

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Praxisbezug oder nur Beschäftigungsfähigkeit?

- Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes
- Berufseinstieg: eine Sache der Ausbildung?
Empirische Überprüfung eines Modells für den Übergang in die Erwerbstätigkeit in drei Fachbereichen
- Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften
- Spezifische Studiengänge als Antwort auf die Osterweiterung des Europäischen Hochschulraums
- Nah dran an der Praxis: Fallstudien bieten effektives Training von Managementkompetenzen

5 | 2007

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,
Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c.,
Universität Bielefeld

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c.,
bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing.,
Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D.,
Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.,
Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc.,
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung
Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden,
bis Dezember 2006 Hochschul-Informations-System
GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln

Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Gernot Graebner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
(DGWF), Bielefeld

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für
Hochschulforschung und -planung

Jürgen Heß, Dr., Bonn

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u.
Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des
Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsit-
zender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
(AHD)

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in
Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD
der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt wer-
den) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge
werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen
den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeit-
schrift behandeln.

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3

33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

Satz:

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

Übersetzung editorial: Jessica Kleinehelftwes

Druck:

Hans Gieselmann,

Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und
Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils
gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen:
„www.hochschulwesen.info“.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 30. November 2007

Bezugspreis:

Jahresabonnement 80 Euro/156 SFR, Einzelpreis 13.50 Euro

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr,
wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

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 über-
nommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausrei-
chendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch
auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernsehen ist
nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

129

LoveLetter to Higher Education

Johannes Burkhardt

Professionelles Wissenschaftsmanagement

Eine kritische Sicht auf den Dienstbeginn an einer deutschen Hochschule

130

Diskussionsforum

Tino Bargel

Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes

131

Hochschulforschung

Jan Willem Nieuwenboom

Berufseinstieg: eine Sache der Ausbildung?

Empirische Überprüfung eines Modells für den Übergang in die Erwerbstätigkeit in drei Fachbereichen

135

Gudrun Henn & Christa Polaczek

Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften

144

Hochschulentwicklung/-politik

Dominik Risser & Maxim Makhlis

Spezifische Studiengänge als Antwort auf die Osterweiterung des Europäischen Hochschulraums

148

Susan Müller

Nah dran an der Praxis: Fallstudien bieten effektives Training von Managementkompetenzen

154

Tagungsbericht

Universitäten auf der Suche nach Ihrer Identität

Eine internationale Konferenz zur Hochschulforschung (Claudia Meister-Scheytt)

III

Seitenblick

auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der parallelen Hefte IVI, P-OE, QiW, HM und ZBS

IV

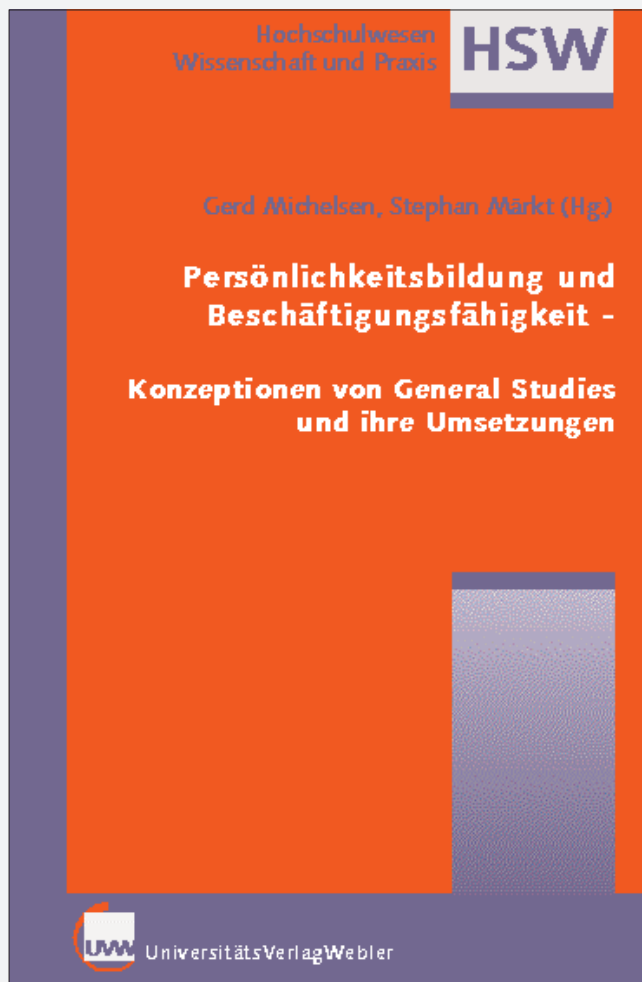
Gerd Michelsen, Stephan Märkt (Hg.)
**Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit -
 Konzeptionen von General Studies und ihre Übersetzungen**

Der Bologna-Prozess zielt insbesondere auf die Einführung eines auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen ausgerichteten gestuften Studiensystems.

In diesem Zusammenhang nimmt der Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen und fachbezogenen Schlüsselkompetenzen in Ergänzung zum reinen Fachwissen eine zentrale Rolle ein.

An verschiedenen Hochschulen sind mittlerweile eigene fachübergreifende Studienbereiche – oftmals General Studies oder Studium Fundamentale bezeichnet – eingerichtet worden, die teilweise auch die Persönlichkeitsbildung der Studierenden unterstützen sollen, so beispielsweise an der Universität Lüneburg.

Unterschiedliche Konzeptionen, Aspekte, Ziele und Umsetzungen von General Studies an ausgewählten Universitäten werden in diesem Band diskutiert.



ISBN 3-937026-46-0,
 Bielefeld 2006, 152 Seiten,
 19.80 Euro

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

Sehr geehrte Abonentin, sehr geehrter Abonnent der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“,

seit nunmehr 11 Jahren ist der Preis für „Das Hochschulwesen“ stabil geblieben.

In dieser Zeit gab es erhebliche Veränderungen.

Das HSW wurde 2001 vom eigens dafür gegründeten UniversitätsVerlagWebler „aufgefangen“, als der Luchterhand-Verlag (Wolters & Kluiver, Amsterdam) sich aus allen Hochschulthemen zurückzog. Trotz des Aufbaus unseres völlig neuen Verlages haben wir den Preis gegen alle Schwierigkeiten stabil gehalten, dabei den Umfang pro Heft sogar von 36 auf 44 Seiten steigern können. Jetzt müssen wir aber der Kostenentwicklung folgen, auch um den Service zu verbessern, mehr Gestaltungsspielraum zu gewinnen und Ihnen eine noch attraktivere Zeitschrift bieten zu können. Dabei wollen wir uns auf die Mindestanhebung beschränken, die aber nach 11 Jahren Abstinenz sich nicht in Cent-Beträgen erschöpfen kann.

Ab 2008 setzen wir für das Jahres-Abonnement pro Heft 2 Euro mehr, also statt bisher 80 Euro nun 92 Euro ein.

Im Vergleich zu anderen Fachzeitschriften ist dieser Preis noch immer sehr moderat.

Die Vorteile der Mehrfach-Abonnements unserer Zeitschriften (diese plus ihre Schwesterzeitschriften) bleiben auf Basis der neuen Preise bestehen. Wir planen, sie nun einige Zeit stabil halten zu können.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis und verbleiben mit freundlichen Grüßen

Ihr UniversitätsVerlagWebler

Die Professionalität, mit der in manchen Fachbereichen deutscher Universitäten der Dienstbeginn neu eingestellter Personen vorbereitet und begleitet wird, regt immer wieder zum Staunen an. Eines der Opfer hat über diese bemerkenswerte eigene Erfahrung einen Love Letter to Higher Education geschrieben.

Seite 130

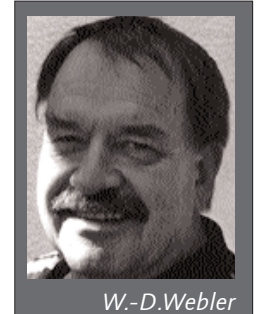
Die Bologna-Merkmale umfassen zahlreiche Prinzipien, die durch das Profil der Studiengänge gewährleistet sein sollen. *Tino Bargel* zeigt in seinem Beitrag **Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes**, welche Begründungen sich aus der Hochschulforschung dafür ableiten lassen und wie Umsetzungsempfehlungen aussehen könnten. Eine Reihe dieser Prinzipien sind in die Akkreditierungskriterien nicht so recht eingegangen oder tauchen nur in verkürzter Form wieder auf, etwa der Wandel von Professionalität zu Employability.

Seite 131

Jan Willem Nieuwenboom stellt über seinen Beitrag die Frage: **Berufseinstieg - eine Sache der Ausbildung? Empirische Überprüfung eines Modells für den Übergang in die Erwerbstätigkeit in drei Fachbereichen**. Gemeint ist hier nicht der Prozess, einen Arbeitsplatz zu finden, sondern die Einarbeitungsphase am Arbeitsplatz selbst, ihre Einflussvarianten und ihre Interpretationen. Der Autor referiert die Ergebnisse einer empirischen Studie an der FH Nordwestschweiz.

Seite 135

Gudrun Henn und Christa Polaczek haben den Zusammenhang zwischen den Mathematik-Vorkenntnissen der Erstsemester und ihrem Studienerfolg untersucht. Es zeigt sich, dass beim heutigen Aufbau der Ingenieurstudiengänge die Mathematik-Vorkenntnisse weithin studienentscheidend sind. Die Studie **Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften** verweist auch auf den Rückgang der Ma-



W.-D. Webler

thematik-Kenntnisse der Erstsemester und gibt Hinweise auf die bildungspolitische Dringlichkeit, das Kenntnisniveau der Abiturienten in Mathematik deutlich anzuheben.

Seite 144

Einerseits ist die Internationalisierung ein wichtiges Begeleitziel des Aufbaus der EU. Andererseits hat es mit der zunehmenden Veränderung der EU an spezifischen Studienangeboten gefehlt, die für die neuen Mitglieder attraktiv gewesen wären. Dies hat sich allmählich geändert. *Dominik Risser & Maxim Makhlis* stellen **Spezifische Studiengänge als Antwort auf die Osterweiterung Europas** vor, insbesondere einen Studiengang an der Universität Trier.

Seite 148

Handlungsfähigkeit und Praxisbezug werden als Ziel der Lehre immer wieder eingefordert. Auf der Suche nach angemessenen Formen stoßen wir auf die Fallstudien. *Susan Müller* zeigt in ihrem Beitrag **Nah dran an der Praxis: Fallstudien bieten effektives Training von Managementkompetenzen**, wie von den verschiedenen Formen der Auseinandersetzung um derartige Prinzipien insbesondere die Fallstudien geeignet sind, nah an die Praxis heranzukommen. Der Aufsatz enthält auch Hinweise auf das Schreiben von Fallstudien.

Seite 154

W.W.

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

„Hochschulorschung“,
 „Hochschulentwicklung/-politik“,
 „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“,
 aber ebenso „Rezensionen“, „Tagungsberichte“ sowie „Interviews“.

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Professionelles Wissenschaftsmanagement

Eine kritische Sicht auf den Dienstbeginn an einer deutschen Hochschule

Stellenantritt an einer deutschen Uni bedeutet meistens Anstellung im Staatsdienst, im öffentlichen Dienst. Man bekommt einen Raum zur Verfügung gestellt, in jenem Bundesland 14m² als Wissenschaftlicher Bediensteter, als Professor 28m². Zugleich stellt sich die Frage nach der Grundlage dieser Berechnung, die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten können es nicht sein, die sind meist 17m² oder 32m². In der Schlussfolgerung bedeutet das, dass man mehr Raum hat als einem zusteht und man deshalb den Überschuss an einen Studenten oder weiteren Mitarbeiter vergeben muss. Der Überschuss kehrt sich also schnell in einen Mangel um.

Mangel ist generell das Stichwort, was den Arbeitsbeginn eines Wissenschaftlers an deutschen Hochschulen treffend charakterisiert. Hat man sein neues Büro zugeteilt bekommen, steht nicht selten die Organisation von geeignetem Mobiliar und anderer Büromaterialien an. Spätestens zu diesem Zeitpunkt versteht man, warum eine der Kompetenzen, die man an der Hochschule während des Studiums erwirbt, Organisationsvermögen ist. Zunächst am Wichtigsten erscheint in der Regel ein Tisch und ein Stuhl. Tische sollten kein Problem sein, diese stehen wohl in den meisten Hochschulen verstreut auf den Gängen herum. Sie sind zwar zu klein, aber man kann ja zwei oder drei aneinander schieben. Also engagierte Studenten organisiert, die Tische ins Büro geschleppt. Ergebnis: Alle sind unterschiedlich hoch, breit oder lang, so dass eine sinnvolle Kombination einfach nicht möglich ist. Die Suche nach nur zwei Tischen gleicher Höhe ist schier aussichtslos. Aber dafür findet sich ein übrig gebliebenes altes Türblatt. Not macht erfinderisch und im Denken sind wir Akademiker ja flexibel, also kommt auf den etwas niedrigeren Tisch ein altes Telefonbuch; so ist dann in etwa die gleiche Höhe erreicht wie beim zweiten Tisch (Perfektionismus ist hier definitiv hinderlich) und oben legt man als Ersatztischplatte die Tür auf. So, wenigstens der Schreibtisch ist groß genug. Ein Stuhl ist schnell gefunden: Komplette aus Holz und etwas niedrig erinnert er schnell an die Stühle in einigen Kindertagesstätten. Hat man sich an der provisorischen Tischplatte dann mehrmals Fäden aus dem Oberdres gezo-gen, wächst der Wunsch nach einem Tisch aus einem Guss und einer Oberfläche, die für entsprechende Zwecke vorgesehen ist. SAP ist dabei das Schlüsselwort. Während man sich zur Ausstattung seines privaten Arbeitszimmers in ein entsprechendes Geschäft begibt, auswählt, bezahlt und den Artikel meist umgehend erhält, ist an einer Hochschule die strenge Einhaltung eines akribisch genauen Bestellablaufes unabding-

bar. Bestellt werden darf ohnehin nur bei speziellen Firmen, die man zunächst einmal namentlich ausfindig machen muss. Natürlich gibt es für Tische und Stühle unterschiedliche Firmen, bei denen man einkaufen muss. Bei drei Firmen versucht man dann einen halbwegs vergleichbaren Artikel zu finden. Vergleichbar bedeutet in diesem Fall von der Ausstattung her, nicht aber von der Qualität. Man (ja, das wissenschaftliche Personal persönlich, die Sekretariate sind dafür nicht zuständig) holt also Preisangebote ein, vergleicht diese und muss sich schriftlich rechtfertigen, falls man einen Artikel nicht beim billigsten Anbieter bestellt, sondern eben einen Markenartikel möchte, der dementsprechend teurer ist. Pro Artikel geht ein Bestellprozess in der Regel nicht unter drei Arbeitstagen vonstatten. Bei einem Stundensatz von 28.40 Euro für einen wissenschaftlichen Bediensteten ist das doch wirklich ein wirtschaftlich lohnender Bestellablauf.

Die technische Ausstattung der Büros ist dann ein weiterer Kampf, der sich auf dem Weg zur Planung einer erfolgreichen Hochschulveranstaltung anschließt. Hier ist die Rede von einem Fach, das ohne Computer nicht (mehr) arbeiten kann. Schaut man in die Räumlichkeiten der Uni-Angestellten sieht man in manchen Fachbereichen überwiegend Laptops auf den Tischen stehen. Toll, was man im öffentlichen Dienst so finanziert bekommt! Aber wer so denkt, war nie selbst in diesem Bereich beschäftigt. Gang und gäbe ist dort die Erwartung, dass solcherlei Ausstattung vom Hochschulpersonal selber mitgebracht wird, folglich aus privaten Mitteln angeschafft, finanziert und, Reparaturen inklusive, unterhalten wird. Weigert man sich, hat man eben keinen Computer zur Verfügung oder einen, den man (so alt wie er ist) nicht mal mehr für die Internetnutzung generieren kann. Selbst bei durchgängiger Nutzung am Arbeitsplatz wird verweigert, Reparaturkosten zu übernehmen – es ist ja ein Privatgerät!

Neue Verträge von C zu W und die damit auch neu zuge-teilten, oder besser gestrichenen Berufungsmittel verursachen solch einen Alltag. Es gibt einen Fond für Erstausrüstung, aber davon erzählt einem keiner freiwillig. Die Nachfrage ob es etwas gibt, muss anscheinend auch in unserem westlichen Kulturkreis erst mit dreimal nein beantwortet werden, eh man dann den tatsächlichen Hinweis bekommt. Fragehaltung, auch eine Qualifikation für die Wissenschaft, die man im Studium lernt, ist hier notwendig.

Herzlich Willkommen an einer deutschen Hochschule!

Johannes Burkhardt

Tino Bargel



Tino Bargel

Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes*

Prinzipien statt Strukturen

Bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes scheint es mir an der Zeit, neben den Strukturen und Regelungen, die allenthalben im Vordergrund der Änderungen stehen, auf die Prinzipien der Gestaltung hinzuweisen, die mir allzu vernachlässigt erscheinen.

Es geht um jene „animating principles“, wie sie Clerk Kerr bezeichnete, die als gemeinsame Grundlage die Vielfalt der Hochschuleinrichtungen einigen können, ja erst zu einem Austausch befähigen.

These: Nicht Strukturen, auch nicht Standards führen zu Austausch und Kommunikation, sondern geteilte Prinzipien (und Medien).

Mit der Diskussion und Aufstellung solcher Prinzipien sind daher Vorschläge für die Entwicklung der Hochschulen in Europa gemeint. Die Deklarationen (seit Sorbonne und Lissabon) mit den Stationen von Prag, Berlin, Bergen und nun London, liefern eindrucksvolle Wegweiser für die Hochschulpolitik, für mittlerweile über 40 Länder in Europa, d.h. so gut wie alle, inklusive Türkei.

Im Mittelpunkt steht allenthalben die Einführung oder der Ausbau der zwei-, - nunmehr dreiphasigen Studienstruktur mit Bachelor und Master, die Aufteilung des Studienganges in Module, die Standardisierung der Leistungsvergabe (ECTS), die Vergleichbarkeit der Abschlüsse (DS) – das alles wirkt, erst recht auf die Studierenden, recht bürokratisch, wenig motivierend, eher abschreckend und verunsichernd.

Trend V: Aufschlussreiche Bezüge

Es lohnt ein Blick in den Report Trend V, in dem für Politik, Hochschulen und Öffentlichkeit festgehalten wird, wie sich der Bologna-Prozess in den Ländern und an den Hochschulen entwickelt – aus Sicht der befragten Hochschuladministratoren.

Er hat gerade erschienen und versendet worden.

Er hat ein aufschlussreiches Inhaltsverzeichnis:

In Kapitel 1 werden die strukturellen Reformen behandelt, also die „degree structures“ und die „three cycles“.

In Kapitel 2 wird auf die „Tools“ eingegangen, am ehesten mit Regularien zu übersetzen wie Credit Systems, Recognition und Diploma Supplement.

Das Kapitel 3 ist immerhin den Studierenden gewidmet, aber nicht ihrem Studium, sondern den „Support Services“ und ihrer „Participation“ an der Hochschulpolitik, in den Gremien.

Das 4 Kapitel behandelt die „Quality Assurance“, aber es werden keine Prinzipien aufgestellt, sondern formale, administrative Anstrengungen und Vorgaben aufgeführt.

The Bologna-Criteria include several principles, which should be guaranteed through the outline of the study paths. In his article **Principles for designing the European Higher Education Area** Tino Bargel shows which argumentations can be deduced from the Higher Education research and how an implementation advice might look like. Like the change from professionalism to employability, a wide range of these principles had not made it into the criteria for accreditation. Some are only mentioned as an aside.

Das 5 Kapitel gilt dem Life Long Learning und dem erweiterten Zugang – wichtige Themen sicherlich.

Immerhin werden einige Prinzipien angesprochen, doch nachgeordnet und in spezifischer Einengung Ausrichtung. Solche Prinzipien sind: Employability Issues (in 1.6); Mobility and Internationalization (2.4/2.5), Student Participation (3.2), Widening Access (erweiterter Zugang) (5.).

Für Institutionen, nicht für die Studierenden, wird mehr „Autonomy“ gefordert, verbunden mit höherer „Responsiveness“ (Verantwortlichkeit) und „Accountability“ (Zurechenbarkeit) (Trend V, S. 57). Für was die Autonomie gilt, bleibt unklar, jedenfalls nicht für die „Strukturen“ – die werden als allenthalben verbindlich und invariant dargestellt.

Insgesamt werde ich nachfolgend zwölf Prinzipien zur Hochschulentwicklung aufstellen, die im einzelnen selbstverständlich erscheinen mögen. Es steht aber zu befürchten, dass sie bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes vergessen oder verdrängt werden. Die Vorstellung des Berichtes „Trend V“ im Mai in Brüssel vor vielen Interessenten aus Politik, Hochschulen und Wissenschaft gibt jedenfalls Anlass zur Besorgnis.

Offenbar fällt manchen, die sich mit der Anwendung und Umsetzung des Bologna-Prozesses befassen, langsam auf, dass wichtige Prinzipien gefährdet sind, die bisher Bestandteil eines wissenschaftlichen Studium sein sollten. Der aktuelle Beitrag „Weniger Freiräume“ von HIS-Mitarbeitern (in Forschung und Lehre 4/07) belegt dies eindrucksvoll. Sie konstatieren:

a) „... (negative) Folgen für die Möglichkeiten zu „forschender Lehre in modularisierten Studienstrukturen“; b) „... internationale Mobilität wird nicht per se durch die Bachelor-Masterstruktur gefördert“. Demnach wirken sich neue Strukturen schlecht auf die alten Prinzipien aus – genau diese Gefährdung ist bewusster zu machen, um Gegenkräfte zu entwickeln. Darüber möchte ich diskutieren.

* Referat: Kleinform Sylt – Klappholttal (27. August 2007)

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Tiefgang wird zu jedem der aufgestellten zwölf Prinzipien zuerst eine knappe Expertise vorgelegt über das, was gemeint ist und wie es eingeordnet wird, auch was wir teilweise empirisch über Verwirklichung und Folgen wissen. Dann folgen einige Empfehlungen zur Einlösung solcher Prinzipien, davon nicht wenige an vielen Einrichtungen bereits praktiziert, mehr noch aber uneingelöst. Vor allem bei dem Aufbau der Bachelor-Studiengänge nach Modulen, ECTS-Punkten, straffem Programm und raschem Abschluss kommen sie kaum oder zu wenig zur Geltung.

1. Gleiche Zugangschancen (Equity of Access)

Expertise

In allen Ländern, wie Statistiken, Dokumente und Studien belegen, sind große Unterschiede nach der sozialen Herkunft beim Hochschulzugang festzustellen – die soziale Diskrepanz ist in Deutschland besonders groß. Sie ist zum Teil auf eine fehlende Stipendienkultur und unzureichendes Bafög zurückzuführen – aber auch das soziale Klima an Universitäten und die Studiengestaltung stellen hemmende Faktoren dar. Insbesondere „Bildungsaufsteiger“ sind verunsichert und haben Schwierigkeit in der neuen Unübersichtlichkeit – auch weil ihnen die beruflichen Aussichten wichtiger sind. Mit der gestuften Studienstruktur sind „zwei Selektionsstufen“ zu beachten; nach ersten Befunden könnte die Beteiligung am „Master“ noch sozial schiefer ausfallen.

Empfehlungen (Key issues)

1. bessere Stipendienkultur und mehr/höheres Bafög, d.h. eine gesicherte Studienfinanzierung ohne nachfolgenden „Schuldenberg“ bei schlechten Arbeitsmarktaussichten,
2. gezieltere Ansprache, Aufforderung und Einbindung für „Bildungsaufsteiger“ bzw. „Quereinsteiger“ – selbstverständlich bereits in der Schulzeit, gezielt aber beim Übergang,
3. durch Information und Unterstützung die mögliche soziale Selektion beim Masterstudiengang verhindern/verringern (z.B. weil viele Master-Studiengänge mehr kosten werden).

2. Autonomie der Studierenden (Autonomy of Students)

Expertise

Viel beschworen als Selbständigkeit oder Eigenständigkeit, aber oft mit „allein gelassen“ verwechselt (Einsamkeit + Freiheit); Anonymität ist ein Feind von Autonomie, „Massen-Studierenden-Haltung“ ebenfalls. Autonomie braucht Raum + Zeit für Erprobungen, eigene (Irr-)Wege. Autonomie der Studierenden muss hochschuldidaktisch hergestellt und gefördert werden.

Empfehlungen

1. Studienstruktur (Module) und Lehrveranstaltungen müssen den Gehalt an studentischer Autonomie gewährleisten (ausweisen?),
2. die Herstellung von Autonomie muss sich im Umgang mit dem Lehr-Stoff als auch mit den Lehr-Personen erweisen.

3. Zugänglichkeit und Kommunikation (Accessibility and Communication)

Expertise

Kontakte und Kommunikation sind für den Fortgang und Ertrag des Studiums außerordentlich wichtig – auch zur Vermeidung von Studienabbruch. Trotz deutlicher Verbesserungen bestehen in diesem Bereich noch erhebliche Defizite. Dadurch fehlt es vielfach an Beratung und Unterstützung. Ohne dass eine „Gemeinschaft der Lehrenden und Studierenden“ gefordert wird,

muss dennoch die Zugänglichkeit der Lehrenden erkennbar werden. Freilich stehen „große Studierendenzahlen“, erst recht „Überfüllungen“ (vielfach in Kauf genommen) der Verwirklichung dieses Prinzips im Wege.

Empfehlungen

1. Einrichtung von Kontaktgruppen und Arbeitsgruppen; auch Zusammenführungen in der zweiten Studienhälfte (nicht nur beim Studieneingang),
2. mehr Übungs-/ Laborsituationen, vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften (zulasten formeller Sprechstunden),
3. Zugänglichkeit der Lehrenden ermöglichen, verlangen und sichern (auch: geringere Studentenzahl, Berücksichtigung im Aufgabenspektrum).

4. Integration und Unterstützung (Integration and Support)

Expertise

Die Zugehörigkeit und Einbindung der Studierenden in die Hochschulen ist vielfach zu schwach, was auch mit deren Ausstattung und Services zusammenhängt (vom Wohnen, über die Bibliothek bis zur allgemeinen Studienberatung). Damit wird auch die ideelle Integration erschwert, sei es hinsichtlich wissenschaftlicher Rationalität oder kultureller-sozialer Aktivitäten und Internationalität an den Hochschulen. Die möglichen Leistungen (Funktionen) von Fachschaften in diesem Feld sind noch ausbaufähig.

Empfehlungen

1. Investitionen in Services and Unterstützung (aktuell z.B. Kindergärten/Krippen an Unis),
2. mehr Unterstützung der Fachschaften für kontinuierliche soziale und kulturelle Arbeit (auch mit ausländischen Studierenden).

5. Forschungsorientiertes Lehren + Lernen (Research oriented learning)

Expertise

Forschungsbezüge im Studium und Forschungserfahrungen der Studierenden (Mitarbeit in Projekten) haben für die fachliche Qualifizierung wie für außerfachliche Kompetenzen die günstigsten Folgen. Dennoch rangieren sie im Interesse vieler Studierender und im Angebot mancher Fachbereiche nicht sehr hoch. Offenbar besteht eine latente Differenz, wonach das „forschungsorientierte Lernen“ auf den Master-Studiengang zugeschnitten wird, das pragmatische Stoffpauken in der Bachelor-Phase zu leisten ist und dominiert.

Empfehlungen

1. Forschungsbezüge bereits im ersten Semester herstellen (offene Forschungsfragen),
2. Praktische Forschungsarbeit leisten lassen (in Teams); Projektteile im Studium vermehren,
3. das „forschende Lernen“ seitens der Studierenden fördern und anleiten (Erarbeitung, Diskussion).

6. Praxistauglichkeit des Studiums (Relevance, practical phases)

Expertise

Viele Studierende haben praktische Erfahrungen im Erwerbsleben (viele bereits zuviel). Einhellige Befürwortung von Praktika durch die Studierenden, als Strategie halten sie „praktische Arbeitserfahrungen außerhalb der Universität“ für ihre persönliche Entwicklung wie für ihre beruflichen Chancen fast durchweg für

sehr nützlich. Es ist aber ein Problem, Praktika mit Praxistauglichkeit des Studiums gleich zu setzen: Praxistauglichkeit als Prinzip ist mehr und umfasst verschiedene Stufen, wovon eigene „Praktika“ im Hinblick auf fachliche und außerfachliche Erträge am wenigsten wirksam scheinen.

Empfehlungen

1. Praktika ja, aber dosiert, vorbereitet, begleitet; zeitlich auf maximal sechs Monate beschränkt und mit Varianz der Praxis-Felder),
2. vor allem die Praxistauglichkeit des Studiums in der Lehre erhöhen (Wechselspiel Theorie-Anwendung); vermehrte Übungen, Exerzitien, praktische Seminare (Projekte),
3. Forschungsbeteiligung ist das „beste Praktikum“ – sie sollte Teil eines Praktikums sein.

7. Interaktive Lehre (und Motivation): Hochschuldidaktische Prinzipien

Expertise

Die Studienqualität hängt in hohem Maße von der aktiven Rolle der Studierenden ab, die sie in den Lehrveranstaltungen oder im Studium einnehmen können. Eine gute Lehre ist daher interaktiv und aktiviert die Studierenden. In Bachelor-Studiengängen werden die Studierenden (noch) zu oft in straffe Studiengangsmodule gepresst und in eine passiv-rezipierende Rolle gedrängt. Dabei ist keine einseitige Form der Lehre anzustreben, es kommt vielmehr auf die Konfiguration verschiedener Lehr-Lern-Formen an. Immerhin wird im Trend V-Report festgestellt: (S. 47): „... educational paradigm is from teacher to student-centred learning“

Empfehlungen

1. Verbreitung und Evaluation der Einhaltung hochschuldidaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen und im Studium (Zentren zur Unterstützung, Weiterbildungsangebote),
2. Projektlernen ab erstem Semester, mit Herstellung und Präsentation eines Produktes, Austausch in und zwischen Gruppen, Übungen in Gruppen.

8. Internationalität und internationaler Austausch (Exchange for all students)

Expertise

Die meisten Studierenden sind an einer Studienphase im Ausland interessiert, in vielen Fällen auch an Sprachkursen, verstärkt auch an Praktika im Ausland. Der individuelle wie berufliche Nutzen wird als sehr hoch eingestuft (da sind sich Studierende und Arbeitgeber einig). Es besteht aber eine starke soziale Selektion beim Auslandsstudium: quasi ein Ausschluss von „Grundschildkindern“ mit Eltern ohne höheren Abschluss). Ebenfalls feststellbar: Geringes Involvement der Fachschaften bei Betreuung von ausländischen Studierenden. Bislang verringern sich Studienphasen im Ausland in den Bachelor-Studiengängen, wenn nicht gesonderte Anstrengungen (Studiengangs-Aufbau) von den Hochschulen und Studienbereichen unternommen werden.

Empfehlungen

1. mehr internationaler Austausch/Internationalität auf der Ebene der Dozenten (bereits durch die Stellenausschreibungen - international),
2. bewusste Einführung von Austausch (im Studium, in Praktika) mit ausländischen Partner-Hochschulen bzw. Institutionen in

- der Bachelor-Phase (ohne Zeitverlust: ECTS-Punkte),
3. mehr „Internationalität“ für Studierende, die nicht ins Ausland gehen, im Studiengang, in einzelnen Lehrveranstaltungen, bei den Fachschaften.

9. Wissenschaftliche Qualifikation (Scientific qualification; rationality)

Expertise

Die Grundlage bilden die rationale Befassung und Auseinandersetzung mit Problemen zur Produktion von Wahrheit, und zwar sowohl im fachlichen Bereich wie anderen Lebensbereichen. Zentrale Momente sind abgestimmte methodische Vorgehensweisen, Begründungen und Belege, Überprüfbarkeit, Offenheit und Kritik. Die Interdisziplinarität, als Verständnis anderer Fachdisziplinen, ist ein Teil der Wissenschaftlichkeit. Ebenfalls gehören Austausch, Offenheit-Transparenz dazu. Zur Herstellung von „Wissenschaftlichkeit“ gehört die aktive Mitwirkung des „Klienten“, der nur dadurch „Wissenschaftlichkeit“ erfahren und gewinnen kann. Ist es zutreffend: In der Bachelor-Phase des Studiums ist der Studierende Kunde (rezipiert fertigen Lehrstoff), erst im Master wird es „wissenschaftlich“ (selbständig, diskursiv, kritisch)?

Empfehlungen

1. grundlegende Tätigkeiten im Studium als Anforderungen der Wissenschaftlichkeit und Rationalität mehr verdeutlichen und verwirklichen.,
2. Formen des Austausches, Diskussion und Kritik vermehrt ermöglichen (oder in den gestrafften Studiengängen bewahren – nicht erst im Master-Studiengang).

10. Professionalität (and not Employability)

Expertise

Essenzen der Professionalität sind Autonomie und Verantwortlichkeit. Als spezifische Professionen können die „freien, akademischen Berufe“ angesehen werden (Ärzte, Anwälte, Architekten, tlw. Lehrkräfte, Forscher/innen etc.). Es besteht die Sorge, dass mit dem Bachelor die professionelle Berufsbefähigung (Professionalität) verloren geht– dann würde Employability eine Reduzierung der Ansprüche bedeuten (auf Beschäftigungsbefähigung). Entscheidende, noch nicht geklärte Frage: Auf welchem Niveau von Autonomie und Verantwortung ist der Bachelor angesiedelt? Was ist die Differenz zwischen „P“ (Professionalität) und „E“ (Employability):

P: Wissenschaftliche Diagnose und Therapie mit Klienten (notwendige Kommunikation); mit eigenständiger Praxis, Kanzlei, Büro; Rechenschaft vor Peers – Verantwortung vor sich, dem Klienten und der Allgemeinheit (Allgemeinwohl)

E: Arbeitsvollzüge für „Besitzer“ und „Kunden“, als privater oder öffentlicher Angestellter (nur Sachbearbeiter?), Vorrang haben Kundenzufriedenheit (Meckern) und Unternehmensbilanz (Profit der Aktionäre?); Rechenschaft gegenüber Vorgesetzten (Personalakte).

Empfehlungen

1. auf Professionalität beharren, sich nicht einfangen lassen, auf Employability zu setzen, die Kriterien der Qualifikation deutlich herausarbeiten,
2. die Wirtschaft verpflichten, für Employability zu sorgen (auch sich zu informieren), d.h. auch Unternehmen sollten „berufsfähig/beschäftigungsfähig“ sein (z.B. Flexibilität).

11. Effizienz des Studienverlaufs (Efficiency)

Expertise

Zu lange wird studiert in Deutschland, eine alte Klage. Wenig Besserungen - außer beim „Freischuss“ mit merklichen Folgen einer reduzierten Studiendauer. Studierende haben eine „innere Uhr“: ein Studium solle 5 Jahre dauern (Ausnahme Mediziner), wird es „überzogen“, bereitet das Probleme ebenso wie ein schlechter Examenserfolg oder Abbruch.

Effizienz geht allerdings nicht allein in „rasch“ und „erfolgreich“ auf, sondern Ablauf und Ertrag sind einzubeziehen. Zu beachten sind unterschiedliche „Effizienzhorizonte“, die in verschiedenen Gruppen existieren (Studierende, Eltern, Lehrende, Unternehmer). Anzeichen sprechen dafür, dass ein Studium mit Bachelor und Master insgesamt länger dauern könnte (aufwendiger wird) als ein herkömmliches „Langzeitstudium“.

Empfehlungen

1. studierbare Studienstrukturen (bei Modulen zu viel Stress); Verbindlichkeiten herstellen: im Angebot wie in der Nutzung (seltener Terminausfall wichtiger Veranstaltungen),
2. dosierte Anforderungen stellen (mit studentischen Rückmeldungen), konfigurative und balancierte Angebotsmuster gestalten (im Studium, im Fach),
3. Effizienz ermöglichen: Widersprüchlichkeiten verringern, Belastungen abbauen (Studienfinanzierung und Stipendien, Kind-Betreuung).

12. Fairness und Transparenz (Fairness and Transparency) - Prüfungen

Expertise

Kein Zweifel: das Studium ist eine Zeit der Bewährung und Differenzierung, damit auch der Selektion. Man könne dies nur vermeiden, wenn vorab die Selektion so streng wäre, dass eine weitere Selektion im Studium oder beim Berufsübergang ausgeschlossen würde. Realisierte Beispiele belegen die gesellschaftliche Problematik: noch größere Ungleichheit beim Zugang, weniger Innovativität bei den Studierenden und Absolventen.

Es ist das Thema der Prüfungen, ihrer Vorbereitung, Abhaltung und Folgen (Noten) – nicht nur des Abschlussexamens, sondern auch der laufenden Prüfungen, Leistungsrückmeldungen sowie der dabei vollzogenen Selektion. Spezielles Problem: Intransparenz bei der Auswahl und Förderung zum wissenschaftlichen Nachwuchs (z.B. Begabten-Stiftungswerke).

Empfehlungen

1. Entwicklung und Einrichtung eines Social Monitoring für mehr Fairness im Studium,
2. transparente, öffentlichere Auswahl und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Schlussbilanz

Gegenwärtig finden wir an den Hochschulen eine unterschiedliche Profilierung und Ausrichtung solcher Prinzipien, etwa dass sie vollständig und allgemein erst ab dem Master gelten. Gera-

de für den Bachelor Studiengang mit seinen Modulen werden sie zurückgenommen. Eine fatale Zweiteilung und Klassenbildung. Offenbar sind nicht nur das forschende Lernen, die Selbständigkeit der Studiengestaltung und die Studienphase im Ausland mit den Strukturen des Bologna-Prozesses gefährdet, sogar die Praxistauglichkeit, zumal die Professionalität (selbst reduziert als Employability) und auch die Effizienz (!) scheinen (sind) nicht mehr gewährleistet. Selektivität dürfte sich erhöhen, Equity, Transparenz und Fairness leiden.

Vielmehr muss jede Veranstaltung, die das Wort Studium verdient und zu entsprechenden Qualifikationen führen soll, erst recht bei den neuen Herausforderungen, möglichst alle Prinzipien einbeziehen. Dies wäre für die Lehrveranstaltung, den Studiengang und die Hochschule in einem „Referenzrahmen zur Studienqualität“ oder einem „Social Monitoring“ auszuführen – eine, wie ich meine, noch offene, zu leistende Aufgabe.

Dafür muss auch die Akkreditierung von Studiengängen in den Blick genommen werden: Sie sollte weniger nach der Umsetzung von Strukturen (Modulen) und Regelungen (ECTS), sondern mehr nach der Ausrichtung und Sicherung der Prinzipien erfolgen (was ist heute Praxis der Akkreditierung?)

Es könnte nützlich sein, die Betonung und Gewinnung (Wiedergewinnung) der Prinzipien eines „wissenschaftlichen Studiums“ mit konzeptuell-theoretischen Positionen zu untermauern (ideologisch), etwa mit dem allgemeinen Konzept des „Neo-Idealismus“ (sensu Schiller), statt „Neo-Liberalismus“ (sensu CHE). Es geschieht offenbar immer öfters, dass solche Prinzipien nicht als unverzichtbares Ingredienz des Studiums verstanden werden, sondern als eigener Kurs, mit entsprechender Qualifizierung und Zertifizierung, angeboten werden. Wo der Bachelor eingeführt wurde, gibt es diese speziellen Kurse für „Schlüsselqualifikationen“ immer mehr. Dies bestätigt zwar die Bedeutung der „Prinzipien“ für Wissenschaftlichkeit und Professionalität, klammert sie aber gerade aus dem Studium weithin aus – mit nachteiligen Folgen für den Ertrag (Qualifikation).

Überspitzt: Die Studierenden erhalten zwar ein Zertifikat, das ihnen bescheinigt (schriftlich) dass sie Teamfähigkeit, komplexe Problemlösung, Internationalität, Präsentationsfähigkeit etc, erworben haben, tatsächlich sind sie darin aber schlechter qualifiziert als jene, die sich kontinuierlich in ihrem Studium damit auseinander zu setzen hatten.

Drei Schluss-Thesen:

Erstens: Prinzipien müssen das gesamte Studium durchziehen, als gesonderte Phasen oder Kurse sind sie weniger ertragreich.

Zweitens: Prinzipien sind bereits in den Bachelor-Studiengängen zu verwirklichen, nicht erst für die Master-Studiengänge zu versprechen.

Drittens: Unabhängig von den neuen Studienstrukturen verdienen diese Prinzipien eine Revitalisierung an den Hochschulen.

■ Tino Bargel, Wissenschaftlicher Angestellter, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, E-Mail: Tino.Bargel@uni-konstanz.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro

Wim Nieuwenboom

Berufseinstieg: eine Sache der Ausbildung? Empirische Überprüfung eines Modells für den Übergang in die Erwerbstätigkeit in drei Fachbereichen



Wim Nieuwenboom

Die Frage, wie Studierende nach ihrem Studium den Übergang ins Berufsleben schaffen, gewinnt mit der Einführung von neuen Curricula an den Hochschulen und Fachhochschulen zunehmend an Bedeutung. Sie ist sowohl relevant in Bezug auf die Neugestaltung der Studiengänge als auch auf die wichtige Frage, wie das Transferproblem von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis zu bewältigen ist. Zentrale Fragen sind: Inwieweit die Qualität der Ausbildung bei diesem Wissenstransfer eine Rolle spielt und inwieweit auch andere Faktoren, namentlich der organisatorische Kontext, ins Gewicht fallen? Im Rahmen einer Studie zu dieser Thematik wurde zur Beantwortung dieser Fragen ein Modell für die berufliche Einmündung entwickelt und empirisch überprüft. Konkret geht es um eine Befragung von 380 Absolventen und Absolventinnen aus drei verschiedenen Fachbereichen (Technik, Soziale Arbeit, Wirtschaft) an drei Teilschulen der Fachhochschule Nordwestschweiz zu zwei Messzeitpunkten, nämlich 4 Monate nach Studienabschluss und ein Jahr nach der ersten Erhebung. Im Rahmen des hier dargestellten Beitrags werden einige zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt und die Daten einer weiterführenden Analyse zugeführt. Am Beispiel der Sozialen Arbeit werden die Konsequenzen für die Ausbildung diskutiert.

Die Frage danach, wie spezifisch oder wie breit eine Ausbildung angelegt sein soll, damit sie für die spätere Berufstätigkeit den optimalen Nutzen bringt, hat angesichts der Umsetzung des Bologna-Prozesses an Aktualität gewonnen. Im Rahmen der Notwendigkeit einer Neugestaltung des Curriculums müssen viele Fragen neu geklärt werden: Was soll eine Ausbildung leisten, welche Kompetenzen sollen gefördert werden, auf welche Art und Weise soll die Umsetzung und Kompetenzförderung geschehen, und insbesondere die Frage, wie bzw. inwieweit das in der Ausbildung erworbene Wissen angewendet und in Handlungskompetenzen transformiert werden kann. Bezüglich der letztgenannten Frage wurde von verschiedenen Seiten für die Einführung eines Praktikums (bzw. Beteiligung an Praxisprojekten) am Ende des Studiums plädiert, das den Übergang vom Studium ins Berufsleben erleichtern soll (siehe z.B. die Beiträge von Webler HSW 6/2002, Winkler HSW 4/2005, Hellmer HSW 6/2005).

Die Frage nach dem sogenannten „Wissenstransfer“ kann nicht losgelöst werden von der grundsätzlichen Frage von Prozessen in der Lehr- und Lerninteraktion. Bereits vor fünfzehn Jahren wurde die Vorstellung in Frage gestellt, dass

Jan Willem Nieuwenboom is posing the question: Job entry – a matter of Education? Empirical study of a model for the transfer into gainful employment in three faculties. Not the process of finding an employment is meant by this. It is rather a question of vocational adjustment itself, its influencing variables and its interpretation. The author is giving a lecture on the results of an empirical study at the FH Nordwestschweiz.

im Lehr-Lernprozess erworbenes, berufsrelevantes Wissen direkt in der Berufspraxis umgesetzt werden kann (vgl. Beck/Bonsz 1989, Sommerfeld et al. 2004). Auch Forschungsergebnisse jüngeren Datums bestätigen, dass diese These heute als überholt gelten muss. Im Bereich der Sozialen Arbeit beispielsweise, zeigen Studien zur professionellen Identität und zur Bildung professioneller Handlungskompetenz dramatische Defizite auf der Dimension der wissensbezogenen Orientierung des Handelns, sowohl bei Studienabgänger/innen, als auch bei erfahrenen Berufstätigen (Ackermann/Seeck 1999, Thole/Küsterschapfl 1997, Sommerfeld/Gall 1996).

Offenbar sind diejenigen Prozesse, die bei der Entwicklung von Handlungskompetenzen in der Praxis eine Rolle spielen, komplexer als bisher angenommen. Die Frage nach dem spezifischen Beitrag der Hochschulausbildung in Hinblick auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz kann nicht losgelöst vom Berufseinmündungsprozess analysiert werden, d.h. von der grundsätzlichen Frage, wie die Berufseinmündung verläuft, welche Probleme die Hochschulabgänger/innen überwinden müssen und welche weiteren Faktoren, nebst der Ausbildung, einem gelingenden Berufseinstieg förderlich bzw. hinderlich sind.

Um der Komplexität der Berufseinmündungsprozesse besser gerecht zu werden, wurde von Sommerfeld et. al. (2003) ein Modell entwickelt. Dieses Modell war Ausgangsbasis für eine Untersuchung, die im Kontext der Qualitätssicherung der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt wurde. Im Nachfolgenden sollten dieses Modell sowie die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung kurz vorgestellt werden. Zudem sollen die Ergebnisse einer weiterführenden Analyse der im Rahmen der Qualitätssicherung erhobenen Daten besprochen werden. Eine weiterführende Analyse erschien deshalb sinnvoll, weil erste Resultate vermuten ließen, dass die Einflüsse auf den Berufseinstieg in den verschiedenen Fachbereichen unterschied-

lich stark sind bzw. dass es Faktoren gibt, die nur in bestimmten Fachbereichen einen Einfluss ausüben. Die Folgen für Ausbildung und Praxis werden im Schlussteil dieses Artikels diskutiert.

1. Beruflicher Einstieg – Das Modell von Sommerfeld et al. (2003)

Die Bildung eines heuristischen Modells der Entstehung professioneller Handlungskompetenz, sowie die Überführung dieses Modells in ein empirisch überprüfbares operatives Modell erschien aus drei Gründen für die hier dargestellte Untersuchung notwendig: erstens soll die Vorstellung einer „einfachen“ Passung von Ausbildung und Berufspraxis theoretisch widerlegt werden, zweitens soll die Komplexität der Berufseinmündungsprozesse und damit die Diskussion um die Bildung professioneller Handlungskompetenz anhand eines umfassenden Modells auf seriöse Basis gestellt werden, und drittens soll das operative Modell für weiterführende Studien verwendet werden können.

1.1 Kernstücke des heuristischen Modells¹

Kernstück des Sommerfeld'schen Modells ist die Annahme, dass sich der Kompetenzerwerb eines jeden Individuums in einem dauerhaften Lernprozess befindet, der sowohl die soziale Umgebung mitgestaltet als auch wieder „rekursiv“ von dieser Umgebung bzw. vom konkreten Handlungssystem in der das Individuum sich befindet, konstituiert wird. Um zu erklären, wie professionelle Handlungskompetenz entsteht, müssen deshalb das professionelle Handlungsumfeld (meistens eine Organisation), das Individuum und die Interaktion zwischen Organisation und Individuum in die Analyse miteinbezogen werden.

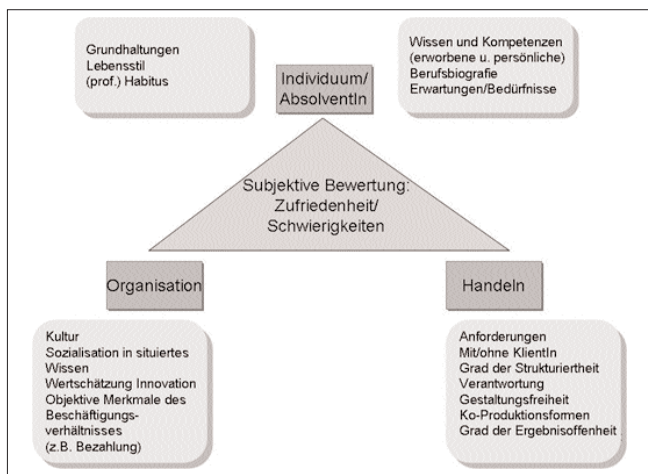
Im heuristischen Modell findet der Erwerb von Kompetenzen in zwei unterschiedlichen Kreisläufen statt, die als selbstorganisierende Prozesse zu verstehen sind. Der erste Kreislauf beschreibt die Problemlösung in Bezug auf funktionale Teilsysteme der Gesellschaft bzw. der dort angesiedelten Akteure, z.B. in Bezug auf Klient/innen- oder Kundensysteme, auf Systeme, welche Kolleginnen und Kollegen umfassen usw.. Im ersten Kreislauf steht dabei zentral die Interaktion zwischen den Personen innerhalb der Organisation mit ihren personenspezifischen subjektiven Theorien, Bildern, Codes, Verhaltensmustern und affektiven Mustern, die durch kooperatives Handeln von der Handlungssperformance zu einer Handlungskompetenz führen, und umgekehrt. Der zweite Kreislauf beschreibt die Metaebene der Kulturbildung einer Profession und setzt sie in Beziehung zur Bildung einer Organisationskultur (vgl. Sommerfeld et al. 2003).

1.2 Überführung des heuristischen Modells in ein operationalisierbares Modell

Um eine quantitativ-empirische Analyse anhand des heuristischen Modells zu ermöglichen, wurde das dargestellte Zwei-Kreislauf-Modell in ein operationalisierbares Modell überführt (siehe Abbildung 1). Die drei wichtigsten Kernelemente des ursprünglichen Modells (Individuum, Interaktion und Organisation) bilden die drei Pole des Modells: der/die individuelle Absolvent/in (der erste Pol), das berufliche Handeln und seine Anforderungen (der zweite Pol)

sowie die Organisation, ihre Kultur und die damit zusammenhängenden Arbeitsbedingungen (der dritte Pol). Als Indikatoren für einen erfolgreichen Berufseinstieg dienen die Zufriedenheit im beruflichen Umfeld und die im Beruf erfahrenen Schwierigkeiten. Wenn der Berufseinstieg gelingt, muss davon ausgegangen werden, dass die Zufriedenheit groß sein wird und die Schwierigkeiten gering, während umgekehrt große Schwierigkeiten und geringe Zufriedenheit darauf hinweisen, dass dieser Übergang nicht optimal bewältigt werden konnte.

Abbildung 1: Das vereinfachte Modell



Zu den individuellen Merkmalen gehören der Lebensstil und die berufliche Grundhaltung (hier auch mit „professionellem Habitus“ bezeichnet) sowie die in der persönlichen Berufsbiografie (u.a. Ausbildung) erworbenen Wissensbeständen und Kompetenzen. Das Arbeitsumfeld, hier als „Organisation“ bezeichnet, umfasst Merkmale wie z.B.: Bezahlung, Organisationskultur, und Wertschätzung innerhalb der Organisation für Innovationen. Die Dimension des Handelns beinhaltet Merkmale die sich auf die Interaktion zwischen Individuum und Organisation beziehen. Solche Merkmale sind z.B. die Gestaltungsfreiheit des Individuums, der Grad der Strukturiertheit, die Einarbeitung und das Ausmaß an Autonomie, das Setting (mit/ohne Klient/in) usw.

1.3 Befunde der Hauptstudie

Das hauptsächliche Untersuchungsinteresse gilt den Faktoren, welche bei der Berufseinmündung eine zentrale Rolle spielen. Eine erste Analyse ergab folgende Befunde (vgl. Sommerfeld et al. 2003):

- für die große Mehrheit der Befragten ist die Zufriedenheit hoch und sind die Schwierigkeiten gering ausgeprägt. Die Gruppe mit einer relativ hohen Unzufriedenheit und relativ großen Schwierigkeiten ist statistisch gesehen klein,
- bei der Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen entspricht die gefundene Stelle ihren formalen Quali-

¹ Im Rahmen dieses Artikels können das heuristische Modell, sowie das daraus hergeleitete operative Modell nur skizzenhaft vorgestellt werden. Für eine ausführliche Darstellung und Begründung, siehe den entsprechenden Forschungsbericht (Sommerfeld et al. 2004).

kation sowie ihren Erwartungen, die z.T. sogar übertroufen werden,

- rund die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen nimmt nach einem Jahr eine Kaderposition ein und diejenigen Personen, die im Laufe des ersten Jahres ihren Arbeitsplatz gewechselt haben, konnten ihre Position in der Regel verbessern.

Im Allgemeinen zeigte es sich, dass die wichtigen Einflüsse auf den beruflichen Erfolg scheinbar nicht so sehr mit der Ausbildung zusammenhängen, sondern überwiegend durch die Bedingungen der Arbeitstelle selbst generiert werden, insbesondere durch die Organisation und die Art der Tätigkeit. Wenn der Arbeitgeber als „lernbezogene Organisation“ bezeichnet werden kann, die Tätigkeiten anspruchsvoll sind und ein großes Ausmaß an Autonomie gewährleistet wird, verläuft die Berufseinstimmung zufriedener und mit weniger Schwierigkeiten.

2. Die Sekundäranalyse nach Fachbereichen gegliedert

Die Überprüfung des beschriebenen operationalisierbaren Modells erfolgte zunächst nur für die Gesamtstichprobe, nicht aber für die einzelnen Fachbereiche. Die Ergebnisse gaben jedoch zur Vermutung Anlass, dass es diesbezüglich zwischen den Fachbereichen noch erheblichen Unterschiede existieren könnten. Im Nachfolgenden soll der Frage, inwiefern zwischen den Fachbereichen Unterschiede bezüglich der Einflüsse auf den beruflichen Einstieg existieren, im Rahmen einer Reanalyse nachgegangen werden.

2.1 Fragestellung und Methode

Es soll also geprüft werden, ob ein Zusammenhang festgestellt werden kann zwischen differierenden Ausbildungsfaktoren und dem jeweiligem Fachbereich.

Aus diesem Grund wird im Rahmen der vorliegenden Sekundäranalyse den Einflüssen der drei Fachbereiche Soziales, Technik und Wirtschaft differenziert und einzeln nachgegangen. Neben der Differenzierung von Einflüssen auf die Zufriedenheit wird neben der Unterscheidung nach Fachbereichen auch hinsichtlich der zwei Indikatoren „berufliche Zufriedenheit“ und „berufliche Schwierigkeiten“ differenziert. Eine solche Auswertungsstrategie ermöglicht differenziertere Aussagen über die relevanten Einflussfaktoren bzw. über die Rolle der Ausbildung einerseits, andererseits welche Aspekte des beruflichen Einstiegs (Zufriedenheit respektive Schwierigkeiten) insbesondere von diesen Faktoren tangiert werden.

Aus dem Modell lässt sich ableiten, dass beruflicher Erfolg, hier operationalisiert durch berufliche Zufriedenheit und Schwierigkeiten, nicht nur durch die Ausbildung und die individuellen Merkmale (professionelle Orientierung) sondern auch in erheblichem Ausmaß durch Merkmale der Organisation (strukturelle Voraussetzungen) und interaktionale Merkmale (Einarbeitung, Weiterbildungsangebote seitens der Organisation) beeinflusst wird. Diese Untersuchung geht davon aus, dass der Einfluss der Organisation und der interaktionalen Merkmale zumindest gleich stark, wenn nicht stärker ist, als derjenige der Ausbildung und der individuellen Merkmale. Die nachfolgenden Hypothesen,

bereits für die Gesamtstichprobe bestätigt, sollten auch für die einzelnen Fachbereiche zutreffen:

1. Günstige Voraussetzungen seitens der Organisation, wie Lernbezogenheit, Kollegialität, Strukturiertheit verstärken in allen drei untersuchten Fachbereichen die Zufriedenheit und verringern die Schwierigkeiten signifikant.
2. Ungünstige Voraussetzungen seitens der Organisation verringern in allen Fachbereichen die Zufriedenheit und führen zu mehr und größeren Schwierigkeiten beim/bei der Berufseinstiegsphase.
3. Es gibt in jedem Bereich individuelle, interaktionale und organisatorische Merkmale, die einen signifikanten Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit und die beruflichen Schwierigkeiten ausüben, einige Merkmale unterscheiden sich jedoch nach Bereichen und deren Einfluss ist, je nach Bereich, unterschiedlich stark ausgeprägt.
4. Die Ausbildung spielt in allen drei Bereichen eine eher untergeordnete Rolle.

Bei den Auswertungen wurde im explorativen Sinne vorgegangen, d.h. es wurden alle erfassten möglichen Einflussvariablen in eine Regressionsgleichung mit den vorherzusagenden Variablen „berufliche Zufriedenheit“, bzw. „berufliche Schwierigkeiten“ berechnet.

Bei denjenigen Variablen, die einen Zusammenhang nachweisen lassen, wurde der Frage nachgegangen, ob diese Zusammenhänge sich auch signifikant zwischen den Bereichen unterscheiden.

2.2 Stichprobenmerkmale

Die Stichprobe besteht aus 380 Absolventinnen und Absolventen der drei verschiedenen Fachbereiche Technik, Soziale Arbeit, Wirtschaft der drei Teilschulen der Fachhochschule Nordwestschweiz. Diese wurden zu zwei Messzeitpunkten, nämlich 4 Monate nach Studienabschluss und wiederum ein Jahr nach dem ersten Messzeitpunkt, befragt.

Genau zwei Drittel der Absolvierenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben, sind Männer, ein Drittel sind Frauen. Das Alter bei Studienabschluss liegt bei einer großen Mehrheit der Absolvierenden (71.1%) nicht über 30 Jahre. 29.9% sind zwischen 23 und 25 Jahre, 41.2% zwischen 26 und 30 Jahre alt. Bei der Verteilung der Altersklassen auf die drei Bereiche zeigen sich große Unterschiede: der Bereich Soziales weist eine breite Streuung über die Altersgruppen auf. In den Fachbereichen Technik und Wirtschaft hingegen ist beim Abschluss nur eine kleine Minderheit über 30 Jahre alt. Auffallend ist auch der große Anteil sehr junger Diplomierter innerhalb des Bereiches Technik: Der Anteil der bis 25-Jährigen macht dort 54.3% aller Diplomandinnen und Diplomanden aus. Die große Mehrheit der Studierenden an der FHNW (94%) besitzt den Schweizer Pass (inkl. Doppelbürgerschaften). Von den insgesamt 20 Ausländerinnen und Ausländern haben 13 Personen eine Niederlassungsbewilligung C (4%) und sieben eine andere Aufenthaltswilligung (2%).

Die große Mehrheit der Studierenden ist bei Studienabschluss ledig (82.4%) und etwa die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen hat während des Studiums eine berufliche Tätigkeit ausgeübt, der in einem Zusammenhang mit dem Studium steht.

2.3 Instrumente

Abhängige Variablen: Wie oben bereits erwähnt, wurde der „erfolgreiche Berufseinstieg“ im Rahmen dieser Studie über die zwei Dimensionen der Zufriedenheit mit der neuen beruflichen Situation einerseits und die im Beruf begegneten Schwierigkeiten andererseits definiert. Eine große Zufriedenheit bzw. wenige Schwierigkeiten werden dabei als positive Indikatoren für einen gelungenen Einstieg gewertet. Dies impliziert auch, dass der Erfolg über subjektive Kriterien definiert wurde. Zur Erfassung dieser zwei Dimensionen standen zwei Skalen zur Verfügung. Die erste Skala besteht aus 19 Items und erfasst die berufliche Zufriedenheit.

Unabhängige Variablen: Zudem wurden Skalen gebildet, die die nachstehend aufgelisteten Dimensionen abdecken:

- Organisation (mit als Subdimensionen z.B.: „Organisationskultur, Innovativität“),
- berufliche Orientierungen des Individuums (beruflicher „Habitus“ mit als Subdimensionen z.B. „fachliche oder soziale Orientierung, Minimalistische Orientierung“),
- Fähigkeiten in Studium gefördert bzw. im Beruf gebraucht (z.B. „Wissenschaftliches Arbeiten, soziale Kompetenzen, Kooperation“),
- Einarbeitung („Vorgesetzte oder Kolleg/innen“),
- die Handlungsvoraussetzungen (mit als Subdimensionen z.B. „Verantwortung und Gestaltungsfreiheit, Ergebnisunsicherheit, Grad der Strukturiertheit“).

Die Dimension „Organisation“ bezieht sich auf strukturelle Voraussetzungen, die „berufliche Orientierung“ sowie „Fähigkeiten“ beziehen sich auf das Individuum und die zwei letztgenannten Dimensionen, die Einarbeitung und die Handlungsvoraussetzungen, beziehen sich auf die Interaktion zwischen der Organisation und dem Individuum. **Auswertungsverfahren:** Die Indikatoren zu den verschiedenen Subdimensionen in den genannten Bereichen wurden mit Hilfe des statistischen Verfahrens der explorativen Faktorenanalyse gebildet. Mittels dieses statistischen Verfahrens lässt sich der Anteil der Varianz in den abhängigen Variablen bestimmen, die durch die Varianz in den unabhängigen Variablen (bzw. in den Dimensionen) erklärt werden kann. Weiter lassen sich Diskrepanzen zwischen im Studium Gelerntem und im Beruf Gebrauchtem aufzeigen. Die Fachbereiche Soziale Arbeit, Technik und Wirtschaft werden separat ausgeführt mit jeweils der beruflichen Zufriedenheit als abhängige Variable bzw. der im Beruf erlebten Schwierigkeiten. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 1 und 2 dargestellt.

3. Ergebnisse

Einflüsse auf die Zufriedenheit: Tabelle 1 zeigt, welche Dimensionen (unterer Teil) bzw. welche Subdimensionen (oberer Teil) einen Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit haben. Die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Tabelle lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Diejenigen Subdimensionen, die einen Einfluss auf die Zufriedenheit in allen Bereichen ausüben, sind: Lernbezogene Organisation (+), Kollegiale Organisation (+), Berufliche Anforderung: Soziale Kompetenzen (+), Informelle Einarbeitung, Vorgesetzte/Kolleginnen (+).
- Einflüsse auf die Zufriedenheit, die nur in einzelnen Bereichen wirken sind: Autonomie, Status-Quo Organisation(-), Informell-Strukturierte Organisation (-).

- Schließlich gibt es Einflüsse auf die Zufriedenheit in nur einem Fachbereich, dem sozialen Bereich: Orientierung an Familie und Partnerschaft (+), Lokale Verankerung (-), Management (+), Minimalistische Orientierung (-), Sicherheit und Stabilität (+) (vgl. „Habitus“-Variablen).

Mit diesen drei Dimensionen kann im Fachbereich Soziale Arbeit der größte Varianzanteil erklärt werden (korrigiertes $R^2 = .69$, d.h. 69%), während im Bereich der Technik die Subdimensionen am wenigsten Varianz zu erklären vermögen. Bezüglich den erklärten Varianzanteile pro Dimension lässt sich feststellen, dass die Dimension „Organisation“ im Bereich Technik am meisten, im Bereich Soziales am wenigsten Einfluss auf die Zufriedenheit ausübt (der relative Prozentanteil erklärter Varianz beträgt im Bereich der Technik 71%, im Bereich Soziales lediglich 18%). Damit ist der Einfluss im Bereich Soziales verhältnismäßig gering im Vergleich zu den übrigen Fachbereichen. Außerdem lassen sich hier keine negativen Effekte einer „Status-Quo“-Ausrichtung oder einer informellen Struktur einer Organisation ausma-

Lesehinweise zu den Tabellen

Die multiple Korrelation R bildet ein Maß für den Zusammenhang sämtlicher unabhängigen Variablen (die Subdimensionen) mit der abhängigen Variablen (Zufriedenheit oder Schwierigkeiten). Das Quadrat von R (R^2), auch das Bestimmungsmaß genannt, zeigt, wie groß der Varianzanteil in der abhängigen Variablen ist, die durch sämtliche unabhängigen Variablen erklärt wird. Wenn viele Variablen in einem Regressionsmodell aufgenommen werden, kann es passieren, dass R^2 überhöht ist. Das korrigierte R^2 (unter „Adj.“ aufgeführt) berichtigt ein eventuell überhöhtes R^2 für die Anzahl der unabhängigen Variablen. Die Betagewichte („ β “) geben an, wie stark die abhängige Variable in Abhängigkeit einer unabhängigen Variable zu- oder abnimmt, ausgedrückt in den Standardabweichungen der jeweiligen Variablen. Das Quadrat der Semipartialkorrelation sr^2 gibt an, um wie viel das Bestimmungsmaß R^2 ansteigt, wenn eine Variable in der Regressionsgleichung aufgenommen wird, unter Berücksichtigung der Beiträge zum R^2 derjenigen Variablen, die bereits in die Regressionsgleichung aufgenommen sind. Oder mit anderen Worten: sr^2 ist ein Maß für den einzigartigen Einfluss („unique variance“) einer Variable. In den Tabellen ist im unteren Teil festgehalten, welche Proportion der Gesamtvarianz in der abhängigen Variable von den einzigartigen Varianzen in den Subdimensionen einer bestimmten Dimension erklärt wird (aufgeführt unter „abs.“) und zudem, welche Proportion von R^2 , also der erklärten Varianz in der abhängigen Variable, durch eine bestimmten Dimension erklärt wird. Weil die Semipartialkorrelationen sr^2 nicht die gemeinsame Varianz mehrerer Variablen berücksichtigen, summieren die sr^2 zu einer Zahl auf, die jedenfalls tiefer ist als R^2 . Diese Zahlen sind in der letzten Reihe der Tabellen eingetragen. In der letzten Spalte beider Tabellen ist angegeben, in welchen Fachbereichen (inkl. Gesamtbereich) eine bestimmte Subdimension wirksam ist. Ein positiver Zusammenhang ist mit einem Pluszeichen (+), ein negativer mit einem Minuszeichen (-) gekennzeichnet.

Tabelle 1: Ergebnisse Regressionsanalyse für verschiedene Bereiche, Abhängige Variable: Zufriedenheit

		Gesamt (N=369)		Soziales (N=120)		Technik (N=150)		Wirtschaft (N=97)		
	R	.77		.85		.73		.75		
	R ²	.59		.72		.54		.56		
	Adj	.58		.69		.52		.54		<i>Einfluss auf</i>
Subdimension	Dim.	Betraggewicht (β)				Partialkorrelation (sr ²)				Zufriedenheit
Lernbezogene Organisation	O	47 ^a	18	33 ^a	08	57 ^a	29	44 ^a	17	T+,G+,W+,S+
Kollegiale Organisation	O	25 ^a	06	23 ^a	04	22 ^a	04	26 ^a	06	W+,G+,S+,T+
Autonomie	Ha	15 ^a	02	27 ^a	07	17 ^b	03			S+,T+,G+
Berufliche Anforderung: Soziale Kompetenzen	B	15 ^a	02	22 ^a	04	17 ^b	03	25 ^a	06	W+,S+,T+,G+
Informelle Einarbeitung Vorgesetzte/KollegInnen	E	14 ^a	02	17 ^b	03	16 ^b	02	17 ^c	02	S+,W+,T+,G+
Status Quo- Organisation	O	-15 ^a	02			-19 ^b	03	-25 ^a	06	W-,T-,G-
Informell-unstrukturierte Organisation	O	-14 ^a	02			-13 ^c	02	-22 ^b	05	W-,G-,T-
In der Ausbildung gefördert: Präsentationsfähigkeiten	A	11 ^b	01							G+
Familie und Partnerschaft	Hb			16 ^b	02					S
Lokale Verankerung	Hb			-13 ^c	01					S-
Management	Ha			10 ^c	01					S
Minimalistische Orientierung	Hb			-15 ^b	02					S-
Sicherheit und Stabilität	Hb			12 ^c	01					S
Erklärte Varianz nach Fachbereich		Summe der Partialkorrelationen								
		abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	
Organisation	O	29	50	13	18	39	71	34	61	T,W,G,S
Einarbeitung	E	02	03	03	04	02	04	02	04	S,T,W,G
Handlung	Ha	02	03	08	11	03	05	00	00	S,T,G
Orientierung ("Habitus")	Hb	00	00	07	10	00	00	00	00	S
Ausbildung	A	01	02	00	00	00	00	00	00	G
Berufliche Anforderung	B	02	03	04	05	03	05	06	10	W,S,T,G
Gesamt		36	60	34	47	46	85	42	75	T,W,G,S

O = Organisation, E = Einarbeitung, Ha = Handlungsvoraussetzungen, Hb = berufliche Orientierung („beruflicher Habitus“), A = in der Ausbildung gefördert, B = berufliche Anforderung
 Aufgeführt in der Tabelle sind nur diejenigen Variablen, die in irgendwelchem Bereich einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Varianz in der abhängigen Variable (Zufriedenheit) leisten. a p ? .001, b p ? .01, c p ? .05
 G =Gesamt, S = Soziales, T = Technik, W = Wirtschaft;
 + = positiver Einfluss, - = negativer Einfluss;
 in der letzten Spalte ist der stärkste Einfluss jeweils vorangestellt

chen. Im Fachbereich Soziales fallen dahingegen die Dimensionen „Einarbeitung“, „Handlung“ und „berufliche Orientierung“ deutlich mehr ins Gewicht. Bei den einzelnen Subdimensionen im oberen Teil wird deutlich, dass es die informelle Einarbeitung ist, die in einem günstigen Zusammenhang mit der Zufriedenheit steht. Auf der Ebene der Handlungsdimension übt das „Management“, d.h. die Möglichkeit zu verwalten, zu organisieren, zu planen oder zu überwachen, einen bescheidenen positiven Einfluss auf die Berufszufriedenheit aus. Signifikante positive Betragewichte gibt es bei Variablen, die sich auf die berufliche Orientierung („Habitus“) beziehen. Je stärker die Lebensbereiche Familie und Partnerschaft gewichtet werden und je mehr Wert auf einen sicheren Arbeitsplatz oder eine längerfristige Arbeits-

stelle gelegt wird, desto zufriedener ist jemand im Bereich Soziale Arbeit. „Lokale Verankerung“, d.h. die Gewichtung der Nähe des Arbeitsplatzes zur eigenen Wohnumgebung und eine „Minimalistische Orientierung“, d.h. ein tieferer Stellenwert von Arbeit und Beruf im Leben, wirken sich hingegen negativ auf die Zufriedenheit aus, allerdings ist dieser Einfluss relativ bescheiden (je 1-2% der erklärten Varianz).

Zusammengefasst zeigt sich für die Berufszufriedenheit folgendes Bild: zwar dominiert bei der Zufriedenheit das Arbeitsumfeld (Organisation) und die Möglichkeiten eigener Einflussnahme, aber im Bereich Soziales fällt dieser Einfluss deutlich geringer aus als in den beiden anderen Bereichen; dies zugunsten der übrigen Dimensionen. Im Fachbereich Soziales spielen die Habitusvariablen eine verhältnismäßig größere Rolle. Der Einfluss von Ausbildungsvariablen zeigt sich nur auf der Gesamtebene, und dies nur geringfügig für die Variable Präsentationsfähigkeiten. *Einflüsse auf Schwierigkeiten:* Wie sieht es nun mit den Einflussgrößen aus, welche auf die Schwierigkeiten der Absolventinnen und Absolventen beim Berufseinstieg wirken? Tabelle 2 bildet die Ergebnisse ab. Sämtliche in der Regressionsgleichung aufgenommenen Variablen erklären bei den Schwierigkeiten deutlich weniger Varianz als bei der Zufriedenheit (16% gegenüber 58% bei der Zufriedenheit, gemäß korrigiertem R²). Aus Tabelle 2 geht hervor, dass es keine Faktoren gibt, die in allen Bereichen (d.h. separat und im Gesamtbereich) auf die beruflichen Schwierigkeiten wirken.

Für die einzelnen Bereiche zeigt sich folgendes: siehe Tabelle 2. Als stärkster Einfluss zeigt sich für die Gesamtstichprobe das Ausmaß, in dem soziale Kompetenzen im Beruf gebraucht werden (+). In zwei Bereichen (Technik und Soziales) sowie im Gesamtbereich zeigt die in der Ausbildung geförderte „Bewältigung von komplexen Problemen“ einen signifikanten Einfluss (-). Variablen, die sowohl in einem Fachbereich als auch in der Gesamtstichprobe einen signifikanten Effekt zeigen sind: die in der Ausbildung geförderte „Kooperative Problemlösung“ (-) sowie die informelle Einarbeitung (-). Ansonsten unterscheiden sich die Faktoren deutlich nach den verschiedenen Fachbereichen: im Gesamtbereich sind es vor allem die berufliche Anforderungen bezüglich sozialer Kompetenzen (erklärter relativer Varianzanteil 28%), im Bereich Soziales die Faktoren der Ausbildung (erklärter relativer Varianzanteil 48%) und die geförderte Bewältigung von komplexen Problemen (erklärter relativer Varianzanteil 28%) im Bereich Technik nehmen Einarbeitung und Handlungsvariablen (30 bzw. 26%) Einfluss auf Schwierigkeiten und schließlich im Bereich Wirtschaft ist der berufliche Habitus (40%) für Schwierigkeiten von Absolventinnen und Absolventen bestimmend.

In der Gesamtstichprobe sind es die im Beruf gebrauchten Sozialen Kompetenzen, die den größten Einfluss auf die Schwierigkeiten ausüben (erklärter Varianzanteil 4%). Das negative Betragewicht weist nach, dass die im Beruf positiv zum Tragen kommenden sozialen Kompetenzen negativ mit

Tabelle 2: Ergebnisse Regressionsanalyse für verschiedene Bereiche, Abhängige Variable: Schwierigkeiten

		Gesamt (N=359)	Soziales (N=126)	Technik (N=150)	Wirtschaft (N=97)			
	R	.42	.37	.55	.61			
	R ²	.18	.14	.31	.37			
	Adj	.16	.12	.28	.32	Einfluss auf Schwierigkeiten		
Subdimension	Dim.	Betagewicht (β)		Partialkorrelation (st ²)				
Im Beruf gebraucht: Soziale Kompetenzen	B	-.22 ^a .04		-.22 ^a .04		G,W-		
Im Studium gefördert: Bewältigung von komplexen Problemen	A	-.13 ^a .01	-.24 ^b .06	-.23 ^b .04		S,T-,G-		
Freizeitbezogene Orientierung	Hb	.11 ^a .01				G+		
Im Studium gefördert: Kooperativer Problemlösung	A	-.11 ^a .01		-.34 ^a .11		W-,G-		
Fachliche Orientierung	Hb	-.11 ^a .01				G-		
Soziale Orientierung	Hb	-.11 ^a .01				G-		
Informelle Einarbeitung								
Vorgesetzte/KollegInnen	E	-.11 ^a .01		-.30 ^b .08		T-,G-		
Einarbeitung als Übergabe	E			.19 ^a .04		S+		
Im Beruf gebraucht: Bewältigung von komplexen Problemen	B			-.20 ^b .04		S-		
Im Beruf gebraucht: Präsentationsfähigkeiten	B			-.26 ^b .06		T-		
Im Studium gefördert: Generierung innovativer, riskanter Lösungen	A			.18 ^a .02		T+		
Projektleitung	Ha			.19 ^a .03		T-		
Routinisiertes Handeln	Ha			-.20 ^b .04		T-		
Vorgesetzte/KollegInnen	E			.19 ^a .04		W+		
Familie und Partnerschaft	Hb			.23 ^b .05		W+		
Lernbezogene Organisation	O			-.22 ^b .04		W-		
Minimalistische Orientierung	Hb			.23 ^b .05		W+		
Selbstverwirklichung	Hb			-.19 ^a .03		W-		
Erklärte Varianz nach Fachbereich		Summe der Partialkorrelationen						
		abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	
Organisation	O	.00	.00	.00	.00	.04	.14	W
Einarbeitung	E	.01	.06	.04	.30	.08	.30	T,S,W,G
Handlung	Ha	.00	.00	.00	.00	.07	.26	T
Orientierung ("Habitus")	Hb	.03	.20	.00	.00	.00	.13	W,G
Ausbildung	A	.02	.15	.06	.48	.06	.22	S,W,T,G
Berufliche Anforderung	B	.04	.28	.00	.00	.00	.14	G,W
Gesamt		.11	.61	.09	.67	.22	.71	T,W,S,G

O = Organisation, E = Einarbeitung, Ha = Handlungsvoraussetzungen, Hb = berufliche Orientierung („beruflicher Habitus“), A = im Studium gefördert, B = im Beruf gebraucht
 Aufgeführt in der Tabelle sind nur diejenigen Variablen, die in irgendwelchem Bereich einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Varianz in der abhängigen Variable (Zufriedenheit) leisten. a p ? .001, b p ? .01, c p ? .05
 G =Gesamt, S = Soziales, T = Technik, W = Wirtschaft;
 + = positiver Einfluss, - = negativer Einfluss;
 in der letzten Spalte ist der stärkste Einfluss jeweils vorangestellt

den empfundenen Schwierigkeiten korrelieren. Als zweitwichtigste Variable erweist sich die Förderung der Bewältigung komplexer Probleme im Studium (erklärter Varianzanteil 1% und sehr signifikante (negative) Betagewichte < -.20 in den Fachbereichen Technik und Soziales). Das bedeutet, dass durch eine verstärkte Förderung mit geringeren bzw. weniger Schwierigkeiten beim Berufseinstieg zu rechnen ist. Die Förderung kooperativer Problemlösung in

der Ausbildung steht in der Gesamtstichprobe und insbesondere im Fachbereich Wirtschaft mit den Schwierigkeiten

in einer negativen Zusammenhang (erklärte Varianzanteile 1% bzw. 11%).
 Insgesamt zeigt es sich, dass – anders als bei der Zufriedenheit – für die Entstehung von Schwierigkeiten vor allem die berufliche Orientierung und die in der Ausbildung geförderten Fähigkeiten in Kombination mit den beruflichen Anforderungen wichtig sind. Typischerweise sind die Einflüsse auf die Zufriedenheit vor allem kontextbezogen und struktureller Art (Rahmenbedingungen der Organisation); soweit individuelle Variablen einen Einfluss ausüben, reflektieren diese eher eine Grundhaltung (Habitus).
 Bezüglich der Interaktion spielen die Möglichkeit, selbständig zu arbeiten, einen (innovativen) Einfluss auszuüben (zusammengefasst „Autonomie“) sowie die informelle Einarbeitung eine wichtige Rolle. Bei den Schwierigkeiten spielen die individuellen Variablen, nicht nur Grundhaltungen, sondern auch Ausbildungsvariablen, eine deutlich wichtigere Rolle als bei der Zufriedenheit. Interaktionsvariablen wie Einarbeitung, die ebenfalls einen Ausbildungsaspekt in sich tragen, sind ebenfalls bedeutsam für die von Absolventinnen und Absolventen wahrgenommenen Schwierigkeiten beim Berufseinstieg. Der relative Einfluss der Ausbildung ist bei den Schwierigkeiten im Fachbereich Soziale Arbeit am stärksten.

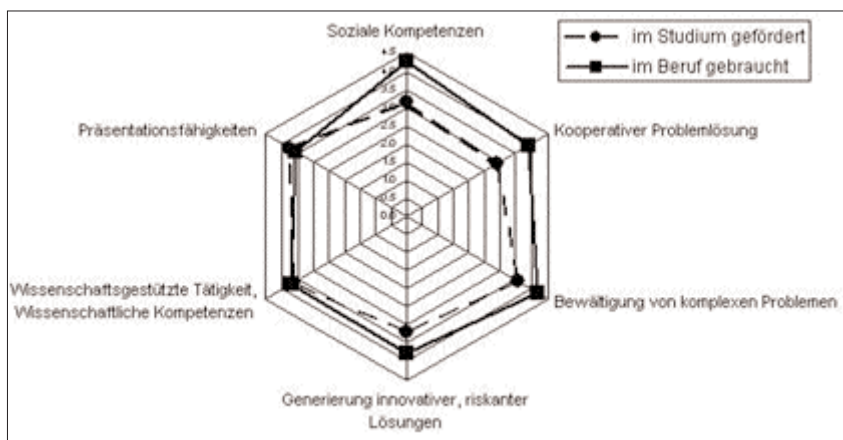
Die Rolle der Ausbildung: Welche Rolle spielt nun die Ausbildung beim beruflichen Einstieg? Wie zuvor erwähnt, wurde mittels einer Skala erhoben, inwieweit bestimmte Fähigkeiten im Studium gefördert und inwieweit gerade diese Fähigkeiten im Beruf benötigt werden.

Im Diagramm (Abbildung 2) sind die Mittelwerte der fünf Subdimensionen, in die sich die Fähigkeiten dieser Skala aufteilen lassen, für die Gesamtstichprobe dargestellt.

Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte und die Effektstärke d, d.h. die Differenz zwischen Förderung im Studium und dem Gebrauch im Beruf einer bestimmten Subdimension, ausgedrückt in der Standardabweichung des erstgenannten Wertes. Diese Werte werden für die Gesamtstichprobe und für die drei Fachbereiche Soziale Arbeit, Technik und Wirtschaft separat aufgeführt.

Dazu werden die Korrelationen zwischen den beiden Werten (pro Subdimension und auch für die einzelnen Bereiche) dargestellt. Die fünf Dimensionen sind nach der Größe der Unterschiede, wie diese sich in der Gesamtstichprobe ergeben haben, angeordnet. Ein negativer Unterschied bedeutet hier, dass im Durchschnitt die Fähigkeit mehr im Beruf gebraucht wird, als dass sie im Studium gefördert wurde; ein positiver Unterschied deutet auf das Umgekehrte hin.

Abbildung 2: Unterschiede zwischen im Studium geförderten und im Beruf gebrauchten Fähigkeiten (nur Gesamtstichprobe)



Wie der Abbildung 2 und der Tabelle 3 entnommen werden kann, ergeben sich bei den Sozialen Kompetenzen die größten Unterschiede zwischen Studium und Beruf, gefolgt von der Subdimension Kooperative Problemlösung. Bei den Sozialen Kompetenzen betragen die Unterschiede mehr als 1 Punkt auf der entsprechenden Skala, was einem Unterschied von mehr als eineinhalb Standardabweichungen entspricht. Von den genannten Subdimensionen gibt es zudem in allen drei Bereichen signifikante Unterschiede. Dasselbe gilt für die Subdimensionen Bewältigung von komplexen Problemen und Generierung innovativer, riskanter Lösungen. Keine signifikanten Unterschiede gibt es in der Gesamtstichprobe für die Subdimension wissenschaftsgestützte Tätigkeit und wissenschaftliche Kompetenzen. Die Subdimension Präsentationsfähigkeiten zeigt einen positiven Unterschied, was heißt, dass diese Fähigkeiten im Beruf etwas weniger gebraucht werden, als dass sie im Studium gefördert wurden. Zwischen den verschiedenen Bereichen gibt es bezüglich Mittelwertdifferenzen auch Unterschiede: so sind im Bereich der Wirtschaft die Unterschiede zwischen Studium und Beruf bei den Sozialen Kompetenzen ausgeprägter als in den übrigen Bereichen. Bei der Kooperativen Problemlösung ist der Unterschied im Bereich Technik am höchsten. In diesem Bereich gibt es - anders als in den übrigen Bereichen - auch bei der wissenschaftlich gestützten Tätigkeit einen signifikanten Unterschied. Die Diskrepanz in die umgekehrte Richtung bei den Präsentationsfähigkeiten ist im Bereich Wirtschaft am höchsten. Insgesamt betrachtet sind die Unterschiede zwischen Studium und Beruf im Fachbereich Soziale Arbeit am niedrigsten, im Bereich Technik am größten. In Bezug auf die Korrelationen zwischen Studium und Beruf lässt sich generell feststellen, dass diese im Allgemeinen tief sind und mehrheitlich statistisch nicht signifikant. Eine Ausnahme ist die Korrelation zwischen Studium und Beruf bei der Bewältigung von komplexen Problemen, die statistisch hochsignifikant ist und mit .25 im Bereich Technik die höchste Korrelation darstellt. Dies bedeutet, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger tendenziell die Fähigkeit, komplexe Problemen zu bewältigen, im Beruf auch mehr brauchen, je stärker diese im Studium gefördert wurden, oder umgekehrt: Diejenigen Personen, welche berichten, dass sie diese Fähigkeit im Beruf benötigen, neigen tendenziell dazu anzugeben, dass sie diesbe-

züglich im Studium auch mehr gefördert wurden. Die Rolle der Ausbildung lässt sich zusätzlich durch den Vergleich mit den vorherigen Regressionsanalysen herauskristalisieren. Die im Beruf gebrauchten Sozialen Kompetenzen liefern sowohl einen signifikanten Beitrag an die berufliche Zufriedenheit als auch an die berufliche Schwierigkeiten. Gerade diese Subdimension weist den größten Unterschied zwischen Studium und Beruf auf. Die im Studium geförderten Sozialen Kompetenzen zeigen allerdings weder einen Zusammenhang mit der Zufriedenheit, noch mit den Schwierigkeiten. Ganz anders sieht dies bei der Bewältigung von komplexen Problemen aus: sowohl der berufliche Einsatz als auch die Förderung im Studium führen zu weniger (oder weniger stark ausgeprägten) beruflichen Schwierigkeiten (siehe Tabelle 2).

Der signifikante Unterschied bei diesen Variablen suggeriert, dass die Ausbildung hier klar eine Rolle spielt. Ebenfalls spielt die Ausbildung in Bezug auf die Förderung einer kooperativen Problemlösung bei den Schwierigkeiten beim Berufseinstieg eine Rolle. Auch diese wird im Beruf mehr gebraucht als dass sie im Studium gefördert wird. Anders als bei der Variable Bewältigung komplexer Probleme übt das Ausmaß, in dem kooperative Problemlösung im Beruf gebraucht wird, weder einen Einfluss auf die Zufriedenheit noch auf die Schwierigkeiten im Berufseinstieg aus. Die im Studium geförderten Präsentationsfähigkeiten zeigen hingegen in einzelnen Bereichen Zusammenhänge mit der Zufriedenheit auf, dasselbe gilt in Bezug auf die Schwierigkeiten im Berufseinstieg.

4. Diskussion und Fazit aus den Ergebnissen

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bezüglich der am Anfang erwähnten Hypothesen lässt sich feststellen, dass berufliche Zufriedenheit in allen Bereichen von den organisatorischen Merkmalen Lernbezogenheit und Kollegialität einer Organisation wesentlich beeinflusst wird. Merkmale der Organisation, von denen vermutet werden kann, dass sie (gemäß Hypothese 2) eher eine negative Wirkung haben, wie eine informelle Organisationsstruktur oder eine Rigidität in der Organisationsstruktur („Status Quo-Organisation“), wirken sich zumindest in den Fachbereichen Technik und Wirtschaft ungünstig auf die Zufriedenheit, weniger auf die beruflichen Schwierigkeiten aus. Im Gegensatz zur beruflichen Zufriedenheit, werden die beruflichen Schwierigkeiten kaum von Organisationsmerkmalen beeinflusst: eine Ausnahme bildet die Variable Lernbezogene Organisation (die jedoch nur im Bereich Wirtschaft in einem signifikanten Zusammenhang mit den Schwierigkeiten steht). Insgesamt (d.h. über alle drei Fachbereiche hinweg) fallen bei den beruflichen Schwierigkeiten die beruflichen Anforderungen bezüglich der sozialen Kompetenzen am meisten ins Gewicht, während die im Studium erworbene Fähigkeit komplexe Probleme zu bewältigen an zweiter Stelle steht. Andere Einflüsse sind die freizeitbezogene, fachliche und soziale Orientierung, und die Förderung einer kooperativen Problemlösung im Studium, weiter die informelle Einarbeitung. Getrennt nach Fachbereich zei-

Tabelle 3: Unterschiede zwischen im Studium geförderten und im Beruf gebrauchten Fähigkeiten, nach Fachbereich differenziert

Fähigkeit	Gesamt N = 309		Soziale Arbeit N = 105		Technik N = 126		Wirtschaft N = 78	
	d	r	d	r	d	r	d	r
Soziale Kompetenzen	-1.53 ^a	.17 ^b	-1.31 ^a	.15	-1.69 ^a	.11	-1.93 ^a	.05
Kooperativer Problemlösung	-1.06 ^a	.14 ^c	-1.04 ^a	.21 ^c	-1.19 ^a	.15	-.91 ^a	-.04
Bewältigung von komplexen Problemen	-.92 ^a	.20 ^a	-.72 ^a	.15	-1.05 ^a	.25 ^b	-1.07 ^a	.20
Generierung innovativer, riskanter Lösungen	-.80 ^a	.09	-.59 ^a	.02	-.92 ^a	.14	-.96 ^a	.13
Wissenschaftsgestützte Tätigkeit, Wissenschaftliche Kompetenzen	-.13	.09	.04	.16	-.31 ^b	.03	-.09	-.14
Präsentationsfähigkeiten	.23 ^b	.04	.18	.21 ^c	.11	-.01	.58 ^b	-.15
Mittlere Differenz / mittlere Korrelation	-.70	0.12	-.57	0.15	-.84	0.11	-.73	0.01

d = Differenz der Mittelwerte (im Studium gefördert – im Beruf gebraucht)
 r = Korrelation zwischen Fähigkeiten (im Studium gefördert – im Beruf gebraucht)

gen sich unterschiedliche Einflüsse, die gemeinsam haben, dass individuelle Variablen (berufliche Orientierungen und Ausbildung) sowie Handlungsvariablen dominieren, während Organisationsmerkmale eher eine bescheidene Wirkung ausüben. Im Bereich Soziale Arbeit fällt gegenüber den anderen Bereichen die Wichtigkeit der Einarbeitung und der (relativen) Wichtigkeit der Ausbildung ins Auge (siehe auch Tabelle 2, unterer Teil). Die - sehr global formulierte - dritte Hypothese wird bestätigt: die Einflüsse sind in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich stark und vor allem bei den Schwierigkeiten sind die relevanten (Sub-)Dimensionen stark fachbereichabhängig. Die Ausbildung spielt in allen Bereichen eine untergeordnete Rolle; am stärksten ist ihr Einfluss in Bezug auf die beruflichen Schwierigkeiten im sozialen Bereich.

4.2 Einschränkungen bei der Interpretation

In der oben beschriebenen Studie wurden Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen vier Monate nach ihrem Abschluss gebeten, die Diskrepanzen zwischen den im Studium erlernten und im Beruf gebrauchten Fähigkeiten und Fertigkeiten einzuschätzen. Die Einschätzung erfolgte retrospektiv. Dies ist aus methodischer Sicht nicht unproblematisch, da es sich um (subjektiv) wahrgenommene Diskrepanzen handelt. Mit der Relativierung „wahrgenommen“ wird implizit eingeräumt, dass was im Laufe des Studiums erworben wurde (z.B. wissenschaftliches Wissen) durchaus in den beruflichen Handlungsvollzügen oder Problemlösungen eingehen kann, ohne von den Betroffenen als solches erkannt, geschweige denn expliziert zu werden. Erscheint der Beitrag der Ausbildung gering, so ist nicht auszuschließen, dass ein solches Ergebnis eher die impliziten Theorien der Befragten widerspiegelt, beispielsweise die eigene Vorstellungen darüber, wie das im Studium Gelernte in die berufliche Tätigkeit einfließen konnte (siehe zu dieser Problematik z.B. Nisbett/DeCamp Wilson 1977, Pearson et al. 1991). Weiter ist plausibel, dass gerade am Anfang der beruflichen Tätigkeit nach dem Studium, diejenigen Fähigkeiten (wie z.B. Teamarbeit), die möglicherweise im Studium etwas weniger zum Zug gekommen sind, gegenüber den anderen etwas „hervorspringen“. Die kann dazu führen, dass bei der

Einschätzung dieser Fähigkeiten die Diskrepanz mit dem Studium etwas überbetont wird. Damit wird ebenfalls suggeriert, dass die Ausprägungen der erhobenen Fähigkeiten („im Studium gelernt“ vs. „im Beruf gebraucht“) bereits aufgrund erhebungstechnischer Merkmale nicht als völlig unabhängig voneinander betrachtet werden können.

4.3 Fazit

Beim Berufseinstieg spielt eine Vielzahl an Faktoren eine Rolle, die sich sowohl auf den Kontext der Organisation als auch die individuellen Merkmalen und deren Wechselwirkung beziehen. Die Rolle der Ausbildung bezieht sich vor allem auf die Vermittlung des Wissens und Präsentationsfähigkeiten einerseits und der Vermittlung der Fähigkeit zu einer kooperativen Problemlösung, zur Bewältigung von komplexen Problemen und zur Generierung von innovativen Lösungen andererseits. Gerade in den drei letztgenannten Bereichen gibt es Diskrepanzen zwischen dem, was im Studium gelernt und dem, was im Beruf benötigt wird.

Die Ergebnisse weisen auf die Relevanz von Lernprozessen hin, die über das in der Ausbildung Erlernte hinausgehen. Bereits durch die Regressionsanalysen konnte die Lernbezogene Organisation als einer der wichtigsten Einflüsse für die berufliche Zufriedenheit ermittelt werden, der sich aus Indikatoren wie „Förderung von Lernprozessen“, „Förderung der Weiterbildung“ aber auch „Wertschätzung innovativer Ideen“, „Neue Ideen für Arbeitsabläufe willkommen“ und „Teamarbeit wichtig“ zusammensetzt. Weiter fällt auf, dass nicht so sehr die formelle, sondern die informelle Einarbeitung von Vorgesetzten und/oder Kolleginnen und Kollegen einen wichtigen Vorhersagewert für die Zufriedenheit und die (Verhinderung von) Schwierigkeiten beim Berufseinstieg hat. Diese Variablen decken sich inhaltlich mit den oben genannten relevanten Ausbildungsvariablen. Dies weist daraufhin, dass neben der reinen Wissensvermittlung und dem Erwerb bestimmter „Skills“ wie Präsentationsfähigkeiten gerade jene Variablen als zentral erscheinen, die Fähigkeiten zur Lösung neuer Probleme (Kooperation, Bewältigung, Innovation oder Kreativität) ansprechen und die über „Wissen“ hinausgehen.

Die Ergebnisse bestätigen die Ausgangsthese, dass strukturelle und individuelle Merkmale für den Berufseinstieg eine wichtige, wenn nicht gar die wichtigste Rolle spielen. Ein erfolgreicher Berufseinstieg fordert seitens der Organisation die Bereitschaft, Lernerfahrungen bereitzustellen und den Neueinsteigenden Möglichkeiten zu bieten, eigene Ideen einzubringen. Von der Seite des Individuums gesehen, bilden neben einem gewissen Ausmaß an Engagement vor allem die sozialen Kompetenzen einen wichtigen Faktor. Der Ausbildung muss diesbezüglich eher eine bescheidene Rolle zugemessen werden. Es stellt sich daher die Frage, in welcher Art und Weise diejenigen Kompetenzen, die sich als wichtig (und lernbar) erweisen, wie Problembewältigung und die Erfindung innovativer Lösungen, am besten erworben werden können. Sollte dies im Rahmen der Ausbildung geschehen, wäre ein Praktikum am Ende des Stu-

diums zu erwägen, unter der Voraussetzung, dass die Lernerfahrungen der sich im Praktikum befindenden Studierenden in der Supervision ausgiebig reflektiert werden können. Gleichzeitig muss davor gewarnt werden, die Praktikumssituation mit der beruflichen Situation gleichzustellen, weil die Voraussetzungen grundsätzlich anders sind. Eine Praktikantin ist nur temporär angestellt, bekommt nur wenig oder gar keinen Lohn und wird im Allgemeinen keine leitenden Funktionen übernehmen. Das heißt, die Möglichkeiten der Einflussnahme, der Entwicklung von Engagement und dem Erwerb von Anerkennung (auch materiell) sind in einer Praktikumsituation gering. Gerade diese Faktoren sind aber gemäß der im Rahmen der Sekundäranalyse ausgewerteten Ergebnisse mitbestimmend für einen erfolgreichen beruflichen Einstieg. An dieser Stelle wird deshalb dafür plädiert, mittels Coaching- und Weiterbildungsangeboten Lerndefizite auszugleichen und relevante Kompetenzen weiter zu entwickeln. Ein Lehrprogramm am Ende des Studiums (ein treffendes Beispiel liefert der bereits am Anfang zitierte Beitrag von Hellmer 2005) kann ebenfalls die notwendigen Kompetenzen steigern. Bei solchen Angeboten sollte jedoch immer darauf geachtet werden, dass diese auf eine wirkliche Karriereförderung über einen längeren Zeitraum hinweg ausgerichtet sind.

Literaturverzeichnis

Ackermann, F./Seeck, D. (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit: Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim. Zürich.

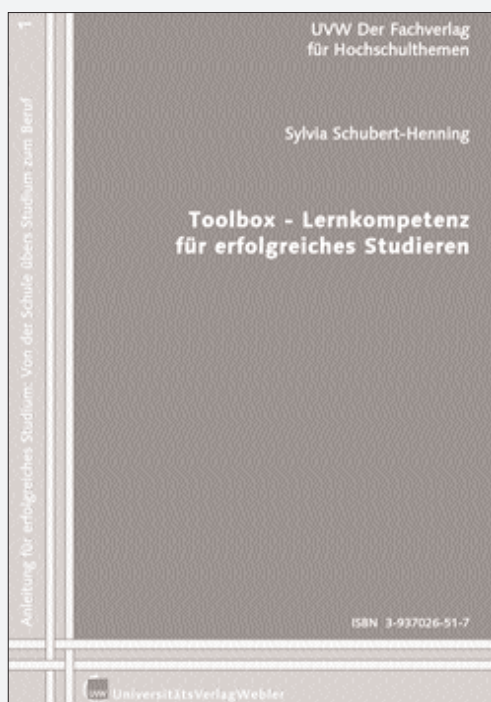
- Beck, U./Bonß, W. (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M..
- Nisbett, R. E./DeCamp Wilson, T. (1977): Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review*, Vol. 84/No. 3, pp. 231–259.
- Pearson, R. W./Ross, M./Dawes, R. M. (1991): "Personal Recall and the Limits of Retrospective Questions in Surveys". In: Tanur, J.M. (eds.): *Questions about Questions: Inquiries into the Cognitive Bases of Surveys*. New York.
- Sommerfeld, P./Gall, R. (1996): Berufliche Identität und professionelles Handeln am Beispiel der Sozialarbeit in der Psychiatrie. In: VeSaD (Hg.): *Symposium Soziale Arbeit. Beiträge zur Theoriebildung und Forschung in Sozialer Arbeit*. Bern, S. 241–276.
- Sommerfeld, P./Gredig, D./Streuli, E./Baumgartner, E./Fabian, C./Niederer, R./Nieuwenboom, W. (2004): Berufseinmündung der Absolventen und Absolventinnen der Fachhochschulen Nordwestschweiz. Download (2004) von: <http://www.fhnw.ch/sozialearbeit/ipw/publikationen/forschungsberichte>.
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von Pädagog/innen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit.
- Webler, W.-D. (2006): Modellhafter Aufbau von Studiengängen. *Das Hochschulwesen*, 50. Jg./H. 6, S. 216–223.
- Hellmer, S. (2005): Lehrprogramm „Universität & Arbeitsmarkt – Berufsorientierung und prozessorientiertes Lernen“. In: *Das Hochschulwesen*, 53. Jg./H. 6., S. 231–238.
- Winkler, H. (2005): Studentischer Kompetenzerwerb im Ausland – Evaluierung des IAESTE-Auslandspraktika-Programms. In: *Das Hochschulwesen*, 53. Jg./H. 4., S. 151–158.

■ Dr. des. Wim Nieuwenboom, Psychologe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachhochschule Nordwestschweiz, E-Mail: wim.nieuwenboom@fhnw.ch

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

nachfolgend bietet der UniversitätsVerlagWebler einen Titel als ideale Ratgeberliteratur für den Ausbau der Tutorenprogramme an Hochschulen an.

Fachbereiche geben dieses Buche mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial“). Das ist eine einmalige Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!



Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren

Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

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

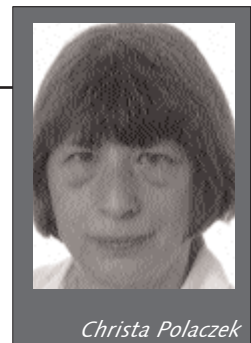
Reihe Anleitung für erfolgreiches Studium:
Von der Schule übers Studium zum Beruf

*Gu*drun Henn & *Christa Polaczek*

Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften



Gudrun Henn



Christa Polaczek

Die vorliegende Studie vergleicht für Studierende der Ingenieurwissenschaften die individualisierten Studienverläufe mit den Eingangsvoraussetzungen. Es zeigt sich, dass Studierende, die mit guten Eingangsvoraussetzungen an unsere Hochschule kommen, die Prüfungsleistungen im Rahmen der Regelstudienzeit erfolgreich absolvieren. Die Vorkenntnisse im Fach Mathematik spielen dabei eine zentrale Rolle. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung der Studienerfolg nach dem ersten Studienfachsemester für den weiteren Studienverlauf besitzt.

1. Einleitung

Nach wie vor besitzt die deutsche Ingenieurausbildung international ein sehr hohes Ansehen. Die Erfolgsquote der Studienabschlüsse hinsichtlich der Studienanfänger und die häufig deutlich überschrittene Regelstudienzeit in den Ingenieurwissenschaften beim Abschluss des Studiums sind aber eher unbefriedigend.

Für Studiengänge, die bereits seit langem zulassungsbeschränkt sind, liegen zahlreiche Untersuchungen über die Studieneignung vor. Eine gute Übersicht bietet die Metaanalyse von S. Trapmann et. al., die 26 Studien aus neuerer Zeit einbezieht (Trapmann 2007). Dabei wurde der größte Teil dieser Studien im medizinischen Bereich - gefolgt von den Wirtschaftswissenschaften - durchgeführt. Die Metaanalyse erfasst 48 178 Studenten, davon entfallen jedoch lediglich 641 auf den Bereich Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften (Kurz et. al. 1995, Giesen et. al. 1986, Trost et. al. 1991).

Somit wird deutlich, dass ein erheblicher Nachholbedarf besteht, die Studieneignung in den Ingenieurwissenschaften zu untersuchen. Die an der Fachhochschule Aachen durchgeführte Langzeitstudie setzt ihren Schwerpunkt auf den Einfluss und die Bedeutung der Vorkenntnisse im Fach Mathematik hinsichtlich des Studienerfolgs in den Ingenieurwissenschaften.

2. Anlage der Studie

Seit drei Jahren stellen Studienanfänger an der Fachhochschule Aachen ihre Eingangsdaten zur Verfügung, die in anonymisierter Form mit ihrem Studienverlauf abgeglichen

*Gu*drun Henn and *Christa Polaczek* inquired into the coherency between mathematical precognitions of first-year students and their later study success. It can be seen that mathematical precognitions have a high impact on study success in the structure of today's engineering studies. The survey **Study Success in engineering studies** points out the decrease of mathematical precognitions among first-years and the urgency to raise the mathematical skills of high school graduates.

werden. Diese Eingangsdaten werden über einen Fragebogen erhoben. Für die vorliegende Untersuchung werden nur die 971 Studenten der Ingenieurwissenschaften betrachtet, die eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung haben. Sie studieren in den vier Fachbereichen: Bauingenieurwesen, Maschinenbau und Mechatronik, Elektrotechnik und Informationstechnik sowie Luft- und Raumfahrttechnik.

Um eine objektive Quantifizierung der Mathematikkenntnisse zu Studienbeginn zur Verfügung zu haben, wird zusätzlich ein Mathematik-Eingangstest durchgeführt. Dieser Test umfasst ausschließlich mathematischen Stoff der Sekundarstufe 1 mit Themen wie Bruchrechnung, Prozentrechnung, Exponentialgesetze und lineare Funktionen.

Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Studieneingangsvoraussetzung und Studienerfolg wurden die Note der Hochschulzugangsberechtigung, die Mathematiknote, die Zeitdauer zwischen dem Schulabschluss und der Aufnahme des Studiums und das Ergebnis des Mathematik-Eingangstests als Prädikatoren ausgewählt. Als Kriterium dient die Anzahl der bestandenen Prüfungen während der ersten Semester.

Die ersten beiden Jahrgänge unserer Untersuchung studieren noch im Diplom-Studiengang. Für diese Studierenden werden die Prüfungen bis zum Vordiplom erfasst. Der Jahrgang, der im WS 06/07 sein Studium aufnahm, studiert bereits im Bachelor-Studiengang, der keine Zwischenprüfung mehr vorsieht. Hier sollen zum Vergleich die Prüfungen der ersten drei Semester erhoben werden. Da die Anzahl der Klausuren in den einzelnen Fachbereichen verschieden ist, werden für die fachbereichsübergreifende Auswertung geeignete Kategorien des Studienerfolgs gebildet.

Um die Prädikatoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf den Studienerfolg besitzen, wurden zunächst die bivariaten Korrelationskoeffizienten untersucht. Der gemeinsame Einfluss der Eingangsvariablen auf den Studienerfolg wurde in einem multiplen Regressionsmodell dargestellt. Die Validität der Prädikatoren wird durch einen Vergleich des Modells für die drei Jahrgänge überprüft. Die statistischen Auswertungen wurden mit dem Softwarepaket SPSS für Windows durchgeführt.

3. Ergebnisse

3.1 Einfluss der Vorkenntnisse auf den Studienerfolg

Voruntersuchungen in den Jahren 2002 und 2003 führten zu der Hypothese, dass insbesondere die mathematische Vorbildung einen bedeutenden Einfluss auf einen erfolgreichen Studienstart in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen hat. Damals wurden vier verschiedene Eingangstests durchgeführt, von denen der Mathematik-Eingangstest die höchste Korrelation zum Studienerfolg besaß. Aus diesem Grund wurde für unsere Studie ein Eingangstest im Fach Mathematik ausgewählt.

Kurz et. al. haben für den Studiengang Maschinenbau an der Fachhochschule Esslingen eine Kohortenuntersuchung durchgeführt, bei der auch die Ergebnisse von zwei Eingangswissenstests in Mathematik und Physik berücksichtigt wurden (Kurz et. al. 1995). Dabei zeigte sich ebenfalls eine stärkere Ausprägung der Korrelationen zu den Fächern des Grundstudiums für den Eingangswissenstest Mathematik. Die laufende Untersuchung an der Fachhochschule Aachen bestätigt die Hypothese, dass solide mathematische Grundfertigkeiten unabdingbare Voraussetzung für einen guten Studieneinstieg in ein ingenieurwissenschaftliches Studium sind. Die durch den Eingangstest gemessenen Mathematikgrundkenntnisse erweisen sich als valider Prädiktor für den Erfolg in den ersten Studienfachsemestern. Dies gilt in allen drei Jahrgängen sowohl für Teilgruppen gleicher Hochschulzugangsberechtigungen als auch innerhalb der untersuchten Fachbereiche. Die bivariate Korrelation zwischen dem Mathematik-Eingangstest und der Anzahl bestandener Klausuren nach einem Semester liegt für die Gesamtgruppe bei $r = 0,48$ und ist damit hochsignifikant. Zum Vergleich liegt die bivariate Korrelation zwischen der Note der Hochschulzugangsberechtigung und der Anzahl bestandener Klausuren nach einem Semester im Rahmen unserer Studie bei $|r| = 0,30$.

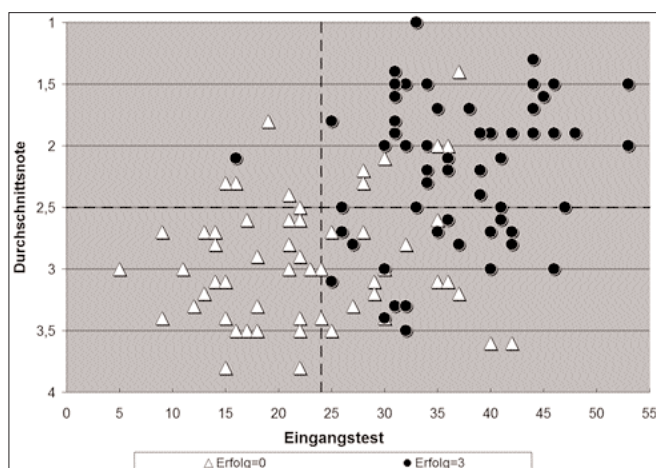
Wie Abbildung 1 zeigt, sind weder gute schulische Noten noch solide mathematische Vorkenntnisse ein Garant für einen erfolgreichen Einstieg in das Studium. Unter den Studienanfängern mit unterdurchschnittlicher Note in der Hochschulzugangsberechtigung und guten Vorkenntnissen in der Mathematik erreicht aber noch ein zufriedener Stellen der Anteil das Studienziel des ersten Studienfachsemesters. Demgegenüber hat lediglich ein Teilnehmer unserer Studie mit mangelhaftem Ergebnis im Mathematik-Eingangstest nach dem ersten Semester alle Prüfungen erfolgreich absolviert. Als Hintergrundvariable, die sowohl mangelhafte mathematische Vorkenntnisse als auch einen verzögerten Studienerfolg verursachen könnte, wurde die Zeit zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme des Studiums als Prädiktor erfasst. In einigen

Teilgruppen zeigte sich hinsichtlich des Studienerfolgs im ersten Studienfachsemester ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zeitdauer, die seit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme des Studiums vergangen ist. Dieser Zusammenhang war jedoch ausnahmslos positiv. Studienanfänger, deren Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung längere Zeit zurück liegt, studieren sogar mit etwas größerem Erfolg als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ihr Studium aufnehmen.

Ein multiples Regressionsmodell mit schrittweiser Aufnahme der Prädikatoren kann Auskunft über den Nutzen der einzelnen Variablen zur Prognose des Studienerfolgs geben. Das multiple Regressionsmodell mit den vier Prädikatoren Mathematik-Eingangstest, Note der Hochschulzugangsberechtigung, Art der Hochschulzugangsberechtigung und die Zeit zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme des Studiums ist hochsignifikant und erklärt ca. 30% der Variabilität im Studienerfolg nach einem Semester.

Der Eingangstest leistet dabei den höchsten Vorhersagebeitrag. Eine einfache Regression allein mit dem Prädiktor Eingangstest erklärt bereits 23% der Variabilität im Studienerfolg nach einem Semester. Im Vergleich dazu liegt der alleinige varianzerklärende Beitrag der Note der Hochschulzugangsberechtigung bei 9,5%. Die Mathematiknote zeigt mit $r = 0,67$ eine hohe Redundanz zur Note der Hochschulzugangsberechtigung und besitzt deswegen keinen zusätzlichen Prognosewert. Der eigenständige Vorhersagebeitrag der Variablen Zeit im Gesamtmodell ist mit $r = 0,1$ eher gering, allerdings wird der Zusammenhang zwischen der Note

Abbildung 1



Von den Studienanfängern der Verlaufsstudie, die im WS 06/07 ein Studium der Ingenieurwissenschaften an der Fachhochschule Aachen aufnahmen (N=321), zeigt das Streudiagramm zwei Untergruppen. Die eine Gruppe (Erfolg=3) hat nach dem ersten Semester alle Prüfungen bestanden, die zweite Gruppe (Erfolg=0) hatte nach dem ersten Semester keine bestandene Prüfung aufzuweisen. Auf der horizontalen Achse ist die im Mathematik-Eingangstest erreichte Punktzahl aufgetragen, auf der vertikalen Achse findet sich die Note der Hochschulzugangsberechtigung.

der Hochschulzugangsberechtigung und dem Studienerfolg durch Hinzunahme des Zeitfaktors um störende Varianzen bereinigt und führt so zu einer Verbesserung des Prognosemodells. Die Auswertung der Daten des WS 06/07 nach der ersten Prüfungsperiode und ein Vergleich mit den beiden vorangegangenen Jahrgängen bestätigt die Validität der untersuchten Prädiktoren. (www.fh-aachen.de/6806.html) Sowohl in den qualitativen als auch in den quantitativen Aussagen gibt es eine hohe Übereinstimmung über alle Jahrgänge und die Fachbereiche hinweg.

3.2 Studienverlauf in den Ingenieurwissenschaften

Die vorausgegangenen Ausführungen zeigen den sehr hohen Einfluss der Vorkenntnisse im Fach Mathematik auf den Studienerfolg des ersten Studienfachsemesters in den Ingenieurwissenschaften.

Es stellt sich nun die Frage, ob der Studieneinstieg maßgeblich für den weiteren Verlauf des Studiums ist. Das erste Semester eines Ingenieurstudiengangs ist geprägt von Grundlagenfächern, die in sehr hohem Maße mathematische Methoden benutzen. Die eigentlichen ingenieurwissenschaftlichen Fächer kommen erst später im Verlauf des Studiums hinzu. Die Studierenden mit mathematischen Defiziten sollten diese im Laufe des ersten Studienjahrs aufgearbeitet haben. Die Fachhochschule Aachen bietet hierfür wie praktisch alle Hochschulen unterstützende Brückenkurse und Tutorien an. Denkbar wäre es also, dass Studierende, die im ersten Semester einen geringen Studienerfolg aufweisen, ihr Studium zeitverzögert fortsetzen und um ein Semester oder ein Jahr versetzt vergleichbar erfolgreiche Studienleistungen erbringen wie Studierende, die bereits im ersten Studienfachsemester keinerlei Schwierigkeiten hatten. Jedoch zeigt sich, wie dies bereits Kolb et. al. für die beiden Studiengänge Volkswirtschaftslehre (Diplom) und Informatik (Diplom) aufweisen, dass fehlender Erfolg zu Studienbeginn Verzögerungen im weiteren Verlauf des Studiums nach sich zieht. (Kolb 2006)

Unterteilt man die Teilnehmer der Verlaufsstudie in drei Untergruppen: Studierende mit einem guten Studienerfolg nach dem ersten Studienfachsemester, Studierende mit einem mittleren Studienerfolg nach dem ersten Studienfachsemester und Studierende ohne Studienerfolg nach dem ersten Studienfachsemester, so zeigen sich im weiteren Studienverlauf signifikante Unterschiede für diese drei Untergruppen. Je besser der Studienerfolg nach dem ersten Semester war, umso größer war der Zuwachs an bestandenen Prüfungen in den folgenden Semestern. Defizite, die im ersten Studienfachsemester auftraten, vergrößern sich sogar noch in den folgenden Studienfachsemestern.

Abbildung 2 zeigt den Anteil bestandener Klausuren bis zum Vordiplom, den diese Untergruppen im Verlauf der ersten fünf Semester im Durchschnitt erzielen. Dabei wurden jeweils nur die im Studium verbliebenen Studierenden berücksichtigt. Die Exmatrikulationsquoten für die Untergruppen sind in der Graphik mit angeführt. In den einzelnen Fachbereichen zeigen sich völlig vergleichbare Bilder. Auch für die Studienanfänger des Jahrgangs WS 05/06, deren Studienverlauf bis zum dritten Studienfachsemester ausgewertet ist, stellt sich bisher ein deckungsgleicher Studienverlauf ein. Der Zuwachs an erfolgreich abgeschlosse-

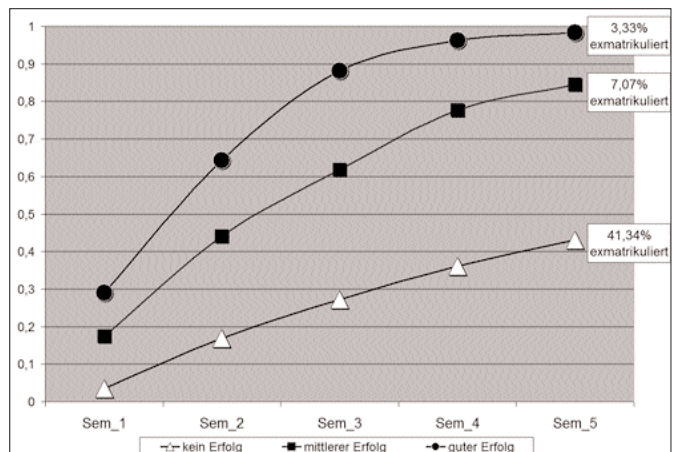
nen Prüfungsleistungen im Verlauf des Studiums hängt maßgeblich vom Studienerfolg nach dem ersten Studienfachsemester ab.

Bisherige Studien erheben die Hintergründe für den Studienabbruch mit Hilfe repräsentativer nachträglicher Befragungen der Studienabbrecher. Etwa 22% der Studienabbrecher in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen geben Leistungsprobleme als entscheidendes Studienabbruchmotiv an und 3% Prüfungsängste und -versagen (Heublein 2003).

Im Rahmen der vorliegenden Studie können die tatsächlichen Eingangsvoraussetzungen der Studienabbrecher mit den Eingangsvoraussetzungen der im Studium Verbliebenen verglichen werden. Schaut man sich die Exmatrikulationsdaten an, so liegt die Exmatrikulationsquote bei den Studierenden, die nach dem ersten Studienfachsemester einen guten oder mittleren Studienerfolg erzielten, in allen Fachbereichen unter 10%. Schon aufgrund von Veränderungen im privaten Lebensumfeld wird es immer Exmatrikulationen geben, die keinerlei Zusammenhang zum Studienerfolg haben. Der bei weitem größte Anteil mit 80,6% der Exmatrikulationen entfällt über alle drei Jahrgänge betrachtet auf die Gruppe der Studierenden, die bereits nach dem ersten Semester keinen Studienerfolg aufzuweisen hatten.

Vergleicht man die Prädiktoren zwischen der Gruppe von Studierenden, die immatrikuliert sind und denjenigen, die sich bisher exmatrikuliert haben, so ergeben sich hochsignifikante Unterschiede im Eingangstest, in der Mathematiknote und der Note der Hochschulzugangsberechtigung.

Abbildung 2



Die Teilnehmer der Verlaufsstudie aus den Ingenieurwissenschaften, die im WS 04/05 ihr Studium aufnahmen (N=364), wurden in drei Untergruppen unterteilt. Das Kriterium für diese Unterteilung war der Studienerfolg nach dem ersten Studienfachsemester. Die Graphik zeigt den weiteren Studienverlauf in den Gruppen, wobei im Verlauf der Studienfachsemester nur die im Studium verbliebenen Studenten berücksichtigt werden. Beobachtet werden die Klausuren bis zum Vordiplom, deren Gesamtzahl für diese Darstellung auf 1 normiert wurde. Das Abflachen der obersten Kurve nach dem dritten Semester erklärt sich dadurch, dass die Einzelklausuren nach dem Vordiplom nicht weiter verfolgt werden. Diese Gruppe hat ihr Vordiplom größtenteils erreicht.

4. Diskussion

„In den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften an den Universitäten hat sich die Schwundquote aufgrund des erhöhten Studienabbruchs von 43% auf 47% gesteigert. Damit hat sich offensichtlich sowohl die Attraktivität dieser Studienbereiche an den Universitäten als auch ihre Fähigkeit, die Studienanfänger zum Examen zu führen, im Laufe der neunziger Jahre verringert“ (Heublein et. al. 2005).

Dies ist die Bilanz der Studienabbruchstudie von HIS, in der die Absolventenjahrgänge 1999 und 2002 verglichen werden. Die hier vorgelegte Studie zeigt, dass schulische Vorkenntnisse im Fach Mathematik einen hochsignifikanten Einfluss auf den Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften besitzen. Büning und Schwenk weisen in ihren Untersuchungen nach, dass diese Vorkenntnisse zu Studienbeginn im Verlauf der letzten 20 Jahre dramatisch abgenommen haben (Büning 2004, Berger 2006). Auch im Rahmen unserer Studie zeigt sich für die letzten drei Jahrgänge über alle verschiedenen erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen hinweg ein weiterer Rückgang spezieller mathematischer Fähigkeit unserer Studienanfänger. Konnten zum Beispiel im ersten Jahr noch 33,8% zu Studienbeginn eine einfache Bruchgleichung lösen, so sind es im letzten Jahr nur noch 11,2% gewesen. Es drängt sich die Frage auf, ob nicht vielmehr nachlassende schulische Eingangsvoraussetzungen die Ursache erhöhter Studienabbruchquoten in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen sind und weniger das Versagen der Hochschulen.

In Vorbereitung der allgemeinen Hochschulreife in 12 Jahren sind vor wenigen Jahren die Lehrpläne der Schulen in allen Bundesländern weiter eingekürzt worden. Schüler, die nach diesen Curricula unterrichtet werden, kommen erst in den nächsten Jahren an die Hochschulen. Die Fachinhalte, die der momentan gültige Kernlehrplan in NRW für die Mittelstufe vorsieht, deckt nur etwa die Hälfte der Aufgaben aus unserem Eingangstest-Mathematik ab. Auf die fehlenden mathematischen Themengebiete kann aber nicht verzichtet werden, wie die durchgeführte Untersuchung unserer Hochschule zeigt. Aus der Gruppe der Studienanfänger des letzten Jahres, die weniger als die Hälfte der Punkte im Eingangstest erreichten, haben nur wenige nach dem ersten Studienfachsemester alle Prüfungsleistungen erfolgreich absolviert (vgl. Abbildung 1).

Ein Absenken der Studienanforderungen erscheint insbesondere in Anbetracht der Globalisierung nicht geboten. Absolventen deutscher Hochschulen sollen auch in Zukunft auf dem internationalen und nationalen Arbeitsmarkt reelle Chancen besitzen.

Die wenigsten Schüler streben nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich an. Für den Studiengang Maschinenbau entscheiden sich rund 7% der Studienanfänger in NRW (Pinkwart, 2006). Da unsere Gymnasien allgemein bildende Schulen sind, fühlen sie sich zunächst der

Mehrheit der Schüler verpflichtet, wodurch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer in den Schulen naturgemäß eher eine untergeordnete Rolle spielen. Hier muss die kritische Frage erlaubt sein, ob nicht ein Paradigmenwechsel stattfinden sollte. Der ingenieurwissenschaftlich gut ausgebildete Nachwuchs spielt für unsere Volkswirtschaft eine zentrale Rolle. Sollen die Hochschulen in Zukunft aber mehr Studierende in diesen Fachbereichen zu einem qualifizierten Abschluss führen, müssen die Schulen dafür die entsprechenden mathematischen Grundlagen und Voraussetzungen schaffen.

Dies setzt eine Veränderung in unserer bisherigen Bildungspolitik voraus. In den letzten Jahren entwickelten sich bereits zahlreiche Initiativen, junge Menschen wieder für die Technik zu begeistern (Pinkwart 2006). Zusätzlich muss aber auch im schulischen Bereich – vergleichbar den bilingualen Klassen für sprachbegabte Schüler – eine konzeptionelle verstärkte mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung flächendeckend eingeführt werden, um zukünftigen technikbegeisterten Studierenden einen erfolgreichen Start in ein ingenieurwissenschaftliches oder naturwissenschaftliches Studium zu garantieren.

Literaturverzeichnis

- Berger, M./Schwenk, A. (2006): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Was können unsere Studienanfänger? In: Die neue Hochschule, H. 2, S. 36-40
- Büning, H. (2004): Breites Angebot an falschen Lösungen. In: Forschung & Lehre, H. 11, S. 618-620
- Giesen, H./Gold, A./Hummer, A./Jansen, R. (1986): Prognose des Studienerfolgs. Institut für Pädagogische Psychologie. Frankfurt am Main.
- Heublein, U./Schmelzer/R. Sommer, D./Spangenberg, H. (2002): Studienabbruchstudie 2002. HIS GmbH. Hannover.
- Heublein, U./R. Sommer, D./Spangenberg, H. (2003): Ursachen des Studienabbruchs, Analyse 2002. HIS GmbH. Hannover
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005. HIS GmbH. Hannover
- Kolb, M./Kraus, M./Pixner, J./Schübach, H. (2006): Analyse von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen, 54. Jg./H. 6, S. 196-202
- Kurz, G./Fischer, W./Hans Wagner, H. (1995): Prognose des Studienerfolgs in Studiengängen des Maschinenbaus – Untersuchungen an der FHT Esslingen und an der FH Karlsruhe, In: Empirische Pädagogik, 9 (3), S. 331-360
- Pinkwart, A. (2006): Ingenieurnachwuchs für Nordrhein-Westfalen-Initiative Zukunft durch Innovation. Pressemitteilung. MIWFT
- Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Band 21, H. 1, S. 11-27
- Trost, G./Freitag, G. (1991): Prognostische Validität studienfeldbezogener Tests zur Beratung von Studierwilligen. In: Schuler, H./ Funke, U. (Eds.): Eignungsdiagnostik in Forschung und Praxis. Stuttgart.

■ **Gudrun Henn**, Dipl.-Math., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachhochschule Aachen, E-Mail: henn@fh-aachen.de

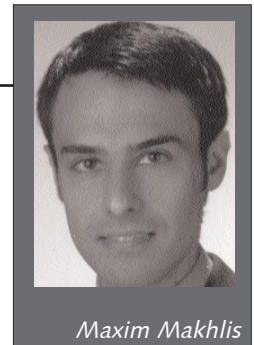
■ **Dr. Christa Polaczek**, Professorin für Mathematik, Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik, Fachhochschule Aachen, E-Mail: polaczek@fh-aachen.de

Dominik Risser & Maxim Makhlis

Spezifische Studiengänge als Antwort auf die Osterweiterung des Europäischen Hochschulraums



Dominik Risser



Maxim Makhlis

Vor 50 Jahren, am 25. März 1957, begann mit der Unterzeichnung der Römischen Verträge, die die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und die Europäische Atomgemeinschaft (EURATOM) ins Leben riefen, eine mit vielen Hindernissen begleitete Entfaltung des europäischen Integrationsgedankens. Vollzog sich die europäische Integration zunächst im Westen Europas, erweiterte sich die Integration nach Osten mit dem Fall der Berliner Mauer im Jahr 1989. Durch die Teilung Europas in West und Ost war auch der Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Mobilität von Dozenten sowie Studierenden erheblich eingeschränkt. Nach der Öffnung der Grenzen wurde der Austausch bzw. die Mobilität zwischen den einstmals getrennten Hochschulsystemen möglich. Hierbei fragen wesentlich mehr osteuropäische Studierende westeuropäische Hochschulbildung nach, als dies umgekehrt ihre westeuropäischen Kommilitonen tun. Auch deutsche Hochschulen sind gefordert, dieser enorm wachsenden Studierendengruppe ein Studienangebot zu bieten. Ein speziell zugeschnittenes Studienkonzept ist der Studiengang „Magister der Wirtschaft“, der bereits vor fast einem Jahrzehnt am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Trier ins Leben gerufen wurde.¹

1. Westeuropäischer Hochschulintegrationsprozess

Die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums wird durch den Bologna-Prozess beschrieben. Die im Juni 1999 gefasste Bologna-Deklaration, in der sich die für das Hochschulwesen zuständigen europäischen Minister² für die Verwirklichung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums ausgesprochen haben, verdeutlicht das politische Bestreben nach einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum.

Die fünf Hauptziele, welche die Minister von 29 europäischen Ländern, darunter auch Deutschland, formulierten, lauteten: die Einführung von allgemeinverständlichen und vergleichbaren Hochschulabschlüssen, eine Zweiteilung der Hochschulausbildung in einen Undergraduate und Postgraduate Bereich, die konsequente Implementierung eines Kreditpunktesystems in Anlehnung an das bereits bestehende ECTS (European Credit Transfer System), die Sicherung von Qualitätsstandards im europäischen Kontext sowie die Entfernung von Barrieren, die einer freien Studie-

On one side internationalisation is a very important goal of the EU. Though the EU is changing increasingly there has been a lack of specific offered courses, which might be attractive for the new members, on the other side. This is gradually changing. *Dominik Risser & Maxim Makhlis* are introducing **Specific Courses of Studies which are a response to the European eastward enlargement**, with a particularly look at one course of studies at the University of Trier.

rendenmobilität entgegenstehen (vgl. CRE 2000, S. 3-8). Im Jahr 2000 setzten sich die Staats- und Regierungschefs in Lissabon zum Ziel, die Europäische Union bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Mit der historischen Erweiterung der Europäischen Union im Mai 2004 um weitere zehn Länder und im Januar 2007 um die Länder Bulgarien und Rumänien wurde dieser Anspruch nachhaltig unterstrichen (vgl. DAAD 2006, S. 129). Seine Fortführung fand der Bologna-Prozess im Jahr 2001 im Prager Kommuniqué. Die europäischen Bildungsminister setzten als Ziel dieses Kommuniqué ebenfalls die Schaffung eines europäischen Hochschulraums. Auch das im Jahr 2003 gefasste Berliner Kommuniqué stellt eine Fortsetzung des Bologna-Prozesses dar (vgl. berlin-bologna 2003.de 2007).

2. Unausgewogene Mobilität im ERASMUS-Programm

Durch die Verwirklichung eines Europäischen Hochschulraums soll sowohl das Innovationspotential als auch die soziale und wirtschaftliche Entwicklung in den europäischen Staaten verbessert werden. Der überwiegende Teil der Studierendenmobilität zwischen den westeuropäischen Hochschulen erfolgt im Rahmen des im Jahr 1987 durch die Europäische Union ins Leben gerufene ERASMUS-Programm (vgl. Risser 2004, S. 97), das in zweierlei Hinsicht durch

¹ Die Initiative zur Einrichtung dieses Studiengangs geht auf Prof. Dr. Hartmut Wächter zurück, der auch als Emeritus Programmleiter ist. Ihm widmen die Autoren diesen Beitrag.

² Aus sprachökonomischen Gründen schließt die Verwendung der männlichen Form immer auch die weibliche Form ein.

strukturelle Unausgewogenheit charakterisiert ist. So sind es zum einen überwiegend westeuropäische Hochschulen, die in so genannten ERASMUS-Austauschvereinbarungen (bilateral agreements) Studenten miteinander austauschen. Zum anderen streben westeuropäische Studierende primär Auslandsaufenthalte im englischsprachigen Ausland an (vgl. Risser 2004, S. 100), so dass osteuropäische Hochschulen ins Hintertreffen geraten.

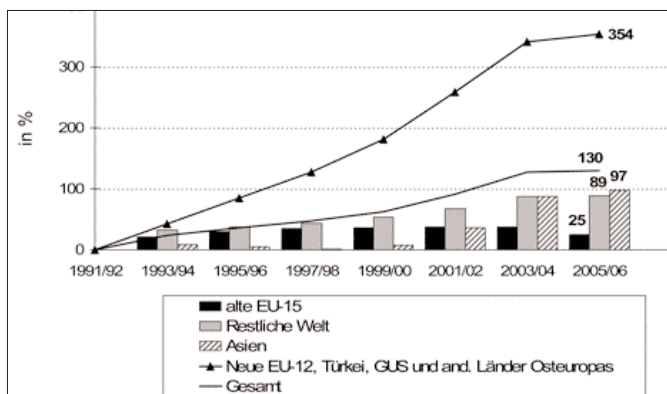
Im Hochschuljahr 2005/06 absolvierten rund 24.000 deutsche Studierende, 1.500 Studierende mehr als im Vorjahr, einen Teil ihres Studiums in insgesamt 30 anderen europäischen Ländern. Damit liegt Deutschland als Entsendeland wie auch schon 2004/05 vor Frankreich und Spanien auf Platz eins in Europa. Die gefragtesten Zielländer für deutsche ERASMUS-Studenten waren Spanien (21%), Frankreich (19%) und Großbritannien (13%). Nach Osteuropa sind nur etwa 1.900 (8%) deutsche Studierende gegangen. Im Gegenzug sind aus Mittel- und Osteuropa sowie der Türkei 17.500 ERASMUS-Studierende nach Deutschland gekommen (vgl. DAAD 2006, S. 128-133).

Auch wenn die Motive zur Aufnahme eines Auslandsstudiums vielfältig sind, wie Interesse an fremden Kulturen, Ländern und Menschen, Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen, akademisches Interesse an dem ausländischen Hochschulsystem, touristische Vorzüge des Gastlandes etc., so sind Sprachkenntnisse der Unterrichts- und Landessprache zwingende Voraussetzung. Einer wachsenden Studierendenmobilität Richtung Osteuropa steht jedoch entgegen, dass die sprachliche Basis hierfür fehlt und auch weitestgehend nicht in den Schulen gelegt wird.

3. Osterweiterung

Insbesondere durch den Beitritt der zehn mittel- und ost-europäischen Staaten zur Europäischen Union am 1. Mai 2004 und deren wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Integration sollen der gesamten Europäischen Union bessere Chancen für Frieden und Wohlstand geben. Die zehn Beitrittskandidaten waren: Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, die Slowakei, Slowenien, die Tschechische

Abbildung 1: Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen, Zuwachs zum Wintersemester 1991/92 (Basis 100%)



Quelle: eigene Darstellung, vgl.: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen, von Wintersemester 1991/92 bis Wintersemester 2005/06

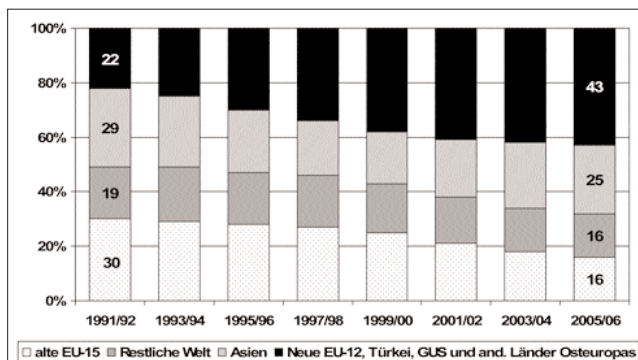
Republik, Ungarn und Zypern. Schließlich wurden am 1. Januar 2007 Rumänien und Bulgarien in die Union aufgenommen.

Die Öffnung des europäischen Hochschulraums nach Osten verläuft eher schleichend und unbemerkt von der Öffentlichkeit, obgleich der Zuwachs an ausländischen Studierenden gerade aus Ost- und Südosteuropa enorm ist.

Die Nachfrage nach deutscher Hochschulbildung seitens ausländischer Studierender nimmt stetig zu. Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass in den 15 Jahren zwischen 1991/92 und 2005/06 die Anzahl an ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen um 130% gewachsen ist. Waren im Basisjahr 1991/92 absolut 107.934 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen, waren es 2005/06 248.357. Die Zuwachsraten weisen jedoch regionale Unterschiede auf: Die Gruppe der Studierenden aus den Ländern der alten EU-15 weisen zwar mit 25% auch einen enormen Zuwachs auf, doch wird dies von der Studierendengruppe aus Asien mit einem Zuwachs von 97% weit übertroffen. Den stärksten Zuwachs, nämlich um 354%, erfährt die Gruppe der Studierenden aus den Ländern der neuen EU-12, der Türkei, den Staaten der ehemaligen Sowjetunion sowie den anderen Ländern Ost- und Südosteuropas.³ Hierbei wächst die Gruppe der Studierenden aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion (GUS-Staaten) von 707 auf 29.896 am stärksten an. Beachtlich ist, dass die Gruppe der Studierenden aus den USA im gleichen Zeitraum um 25% von 4.229 auf 3.195 sinkt (vgl. Statistisches Bundesamt 1992-2006).

Für den enormen Zuwachs der Studierenden aus den Ostblock-Staaten ist schnell eine intuitive Erklärung aufgrund des Nachholbedarfs gefunden. Doch neben den enormen Zuwachsraten, die primär auf ein niedriges Anfangsniveau zurückzuführen sind, hat die Gruppe der Studierenden aus den Ostblock-Staaten einen erheblichen absoluten Anteil

Abbildung 2: Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen nach Herkunft, Wintersemester 1991/92-2005/06



Quelle: eigene Darstellung, vgl.: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen, von Wintersemester 1991/92 bis Wintersemester 2005/06

³ Neue EU-12: Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn und Zypern. Staaten der ehemaligen Sowjetunion (GUS): Armenien, Aserbeidschan, Georgien, Kasachstan, Kirgisistan, Moldau Republik, Russische Föderation, Tadschikistan, Turkmenistan, Ukraine, Usbekistan und Weißrussland. Andere Länder Ost- und Südosteuropa: Albanien, Bosnien und Herzegowina, Serbien, Montenegro, Kroatien und Mazedonien.

an den ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen erreicht.

Dies wird aus Abbildung 2 deutlich. Waren 1991/92 noch 30% der 107.934 ausländischen Studierenden aus den alten EU-15 Staaten, waren dies 2005/06 von den dann 248.357 Studierenden nur noch 16%. Offensichtlich hat diese Studierendengruppe ihre dominierende Position eingebüßt, auch wenn die Anzahl der Studierenden aus den alten EU-15 Staaten absolut zugenommen hat, was sicherlich ein Erfolg des unter Abschnitt 2 angesprochenen ERASMUS-Programms ist.

Ihre Position ausgebaut haben hingegen die Studierenden aus den Ländern der neuen EU-12, der Türkei, den Staaten der ehemaligen Sowjetunion sowie den anderen Ländern Ost- und Südosteuropas: Stellten sie noch 1991/92 mit 23.473 einen Anteil von 22%, dominieren sie 2005/06 mit 106.487 und damit einem Anteil von beachtlichen 43% die Gruppe der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen. Es ist demnach berechtigt zu fragen, welches Studienangebot diesen Studierenden aus Ost- und Südosteuropa an deutschen Hochschulen gemacht wird, da sich ihre Mobilität erheblich von der Mobilität von Studierenden unterscheidet, die sich im ERASMUS-Programm (vgl. Abschnitt 2) zwischen ähnlichen Hochschulsystemen westeuropäischer Prägung bewegen. Zielt die Mobilität im ERASMUS-Programm auf den Transfer von Studienleistungen an die Heimathochschule ab, so streben Studierende aus Ost- und Südosteuropa meist einen zusätzlichen Studienabschluss an.

4. Innovatives Studienangebot

Im entstehenden europäischen Hochschulraum, in dem sich die deutsche Alma Mater attraktiv und konkurrenzfähig für die ausländischen Studierenden präsentieren kann, haben einige Hochschulen bereits vor der Verfassung der Bologna-Deklaration diese Chance wahrgenommen. Als Beispiel dafür stellt sich ein Aufbaustudiengang der Universität Trier dar, in dem nicht nur die Hochschulentwicklungsprozesse innerhalb der EU ihre Spiegelung gefunden haben, sondern auch der Öffnung des europäischen Hochschulraums nach Ost- und Südosteuropa Rechnung getragen wurde.

Exemplarisch soll der postgraduale Aufbaustudiengang „Magister der Wirtschaft“ (vgl. uni-trier.de 2007) betrachtet werden, der seit fast zehn Jahren am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften an der Universität Trier besteht. Der Studiengang richtet sich speziell an Hochschulabsolventen aus Ländern mit traditionell nicht marktwirtschaftlicher Orientierung, die sich im Übergang zu marktwirtschaftlichen Systemen befinden, den so genannten Transformationsökonomien. Zielgruppe des Aufbaustudiengangs „Magister der Wirtschaft“ sind in erster Linie junge graduierte Ökonomen aus den ost- und südosteuropäischen Staaten, einschließlich der Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Ein großes Interesse findet dieser Studiengang übrigens auch bei chinesischen Studenten.

4.1 Studienkonzept des Aufbaustudiengangs

Das Studienkonzept zielt darauf ab, im Rahmen eines viersemestrigen Studiums Kenntnisse über marktwirtschaftliche Systeme zu vertiefen. Im Gegensatz zu vielfältigen Aufbau-

studiengängen anderer deutscher Hochschulen, die sich an den Interessentenkreis aus den westeuropäischen Ländern und den USA orientieren und dementsprechend das Studium gestalten und Veranstaltungen in Englisch anbieten⁴, verfolgt der Studiengang „Magister der Wirtschaft“ das Ziel, den Graduierten aus Osteuropa und Zentralasien hinreichende Kenntnisse über die EU und europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik zu vermitteln, was im Hinblick auf die wachsende Integration Osteuropas besonders an Bedeutung gewinnt. Die Veranstaltungen werden überwiegend auf Deutsch gehalten. Dies macht den Studiengang für Graduierte aus Osteuropa besonders attraktiv, da aus wirtschaftspolitischen und kulturellen Gründen im osteuropäischen Raum eine hohe Nachfrage nach Akademikern mit Deutschkenntnissen besteht. Deutschland ist für die meisten Länder dieser Region der wichtigste Handelspartner⁵ und ist durch seine geographische Lage Vorhof zu Westeuropa.

Veranstaltungen und Studienformen des Aufbaustudiengangs „Magister der Wirtschaft“ werden aus Abbildung 3 deutlich. Obwohl das Studium keine Schwerpunktbildung vorsieht, können sich Studierende durch die freie Wahl von Veranstaltungen aus dem Fächerkanon der Veranstaltungen der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre (ABWL) und der Allgemeinen Volkswirtschaftslehre (AVWL) sowie das Schreiben von Proseminar-, Seminar- und Magisterarbeit auf das jeweilige Fachgebiete konzentrieren. Diese Wahlfreiheit, die gerade Studierende aus dirigistischen Systemen nicht gewöhnt sind, ermöglicht den Studierenden sich unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Interessen weiterzuentwickeln.

Abbildung 3: Studieninhalte und Studienverlauf

1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester
2 Vorlesungen (mit Übungen) zu ABWL/AVWL	Vorlesung Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung Teil I Teil II		Magisterarbeit (3 Monate Bearbeitungszeit)
Vorlesung Europäische Wirtschaftspolitik	Praxisbezogene Studienform im Hauptstudium Teil I Teil II		
Proseminar	Seminar	Vorlesung (mit Übung) zu ABWL/AVWL	Praktikum
Vorlesung Europäische Wirtschaftsbe- ziehungen	3 Vorlesungen (mit Übungen) zu ABWL/AVWL		

Quelle: eigene Darstellung

Bereits im ersten Semester werden den Studierenden zwei Vorlesungen zur Europäischen Wirtschaftspolitik und -beziehungen angeboten: Sie sollen die Studierenden mit den Institutionen der EU vertraut machen und deren Bedeutung für die Wirtschaften der europäischen Staaten verdeutlichen.

⁴ Die Auswertung der DAAD Internet-Seite ergibt, dass deutsche Hochschulen derzeit im Bereich Soziologie, Wirtschafts- und Rechtswissenschaft 119 Master-Studiengänge mit Lehrveranstaltungen in überwiegend englischer Sprache anbieten. Deutsch ist lediglich bei 35 Master-Studiengängen der genannten Fächer Hauptsprache der Lehrveranstaltungen (vgl. daad.de 2007).

⁵ In 2006 war Deutschland gemessen am Handelsvolumen der wichtigste Handelspartner für Ungarn, die Tschechische Republik und Slowenien. Für die Ukraine und Rumänien nahm Deutschland die zweite Stelle ein. In Russland und Weißrussland gehörte Deutschland zu den fünf wichtigsten Geschäftspartnern (ahk.de 2007).

Seit dem Wintersemester 2005/06 bietet der Fachbereich den Studierenden ein spezielles Proseminar an, in dem die zentrale transformationsbezogene Fragestellung Berücksichtigung findet. In der Veranstaltung beschäftigen sich die Studenten nicht nur mit Theorie und Praxis der transitiven Ökonomien, sondern sie werden auch mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten an einer deutschen Hochschule vertraut gemacht. Gerade die im Rahmen des Proseminars erlangten Kenntnisse über das wissenschaftliche Arbeiten und die Gestaltung sowie Präsentation einer Seminararbeit bilden eine wichtige Basis für das weitere Studium.

Schwerpunkt des zweiten und dritten Semesters ist die Entwicklung der Methodenkompetenz. Den Studierenden wird eine zweisemestrige Veranstaltung zu den Methoden der empirischen Sozialforschung angeboten. Parallel hierzu sind Seminararbeiten zu erstellen, so dass die gewonnene Methodenkompetenz direkte Anwendung finden kann. Eine Besonderheit des Trierer Studienkonzepts der Wirtschaftswissenschaften ist die Praxisbezogene Studienform (PbSf) (vgl. Wächter/Dentz/Hebestreit 1997). In diesem Projektstudium erarbeiten Studierende in Gruppen Fragestellungen aus der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Praxis. Ziel ist es wiederum die Anwendung von Methodenkompetenz sowie die Erlangung von Sozialkompetenz durch die projektbezogene Gruppenarbeit. Nicht nur in dieser Veranstaltung treffen die Studierenden des Aufbaustudiengangs auf ihre deutschen Kommilitonen, so dass einer Ghettoisierung der ausländischen Studierenden entgegengewirkt wird. Auch wird durch die kulturell heterogene Gruppenarbeit in einem gemeinsamen Projekt das interkulturelle Lernen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz gefördert (vgl. Rotter 2006, S. 209-210).

Die dargestellten Module schließen jeweils mit einer Prüfung ab. Das Studium selbst wird mit einer Magisterarbeit abgeschlossen, für deren Bearbeitung drei Monate zur Verfügung stehen. In den veranstaltungsfreien Zeiten bemühen sich die meisten Studierenden, ein Praktikum in Deutschland zu absolvieren; und seit Mai 2007 ist ein Praktikum im Studiengang obligatorisch. Die eingeführte Praktikums-pflicht erhöht die Chancen der Studenten auf ein interessantes Praktikum. Zudem erleichtert sie die Praktikums-suche, da Unternehmen Praktikumsplätze häufig nur Studenten anbieten, deren Studienordnung ein Praktikum vorschreibt. Die Dauer des obligatorischen Praktikums darf nicht weniger als zwei Monate sein.

Nach erfolgreichem Studienabschluss wird der akademische Grad „Magistra/Magister der Wirtschaft“ verliehen. Der Absolvent ist auch berechtigt, den englischen Titel „Master of Economic and Social Studies“ (M.Ec.Soc.St.) zu führen. Insbesondere der Master-Titel erhöht die Vergleichbarkeit des Studienabschlusses und hilft den Absolventen bei ihrer weiteren beruflichen oder wissenschaftlichen Orientierung. Wird der Aufbaustudiengang mit einer guten Note (nicht schlechter als 2,0) abgeschlossen, verfügt der Absolvent über Promotionsrecht an dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Trier.

4.2 Studienzulassung und Studiengebühren

Um die Qualität des Studiums zu sichern und eine effiziente Studienbetreuung zu gewährleisten, wird die Anzahl der neuen Studienplätze in jedem Jahr auf maximal 20 begrenzt. Über die fachliche Zulassung zum Studium entschei-

det eine Auswahlkommission des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Trier. Die Kommission besteht aus vier Mitgliedern: dem Studiengangsleiter, dem akademischen Betreuer des Studiengangs, einem Vertreter des Fachbereichs und einem Studenten des Studiengangs. Zu der Sitzung der Kommission werden auch die Frauenbeauftragte und ein Vertreter des Dekanats eingeladen.

Die wichtigsten Zulassungskriterien sind ein erfolgreicher wirtschaftswissenschaftlicher Abschluss an einer anerkannten ausländischen Hochschule und der Nachweis über die erforderlichen Deutschkenntnisse (Sprachzeugnis des Goethe-Instituts, Test-DaF oder DSH II). Weitere Auswahlkriterien sind berufspraktische Erfahrungen, Fremdsprachenkenntnisse, Auslandserfahrungen, Publikationen und soziales Engagement. Durch die Auswahl soll sichergestellt werden, dass der Student den Anforderungen des Aufbaustudiengangs gewachsen ist und das Studium in der Regelzeit von zwei Jahren beenden kann.

Die überdurchschnittlichen Studienleistungen der Studenten des Aufbaustudiengangs können sicherlich auf das Auswahlverfahren und die Betreuung (s. Abschnitt 4.4) zurückgeführt werden. Die hohe Reputation des Studiengangs spiegelt sich auch in der jährlichen Anzahl der Bewerbungen wider (s. Abbildung 4). Haben sich für das Wintersemester 2003/04 nur 19 Studenten für die 20 Studienplätze beworben, so haben sich im darauffolgenden Jahr bereits 39 beworben. Die Bewerberlage hat sich seit dem auf zwei Bewerber pro Studienplatz eingependelt.

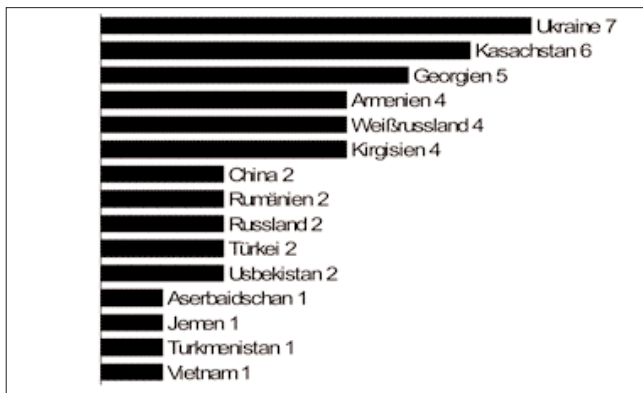
Das Studium im Studiengang „Magister der Wirtschaft“ ist innerhalb der ersten sechs Fachsemester gebührenfrei. Die einzige Gebühr stellt der so genannte Sozialbeitrag in Höhe von ca. 170 Euro dar, der jeder Studierende der Universität Trier zu Semesterbeginn zu leisten hat. Ab dem 7. Fachsemester beträgt die Studiengebühr 650 Euro pro Semester. Die übliche Studiendauer im Aufbaustudiengang beträgt jedoch vier Semester, so wie es der Studienverlaufsplan vorsieht. Gelegentlich beträgt die Studiendauer fünf Semester, falls ein Student die Möglichkeit eines längeren Praktikums nutzt.

4.3 Teilnehmerkreis und Kooperationsarbeit mit DAAD und OSI

Im Wintersemester 2006/07 waren im Studiengang 44 Studierende aus 15 Ländern eingeschrieben (vgl. uni-trier.de 2007). Die Mehrheit der Studenten – 36 Personen (82%) – kommt aus den ehemaligen Republiken der Sowjetunion (s. Abbildung 4). Dabei bilden die Studenten aus der Ukraine, Kasachstan und Georgien die drei größten Gruppen mit jeweils sieben, sechs und fünf Personen. Die Türkei ist derzeit, genauso wie Rumänien, Russland und China, mit zwei Studierenden präsent. Aus Vietnam und dem Jemen stammen jeweils ein Student. Die internationale Herkunftspalette schafft eine besondere interkulturelle Atmosphäre und bildet eine gute Basis für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen bei den Studenten und ihren Kommilitonen, was im Rahmen der internationalen Integration und der EU-Osterweiterung zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Seit seiner Gründung kooperiert der Aufbaustudiengang erfolgreich mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). Die ersten Studierenden des Studiengangs waren usbekische Regierungsstipendiaten, deren Betreuung in Deutschland der DAAD übernommen hatte. Seit

Abbildung 4: Studierende im Studiengang "Magister der Wirtschaft" nach Herkunft - Stand Wintersemester 2006/07



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an uni-trier.de 2007

diesen frühen Anfängen kommen zum Studium nach Trier immer mehr Studierende, deren Studium durch ein DAAD- bzw. Regierungsstipendium finanziert wird.

Waren im Wintersemester 2001/02 nur 5 Studenten von 35 (14%) Empfänger eines Stipendiums, studierten im Wintersemester 2006/07 bereits 16 Studenten von 44 (36%) mit einem Stipendium. Davon wurden 14 Studenten von DAAD und Open Society Institut (OSI)⁶, ein Student von der kasachischen Regierung und eine Studentin von der Haniel-Stiftung gefördert. Besonders große Akzeptanz hat der Studiengang bei DAAD und OSI erzielt. Zusammen mit einem Studienprogramm der Universität Konstanz und einem der Universität Magdeburg wird der Studiengang in Trier vom DAAD und OSI den ausländischen Graduierten empfohlen, die einen Master-Abschluss im Bereich Wirtschaftswissenschaften in Deutschland anstreben. Von derzeit 37 DAAD/OSI-Stipendiaten, die in Deutschland Ökonomie studieren, sind 22 (59%) im Trierer Studiengang eingeschrieben.⁷ Die Nachfrage seitens der DAAD/OSI-Stipendiaten bleibt auch für das kommende akademische Jahr hoch: Zurzeit haben sich bereits 17 Stipendiaten um einen Studienplatz im Studiengang „Magister der Wirtschaft“ für das Wintersemester 2007/08 beworben.

4.4 Betreuungs- und Beratungskonzept

Ein zentraler Erfolgsfaktor des Aufbaustudiengangs bildet, neben dem inhaltlich attraktiven Studienangebot und der Qualität der Lehre, eine intensive Beratung und Betreuung der Studenten (vgl. Kimmel/Wosnitza 2006, S. 194). So ist die erfolgreiche Etablierung des Studiengangs in den letzten Jahren nicht zuletzt in einer gut organisierten Betreuung und Beratung begründet. Das deutsche Hochschulsystem unterscheidet sich enorm von den Hochschulsystemen Osteuropas und Asiens, so dass bereits bei der Einrichtung des Aufbaustudiengangs großen Wert auf kompetente, fachliche Betreuung und Beratung der Studenten gelegt wurde. Das Betreuungs- und Beratungskonzept ist zweigliedrig organisiert: Zum einen steht den Studenten ein akademischer Betreuer (Tutor) für alle Fragen rund um das Studium zur Seite. Andererseits wird der Studienprozess im Studiengang von einem Studiengangsleiter aus dem Profes-

sorenkreis koordiniert. Dieser Studiengangsleiter vertritt den Studiengang bei den universitären Organen und anderen Institutionen, wie bspw. dem DAAD und OSI. Die Tätigkeit des Tutors und des Leiters werden durch die Betreuungs- und Beratungsangebote des Akademischen Auslandsamts (AAA) ergänzt.

Vereinfacht lassen sich vier Arbeitsschwerpunkte der Betreuung und Beratung unterscheiden: (1) Studienanfänger, (2) fortgeschrittene Studenten, (3) Konzeption Studiengang und (4) Alumni, den ehemaligen Studenten des Aufbaustudiengangs. Zum Studienbeginn werden den Studienanfängern gezielte Informationsveranstaltungen über das Studium und das Prüfungsverfahren sowie Universitäts- und Bibliotheksführung angeboten. Während des Studiums werden die fortgeschrittenen Studenten vom Tutor betreut. Insbesondere hierbei wird der Tutor vom AAA der Universität Trier unterstützt und vom DAAD gefördert. Im Laufe des Studiums werden auch spezielle Beratungen zum Thema Praktikasuche und Bewerben in Deutschland sowie dem Wissenschaftlichen Schreiben angeboten. Neben dem Betreuungs- und Beratungsangebot, das sich unmittelbar an die Studenten richtet, ist vom Fachbereich konzeptionelle Arbeit mit dem Ziel zu leisten, das Studienkonzept laufend zu verbessern, um die interne und externe Reputation des Studiengangs zu sichern. Der vierte Arbeitsbereich, die Alumni-Betreuung (vgl. Abschnitt 4.5), ist bestrebt, den Kontakt mit den Ehemaligen aufrechtzuerhalten.

Ein besonderes Augenmerk gilt aber auch der Integration der ausländischen Studenten in das universitäre Leben. So findet jährlich ein Treffen statt, bei dem sich die Studenten mit ihren Betreuern aus dem Fachbereich, aus dem Auslandsamt und dem Hochschulprüfungsamt auf informeller Ebene zusammenkommen. An diesem Treffen nimmt auch der Dekan und Dozenten des Fachbereichs teil. Das beschriebene Betreuungs- und Beratungskonzept ermöglicht den Studenten, sich an das universitäre Leben schnell zu gewöhnen und das Studium mit überdurchschnittlichen Leistungen in der gegebenen Zeit abzuschließen.

4.5 Alumnis

Seit 1999 haben 66 Studenten den Studiengang „Magister der Wirtschaft“ erfolgreich absolviert. Ein Indikator für den Erfolg bzw. Misserfolg eines Studienmodells ist sicherlich der berufliche Werdegang seiner Absolventen. Trotz des bestehenden Betreuungskonzepts und der Pflege der Alumnidaten hält nur ein Viertel der Absolventen (derzeit 17 von 66) den Kontakt mit der Universität Trier aufrecht. Für diese Absolventen des Aufbaustudiengangs liegen Informationen über deren berufliche Situation vor. Sie sind in diversen Wirtschaftszweigen sowohl im Ausland als auch in Deutschland tätig: Ein Absolvent ist Abteilungsleiter der usbekischen Zentralbank, ein weiterer Hotelmanager in Taschkent, vier Absolventen sind bei der ProCredit-Bankengruppe in Moldawien, Georgien, der Ukraine und auch künftig in Kirgisien beschäftigt. Eine Absolventin arbeitet bei der Deutschen Bundesbank und eine weitere bei der

⁶ Das Open Society Institut ist ein Teil der Soros-Stiftung (USA), dessen Ziel in der Förderung der jungen talentierten Hochschulabsolventen vor allem aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion besteht (vgl. soros.org 2007).

⁷ Angaben stammen von der DAAD/OSI-Mittjahreskonferenz 2007 in Fulda.

Daimler-Chrysler AG. Zwei Absolventen sind bei der Japan Tobacco International Germany GmbH und eine Absolventin vertritt die deutsche Wirtschaft in Kasachstan. Drei Absolventen promovieren derzeit in Deutschland, und drei werden mit der Promotion in diesem Jahr beginnen (vgl. uni-trier.de 2007).

Die Absolventen des Studiengangs „Magister der Wirtschaft“ finden sich in den verschiedensten Wirtschaftsbranchen im In- und Ausland. Auffällig ist zum einen, dass sich Karrierenetzwerke entwickeln: Hat sich ein Absolvent erfolgreich platziert, folgen ihm weitere. Zum anderen vollziehen die Absolventen – wie im Studienkonzept angelegt – den Brückenschlag zwischen den westlichen und östlichen Wirtschaftssystemen.

5. Ausblick

Es ist davon auszugehen, dass auch künftig die Nachfrage nach deutscher Hochschulbildung aus Ost- und Südosteuropa zunimmt. Es ist an den deutschen Hochschulen, ihr Angebot entsprechend anzupassen. Trotz der Vielfalt der derzeit existierenden Studiengänge an den deutschen Universitäten haben nur einzelne davon die Entwicklungstendenzen wahrgenommen und ihren bildungspolitischen Vektor Richtung Osteuropa, Zentralasien und GUS gesetzt. Ein gutes Beispiel dafür stellt der Aufbaustudiengang „Magister der Wirtschaft“ an der Universität Trier dar, dessen Studien- und Betreuungskonzept als Erfolgsmodell betrachtet werden kann. Der Erfolg spiegelt sich in der steigenden Anzahl der Studienbewerber und den hervorragenden beruflichen Chancen der Absolventen wider. Ein Auswahlverfahren sichert zwar zum einen, dass geeignete Studenten aus Ost-, Südosteuropa und der GUS in den Studiengang aufgenommen werden. Zum anderen unterstützt ein Betreuungs- und Beratungskonzept den Studienerfolg und sichert die Reputation des Studiengangs innerhalb und außerhalb der Hochschule nachhaltig.

Sicherlich ist die Integration eines solchen Aufbaustudiengangs mit einer Vielzahl von Hindernissen verbunden. Auch innerhalb der Hochschule gilt es, Barrieren zu beseitigen und Vorurteile abzubauen. Ein Lernprozess vollzieht sich auf universitärer als auch auf studentischer Seite. Die Aufbauphase des Studiengangs „Magister der Wirtschaft“ ging einher mit einer Reihe von Herausforderungen. Für einen ausländischen Studenten erscheint das deutsche Hochschulsystem weitgehend unreglementiert: Nahezu jede Veranstaltung steht dem interessierten Studenten offen und Studenten können unterschiedliche Arten von Leistungen erbringen. Studiert ein Student zielstrebig innerhalb einer Studien- und Prüfungsordnung so sind dessen Wahlfreiheiten hierdurch begrenzt und die Art der jeweiligen Leistungsüberprüfung ist festgelegt. In diesem Umfeld

verhilft nur ein konsequentes Betreuungs- und Beratungsangebot dem ausländischen Studenten zum Studienerfolg. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Bedeutung Osteuropas für Westeuropa ist eine Osterweiterung des Europäischen Hochschulraums bildungspolitisch geboten. Natürlich verlangt dies zusätzliche Anstrengungen der deutschen Hochschulen. An dem Beispiel des Aufbaustudiengangs „Magister der Wirtschaft“, der sich speziell an osteuropäische Studenten richtet, kann man sehen, dass sich diese Anstrengungen lohnen. Die Reputation des Studiengangs und seiner Studenten ist sowohl an der Universität Trier, beim DAAD und OSI wie auch am Arbeitsmarkt hoch. Nicht zuletzt hat auch die Universität einen Nutzen von den hochmotivierten und leistungsstarken Studenten des Aufbaustudiengangs.

Literaturverzeichnis

- ahk.de (2007): <http://www.ahk.de>; 28.08.07.
 berlin-bologna2003.de (2007): http://www.bologna-berlin2003.de/en/com_muniqu_e_minister/index.htm; 29.05.07.
 CRE (Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities) (2000): The Bologna Declaration.
 DAAD (2006): Deutscher Akademischer Austauschdienst: DAAD Jahresbericht 2006.
 daad.de (2007): <http://www.daad.de/deutschland/studienangebote/alle-studiengaenge/06541.de.html>; 17.06.07.
 Kimmel, K./Wosnitza, M. (2006): Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen – Gründe für ein Studium in Deutschland und mögliche Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft, In: Das Hochschulwesen, 54. Jg./H. 6, S. 190-195.
 Risser, D. (2006): Der unausgewogene Studierendenaustausch zwischen dem Vereinigten Königreich und Deutschland, In: Die Hochschule, 13. Jg./H. 2, S. 96-107.
 Rotter, C. (2006): Interkulturelles Lernen in internationalen Studiengängen, In: Das Hochschulwesen, 54. Jg./H. 6, S. 207-210.
 soros.org (2007): <http://www.soros.org/>; 17.06.07.
 Statistisches Bundesamt (1992-2006): Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen, von Wintersemester 1991/92 bis 2005/06, Wiesbaden.
 uni-trier.de (2007): <http://www.uni-trier.de/uni/fb4/mdw/index.html>; 29.05.07.
 Wächter, H./Dentz, W./Hebestreit, C. (1997): Einsatz von Planspielen in der personalwirtschaftlichen Ausbildung am Beispiel von simulierten Tarifverhandlungen zur Beschäftigungssicherung. In: Auer, M./Laske, S.: Zeitschrift für Personalforschung, Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten. München und Mering, S. 282-302.

■ Dr. Dominik Risser, Dipl.-Volksw., ERASMUS-Bbeauftragter, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Universität Trier, E-Mail: dominikrisser@hotmail.com

■ Maxim Makhlis, M.Ec.Soc.St., Betreuer des postgradualen Studiengangs „Magister der Wirtschaft“, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Universität Trier, E-Mail: magister@uni-trier.de

Susan Müller



Susan Müller

Nah dran an der Praxis: Fallstudien bieten effektives Training von Managementkompetenzen

Fallstudien werden im angloamerikanischen Raum bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit Erfolg eingesetzt. Inzwischen sind sie auch in Europa an vielen Hochschulen fester Bestandteil des Curriculums. Der entscheidende Grund: Fallstudien ermöglichen intensives Lernen in mehreren Kompetenzfeldern.

Der Artikel bietet eine Übersicht über das Thema Fallstudien und deren Einsatz in der Lehre. Es wird dargestellt, was eine Fallstudie auszeichnet, welche Kompetenzen geschult werden und wie Fallstudien effektiv in der Lehre eingesetzt werden können. Zudem wird erläutert, welche Quellen für den Bezug von Fallstudien genutzt werden können. Damit richtet sich der Beitrag an Lehrende, die einen übersichtlichen Einstieg in die Thematik finden möchten.

1. Was eine Fallstudie zur Fallstudie macht

Stellen Sie sich vor, Sie sind Vorstandsvorsitzender. Ihre Aktiengesellschaft ist in der Telekommunikationsbranche tätig. Es ist der 10. Oktober 2007, 16:00 Uhr. Morgen früh findet eine außerordentliche Vorstandssitzung statt, welche erst vor ein paar Minuten einberufen wurde. Gerüchte über eine feindliche Übernahme haben den Aktienkurs innerhalb der letzten zwei Tage um mehr als 3% in die Höhe getrieben. Sie haben kein Interesse daran, von dem in der Presse genannten Unternehmen gekauft zu werden. Ihre Vorstandskollegen ebenso wenig. Sie müssen also handeln. Sie tragen die Verantwortung gemeinsam mit ihren Vorstandskollegen die feindliche Übernahme abzuwehren. Zusammen mit Ihrem Finanzvorstand und Ihrem persönlichen Referenten werden Sie die morgige Vorstandssitzung vorbereiten. Die restlichen Termine für den Tag haben Sie bereits gestrichen. Wahrscheinlich werden Sie die Nacht durcharbeiten müssen. Selbstverständlich haben Sie Zugriff auf die relevanten Daten: Die Bilanzen und Gewinn- und Verlustrechnungen der letzten Jahre, die Aktienkursanalysen der letzten Monate, Übersichten über die derzeitigen Eigentumsverhältnisse, Strategiepapiere Ihres Unternehmens und Konkurrenzanalysen. Zudem erhalten Sie Informationen über das Unternehmen, das laut Presseberichten die Übernahme Ihrer Aktiengesellschaft vorbereitet. Kurz gesagt, Sie erhalten eine Menge Informationen, die es zu sichten und zu interpretieren gilt, um sinnvolle Entscheidungsalternativen vorzubereiten und sich für eine auszusprechen.

As an aim of teachings the capacity to act and practical relevance are demanded again and again. In search of adequate forms we come across case-studies. With her article **Close to practice: Case-studies offer effective training of management skills** Susan Müller shows, that of all forms which deal with such principles, especially the case-studies are appropriate to get close to practice. Furthermore the essay contains references on writing case-studies.

Managementtechniken kann man in Vorlesungen erlernen. Management selbst sollte man üben. Zum Beispiel mit Fallstudien.

„Was würden Sie anstelle des Vorstandsvorsitzenden tun?“ ist eine typische Fragestellung, mit der die Studierenden aufgefordert werden könnten, die oben skizzierte Fallstudie zu bearbeiten oder sagen wir besser zu durchleben. Die Studierenden sollen sich in die Situation des Protagonisten hineinversetzen und an seiner statt Lösungsvorschläge erarbeiten. Damit ist der Kern von Fallstudien bereits beschrieben: Fallstudien schildern Situationen, die tatsächlich stattgefunden haben (vgl. Shapiro 1988, S. 1, vgl. Erskine et al. 2003, S. 9). Die dargestellten Situationen beinhalten für gewöhnlich Herausforderungen, Problemlagen oder Chancen, denen sich ein Individuum gegenüber sieht (vgl. Erskine et al. 2003). Das gibt Studierenden die Chance, sich mit realen Management-Herausforderungen auseinanderzusetzen (vgl. Corey 1996, S. 1).

Die in Fallstudien beschriebenen Situationen dienen dabei als Metapher für bestimmte Typen von Problemlagen, an denen Management geübt werden kann (vgl. Shapiro 1988, S. 1). Dahinter steckt die Überzeugung, dass Management eher eine Fertigkeit ist, die trainiert werden muss, denn eine Sammlung von Techniken und Konzepten, welche man in Vorlesungen lernen könnte (vgl. Shapiro 1988, S. 1). Shapiro zieht als Vergleich unter anderem das Bild eines Pianisten heran, dem ebenfalls nichts anderes übrig bleibt, als am Klavier zu üben. Und vermutlich würden nur wenige von uns das Konzert eines Pianisten anhören wollen, der sich zwar viele Vorlesungen über das Klavierspielen angehört hat, aber nie die Tasten eines Klaviers berührt hat (vgl. Shapiro 1988, S. 1).

„Wenn Sie in der Situation des Vorstandsvorsitzenden wären, was würden Sie tun?“ Wie herausfordernd diese Frage ist, hängt von der analytischen, der konzeptionellen und der darstellerischen Dimension der Fallstudie ab.

Der Schwierigkeitsgrad einer zu bearbeitenden Fallstudie wird im Wesentlichen von der Ausgestaltung der analytischen, der konzeptionellen und der darstellerischen Dimension bestimmt. Leenders et al. unterscheiden in allen drei Dimensionen die Schwierigkeitsstufen 1 (einfachstes Level) bis 3 (schwerstes Level) (vgl. Leenders et al. 2001, S. 17-21). Der Schwierigkeitsgrad der **analytischen Dimension** hängt davon ab, was der Studierende hinsichtlich der in der Fallstudie explizit oder implizit erwähnten Schlüsselentscheidung tun soll. Die analytische Herausforderung ist groß, wenn die Studierenden aufgefordert werden, die Kernfrage selbst zu identifizieren, mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln, um sich anschließend begründet für eine Option auszusprechen. Wird die Kernfrage der Fallstudie dagegen explizit genannt und werden Handlungsalternativen und anzuwendende Entscheidungskriterien bereits aufgezeigt, ist die analytische Herausforderung geringer anzusehen (vgl. Leenders et al. 2001, S. 18-19).

Die Anforderungen, die sich aus der **konzeptionellen Dimension** ergeben, werden durch Anzahl und Komplexität der Konzepte, Methoden und Theorien bestimmt, die angewendet werden müssen, um den Fall zu verstehen und zu lösen. Diese können sowohl in der Fallstudie selbst, als auch anhand von zusätzlichen Lehrmaterialien oder Artikeln erläutert werden. Die Entscheidung wie diese Konzepte am besten in die Arbeit mit der Fallstudie integriert werden sollen, liegt beim Dozenten, der die Vorkenntnisse der Studierenden am besten einschätzen kann (vgl. Leenders et al. 2001, S. 19-20).

Der Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der **darstellenden Dimension** hängt davon ab, wie viel Energie die Studierenden darauf verwenden müssen, den Fall zu verstehen. Eine Fallstudie, die klar strukturiert ist und nur die Informationen enthält, die zur Lösung eines Falles benötigt werden, befindet sich hinsichtlich der darstellenden Dimension auf dem einfachsten Niveau (Level 1). Im Gegensatz dazu ist eine unstrukturierte und umfangreiche Fallstudie, in der wichtige von unwichtigen Informationen erst noch getrennt werden müssen und die noch dazu mit verschiedenen Medien präsentiert wird, der schwersten Kategorie (Level 3) zuzuordnen (vgl. Leenders et al. 2001, S. 20-21).

Aus den drei Dimensionen mit jeweils drei Schwierigkeitsgraden ergeben sich 27 Kombinationsmöglichkeiten. Anhand der Vorkenntnisse und mit Blick auf die Lernziele, die mit dem Einsatz der Fallstudie verfolgt werden, kann der Dozent eine Fallstudie auswählen, die hinsichtlich der drei Dimensionen den jeweils passenden Schwierigkeitsgrad erfüllt.

Fallstudien transportieren komplexe Situationen in den Vorlesungssaal. Möglichst so, dass auf dem Weg dorthin wenig verändert wird.

Fallstudien erreichen ihre Wirkung vor allem dann, wenn sie authentisch sind. Wenn Studierende das Gefühl haben, sie arbeiten an Fragestellungen, die tatsächlich so passiert sind, motiviert das ungemein. Damit ist Authentizität eines der wichtigsten Merkmale einer guten Fallstudie. Der Vor-

lesungssaal ist zwar kein Vorstandszimmer und wahrscheinlich ist die Nacht der Studierenden nicht so schlaflos wie die des Vorstandsvorsitzenden. Aber man kann sich in die Person hineinversetzen und die Spannung und den Zeitdruck nachempfinden. Je authentischer der Fall geschildert wird, desto leichter fällt dies. Und je eher sich Studierende in den Entscheider hineinversetzen können, desto besser für die Lernkurve.

Gute Fallstudien schreibt man daher nicht am „grünen Tisch“. Man schreibt sie anhand von Informationen aus erster Hand. Im Rahmen von Interviews mit Personen aus der betreffenden Organisation werden relevante Informationen, Rahmenbedingungen und Hintergrundinformationen, die die damalige Situation prägten, erfasst und in die Fallstudie eingebunden. Natürlich lässt sich nie die ganze Komplexität der Situation beschreiben und jeder Fallstudienautor wird entscheiden müssen, welche Informationen aufgenommen werden sollen und welche nicht. Wichtig ist jedoch, dass diese Entscheidung bewusst fällt. Verwendet werden Erhebungsmethoden aus der qualitativen Forschung, wie z.B. strukturierte und halbstrukturierte Interviews (vgl. Belz 2001, S. 4). Die Interviews bilden die Basis für Fallstudien, die authentisch und feldbasiert sind - beides konstitutive Merkmale von Lehrfallstudien, die sie von Übungen, Simulationen oder Artikeln unterscheidet (vgl. Belz 2001, S. 4). Um die Authentizität der Fallstudien zu bestätigen und das Einverständnis zur Veröffentlichung zu geben, sollten Fallstudien zudem durch die Organisation, die den Fall zur Verfügung stellt, offiziell freigegeben werden (vgl. Leenders et al. 2001, S. 4). Selbst wenn der Fall aus Geheimhaltungsgründen mit bestimmten Einschränkungen freigegeben wird: Für die Motivation der Studierenden ist es entscheidend zu wissen, dass die Situation wirklichkeitstreu geschildert ist.

Entscheidungen treffen, Herausforderungen meistern, Chancen nutzen: Lernen findet vor allem außerhalb der Komfortzone statt.

Neben der Authentizität zeichnen sich Fallstudien vor allem durch das Themenspektrum aus, das für Fallstudien in der Regel herangezogen wird. In unserem obigen Beispiel befindet sich die Hauptperson in einer sehr schwierigen Situation. Der Vorstandsvorsitzende trägt die Verantwortung dafür, dass sein Unternehmen vor einer unliebsamen, feindlichen Übernahme geschützt wird. Er hat dafür zu sorgen, dass möglichst schnell Handlungsalternativen aufgezeigt und durchgesetzt werden, die vor dem Hintergrund der vorhandenen Informationen am günstigsten erscheinen. Fallstudien, die komplexe Situationen, Herausforderungen, Entscheidungen oder Chancen beinhalten, bieten mehrere Vorteile: Sie sind spannend genug, um Studierende zu begeistern und sie damit zu motivieren, die notwendige Energie und Zeit zur Lösung der Fallstudie zu investieren. Der wahrscheinlich wichtigste Vorteil ist jedoch, dass die Studierenden nach der erfolgreichen Lösung einer schwierigen Fallstudie, Selbstvertrauen in das eigene Können entwickeln. Dieses Selbstvertrauen wiederum ist notwendig, um schwierige Situationen auch dann meistern zu können, wenn es ernst wird. Wer eine Unternehmensstrategie bereits vor seinen Kommilitonen verteidigt hat, tut sich damit auch im Berufsleben leichter.

2. Die Wirkung von Fallstudien: Fallstudien ermöglichen effektives Lernen in unterschiedlichen Kompetenzfeldern

Fassen wir zusammen: Fallstudien sollten der Realität möglichst nahe kommen und Situationen beschreiben, die herausfordernd genug sind, um Lernen zu ermöglichen. Das ist sowohl für die Studierenden als auch für die Dozenten interessant. Allerdings nehmen die Vorbereitung und die Durchführung von Fallstudien einige Zeit in Anspruch. Lohnt sich dieser Aufwand? Was sind die Vorteile gegenüber Vorlesungen im Vortragsstil oder klassischen Diskussionen im Vorlesungssaal? Die Frage ist auf den ersten Blick einfach zu beantworten: Man nennt es „Learning by doing“. Aber die Frage, welche Kompetenzen aus welchen Gründen verbessert werden können, ist interessant genug, um einen zweiten Blick zu wagen.

In Anlehnung an Mauffette-Leenders werden acht Fertigkeiten bzw. Kompetenzen aufgeführt, die mit Hilfe von Fallstudien vermittelt und trainiert werden können (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 5-6):

1. **Analytische Kompetenz:** Man lernt, Unternehmenssituationen anhand von qualitativen und quantitativen Kriterien einzuschätzen, Problemlagen zu identifizieren und vorhandenes Datenmaterial strukturiert zu analysieren. Geschult werden unabhängiges, kritisches und logisches Denken.
2. **Entscheidungen effizient vorbereiten und treffen:** Fallstudien fordern Studierende auf, Entscheidungsalternativen zu entwickeln, und sich begründet für eine der Alternativen auszusprechen.
3. **Anwendungskompetenz („Application skills“):** Fallstudien bieten die Chance, Werkzeuge, Techniken und Theorien anzuwenden und zu trainieren.
4. **Verbale Kommunikationskompetenz:** Während der Fallstudienbearbeitung bieten sich viele Chancen, mit Kommilitonen und Dozenten zu diskutieren, Argumente auszutauschen, zu überzeugen und zuzuhören. Damit schulen Studierende ihr Kommunikationsverhalten.
5. **Zeitmanagement:** Die Bearbeitung von Fallstudien findet unter zeitlichen Restriktionen statt. So werden die Studierenden gezwungen, ihre Arbeit zu planen, sich ihre Zeit gut einzuteilen und effektiv zu arbeiten.
6. **Sozialkompetenzen:** Nach einer individuellen Vorbereitungsphase werden Fallstudien im besten Fall sowohl in Kleingruppen als auch später im Plenum diskutiert. Dabei lernen die Studierenden, wie Konflikte gelöst und Kompromisse geschlossen werden.
7. **Kreativität:** Keine Situation im Wirtschaftsleben ist wie die andere. Fallstudien ermutigen Studierende, mehrere Lösungen zu suchen, die der jeweiligen Situation angemessen sind. Und nicht zuletzt zeigen die Diskussionen mit Kommilitonen und Dozenten, dass bei jeder Entscheidung mehrere Optionen zur Verfügung stehen und Entscheidungen immer unter Unsicherheiten getroffen werden müssen.
8. **Schriftliche Ausdrucksfähigkeit:** Die Erstellung von Fallstudienberichten oder das Schreiben von Prüfungen, die auf Fallstudien basieren, trainieren die schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Es ist jedoch abhängig von dem jewei-

gen Einsatz der Fallstudien, welche Bedeutung diesem Bereich zukommt.

Die oben genannten Punkte verdeutlichen, dass mit dem Einsatz von Fallstudien eine ganze Reihe an Kompetenzen geschult und verbessert werden können. Im Folgenden sollen nun die Kompetenzfelder näher betrachtet werden, bei denen Fallstudien ihre Stärken, nämlich Authentizität und Komplexität, am besten ausspielen können.

In einer komplexen Situation den Blick fürs Wesentliche schärfen, sich von zu vielen Informationen nicht aus der Ruhe bringen lassen. Mit Fallstudien lässt sich das hervorragend trainieren.

Bei der Bearbeitung der eingangs skizzierten Fallstudie, die die Situation einer drohenden feindlichen Übernahme schildert, müssen viele Faktoren berücksichtigt werden: Nahe liegend ist die Analyse der finanziellen Lage des Unternehmens anhand von Jahresabschlüssen, Aktienkursen und ähnlichen Unterlagen. Berücksichtigt werden müssen aber auch die eigene Unternehmensstrategie, die Absichten der Anteilseigner (Shareholder), die vermuteten Strategien der Wettbewerber und nicht zuletzt die Absichten des Unternehmens, das die feindliche Übernahme plant. Bei einer derartigen Fülle von Meinungen, Fakten und Strategien kann es nicht die eine richtige Lösung geben – wie im richtigen Leben. Studierende sollen lernen, trotzdem zu entscheiden, trotz unvollständiger und möglicherweise widersprüchlicher Informationen. Sie müssen aus einer Fülle von Informationen die wesentlichen herausarbeiten und strukturieren, bevor sie aufgrund eigener logischer Überlegungen Lösungsvorschläge ausarbeiten. Möglichkeiten der Umsetzung können in Maßnahmenplänen festgehalten werden. Wer dieses Vorgehen mehrfach anhand anspruchsvoller Fallstudien geübt hat, verbessert seine Managementkompetenzen wesentlich. In einer komplexen Situation den Blick fürs Wesentliche schärfen - so könnte man zusammenfassen, was Fallstudien für das analytische Denken tun. Nebenbei werden die Gespräche und Diskussionen mit Kommilitonen zeigen, dass es immer verschiedene Lösungen gibt. Unter Umständen kann es sogar wichtiger sein, eine aus logischer Sicht weniger passende Alternative zu wählen, wenn deren Umsetzungswahrscheinlichkeit aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen höher ist.

Wer wirksam handeln möchte, sollte über verschiedene Kompetenzen verfügen. Vor allem aber, ist es wichtig daran zu glauben, dass man sie erfolgreich einsetzen kann.

Dinge, die man selbst getan hat, merkt man sich leichter als Dinge, von denen man nur gehört hat. Sprich, wer einige Bilanzen im Rahmen von Fallstudien analysiert hat, wird sich leichter tun als jemand, der lediglich einen Vortrag zum Thema Bilanzanalyse gehört hat. Wer noch dazu das Ergebnis der Bilanzanalyse seinen Kommilitonen vorgestellt und erklärt hat, wird die Thematik noch besser verstanden haben. Neben der Tatsache, dass Konzepte und Methoden, die man selbst angewandt hat, leichter im Gedächtnis bleiben, gibt es jedoch noch einen weiteren Aspekt, auf den sich das erfolgreiche eigene Tun positiv auswirkt: Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, die Selbstwirksamkeitserwartung („perceived self-efficacy“) wird gestärkt.

Das theoretische Konzept hierfür liefert die Lernpsychologie. Geprägt wurden die Forschungen zur Selbstwirksamkeit („self-efficacy“) von Bandura, einem kanadischen Psychologen von der Stanford University. Er hat herausgefunden, dass der Glaube, was man unter bestimmten Umständen zu leisten vermag, eine Schlüsselrolle im generativen System menschlicher Kompetenz einnimmt (vgl. Bandura 1997, S. 31). Sprich, die Leistungen unterschiedlicher Menschen mit vergleichbaren Fertigkeiten ist abhängig von der Erwartung an die eigene Wirksamkeit. Selbst die Leistung ein und derselben Person kann in unterschiedlichen Situationen schwanken, wenn sich die Person aus bestimmten Gründen in der einen Situation mehr zutraut als in der anderen (vgl. Bandura 1997, S. 37). Fähigkeiten können von Selbstzweifeln untergraben werden, so dass selbst hochtalentiertere Individuen ihre Fähigkeiten nur unzureichend nutzen können, wenn sie nicht von ihnen überzeugt sind (vgl. Bandura 1997, S. 37). Es genügt also nicht, lediglich Methoden und Techniken zu trainieren, man sollte parallel die Erwartung und den Glauben an die eigene Wirksamkeit stärken.

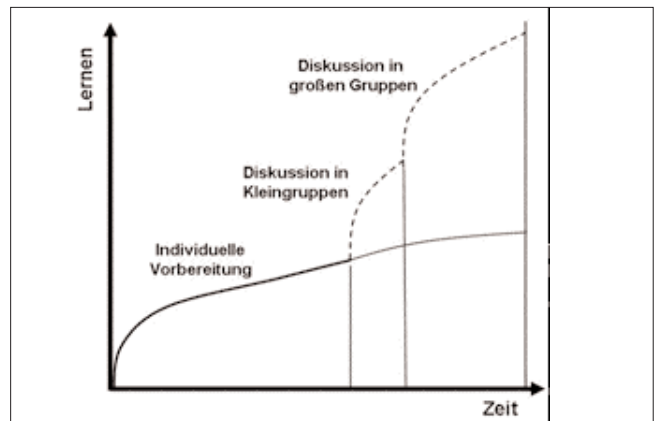
Woher aber kommt der Glaube an die eigene Wirksamkeit? Als wichtigste Quelle hat Bandura die direkte Erfahrung, etwas gemeistert zu haben, identifiziert („enactive mastery experience“). An dieser Stelle beantwortet sich die Frage, weshalb es so wichtig ist, dass Fallstudien die Realität so gut wie möglich widerspiegeln sollten: Eine Fallstudie versetzt den Studierenden nicht direkt auf den Chefsessel, doch wenn die Fallstudie authentisch ist, erhalten Studierende die Möglichkeit unter annähernd realen Bedingungen zu arbeiten. Wer eine authentische Fallstudie erfolgreich gelöst hat, beherrscht nicht nur die Methoden sondern kann das notwendige Vertrauen aufbauen, diese Methoden auch im „richtigen Leben“ einzusetzen. Wer dagegen das Gefühl hat, eine realitätsfremde Aufgabenstellung gelöst zu haben, wird seine Selbstwirksamkeitserwartung vermutlich weniger stark anpassen.

3. Mit Fallstudien unterrichten: Der richtige Einsatz von Fallstudien erhöht den Lerneffekt

Mindestens genauso wichtig wie die Qualität einer Fallstudie ist der richtige Einsatz der Fallstudie. Zum einen muss der Dozent sich darüber im Klaren sein, welche Lernziele im Kurs verfolgt werden und welche dieser Ziele, den Einsatz einer Fallstudie erfordern (vgl. Erskine et al. 2003, S. 41). Zum anderen muss die Bearbeitung der Fallstudie selbst geplant werden, um sicherzustellen, dass der Lernprozess optimal verläuft. Mauffette-Leenders et al. schlagen einen dreistufigen Prozess für die Bearbeitung von Fallstudien mit Studierenden vor: Die individuelle Vorbereitung, die Diskussion in Kleingruppen und die Diskussion im Plenum (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 18-19). Jede Stufe erhöht den Lernfortschritt der Studierenden, was anhand der untenstehenden Grafik verdeutlicht wird.

Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte aller drei Phasen, die von Mauffette-Leenders et al. aufgeführt werden, kurz dargestellt (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 18-28).

Abbildung 1



Quelle: Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 19

Phase 1: Individuelle Vorbereitung – Eine gründliche individuelle Vorbereitung ist die Voraussetzung für das weitere effektive Arbeiten mit einer Fallstudie.

Das Ziel der ersten Phase besteht darin, sich mit den wesentlichen Informationen des Falles bekannt zu machen. Damit wird die Basis für alle folgenden Arbeiten gelegt. Die Studierenden sollen sich in die Rolle des Entscheidungsträgers hineinversetzen, wobei sie ihre individuellen und spezifischen Kenntnisse und ihre Neigungen einbringen. Die Studierenden stellen sich vor, der Entscheider sei aus der Situation des Falles herausgenommen worden und sie selbst seien an dessen Stelle gesetzt worden (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 20). Aus diesen Überlegungen heraus ist die Standardfrage für Fallstudien entstanden: „Wenn Sie John Doe wären: Was würden Sie tun? Und vor allem: Warum würden Sie es tun?“

Beim Lesen der Fallstudie ist es wichtig, dass die Studierenden selektiv lesen und nach relevanten Informationen für die Aufgabenstellung suchen. Wer jedem Aspekt die gleiche Bedeutung beimisst, wird nur schwerlich mit der vorhandenen Zeit auskommen. Falls theoretische Modelle für die Lösung des Falles relevant sind, müssen eventuell weitere Materialien gelesen bzw. durchgearbeitet werden, bevor der Fall gelöst werden kann. In dieser Phase ist Selbstdisziplin gefragt. Die Belohnung hierfür ist ein gutes Gefühl und ein gestärktes Selbstvertrauen, wenn man die Fallstudie gelöst und damit ein komplexes Problem in den Griff bekommen hat (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 21).

Phase 2: Diskussion in Kleingruppen Die Diskussion mit Kommilitonen motiviert, sich gründlich vorzubereiten und eröffnet neue Perspektiven.

Die Diskussion in kleinen Gruppen stellt eine gute Verbindung zwischen der individuellen Vorbereitung und der Diskussion im Plenum dar. Sie bietet eine ganze Reihe an Lernchancen, und es ist erstaunlich, dass oftmals gerade dieser Schritt ausgelassen wird (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 21).

Kleingruppendiskussionen geben den Teilnehmern die Möglichkeit, mit anderen zu diskutieren, wie der Fall verstanden wurde, welche Punkte unklar geblieben sind und zu welchen Ergebnissen man gekommen ist. Die Studierenden können damit die eigenen Vermutungen und Annah-

men einer kritischen Überprüfung unterziehen. Wer anderen seine Überlegungen geschildert hat und seine Vorschläge erklären muss, merkt schnell, ob er die Fallstudie verstanden hat (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 22). Zudem fördert das Wissen um die bevorstehende Diskussion in Kleingruppen die Qualität der individuellen Vorbereitung. Gruppendruck wirkt hier durchaus motivierend. Außerdem erhalten so alle Studierenden die Chance, über den Fall zu sprechen. Findet dagegen lediglich eine Diskussion im Plenum statt, kann es bei großen Gruppen durchaus passieren, dass sich nicht alle Studierenden umfassend äußern können. Eine Situation, die den ein oder anderen dazu verleiten könnte, sich zu verstecken und zurückzulehnen (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 22). Die Diskussion in Kleingruppen soll nicht zuletzt dazu beitragen, die Lösungen und Handlungsvorschläge, die aus der individuellen Vorbereitung resultierten zu verbessern. Nach der Kleingruppenarbeit kann die Diskussion in größerer Runde dann auf höherem Niveau starten. Damit das passiert, ist es notwendig, dass die Diskussionen in kleiner Runde effektiv verlaufen: Sinnvoll ist eine Gruppengröße von 3 bis 5 Studierenden, die möglichst unterschiedliche Hintergründe und Fähigkeiten mitbringen. Das bereichert die Diskussion und hilft den Teilnehmern, die Fallstudie aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu sehen. Haben sich die einzelnen Teilnehmer individuell gut vorbereitet, genügen 20 bis 30 Minuten, um allen Teilnehmern neue Impulse zu geben und die eigenen Überlegungen zu verbessern (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 62 f.). Haben die Teilnehmer noch nie zusammengearbeitet, kann es sinnvoll sein, dass sich die Teilnehmer zu Beginn auf bestimmte Regeln einigen und ein Moderator benannt wird. Ein Gruppenkonsens muss nicht unbedingt erreicht werden. In der Kürze der Zeit ist dies auch kaum möglich. Viel wichtiger ist es, dass die einzelnen Teilnehmer die Chance erhalten, ihre Lösungsvorschläge im Vergleich zu den Lösungsvorschlägen der anderen erneut zu überdenken und ggf. zu revidieren. Im Vordergrund steht dabei der Gedanke, dass die unterschiedlichen Meinungen und Ansätze einen Erkenntnisfortschritt für alle bedeuten, nicht aber das Ziel die eine richtige Lösung zu finden (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 65-67).

Die Studierenden erhalten bereits in dieser Phase die Chance, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern und zwar sowohl im Hinblick auf inhaltliche Beiträge, als auch im Hinblick auf die Strukturierung des Diskussionsprozesses: Genauso hilfreich wie ein guter inhaltlicher Beitrag kann ein Beitrag sein, der Einigkeit in der Gruppe herstellt, wie diskutiert werden soll.

Nicht zuletzt bietet eine Diskussion in Kleingruppen den Teilnehmern die Möglichkeit, sich besser kennen lernen – für Programme, die sich an Führungskräfte richten, stellt dies einen nicht zu unterschätzenden Teilnehmernutzen dar.

Phase 3: Diskussion im Plenum – Die Spannung und die Dynamik einer Plenumsdiskussion machen den letzten Lernschritt zu einem Erlebnis.

Die Diskussion im Plenum gibt den Studierenden nochmals die Möglichkeit, den Fall zu verstehen und zu durchdringen (Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 24). Die Qualität der Gruppendiskussion hängt dabei im Wesentlichen von der aktiven und effektiven Beteiligung der Studierenden ab.

Dabei müssen die Studierenden die primäre Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen (Shapiro 1985, S. 2). Shapiro schlägt deshalb vor, eine Art von „Kontrakt“ mit den Studierenden zu vereinbaren und diesen explizit zu benennen. Die Studierenden sollen sich bereit erklären, sich auf den Fall gründlich vorzubereiten, pünktlich zur Gruppendiskussion zu kommen und sich aktiv an der Diskussion zu beteiligen (vgl. Shapiro 1985, S. 2-3). Für den Dozenten beinhaltet eine solche Vereinbarung die optimale Vorbereitung der Klassendiskussion, inklusive der Festlegung spezifischer Lernziele für den jeweiligen Kurs, Interesse und Wertschätzung für alle Belange der Studierenden und das klare Ziel, den Kurs zu einer befriedigenden Lernerfahrung für die Studierenden werden zu lassen (vgl. Shapiro 1985, S. 3).

Die wesentlichen Kompetenzen und Fähigkeiten, die in dieser Phase gefördert werden sollen, sind die Fähigkeit, vor Gruppen zu sprechen, Argumente zu formulieren und vorzutragen sowie anderen Studierenden Feedback zu geben bzw. Feedback anzunehmen. Zudem fördert auch hier das Wissen, in einer großen Runde eventuell vortragen zu müssen, die Motivation, sich gründlich vorzubereiten.

Die Lösungen, die in der letzten Phase diskutiert werden, sind in der Regel besser als die Lösungen einzelner Personen, ansonsten handelte es sich entweder um keine besonders engagierten Kursteilnehmer oder die ersten beiden Phasen wurden nicht erfolgreich durchlaufen (Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 24).

Einen Standard-Diskussionsprozess für die Plenumsdiskussion gibt es nicht, da dieser unter anderem von den Lernzielen, dem Wissensstand der Teilnehmer und dem Stil des jeweiligen Dozenten abhängt. Dennoch sollen hier einige von Leenders et al. aufgeführten Möglichkeiten der Diskussionsgestaltung aufgezeigt werden (Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 76-82):

1. **Beginn der Diskussion:** In einer Aufwärmphase kann der Dozent allgemeine organisatorische Hinweise zur Vorlesung oder zur vorliegenden Fallstudie geben. Es empfiehlt sich bereits in dieser Phase anzudeuten, wie der Fall bearbeitet werden soll. So kann der Dozent zum Beispiel darauf hinweisen, dass er die Mitarbeit von Freiwilligen erwartet, wenn es darum geht, erarbeitete Lösungsansätze darzustellen (vgl. Erskine et al. 2003, S. 95). Das gibt den Teilnehmern die Chance, sich zu überlegen, ob sie sich melden möchten oder nicht.

In unserem Fall könnte die Frage lauten: „Stellen Sie sich vor, Sie sind Vorstandsvorsitzender. Welche Alternativen stellen Sie uns, als Ihrem Vorstand, vor und welche würden Sie empfehlen?“ Von diesen Ergebnissen kann dann rückwärts gearbeitet werden, um die Problemstellung des Falles und die logischen Schritte, die zur Lösung geführt haben, nachvollziehen zu können. Die Studierenden sind aufgefordert, ihre Lösungen darzulegen und zu erklären, wie sie zu der Lösung gekommen sind. Zudem kann es sinnvoll sein darzulegen, wie die Diskussion in der Kleingruppe das vorgetragene Ergebnis gegebenenfalls verändert hat (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 78).

Alternativ können „Sprecher“ aus den Kleingruppen benannt werden, um die Standpunkte ihrer jeweiligen Gruppe zu erläutern. In diesem Fall ist für die Arbeit in Kleingruppen allerdings etwas mehr Zeit einzuplanen, da

die Gruppe zumindest in einigen Teilen einen Gruppenkonsens erzielen sollte, der dann vorgetragen werden kann. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Lösungen vor einer Jury präsentieren zu lassen und die besten Lösungsvorschläge zu prämiieren („Case Competition“). Eine gute Möglichkeit, um das Gesagte für alle transparent darzustellen, besteht darin, die wichtigsten Punkte auf der Tafel mitzuschreiben. Gegebenenfalls können die Argumente für unterschiedliche Positionen oder Lösungsvorschläge auf verschiedenen Tafeln gegenübergestellt werden. Beziehen sich die Studierenden auf Detailinformationen, hilft es, wenn die betreffenden Grafiken oder Tabellen an die Wand projiziert werden (vgl. Erskine et al. 2003, S. 96-97).

2. **Problemstellung identifizieren:** Unabhängig davon, wie die Diskussion in der Gruppe begonnen wurde, sollte die Problemstellung explizit benannt und diskutiert werden, um sicherzustellen, dass ein gemeinsames Verständnis darüber vorliegt. Dies kann beispielsweise an dieser Stelle erfolgen, nachdem erste Lösungen skizziert und diskutiert wurden. Alternativ kann aber auch mit der Besprechung und Diskussion der Problemstellung begonnen werden (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 79-80). So könnte die Frage in unserem Beispiel lauten: „Mit welcher Problematik sehen Sie sich als Vorstandsvorsitzender konfrontiert?“
3. **Analyse der Daten:** In dieser Phase werden Zahlen und Fakten analysiert und logische Zusammenhänge aufgezeigt. Hier können einzelne Studierende ihre Analysen und Berechnungen aufzeigen und erläutern, wie sie zu ihren Ergebnissen gekommen sind. (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 80)
4. **Alternativen und Entscheidungsfindung:** Fallstudien beschäftigen sich häufig mit Entscheidungssituationen, die die Entwicklung von Handlungsalternativen notwendig machen. An dieser Stelle können Studierende gebeten werden, ihre Alternativen darzustellen und deren Vor- und Nachteile darzustellen. So erhalten die Studierenden erneut die Möglichkeit, ihre Kommunikations- und Diskussionsfähigkeiten zu erproben und zu verbessern. Ein Konsens über die beste Alternative muss an dieser Stelle nicht erzielt werden, da mehrere Alternativen plausibel erscheinen können (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 81). Es kann sich aber anbieten ein Stimmungsbild einzuholen und die Studierenden zu bitten per Handzeichen anzuzeigen, welche Lösung sie präferieren.

Um die Diskussion spannend zu gestalten, können den Teilnehmer an dieser Stelle auch Rollen zugeteilt werden. In unserem Fall könnte die Vorstandssitzung simuliert werden und einige Zuhörer im Vorfeld zu Befürwortern bzw. Gegnern einer bestimmten Alternative erklärt werden.

Falls Studierende in dieser oder anderen Phasen ihre Ergebnisse vortragen, kann es hilfreich sein, Evaluationsbögen auszuteilen, anhand derer sich die Studierenden gegenseitig beurteilen können. Gegebenenfalls können verschiedene Bögen ausgeteilt werden, die für die Beurteilung unterschiedlicher Aspekte genutzt werden. Hierbei sollten nicht nur Inhalte sondern auch Elemente wie die Struktur des Vortrages, Gestik oder die allgemeine Ausdrucksfähigkeit berücksichtigt werden.

5. **Aktions- und Implementierungsplan:** Die Diskussion, wie die gewählte Entscheidung nun umzusetzen ist, sollte nicht vernachlässigt werden. Eine Entscheidung kann noch so gut begründet sein, wenn sie nicht umgesetzt wird, kann eine Organisation davon nicht profitieren. Daher sollte dieser Phase unbedingt ein ausreichend großes Zeitfenster eingeräumt werden (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 81-82).

Bevor die Bearbeitung der Fallstudie abgeschlossen wird, sollte den Studierenden die Chance gegeben werden, über das Gelernte zu reflektieren („Was habe ich Neues gelernt?“) und es in vorhandene Erfahrungen einzuordnen („Wie hängen die Fallstudiensituation und das Gelernte mit meinen vorhandenen Erfahrungen zusammen?“) (vgl. Shapiro 1988, S. 2). Es ist zudem sinnvoll, den Fall abzuschließen und kurz zusammenzufassen, welche Ergebnisse für sinnvoll erachtet wurden und wie man dazu gekommen ist. Dies kann entweder durch den Dozenten oder durch einen der Teilnehmer geschehen. Zusätzlich können die Studierenden gebeten werden, in maximal fünf Minuten die wesentlichen Erkenntnisse für sich zusammenzufassen, die sie aus der Arbeit mit der Fallstudie mitgenommen haben (vgl. Erskine et al. 2003, S. 115).

Damit endet für die Studierenden die Hauptarbeit. Als Dozent sollte man sich jedoch die Zeit nehmen, den Einsatz der Fallstudie kritisch zu überdenken: War die Fallstudie wirklich dafür geeignet die Lernziele zu erreichen? Wurden die richtigen Fragen gestellt? Falls die Studierenden bewertet werden, empfiehlt es sich zudem die Teilnahme gleich im Anschluss an die Veranstaltung zu bewerten und ggf. einzelnen Studierenden eine Rückmeldung zu ihren Beiträgen zu geben.

4. Die richtige Fallstudie finden: Wer Fallstudien einkaufen möchte, hat die Qual der Wahl

Fallstudien können mit Hilfe des Internets inzwischen problemlos recherchiert und gekauft werden. Denn wer in der Lehre Fallstudien als wesentliches Element einsetzen möchte, wird nicht alle Fallstudien selber schreiben wollen oder können, auch wenn das Verfassen eigener Fallstudien Vorteile bietet: Die besten Fallstudien sind mitunter die Fallstudien, die man selbst recherchiert und geschrieben hat. Nicht, weil die Fallstudien notwendigerweise besser sind, sondern weil der Fallstudienautor mit einer völlig anderen Motivation und Selbstverständlichkeit unterrichten wird. Schließlich hat er sich mit der Themenstellung intensiv beschäftigt, und die Identifikation mit dem Fall wird sich immer positiv auf den Unterricht auswirken. Zudem kann eine Fallstudie, die extra für einen bestimmten Kurs erstellt wird, auf die Lernziele der Studierenden abgestimmt werden. Und nicht zuletzt besteht häufig die Möglichkeit, Personen aus der betreffenden Organisation in die Vorlesung einzuladen. Dies ist in der Regel einfacher, wenn bereits ein Kontakt zu der Person besteht.

Wer Fallstudien kaufen möchte, wird beispielsweise bei den drei größten Anbietern fündig: Dazu gehören die Har-

vard Business School, die Richard Ivey Business School an der University of Western Ontario und das European Case Clearing House. Auf der Webseite von Harvard Business School Publishing wird eine Anzahl von 6.000 Fallstudien, Lehranweisungen und Artikeln angeboten, während die Ivey Business School nach eigenen Angaben über mehr als 2.000 Fallstudien verfügt.

Im europäischen Umfeld sorgt das European Case Clearing House, eine Non-Profit-Organisation mit Sitz in Großbritannien, dafür, die Fallstudienmethode bekannt zu machen und deren Verbreitung zu fördern. Neben einer Datenbank mit über 50.000 Management-Fallstudien, Unterrichtsleitungen, Videos, DVDs, interaktiven CD-ROMs, Buchkapiteln und Artikeln zum Thema Fallstudien werden Workshops zum Thema Fallstudien angeboten und Preise für erfolgreiche Fallstudienautoren vergeben.

Alle drei genannten Anbieter ermöglichen eine datenbankgestützte Suche nach Fallstudien. Zudem sind die Fallstudien thematisch sortiert, was die Suche erheblich vereinfacht. Unabhängig davon, ob man Fallstudien zum Thema Finanzen, Marketing, Ethik, Recht oder Unternehmensgründung sucht: Fündig wird man bei der zur Verfügung stehenden Menge an Fallstudien auf jeden Fall. Die Fallstudien können zudem online bestellt bzw. direkt heruntergeladen werden. Oftmals verfügen größere Universitäten zudem über Abonnements, die es den Angehörigen der Universität ermöglichen, Fallstudien günstiger zu beziehen. Wer seine Fallstudien verkaufen möchte, kann dies ebenfalls tun. Das European Case Clearing House bietet die Möglichkeit, eigene Fälle einzureichen. Eine Voraussetzung ist jedoch, dass der Fall mit Studierenden getestet wurde. Zudem muss der Autor dafür Sorge tragen, dass die Fallstudie nur die Informationen enthält, deren Veröffentlichung die Organisation, die den Fall beigesteuert hat, auch zugestimmt hat.

5. Fazit

Erinnern Sie sich noch? Sie sind Vorstandsvorsitzender und haben ein paar Stunden Zeit, ihrem Gesamtvorstand Maßnahmen zur Vermeidung einer feindlichen Übernahme vorzuschlagen.

Nehmen wir an, Sie haben sich durch alle Informationen während der individuellen Vorbereitung durchgekämpft und verschiedene Möglichkeiten ausgelotet, präsentiert

und verteidigt. Vielleicht haben Sie sich entschieden für den Erwerb einer Sperrminorität am „feindlichen Unternehmen“ zu plädieren, um dort einen Vorstandsbeschluss zur Übernahme des eigenen Unternehmens zu verhindern. Eventuell haben Sie auch die Suche nach einem dritten Investor, einem so genannten „weißen Ritter“ bevorzugt, dessen Unternehmensstrategie besser zur eigenen Strategie passt. Welche Option Sie auch gewählt haben, die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass sich Ihr Verständnis von Unternehmensübernahmen komplett verändert hat. So kann Management ohne persönliches oder unternehmerisches Risiko effektiv geübt werden (Belz 2001, S. 4). Und nicht zuletzt hätte es Ihnen wahrscheinlich weit mehr Spaß gemacht, als nur einen Vortrag zum Thema zu hören.

Klar, eine Fallstudie wird immer eine Fallstudie bleiben: Eine heikle Management-Situation im echten Leben kommt nun mal nicht auf beschriebenen Seiten Papier daher, sondern entwickelt sich. Fakten und Meinungen akkumulieren sich in Arbeitstreffen, Gesprächen, Berichten und Pressemeldungen. Zudem müssen Studierende im Gegensatz zu echten Managern die Implementierung der Vorschläge nicht verantworten (Vgl. Corey 1996, S. 1).

Wenn es jedoch darum geht, Fertigkeiten, Herangehensweisen und Philosophien von gutem Management zu lehren und zu üben, kann die Arbeit mit Fallstudien zu einer der wirkungsvollsten Methoden gezählt werden.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997):* Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY.
Belz, F.-M. (2001): Entwicklung von Fallstudien für die Lehre. St. Gallen.
Corey, R. E. (1996): The Use of Cases in Management Education. Boston, MA.
Erskine, J. A./Leenders, M. R. /Mauffette-Leenders, L. A. (2003): Teaching with cases. London, Ontario, Canada.
Leenders, M. R./Mauffette-Leenders, L. A./Erskine, J. A. (2001): Writing Cases. London, Ontario, Canada.
Mauffette-Leenders, L. A./Erskine, J. A./Leenders, M. R. (2005): Learning with Cases. London, Ontario, Canada.
Shapiro, B. P. (1985): Hints for Case Teaching. Boston, MA.
Shapiro, B. P. (1988): An Introduction to Cases. Boston, MA.

■ **Susan Müller**, Dipl.-Betriebswirtin, Doktorandin und Senior Research Associate am Schweizerischen Institut für Klein- und Mittelunternehmen, Universität St. Gallen,
E-Mail: Susan.mueller@unisg.ch

Reihe: Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie.
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

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

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

Universitäten auf der Suche nach Ihrer Identität Eine internationale Konferenz zur Hochschulforschung

Brauchen wir Eliteuniversitäten? Und was ist dann mit dem Rest? Ist das Bild von Studierenden als Kunden wirklich zutreffend? Gilt dann auch der Grundsatz: „Wer (Studienbeiträge) zahlt, schafft an!“? Ist die Rede vom „offenen Hochschulzugang“ angesichts überfüllter Hörsäle und oft drastischer Wartezeiten auf Seminarplätze nicht ein massiver bildungspolitischer (Selbst-)Betrug? Kann man eine Hochschule genau so führen wie eine Konservendosenfabrik? Wie lässt sich Qualität in Universitäten sichern? Auf welche Risiken müssen sich die Universitäten in Zukunft einstellen? Wie können Universitäten wichtige Traditionen erhalten, ohne in Unbeweglichkeit zu erstarren? Ist „viel“ gleichzusetzen mit „gut“? Welche Wirkungen und Nebenwirkungen haben Wissensbilanzen oder ähnliche Evaluationsverfahren für den Prozess des Wissenschaft Treibens? Übernehmen das wirtschaftliche Denken und der Markt die Oberhand an Universitäten und Hochschulen, werden diese – wie manche befürchten – zu „engines of commerce“? Was ist dann mit den nicht-marktgängigen Fächern? Kann „employability“ wirklich das zentrale Bildungsziel einer Universität sein? Führt die „Power-Pointisierung“ von Lehren und Lernen nicht zu dem Effekt, dass die Form wichtiger wird als der Inhalt? Wie können Universitäten in der Welt mitspielen und in der Region verankert sein? Fragen über Fragen. Und die Antworten sind oft nicht einfach zu finden – außer man sucht nach schnellen und plakativen Slogans für das nächste Stammtischtreffen

Vom 26.–29. August 2007 versammelten sich an der Universität Innsbruck fast 400 Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen, um die oben beispielhaft genannten Fragen unter dem Leitthema „In Search of Identity – Dilemmas in Higher Education“ zu diskutieren. Stephan Laske, Dekan der Fakultät für Betriebswirtschaft und wissenschaftlicher Leiter dieser internationalen Konferenz, meint dazu: „Wir sind sehr stolz darauf, dass erstmals eine österreichische Universität Gastgeber für diese Konferenz war. Die Vergabe der Konferenz an unsere Fakultät ist eine große Auszeichnung. Dies zeigt, dass wir im Bereich der Hochschulmanagementforschung in den letzten Jahren international Anschluss gefunden haben.“

Mitveranstalter der Tagung war die Europäische Vereinigung für Hochschulforschung (EAIR) mit Sitz in Amsterdam. Unter ihrem Dach wird an Fragen der Weiterentwicklung der europäischen und außereuropäischen Bildungssysteme und Bildungseinrichtungen gearbeitet. Das zentrale Ereignis von EAIR ist das jährlich stattfindende Forum – in den vergangenen Jahren waren Universitäten in Rom, Riga, Barcelona, Limerick, Prag, Berlin die Gastgeber. Im kommenden Jahr wird man sich an der Copenhagen Business School treffen.

Wissenschaftliche Highlights der Konferenz waren die Plenumsvorträge. Der Präsident von EAIR, Prof. José Mora aus Valencia, setzte sich mit Spannungsfeldern im europäischen Hochschulraum auseinander und betonte, dass die europäischen Universitäten (und die Bildungspolitik) es eigentlich

mit einem Tetralemma zu tun haben: Gerechtigkeit, Effizienz, Effektivität und eine hinreichende Hochschulfinanzierung seien in Balance zu bringen. Prof. Barbara Czarniawska aus Göteborg stellte der verbreiteten Skepsis zur Situation der Universitäten („university in ruins?“) ein provokativ-optimistisch-subversives Gegenbild entgegen („long live university!“). Ihr Bild einer „Utopia Universität“ verbindet beides: Serviceorientierung und (intellektuelle) Sabotage – wesentliche Grundvoraussetzung für die Annäherung an diese Utopie sei allerdings die Aufrechterhaltung und Pflege von disziplinärer, methodischer und methodologischer Vielfalt. Begeisterung rief der Plenumsvortrag von Prof. Lee Parker aus Adelaide hervor. Dies lag nicht nur daran, dass der Referent seinen Vortrag mit einer Gesangseinlage würzte – auch seine kritische Auseinandersetzung mit dem weltweiten Trend der oft unreflektierten Übertragung privatwirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf Hochschulen lieferte eine Menge an „food for thoughts and discussions“. Der abschließende Vortrag von Prof. Alison Wolf, King's College, London, die in Großbritannien auch als regelmäßige Kolumnistin im Times Higher Education Supplement bekannt ist, setzte sich mit den Besonderheiten der Steuerung von Universitäten auseinander. Dabei fragte sie, ob man hierbei tatsächlich Anleihen bei Steuerungskonzepten anderer öffentlicher oder privater Einrichtungen machen kann. Ihre „tierischen Assoziationen“ (sie bezeichnete die Leitung von Hochschulen als „managing a camel?“, die Aufgabe, Hochschullehrer/innen zu führen, als „herding cats“) stießen auf deutliche Zustimmung der Zuhörschaft – offenbar scheinen sich die Schwierigkeiten trotz aller Unterschiedlichkeit sehr zu ähneln.

Die insgesamt etwa 120 Vorträge der Tagung wurden in acht parallelen Tracks behandelt – dort fanden die eigentlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen statt. Hier ist leider nicht der Raum, mehr vorzustellen als die Themen der Tracks:

- Between university and multiversity: Governing institutional change
- Managing paradoxes: Grounding big ideas
- Breaking with rituals: Making sense of quality work
- Student experience, needs and satisfaction with higher education
- Constructing meaning from performance measures
- Crossing boundaries: Collaborating and/or competing?
- Matching staff, structures, and resources
- Teaching and learning

Wer sich näher über die Schwerpunktthemen und die wesentlichsten Inhalte informieren möchte, sei auf die Homepage von EAIR (www://http.eair.nl/) und die dort aufgeführten final conclusions verwiesen.

■ Claudia Meister-Scheytt, Dipl.-Ök., Innsbruck

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte IVI, P-OE, QiW, HM und ZBS

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

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Heft 2/2007

Internationalisierung an Hochschulen

Internationalisierung an Hochschulen

Michael Daxner

Jenseits der Internationalisierung
Eine Kritik und metaphorreiche Abhandlung

Wolff-Dietrich Webler

Internationalisierung an Hochschulen

Britta Küst

Internationalisierung an niederländischen Hochschulen

Werner Jakob Stüber

International attraktive Hochschulstandorte: Neue Antworten und Strukturen

Integratives Gendering

Bettina Jansen-Schulz & Anne Dudeck

Gender in die Akkreditierungspraxis einer Hochschule am Beispiel der Universität Lüneburg im Projekt Gender-Kompetenz in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen, Lehre, Forschung und in der Hochschulorganisation

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 3/2007

Strategien der Personalrekrutierung

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Ina Voigt

Demografischer Wandel: Herausforderungen für Personalmanagement und -entwicklung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Thomas Stelzer-Rothe

Die Berufung von Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen als strategische Aufgabe

Tobina Brinker

Schlüsselkompetenzen als Chance zur Personal- und Organisationsentwicklung in Hochschulen

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren.
Spiele für Seminar und Training - Folge 3

Tagungsbericht

Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung für Hochschulen
(*Kerstin Janson*)

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Heft 3/2007

Systemakkreditierung

Dokumentation

Kritik an Beschlüssen des Akkreditierungsrates - Offener Brief an die Wissenschaftsminister

Interview

QiW - Qualität in der Wissenschaft
Interview mit dem Präsidenten der Universität Göttingen, Prof. Dr. Kurt von Figura, zur Art der Einführung der Systemakkreditierung, insbesondere zu den Beschlüssen des Akkreditierungsrates

Qualitätsentwicklung, -politik

Wolff-Dietrich Webler

System- bzw. Prozessakkreditierung in Lehre und Studium - Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung? Teil 2 Kontroversen und Qualitätsmaßstäbe

Katharina Mallich, Isolde Kirnbauer, Michael Schmidts &

Katharina Stowasser-Bloch
Konzept zum Qualitätsmanagement in Studium und Lehre an der Medizinischen Universität Wien mittels Abbildung von Prozesslandschaften und Definition von Leistungskriterien

Gerhard Reichmann

Überprüfung der Akzeptanz einer zentralen Evaluation von Lehrveranstaltungen am Beispiel der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung an der Universität Graz

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 3/2007

Qualität von Hochschulen und ihre Verbesserung

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Alexander Dilger

Zehn Thesen für Universitäten auf dem Weg zur Exzellenz

Uwe Schneidewind & Henning Dettleff
Hochschulsteuerung als Dilemmata-Management – Ist reflexives Hochschulmanagement ein Garant für bessere Führung?

Stefan Süß

Grenzen einer leistungsorientierten Anreizgestaltung für Hochschullehrer

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Simone Gruber, Anette Köster, Lothar Zechlin & Michael Kerres

Evaluation der Hochschulleitung – Vorbild oder Ausnahme?

Ein Erfahrungsbericht der Rektoratsevaluation an der Universität Duisburg-Essen

„Das Hochschulwesen“ ist in Norwegen eine akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschrift, in der die Autoren Punkte sammeln können.

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 3/2007

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne

Zur Geschichte der allgemeinen Studienberatung an deutschen Hochschulen zwischen 1905 und 1945

Cort-Denis Hachmeister, Maria E. Harde, Markus F. Langer & Christian Langkafel

Einflussfaktoren der Studienentscheidung – erste Ergebnisse einer empirischen Studie von CHE und EINSTIEG

Helga Knigge-Illner & Nikolaj Sprenger
Deadline 15. Juli – Eine kleine Interviewbefragung zur Situation von Studienbewerbern

ZBS - Zeitschrift für Beratung und Studium: **Sind Studierende heute ausgebrannt?** Ein Interview mit Professor Rolf Dobischat, dem Präsidenten des Deutschen Studentenwerks (DSW)

Praxisberichte

Baris Ünal

Als studentische Hilfskraft am Info-Counter der Studienberatung – Ein persönlicher Erfahrungsbericht

Jana Knott

Kollegiales Coaching als neues Beratungsformat für Promovenden

Tagungsbericht

„Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik“ - Tagung der Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS) vom 5. – 7. März 2007 (*Brigitte Reysen-Kostudis*)



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

René Krempkow

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



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

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

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

**Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hrsg.):
Schlüsselkompetenz Schreiben**

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

ISBN 3-937026-07-X,
Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro

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

