis der Wecker klingelt!
Ein Erfahrungsbericht**

Heike Kamp & Andrea Joswig
**Literaturrecherche jenseits von Google
- Bibliotheken als Lernpartner**

Tanja Henking & Andreas Maurer
**Veränderungen in der Lehr-Lern-Kul-
tur - Neue Wege in der juristischen
Fachdidaktik**

Renate Heese
**Der nicht präsente Student
Bedingungen und Anforderungen an
eine Lernberatung im Fernstudium**

Cornelia Borsch-Blohm
Studieren mit AD(H)S

**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

Wolff-Dietrich Webler: Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre

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

Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:

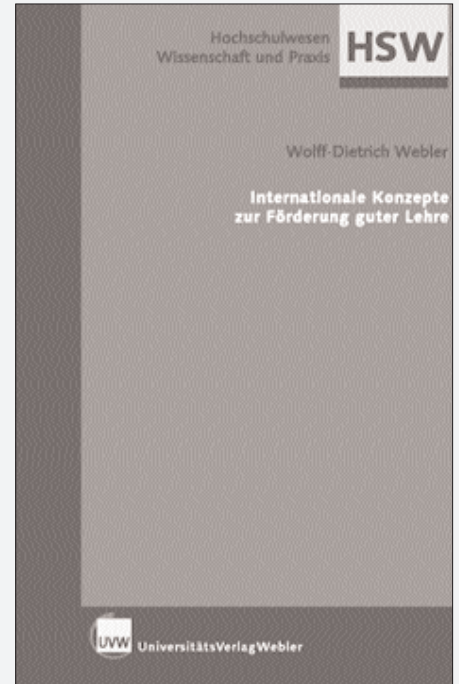
A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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