

# Das Hochschulwesen

**Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik**

## Felder der Exzellenz von Hochschulen

- „Wat is'n Dampfmaschin?“  
Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert – Teil II
- Private Hochschulen im Vergleich zu staatlichen:  
exklusiver – elitärer – exzellenter?
- Exzellenz in der Gründungsförderung erfassen  
– ein vermessen(d)es Anliegen an Hochschulen?
- Wissenstransfer durch Communities of Practice
- Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im DQR und HQR  
– eine Rekonstruktion des zugrundeliegenden Konzepts
- Täuschungsverhalten bei studentischen Prüfungsleistungen und  
deren Zusammenhang mit Lern- und Leistungsorientierungen
- Zur Messung der Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden  
Pilotisierung von Kurzskalen auf Grundlage subjektiver Einschätzungen
- Die Rollenstressoren der Dekan/innen  
Zur Situation des mittleren Managements an  
deutschen Universitäten aus Sicht der Betroffenen
- Love Letters to Higher Education: Rote Karte aus der Verwaltung

## Herausgeber/innen

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

*Sabine Behrenbeck*, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln

*Christa Cremer-Renz*, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg

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

*Georg Krücken*, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

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

*Uwe Schmidt*, Prof. Dr. phil., Universität Mainz

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

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

*Andrä Wolter*, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

## Herausgeber/innen-Beirat

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

*Rüdiger vom Bruch*, Prof. em. Dr., Berlin

*Karin Gavin-Kramer*, M.A., Berlin

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

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

*Sigrid Metz-Göckel*, Prof. em. Dr., Dortmund

*Jürgen Mittelstraß*, Prof. em. Dr., Konstanz

*Ronald Mönch*, Prof. Dr. h.c., Emden

*Jan H. Olbertz*, Prof. Dr. sc., ehem. Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

*Jürgen Schlegel*, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

*Johannes Wildt*, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

## Hinweise für die Autor/innen

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

**Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website:**

[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

**Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.**

## 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

E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Grafik:** Ute Weber Grafik Design, München  
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

**Druck:** Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

**Anzeigen:** Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

**Erscheinungsweise:** 6mal jährlich

**Satz:** UVW Redaktionsschluss: 07.12.2018

**Produkte des UniversitätsVerlagWebler** sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

**Bestellung per E-Mail:** [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Bestellung per Fax:** 0521/923 610-22

### Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

### Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

# Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

## Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

125

## Hochschulentwicklung/-politik

*Sabine Behrenbeck*

„Wat is'n Dampfmaschin'?" Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert – Teil II

127

*Herbert Grüner*

Private Hochschulen im Vergleich zu staatlichen: exklusiver – elitärer – exzellenter?

134

*René Krempkow*

Exzellenz in der Gründungsförderung erfassen – ein vermessen(d)es Anliegen an Hochschulen?

140

*Stefanie Kretschmer & Franziska Bischoff*

Wissenstransfer durch Communities of Practice

148

## Hochschulforschung

*Henning Czech*

Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im DQR und HQR – eine Rekonstruktion des zugrundeliegenden Konzepts

153

*Bernd Steffensen & Kai Schuster*

Täuschungsverhalten bei studentischen Prüfungsleistungen und deren Zusammenhang mit Lern- und Leistungsorientierungen

161

*Steffen Wild, Ernst Deuer & Stefan Huf*

Zur Messung der Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden

Pilotisierung von Kurzskalen auf Grundlage subjektiver Einschätzungen

169

*Benedict Jackenkroll & Christian Julmi*

Die Rollenstressoren der Dekan/innen  
Zur Situation des mittleren Managements an deutschen Universitäten aus Sicht der Betroffenen

175

## Love Letters to Higher Education

Rote Karte aus der Verwaltung

III

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

5+6 | 2018

## Demnächst erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

### Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Wussten Sie, dass Allgemeine Studienberatung an den bundesdeutschen Universitäten nach 1945 unter dem Namen „Akademische Studien- und Berufsberatung“ vielerorts in den Händen der Studentenwerke und der Arbeitsämter lag? Dass Psychosoziale bzw. Psychologische Beratung für Studierende schon seit 1948 angeboten wird? Dass sich das Modell „ZSB“ ohne finanzielle Unterstützung des Bundes und seine Modellversuche ab 1973 kaum so rasch verbreitet hätte? Dass die ARGE, Vorläuferin der GIBeT, 1972 im Wesentlichen von Psychologischen Berater/innen gegründet wurde? Etwa 50 Vorstandsmitglieder organisierten seit 1976 mehr als 80 Fortbildungstagungen mit teils über 300 Teilnehmenden.

Studienberater/innen nahmen politischen Einfluss in HRK-Arbeitsgruppen oder Gewerkschaften, sie reflektierten ihre Tätigkeit in eigenen Periodika und verabschiedeten Resolutionen, Ohne das Engagement ihrer Akteure wäre die Geschichte der Allgemeinen Studienberatung wohl anders verlaufen: Dieses Buch hält ihre Entwicklung fest – in neun Kapiteln u. a. über die regionale Beraterkooperation, einer detaillierten Tagungschronik, in Zeitzeugeninterviews mit Studienberater/innen, in Gesetzestexten und einem Anhang, dessen über 90 historische Dokumente und Auszüge auch viele Beiträge aus der Studien- und der Psychologischen Beratung umfasst.

Neben der Vorgeschichte mit ihren Debatten über Art und Nutzen einer fachübergreifenden Beratung für Studierende in der Bundesrepublik Deutschland und der frühen Entwicklung der ersten Beratungsstellen z. B. in Bochum, Hamburg, Heidelberg u. a. behandelt dieses Buch auch die Anfänge der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz sowie entsprechende Regelungen in der DDR und die Übergangsphase in den neuen Ländern nach 1990.

Was allgemeine Studienberatung ist, welche Qualitätsmaßstäbe gelten und dass ein direktiv-besserwisserisches „Rat geben“ unprofessionell ist, kommt ebenso zur Sprache wie die Geschichte der Psychologischen Beratungsstellen und die Zusammenarbeit im Netzwerk der Beratungsangebote im Hochschulbereich. Dieses Buch ist Nachschlagewerk und bildungspolitischer Intensivkurs in einem.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,  
E-Book, 590 Seiten + 820 Seiten Archiv-Anhang, 98.50 Euro



Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

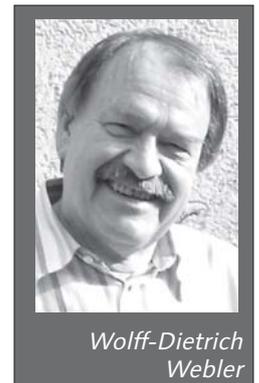
Vorbestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Die ersten drei Beiträge führen aus verschiedenen Perspektiven die Thematik aus Heft 3+4/2018 fort. Dort war als Kritik – bezogen auf den Exzellenz-Wettbewerb – schon formuliert worden: ... „dieser Wettbewerb basierte in Deutschland bisher ausschließlich auf Forschungsleistungen (und das auch nur auf Leistungen in vergleichsweise schmalen Bereichen).“ Weiter hieß es: Der Exzellenz-„Wettbewerb ist von z.T. gravierenden Schief-lagen in der Bewertung der Leistungs- und Handlungsbereiche der Hochschulen gekennzeichnet und enthält äußerst folgenreiche Weichenstellungen für das gesamte Hochschulsystem, zumindest in Deutschland“ (was dann weiter ausgeführt wurde). Entstanden waren die Beiträge auf einer Klausurtagung im Spätsommer 2017, auf der die Forderung erhoben wurde: Die ganze Hochschule muss es sein! Dann wurde ausgeleuchtet, welche Exzellenzbereiche bei einer umfassenden Würdigung der Hochschulleistungen denn infrage kämen. Und vor allem – anhand welcher Kriterien sie denn jeweils für exzellent erklärt werden könnten?

**Sabine Behrenbeck** hatte sich in einer umfangreichen Recherche daran gemacht, in der Geschichte des Wissenschaftsrates herauszufinden, welches Verständnis von Hochschule (als Sammelbegriff für alle tertiären Einrichtungen einschließlich der Universitäten) der Wissenschaftsrat nun habe. Der zweite Teil ihres umfangreichen Beitrags wird hier publiziert: **„Wat is'n Dampfmaschine? Oder: wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert – Teil II.** Das Ergebnis ist (soviel kann schon verraten werden) zumindest nicht ganz harmonisch mit den Kriterien des Exzellenzwettbewerbs zu vereinbaren. **Seite 127**

Nachdem lange Zeit der Sektor privater Hochschulen (zumindest in Deutschland) durch die Gebührenfreiheit der staatlichen Hochschulen stagnierte, nimmt er in den letzten Jahren erheblich zu – nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ. Damit ist ihre Bedeutung gestiegen. Die Gründe sind hier nicht zu vertiefen. Aber könnten sie zum Schrittmacher qualitativen Fortschritts und damit der Exzellenz werden – oder sind sie es schon? **Herbert Grüner** geht dieser Frage in seinem Beitrag **Private Hochschulen im Vergleich zu staatlichen: exklusiver – elitärer – exzellenter?** für den deutschsprachigen Raum nach. Er untersucht dabei auch, wieweit die private Trägerschaft etwas mit der Qualität zu tun hat und wie dieser Zusammenhang bewertet werden kann. **Seite 134**

Neben den traditionellen Aufgaben von Forschung, Lehre und der Gestaltung von Studium ist in den letzten Jahren für die Hochschulen explizit der Auftrag zum Wissenstransfer (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer) dazugekommen (z.B. im § 3 Abs. 1+2 HZG NRW). Eine der Möglichkeiten, dem nachzukommen, besteht in der aktiven Unterstützung der Ausgründung von Firmen (Gründungsförderung), worin sich immer mehr Hochschulen engagieren. Wenn über die umfassende Exzellenz von Hochschulen und deren Erfassung nachgedacht wird, gehört Wissenstransfer zu den zu untersuchenden Feldern. Aber anhand welcher Kriterien und mit welchen Methoden ist das möglich? **René Krempkow** stellt in seinem Artikel **Exzellenz in der Grün-**



Wolff-Dietrich Webler

**ungsförderung erfassen – ein vermessen(d)es Anliegen an Hochschulen?** seine Ergebnisse vor. **Seite 140**

Über Förderprogramme des Bundes und der Länder sowie von Stiftungen werden außerhalb des normalen Haushalts der Hochschulen zeitlich beschränkt erhebliche zusätzliche Mittel bereit gestellt, um mithilfe zusätzlichen Personals Entwicklungsprozesse voran zu bringen. Gegenüber dieser Förderstrategie stellt sich die Frage, wie die Ergebnisse dann dauerhaft in die Strukturen und Alltagspraxis der Hochschule eingebracht werden können, wenn das unmittelbar beteiligte Projektpersonal die Hochschule (aber zumindest diese Aufgaben) wieder verlassen hat. Diese Debatte fand in größerem Umfang schon anhand der BLK-Modellversuche seit den 1970er Jahren statt, um nicht Millionen Fördermittel „in den Sand zu setzen“. Es gibt zwar eindeutige Antworten, aber die politische Praxis geht diese Wege der stabilen Einführung von Reformen bisher nicht. **Stefanie Kretschmer und Franziska Bischoff** haben die ungelöste Frage im Rahmen der Koordination der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre wieder aufgegriffen und mit der klassischen gewordenen Fragestellung, „wie es gelingen kann, einen Wissenstransfer von der Forschungs- zur Anwenderseite zu realisieren“, für einen Teilbereich eine Lösung entwickelt. In ihrem Beitrag **Wissenstransfer durch Communities of Practice** wird sie präsentiert. **Seite 148**

Bildungspolitisch-strategische Programme sind nicht immer von Bildungsforschern geschrieben. Das gilt auch für den deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Lebenslanges Lernen ist ohne selbstreguliertes Lernen (Lernen in Eigeninitiative) nicht denkbar. Ein einschlägiges Konzept sucht man aber in den Papieren vergebens. **Henning Czech** hat diese Lücke in Angriff genommen. In seinem Artikel **Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im DQR und HQR – eine Rekonstruktion des zugrundeliegenden Konzepts** legt er seine Ergebnisse vor. **Seite 153**

Die Autoren **Kai Schuster und Bernd Steffensen** haben bei ihrer Suche nach dem Forschungsstand zum studentischen Täuschungsverhalten eine Reihe überraschender Erscheinungen gefunden, bevor sie überhaupt zu Forschungsergebnissen vorstoßen konnten. Die dann aus einer eigenen Studie heraus vorgestellten Ergebnisse ent-

halten wieder eine Reihe verblüffender Befunde, die auch grundlegende Werte und ihren Erwerb im Studium betreffen. Ihre Ergebnisse haben sie hier zusammengefasst unter: **Täuschungsverhalten bei studentischen Prüfungsleistungen und deren Zusammenhang mit Lern- und Leistungsorientierungen.** **Seite 161**

Studierende haben subjektive Vorstellungen von Gerechtigkeit, insbesondere bei der Beurteilung von Leistungen (der Vergabe von Zensuren usw.). Sie beeinflusst naheliegenderweise ihre Studienmotivation. Sogar bei der Entscheidung über einen Studienabbruch spielt es eine Rolle, ob sich Studierende gerecht beurteilt finden. Abgesehen davon, dass durch Weiterbildung von Lehrenden dringend an der testtheoretischen Qualität der Prüfungspraxis gearbeitet werden muss, geht es auch um Methoden zur Erfassung des von Studierenden subjektiv empfundenen Ausmaßes an Gerechtigkeit in solchen und sonstigen studienbezogenen Kontexten. In einem sozialpsychologischen Projekt haben *Steffen Wild, Ernst Deuer und Stefan Huf* nun ein Verfahren vorgelegt: **Zur Messung der Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden – Pilotisierung von Kurzskalen auf Grundlage subjektiver Einschätzungen.** **Seite 169**

Wer sich je mit Industrie- und Betriebssoziologie beschäftigt hat, ist dort auf einen beliebigen Untersuchungsgegenstand gestoßen: Den „Werkmeister“ (männlich) und seine Rolle im Betrieb. Er ist verlängerter Arm der Betriebsleitung und gibt ihre Anweisungen verständlich und möglichst konfliktvermeidend an die Betriebsangehörigen weiter (so denkt sie), ist Sprecher der Betriebsangehörigen und Vertreter ihrer Interessen gegenüber der Betriebsleitung (so denken sie) und befindet sich in zahlreichen Loyalitätskonflikten (sprich: Rollenkonflikten). Der Dekan/die Dekanin eines Fachbereichs bzw.

einer Fakultät befindet sich zwar nicht ursprünglich (also nicht bis in die 1980er Jahre hinein) in einer solchen konflikthaften Doppelrolle (da stand die Vertretung des Kollegiums gegenüber dem Rektor und dem damaligen leitenden Verwaltungsbeamten (später Kanzler) im Vordergrund), aber mit der Verbetrieblichung der Hochschulen als (zumindest ansatzweise) Top-Down-Hierarchie seit diesen 1980er Jahren geraten Dekan/innen zunehmend in diese Situation, die auch dadurch gegenüber dem Werkmeister verschärft wird, dass sie nach Ablauf ihres Wahlamtes ins Kollegium zurück kehren. *Benedikt Jackenkroll und Christian Julmi* untersuchen die Zusammenhänge in ihrem Artikel **Die Rollenstressoren der Dekane** noch genauer. Aus deren Ergebnissen sind dringend die richtigen Konsequenzen zu ziehen. **Seite 175**

**Love Letters to Higher Education: Rote Karte aus der Verwaltung.** In diesem Liebesbrief geht es anhand eines real stattgefundenen Vorgangs darum, zu zeigen, wie Verwaltungsvorschriften, die unbestritten der Stetigkeit, Verlässlichkeit und Entscheidungssicherheit des Verwaltungshandelns dienen, dann völlig lebensfremd werden, wenn sie (was im Jurastudium bereits im 2. Semester Verwaltungsrecht begriffen sein sollte) keine Flexibilitäten, d.h. genügend Ausnahmemöglichkeiten enthalten, um die Konsequenzen aus den Vorschriften in der Interpretation immer wieder dem realen Leben anpassen zu können. Sind diese Regelungen handwerklich schlecht gemacht (also hermetisch formuliert) oder werden sie von schlecht ausgebildeten Verwaltungsbeamten nur buchstabengetreu ausgelegt, dann vergewaltigen sie sinnvolle Umgangsformen der Wissenschaftsgemeinschaft. Damit machen sie sich selbst dysfunktional – und damit überflüssig. **Seite III**

W.W.

### Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 7 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 130 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ bisher über 200 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, zum **kostenlosen Download an**. Auf unserer Website finden Sie sie, wie angegeben:

Das Hochschulwesen (HSW) • [www.universitaetsverlagwebler.de/hsw](http://www.universitaetsverlagwebler.de/hsw)  
 Forschung. Politik – Strategie – Management (FO) • [www.universitaetsverlagwebler.de/forschung](http://www.universitaetsverlagwebler.de/forschung)  
 Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) • [www.universitaetsverlagwebler.de/zbs](http://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs)  
 Qualität in der Wissenschaft (QiW) • [www.universitaetsverlagwebler.de/qiw](http://www.universitaetsverlagwebler.de/qiw)  
 Hochschulmanagement (HM) • [www.universitaetsverlagwebler.de/hm](http://www.universitaetsverlagwebler.de/hm)  
 Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE) • [www.universitaetsverlagwebler.de/poe](http://www.universitaetsverlagwebler.de/poe)  
 Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI) • [www.universitaetsverlagwebler.de/ivi](http://www.universitaetsverlagwebler.de/ivi)

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter  
[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Sabine Behrenbeck



Sabine Behrenbeck

## „Wat is'n Dampfmaschin'?" Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert – Teil II\*

The article explores the question how an university and academic studies are characterized in Germany today. Therefor, it analyses the recommendations of the Council of Science and Humanities (Wissenschaftsrat), founded in 1957 to provide advice to the German federal government and the state governments on the structure and development of higher education and research. The ongoing differentiation of an expanding higher education system is considered as well as the different types of higher education institutions like the classical comprehensive university, the university of applied science (Fachhochschule) and the integrated university (Gesamthochschule). Elaborated in detail is the leitmotiv of the "unity of research and teaching" and its demands concerning teaching staff and financial resources.

### V. Merkmale nicht-staatlicher Hochschulen

Was eine Hochschule sein soll, kann man aus den Merkmalen, anhand derer verschiedene Hochschultypen unterschieden werden, kaum ableiten, denn sie betonen die Differenz, nicht die Gemeinsamkeiten. Der Wissenschaftsrat hatte aber Grund und Anlass, sich auch mit dieser Frage zu befassen, als er 2000 den Auftrag erhielt, nicht-staatliche Hochschulen zu akkreditieren. Im Zuge der Wahrnehmung dieser Aufgabe entstand zunehmend der Bedarf an einer inhaltlich konkretisierten Definition, welche Merkmale eine Bildungseinrichtung zu einer Hochschule machen.

#### V.1 Verfahren zur Feststellung der Qualität des Studienangebots

Zunächst ging es bei der Institutionellen Akkreditierung vorrangig um Qualitätssicherung des Studienangebots als einer Voraussetzung für die staatliche Betriebsgenehmigung der Hochschule und die Vergabe von staatlich anerkannten Abschlüssen. Weil das Verfahren anfangs nur bereits existierende Bildungsanbieter betraf<sup>19</sup>, wurde zunächst als gegeben vorausgesetzt, dass man es mit einer „Hochschuleinrichtung“ zu tun habe. Die Akkreditierung sollte der Qualitätssicherung und dem Verbraucherschutz dienen und dafür qualitative Mindeststandards festlegen und überprüfen. Der Wissenschaftsrat hatte Erfahrungen mit solchen institutionellen Verfahren, denn er prüfte seit langem die Aufnahme einer staatlichen Hochschule in die Anlage zum Hochschulbauförderungsgesetz (HBFG), mit der die frühere Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau geregelt wurde.<sup>20</sup> Bei der Einführung des Akkreditierungsverfahrens 2000 orientierte sich der Wissenschaftsrat am Hochschulrahmengesetz (HRG), das folgende Mindestvoraussetzungen für die staatliche Anerkennung privater Hochschulen festlegte:

- die Ausrichtung von Lehre und Studium am Ziel der Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld, die auch die Befähigung zu verantwortlichem Handeln in einem sozialen, demokratischen Rechtsstaat einschließt (§ 7 HRG);
- das Vorhandensein einer ‚Mehrzahl von nebeneinander bestehenden oder aufeinander folgenden Studiengängen‘ (§ 70 HRG Abs. 1 Nr. 2);
- die Äquivalenz der Aufnahmebedingungen mit den für Studierende in einer entsprechenden staatlichen Hochschule geltenden Aufnahmebedingungen (§ 70 HRG Abs. 1 Nr. 3);
- die Äquivalenz der Einstellungs Voraussetzungen für das hauptberuflich tätige Lehrpersonal mit den Einstellungs Voraussetzungen für das entsprechende Personal an staatlichen Hochschulen (§ 70 HRG Abs. 1 Nr. 4);
- dass die Mitwirkungsmöglichkeiten der Hochschulangehörigen an der Gestaltung des Studiums denen einer staatlichen Hochschule entsprechen (§ 70 HRG Abs. 1 Nr. 5).

\* Teil I erschien in HSW 3+4/2018.

<sup>19</sup> So hieß es in einer der ersten Stellungnahmen zu der privaten Fachhochschule Heidelberg: „Bei der vom Wissenschaftsrat durchgeführten institutionellen Akkreditierung steht die Frage im Vordergrund, ob eine Hochschule grundsätzlich in der Lage ist, Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen, die nach der staatlichen Gesetzgebung dem Hochschulbereich zuzuordnen sind“ (vgl. WR 2003, S. 64).

<sup>20</sup> Die Aufnahme in das HBFG war zwar am Bedarf orientiert, aber die jährliche Ausbauplanung des Wissenschaftsrats zur Priorisierung gemeinsam finanzierter Bauvorhaben prüfte durchaus auch Qualitätsaspekte staatlicher Hochschulen. Bis 2006 konnten die privaten Hochschulen in das Hochschulverzeichnis des Hochschulbauförderungsgesetzes (HBFG) durch das Sitzland aufgenommen und damit in den Kreis der Hochschulen einbezogen werden, für die das Sitzland Vorhaben zur Aufnahme in den Rahmenplan anmelden konnte, an deren Finanzierung sich der Bund hälftig beteiligte (vgl. WR 2000b, S. 23f.).

Die Landesgesetze führen dies u.a. für die Anwendung im praktischen Anerkennungsverfahren näher aus“ (WR 2000b, S. 8).

Anfangs konnte sich der Wissenschaftsrat im nicht-staatlichen Sektor zwar reine Lehr-Hochschulen vorstellen, schloss aber reine Graduierten-Hochschulen aus und bog zumindest damit wieder auf den ursprünglichen Pfad von 1962 ein (WR 2000b, S. 35). Eine Hochschule ohne Forschung erschien dem Wissenschaftsrat aber bald nicht mehr sinnvoll zu sein.

Der nicht-staatliche Sektor wuchs, und damit häuften sich auch die Akkreditierungsfälle und die Erfahrungen. In der Folge wurde der Leitfaden für die Akkreditierung neu gefasst, 2006 hieß es zur Referenz der Qualitätsmaßstäbe: „Bei der institutionellen Akkreditierung handelt es sich um ein Verfahren zur Qualitätssicherung, das klären soll, ob eine Hochschuleinrichtung in der Lage ist, Leistungen in Lehre und Forschung zu erbringen, die anerkannten wissenschaftlichen Maßstäben entsprechen“ (WR 2006b, S. 11f.) Festgestellt werden sollte dies durch Sachverständige, die überwiegend an staatlichen Hochschulen tätig waren, insofern blieb mittelbar das Referenzsystem des staatlichen Sektors leitend. Mit dem „Gütesiegel“ des Wissenschaftsrats wollte man für Transparenz, Vergleichbarkeit und einen fairen Wettbewerb zwischen privaten und staatlichen Hochschulen sorgen (WR 2006b, S. 11f.). „Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Hochschule die Anforderungen des jeweiligen Landeshochschulrechts erfüllt“ (WR 2006b, S. 14). Dass dieses sinngemäß auch für die privaten Träger gelte, stand seinerzeit nicht zur Debatte.

Anfangs konzentrierte sich der Wissenschaftsrat auf die Prüfung des Studienangebots und einiger struktureller Bedingungen von zumeist bereits bestehenden Einrichtungen. Dabei waren oft die Ausstattung mit Professuren, die Qualifikation des Personals und deren Forschungsaktivitäten, die fachliche Breite des Studienangebots, die Infrastrukturen für Lehre und Forschung, die Unabhängigkeit akademischer Entscheidungsstrukturen vom Träger und die Finanzierungssicherheit kritisch bewertete Aspekte.<sup>21</sup> Im Leitfaden von 2006 wurden die Prüfbereiche ergänzt um einige strukturelle Aspekte.<sup>22</sup> Mit zunehmender Akkreditierungserfahrung und zahlreichen Neugründungen im nicht-staatlichen Sektor gewannen strukturelle Rahmenbedingungen an Bedeutung. In wachsendem Maß wurden sie nicht mehr nur von staatlichen Hochschulen abgeleitet, sondern zum einen wurden iterativ Schwellenstandards gesetzt und zum zweiten wurden mess- und zählbare Strukturen anstelle von schwer überprüfbaren qualitativen Normen bevorzugt. Regelmäßig wurden die Kriterien nachjustiert.

## V.2 Definition der Schwellenstandards für Hochschulen

2012 legte der Wissenschaftsrat eine erste Bestandaufnahme vor: „Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung“. Bis dahin gab es 92 Anträge, 66 abgeschlossene Verfahren und 109 nicht-staatliche Hochschulen. Darum konnte man inzwischen seine Maßstäbe auch schon aus dem privaten Sektor selbst ableiten. Anlässlich der Bestandaufnahme nahm der Wissenschaftsrat „eine Klassifikation ausge-

hend vom Status der gegenwärtig bestehenden privaten und kirchlichen Hochschulen“ vor und unterteilte sie in „zwei Hauptgruppen – Hochschulen mit Promotionsrecht und Hochschulen ohne Promotionsrecht“ sowie als dritten Typ die Kunst- und Musikhochschulen (WR 2012, S. 8). Mit den Verfahren der Institutionellen Akkreditierung ging es laut Wissenschaftsrat darum, „Schwellenstandards‘ für die institutionellen Hochschulformate zu benennen. Zur Wahrung von Standards und zur Verbesserung der externen und der internen Qualitätssicherung werden deshalb Kriterien zur Hochschulformigkeit vorgelegt, die vor allem personelle Mindestgrößen für unterschiedliche Hochschulformate benennen“ (WR 2012, S. 10). Damit wurde der Wissenschaftsrat zum Hüter des Zugangs zum Hochschulsektor für nicht-staatliche Initiativen. Staatliche Einrichtungen hingegen sind bei Gründung durch die Ausstattung und Anwendung entsprechender Rechtsvorgaben automatisch Hochschulen.

Allein mit strukturellen Bedingungen sowie mess- und zählbaren Merkmalen kann jedoch – so hat der Wissenschaftsrat inzwischen festgestellt – die Qualität einer Hochschule nicht vollständig erfasst werden. Darum tauchen im überarbeiteten Leitfaden von 2015 altbekannte Merkmale einer Hochschule wieder auf. Als konstitutive Voraussetzungen für die Hochschulformigkeit eines Bildungsanbieters zählt der Wissenschaftsrat auf: Freiheit von Wissenschaft und Kunst, Studier- und Lernfreiheit der Studierenden, mitgliedschaftliche Organisation und akademische Selbstverwaltung, Selbstergänzungsrecht des Lehrkörpers und Berufungsverfahren nach wissenschaftsadäquaten Standards, ein „akademischer Kern“ hauptberuflich beschäftigter Professorinnen und Professoren, der dazu beiträgt, ein qualitätsgesichertes und kontinuierliches Studienangebot von mindestens zwei Studiengängen vorzuhalten, die Lehre in den Kernfächern des Studienangebots sicherzustellen und notwendige curriculare Reformen umzusetzen, eine forschungs- bzw. kunstbasierte Lehre, die feste und systematische Verankerung der Forschung bei institutionen- und fachspezifisch ausgeprägten strukturellen Rahmenbedingungen und Forschungsleistungen. Erwartet werden eine Hochschulkultur, erkennbar durch einen intellektuellen und wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Austausch innerhalb des Lehrkörpers, mit den Studierenden sowie mit externen Partnern, Kooperationsbeziehungen im Umfeld und ein umfassendes Verständnis für Qualitätssicherung und -entwicklung (WR 2015a, S. 10f.). Die Einheit von Forschung und Lehre, ihre Verknüpfung oder Verbindung stehen nicht auf dieser Liste. Die Einrichtung muss nicht näher bestimmte „Leistungen in Lehre und Forschung“ und „forschungsbasierte Lehre“ erbringen, die Forschung muss „fest und systematisch

<sup>21</sup> Die zu prüfenden Leistungsbereiche waren 2001: I. Konzept, II. Struktur, III. Leistungsbereiche: 1. Studium und Lehre, 2. Forschung und Wissenschaftlicher Nachwuchs, 3. Fort- und Weiterbildung, IV. Ausstattung, V. Trägerschaft und Finanzierung, VI. Qualitätssicherung, VII. Kooperationen (vgl. WR 2001, S. 18ff.).

<sup>22</sup> Die Prüfbereiche lauteten nun: 1. Leitbild und Profil, 2. Strategie, 3. Leistungsstruktur, Organisation und Verwaltung, 4. Leistungsbereich Lehre und Studium sowie Serviceleistungen für Studierende, 5. Leistungsbereich Forschung, 6. Personelle und sächliche Ausstattung, 7. Finanzierung, 8. Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung (vgl. WR 2006, S. 13).

verankert" sein. Interessant ist der „akademische Kern" hauptberuflicher Professorinnen und Professoren, die für Kontinuität, Qualitätssicherung und Erneuerungsbereitschaft bürgen und eine Hochschule von einem Kursanbieter mit externen Lehrbeauftragten unterscheidbar machen. Der Kriterienkatalog von 2015 lässt indirekt erkennen, was an den nicht-staatlichen Hochschulen vorrangig zu Problemen bei der Akkreditierung führt: die geringe Größe bezogen auf die Zahl der hauptberuflichen Hochschullehrerpositionen, die geringe Zahl der Fächer bzw. Studiengänge, die Qualifikation der Lehrenden, die Gewährleistung der Wissenschaftsfreiheit, die in Konflikt geraten kann zur Gewerbefreiheit mit Profitzielungsabsicht oder zu Glaubensfragen in bekenntnisgebundenen Einrichtungen, die Forschungsstrukturen und die aufwendige akademische Selbstverwaltung, die aus Studienbeiträgen oder alternativ durch Mäzene oder Drittmittel zu finanzieren sind. Aber insgesamt scheinen die meist kleinen und mehrheitlich als Fachhochschulen mit schmalen Fächerspektrum konzipierten nicht-staatlichen Hochschulen nur eingeschränkt die Vorstellung von der Hochschule allgemein abzubilden.

## VI. Wie beschreibt der Wissenschaftsrat ein Hochschulstudium

Man kann noch einen weiteren Versuch starten, indem man sich der Erklärung der „Dampfmaschine" von der anderen Seite nähert und „hinten das Loch" betrachtet: Was ist ein Hochschulstudium? Auch dazu hat der Wissenschaftsrat einige Aussagen gemacht, die für die inhaltliche Beschreibung der Hochschule von zentraler Bedeutung sind.

### VI.1 Studienziele, Differenzierung und Strukturierung des Studienangebots

In seinen „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen" von 1966 sah der Wissenschaftsrat einen einheitlichen Studiengang für alle Studierenden unabhängig von deren Berufsziel als nicht mehr zeitgemäß an: Die einen Studierenden würden unter diesen Bedingungen überfordert, die anderen nur unzureichend für ihre wissenschaftliche Aufgabe vorbereitet. „Differenzierung und Spezialisierung stellen an den, der sich für die Forschung oder eine eng mit der Forschung verbundene Tätigkeit entscheidet, von einer bestimmten Stufe des Studiums an qualitativ andere Anforderungen als an den, dessen Studium zu Aufgaben hinführen soll, die nicht unmittelbar durch Forschung definiert sind" (WR 1966, S. 12). Die Maßstäbe für die wissenschaftliche Ausbildung würden nicht mehr allein durch die klassischen akademischen Berufe gesetzt, neue Berufe seien entstanden (WR 1966, S. 13). Daher stelle sich die Frage nach dem Ausbildungsziel: selbstständige Mitwirkung in der Forschungsarbeit oder Kenntnisse für Berufe auf wissenschaftlicher Grundlage? Die Ausrichtung aller Studiengänge an einem der beiden Ziele hielt der Wissenschaftsrat nicht für sachlich angemessen, sondern empfahl stattdessen die Differenzierung des Ausbildungszieles in gestuften Studiengängen, so dass nach einem Erststudium die Forschungsambitionen im Aufbaustudium befriedigt werden könnten (WR 1966, S. 15).

Ein Erststudium, das alle durchlaufen sollten und das für die Mehrzahl der Studierenden die akademische Ausbildung abschließen werde, müsse sich in zwei Richtungen abgrenzen: „... gegen die Forderung nach selbständiger Mitwirkung in der Forschungsarbeit ... [und] gegen die Beschränkung auf bloße Wissensvermittlung und Einübung in die Berufsarbeit. Es lässt sich kennzeichnen als Erziehung zu selbständigem kritischem Denken durch Wissenschaft. Im einzelnen soll erreicht werden, daß der Student sich das von seinem Fach erforderte und für seinen Beruf nötige Wissen aneignet, sich mit den wissenschaftlichen Arbeitsmethoden seines Faches vertraut macht, im Umgang mit der Wissenschaft erfährt, was wissenschaftliche Erkenntnis ist und zu leisten vermag, aber auch ihrer prinzipiellen Unabgeschlossenheit und Offenheit inne wird. Er soll fähig werden, fremde Standpunkte kritisch zu prüfen, und bereit sein, den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen und fremder Nachprüfung auszusetzen. In dem Maße, wie dies geschieht, wird der Student aus der Rezeptivität zur Freiheit gegenüber dem Stoff und zugleich zu disziplinierter geistiger Selbständigkeit gelangen" (WR 1966, S. 14f.). Bemerkenswerterweise wird der Hochschule zwar eine Erziehungsaufgabe zugewiesen, im Übrigen aber "dem Studenten" eine sehr aktive und verantwortliche Rolle zugeordnet, so dass am Ende des Bildungsprozesses Freiheit und Selbständigkeit erreicht werden. Nur die wissenschaftliche Hochschule könne diese Ausbildung gewährleisten und auch nur dann, wenn sie an der Verbindung von Lehre und Forschung festhalte (WR 1966, S. 15).<sup>23</sup> Allerdings kam es erst mit der Bologna-Reform zu einem solchermaßen gegliederten Studium, auch wenn der Wissenschaftsrat seine Empfehlungen zu einer Stufung, Strukturierung und Differenzierung mehrfach erneuerte. In späteren Papieren des Wissenschaftsrats ging es vorrangig um die Frage, wie „die traditionelle Universität in ein Hochschulsystem der Breitenausbildung" überführt werden könnte (WR 1986, S. 8). Die Analysen und abgeleiteten Empfehlungen zeigen, dass der Wissenschaftsrat das Studium nun weniger aus der Perspektive eines Bildungskonzeptes als eher aus einer strukturellen und finanziellen Perspektive betrachtete. Häufig wurde beklagt, dass die Studiendauer deutlich zu lang sei: 1983 lag sie zwischen 11 und 16 Semestern (WR 1986, S. 88ff.). In der Folge wurde 1986 gefordert, dass Studiengänge bis zu einem ersten Abschluss in vier Jahren und drei Monaten studierbar sein sollten (WR 1986, S. 8f.). Das habe Folgen für die Studienangebote: „Zu fragen ist nicht, was alles angeboten werden könnte und deshalb auch studiert werden sollte. Fachliche und wissenschaftliche Gründe sind allein für die Bestimmung der Studiendauer nicht geeignet (...). Es geht vielmehr um wissenschaftspolitische Entscheidungen, was heißt, daß jeweils zu fragen ist, welche Lehrinhalte wichtig genug sind, um in die vorgegebene, begrenzte Planstudienzeit aufgenommen zu werden" (WR 1986, S. 9) Die Einhaltung der Regelstudienzeit sollte

<sup>23</sup> Die konkreten Empfehlungen zur Ausgestaltung des Studiums befassten sich mit den Themen: individuelle Beratung, kleine Gruppen, Studienpläne, Zwischenprüfungen, Begrenzung des Lehrstoffes, Begrenzung der obligatorischen Lehrveranstaltungen, praktische Ausbildung. An vier Fächern wurde durchexerziert, wie ein neugeordnetes Studium in den drei Studienstufen aussehen könnte (WR 1966, S. 218ff. und 37ff.).

demnach bei der Priorisierung der Studieninhalte maßgeblich sein. Der Ausbau der Hochschulen hatte zu einer Vermehrung der Studieninhalte und Spezialisierung des Studienangebots geführt, das zwar der Forschungsnähe der Lehrenden entsprach, aber die Studierenden nach Auffassung des Gremiums überforderte.

Hinsichtlich der Studienorganisation beklagte der Wissenschaftsrat die fehlenden Vorgaben in Verbindung mit breiten inhaltlichen Angeboten, die studienverlängernd wirkten. Das Studienangebot solle künftig so organisiert sein, dass im Normalfall jeder „in der vorgegebenen Zeit zu einem erfolgreichen Abschluss“ gelangen könne. „Es geht zum anderen darum, dem Studenten vom Beginn seines Studiums an Orientierungen zu bieten, die für ihn das vor ihm liegende Studium in Inhalten, Abfolge, Prüfungen und Anforderungen überschaubar machen. Da es um den Studenten geht, müssen sich solche Orientierungen an ihm messen (...). Das bedeutet aber auch, dass die Auswahl der Lehrangebote, sowie Abfolge und Terminierung nicht beliebig sein können. Die Freiheit in der Auswahl des Studienangebots (...) wird dadurch nicht aufgehoben, trifft aber auf Grenzen“ (WR 1986, S. 24f.). Aus einer Studien- und Prüfungsordnung sollte offenbar ein Curriculum werden. Man wollte anstelle einer beobachteten Beliebtheit und Spezialisierung mehr Verbindlichkeit und Orientierung erreichen, doch Studienstruktur und -inhalte nur an Studiendauer und Bedürfnissen der Studierenden auszurichten, nicht an fachlichen oder wissenschaftlichen Aspekten oder an den Interessen der Lehrenden, scheint aus heutiger Sicht sehr weitgehend zu sein.

In diesem Zusammenhang legte der Wissenschaftsrat die „Einheit von Forschung und Lehre“ anders aus als in früheren Papieren. Er warnte zunächst vor einem naheliegenden Missverständnis dieser Formel, „weil man sie nur auf den Hochschullehrer und nicht auf die wechselseitige Anregung zwischen ihm und seinen Studenten bezieht“, die Humboldt ursprünglich im Sinn gehabt habe. (WR 1986, S. 34). Er gestand zu, dass „Humboldt noch solche Erwartungen hegen [konnte], weil das von ihm reformierte Gymnasium (...) den Absolventen bereits auf die Stufe eines Graduierten der alten Artistenfakultät hob“ (WR 1986, S. 35). Doch diese Voraussetzungen seien längst entfallen, das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre finde man inzwischen nur noch in geisteswissenschaftlichen Doktorandenkolloquien oder naturwissenschaftlichen Forschergruppen (WR 1986, S. 35). Als Lösung wurde die „forschungsbezogene Lehre“ empfohlen, die müsse sowohl die Beteiligung der Doktoranden an der Forschung im postgradualen Studienabschnitt vorbereiten wie auch den Großteil der Studierenden, damit diese „kritischen Sinn für die Wissenschaftlichkeit praxisleitender Grundsätze, Verfahren und Innovationen“ entwickeln könnten (WR 1986, S. 36). Diese pragmatische Erwartung war relativ weit entfernt von der Vorstellung der Bildung durch Wissenschaft im Sinne der umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Betont wurden die anspruchsvollen Anforderungen an die Lehrenden und die Studierenden, die aus dem Forschungsbezug erwachsen würden. Die forschungsbezogene Lehre „setzt nicht nur auf Seiten der Lehrenden, sondern auch der Studenten die Beschäftigung mit dem neuesten Forschungsstand und

die eigene aktive Beteiligung an der Forschung voraus“, reine Vermittlung von Fachwissen, das mangels Forschungsbezug der Lehrenden der fachwissenschaftlichen Kritik enthoben bliebe, solle an einer Universität keinen Platz haben (WR 1986, S. 36f.).

Als einen wichtigen Grund für die empfohlenen Veränderungen des Studiums machte der Wissenschaftsrat eine Entwicklung der akademischen Berufe aus. Im Gegensatz zu früheren Zeiten, als ein Studium entweder über die Promotion in die Wissenschaft oder nach einem Staatsexamen über einen Vorbereitungsdienst in die klassischen Akademikerberufe geführt habe, gebe es inzwischen zahlreiche neue Berufe für Hochschulabsolventen ohne formalisierte berufseinführende Bildungsabschnitte. „Besonders in diesen Fällen – aber auch in den Fächern mit Vorbereitungsdienst – stellt sich die Frage, wieweit die Lehre vornehmlich forschungsbezogen sein und sich an der wissenschaftlichen Fachdisziplin orientieren oder ob sie vor allem berufsbezogen sein sollte“ (WR 1986, S. 37). Der Wissenschaftsrat konstatierte, dass sich zwischen der Zielsetzung des universitären Lehrkörpers und den Interessen der Studierenden eine breiter werdende Kluft auftue: Die Studierenden forderten Berufsbezug oder Praxisorientierung, die Lehrenden bemühten sich um Aufrechterhaltung des Forschungsbezuges (WR 1986, S. 38). Auch diesem Befund würden heute viele Mitglieder von Hochschulen zustimmen.

Eingige Jahre später wandte sich der Wissenschaftsrat erneut der Frage zu, was das Ziel eines Studiums sein solle: „Ausbildung als Aufgabe der Universität zielt nicht auf Berufsfertigkeit, sondern soll eine nicht auf spezifische Berufe beschränkte Berufsfähigkeit erzielen. Das Studium soll die Befähigung vermitteln, auf einem Gebiet kreativ unter Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden zu arbeiten. Es dient auch der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Förderung von Kreativität und daher nur mittelbar der späteren Berufstätigkeit. Im berufsbefähigenden Studium sollen daher neben einem breiten Grundstock an Fachwissen vor allem Methodenkenntnisse, interdisziplinäres Arbeiten und Problemlösungsstrategien vermittelt werden. Eine enge Spezialisierung sollte ... vermieden werden. In den Studienordnungen sind genügend Freiräume für Schwerpunktsetzungen, Wahl- und Wahlpflichtfächer, freie Fächerkombinationen und projektbezogene Arbeiten vorzusehen, die eigenverantwortliches, selbstbestimmtes Lernen fördern“ (WR 1993, S. 37, eigene Hervorhebungen). Die Frage der „employability“ stellt sich also keineswegs erst seit und mit der Bologna-Reform, sondern markiert als Streit um Forschungs- versus Berufsbezug ein wesentlich älteres Spannungsfeld.

Was sich hier bereits abzeichnete, war der in den Schriften mehrfach auftauchende Dreiklang: „Ziel eines Studiums ist die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft, die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und Absolventen“ (z.B. WR 2000c, S. 21, eigene Hervorhebungen). In den „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt“ von 2015 bezeichnete der Wissenschaftsrat die bekannten drei Elemente als drei zentrale Dimensionen, „die den Raum hochschulischer Bildungsziele aufspannen: (Fach-)Wissenschaft,

*Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung*“ (WR 2015b, S. 40)<sup>24</sup>. Diese Dimensionen wurden nicht nach Hochschultypen oder Fächern und Abschlussarten differenziert. Vielmehr solle jedes Studium alle drei Dimensionen aufweisen, „wenn auch je nach Studienangebot und Studienfach mehr oder weniger stark akzentuiert“ (WR 2015, S. 39).

Sehr ausführlich beschrieb der Wissenschaftsrat 2015 seine Vorstellung von Hochschulbildung: „Es ist das Ziel moderner Hochschulbildung – auf allen Studienstufen – Absolventinnen und Absolventen hervorzubringen, für die zwei Eigenschaften konstitutiv sind: Fachwissen und -kompetenz sowie die Fähigkeit diese auch außerwissenschaftlich anzuwenden einerseits und die Reflexion der mit der Konstruktion und Nutzung dieses Wissens verbundenen Bewertungsprobleme andererseits. (...) Damit geht ein Verständnis von Hochschulbildung einher, das unmittelbar anschlussfähig ist an die Idee ‚Bildung durch Wissenschaft‘. Die Reflexion der Grenzen disziplinärer Erkenntnis muss durch Teilhabe an Wissenschaft ermöglicht, in eigenen Lehrformen eingeübt und für die Praxis der akademischen Berufe habitualisiert werden. (...) Entsprechend sollten sich Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Vorläufigkeit und Missbrauchbarkeit von Wissen bewusst sein und ihre damit verbundene moralische und gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen können. Sie müssen fortgeschrittene Lernstrategien entwickelt haben und auf die grundlegenden Probleme im Umgang mit Komplexität und Unsicherheit sowie Unwissenheit und Wissensbedarf vorbereitet sein. Darüber hinaus sollten sie über ein Instrumentarium verfügen, um aus beruflichen Aufgabenstellungen ein theoretisches Problem zu formulieren, das mit wissenschaftlichen Methoden und Kenntnissen behandelbar ist“ (WR 2015, S. 96f.). Wie diese Ziele in ein Curriculum zu übersetzen wären, das erachtete der Wissenschaftsrat als eine Aufgabe der Hochschulen. Er widmete sich allerdings noch der Studienorganisation und sah in ihr eine Möglichkeit, die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zu unterstützen: „Gefördert werden kann etwa ein hohes Maß an Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Teamfähigkeit sowie eine vertiefte Exploration der persönlichen Interessen und Anschauungen. Ausgeprägt werden muss zudem eine Haltung des Infragestellens sowie des permanenten und eigenständigen Lernens“ (WR 2015, S. 105).

Deutlich liberaler als 1986 betrachtete er die Einhaltung der Regelstudienzeit: „Der Wissenschaftsrat ruft ... die Hochschulen auf, die Studienordnungen so zu gestalten, das eine Studierbarkeit in der Regelstudienzeit grundsätzlich gewährleistet ist, zugleich aber auch individuell unterschiedliche Studiengeschwindigkeiten strukturell ermöglicht ... werden“ (WR 2015, S. 105f.). Die erforderlichen Freiräume sollten von den Ländern rechtlich und finanziell gewährt und das BAföG entsprechend weiterentwickelt werden. Für die Gestaltung des Curriculums empfahl der Wissenschaftsrat u.a., die Erfahrungen aus Praktika und Praxisphasen – also die Anwendbarkeit des Erlernten und die Differenz zwischen Theorie und Praxis – in die Lernprozesse des Studiums einfließen zu lassen, außerdem didaktische Konzepte zu nutzen, um theoretische Inhalte in konkreten Anwen-

dungsfeldern zu erproben (WR 2015, S. 107). Den Universitäten, deren Lehrkörper zumeist nicht über umfassende Kenntnisse der außerwissenschaftlichen Berufspraxis verfüge, empfahl der Wissenschaftsrat den Ansatz des Forschenden Lernens (WR 2015, S. 108). Insgesamt konzentrierte sich diese relativ junge Empfehlung auf die Ergebnisse des Studiums, während die Prozesse und Strukturen offen für Gestaltungsspielräume gehalten wurden, die sich je nach Fach, Studienstufe und Hochschultyp unterscheiden könnten. Sie war von einer anderen Wortwahl, aber sehr ähnlichen Inhalten wie die Beschreibung des Studiums von 1966 geprägt.

## VI.2 Merkmale des Studiums

2017 nahm der Wissenschaftsrat eine „Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangbezogenen Kooperationen“ von Hochschulen mit nicht-akademischen Bildungseinrichtungen vor. Darin beschrieb er fünf grundlegende Merkmale eines Hochschulstudiums: 1) institutioneller und organisatorischer Rahmen, 2) Gegenstände, 3) Art des Lernprozesses, 4) Qualifikation des Lehrpersonals, 5) Qualifikation der Studierenden. Manches davon erinnert an die früheren „Grundprinzipien“ einer Hochschule von 1962:

„1. Institutioneller und organisatorischer Rahmen: Ein Hochschulstudium findet in einem institutionellen Rahmen statt, der die grundgesetzlich geschützte Lern-, Lehr- und Forschungsfreiheit gewährleistet. Die Hochschule ist durch die akademische und studentische Selbstverwaltung partizipativ ausgestaltet. (...) Das Lehr- und Lerngeschehen wird durch curriculare Vorgaben bestimmt. (...) Eine Prüfung des erreichten Lernerfolges ... erfolgt ... normalerweise selektiv und stichprobenartig. (...)

2. Gegenstände: Ein Hochschulstudium ... soll eine disziplinär oder fachlich bestimmte, durch fortschreitende Spezialisierung gekennzeichnete wissenschaftliche Bildung ermöglichen. (...) Das Curriculum hat zu beträchtlichen Teilen Angebotscharakter und wird den Erfordernissen von Wahlfreiheit und fachlicher Spezialisierung gerecht. (...) Studierende erhalten die Gelegenheit, ... wissenschaftliche Arbeitsweisen und Methoden im Rahmen ihres Studiums anzuwenden ..., um wissenschaftliche Erkenntnisse nachvollziehen und beurteilen zu können und selbst sukzessive zu wissenschaftlichem Arbeiten und zu eigenständigem Forschen fähig zu werden. (...)

3. Art des Lernprozesses: Anders als schulische Bildung und berufliche Ausbildung bedeutet Studieren, sich wissenschaftliches Wissen ... intellektuell selbständig anzueignen. Das schließt die kritische Auseinandersetzung sowie den Dialog sowohl mit den Lehrenden wie auch mit den anderen Studierenden ein. Im Studienverlauf wächst normalerweise der Grad dieser Selbständigkeit bei gleichzeitigem Zurücktreten struktureller Vorgaben und zunehmenden Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten. (...).

<sup>24</sup> In WR 1993 wurde „Bildung durch und an Wissenschaft“ als erste Funktion genannt, das wird in WR 2015 getrennt in „Persönlichkeitsbildung“ und „(Fach)Wissenschaft“, hingegen werden die beiden früheren Funktionen „Aus- und Weiterbildung für einen Beruf“ und die diffus gehaltene „Förderung und Ausbildung für Aufgaben in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft“ kurz und bündig aufgehoben in „Arbeitsmarktvorbereitung“ (vgl. WR 1993, S. 14; WR 2015, S. 41).

4. *Qualifikation des Lehrpersonals: Die Lehrenden sind typischerweise durch eigene Forschung und wissenschaftliche Arbeit derart qualifiziert, dass sie die Studierenden forschungsbasiert zu wissenschaftlichem Arbeiten und zum Erwerb wissenschaftlichen Wissens anzu-leiten vermögen. (...) Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer [profilieren sich] durch eigenständige wissenschaftliche Forschung. Im Bereich der Fachhochschulen wird ein bestimmtes Maß an beruflicher, außerhalb des Hochschulsektors erworbener Praxis vorausgesetzt. (...) In Abhängigkeit von Typus und fachlichem Profil einer Hochschule zeichnet sich deren Lehrkörper durch eine Mischung verschiedenartig qualifizierter und auf unterschiedlichen formalen Qualifikationsstufen angesiedelter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus.*

5. *Qualifikation der Studierenden: Die Studierenden haben ihr Studium selbst gewählt und absolvieren dieses aus eigenem Antrieb und unter individueller Schwerpunktsetzung. (...)*

*Ein Hochschulstudium setzt voraus, dass alle fünf grundlegenden Merkmale eines solchen gegeben sind. Insbesondere hinsichtlich der Merkmale „Gegenstände“ und „Lernprozesse“ sind strukturelle Überlappungen zu Schul- oder Ausbildungsformaten möglich. Unbeschadet seines anwendungs- oder forschungsbetonten Profils muss ein Hochschulstudium jedoch stets eine hinreichende Zahl von Merkmalen aufweisen, die es von allen anderen denkbaren Formen der Bildung oder Ausbildung unterscheiden“ (WR 2017, S. 57-60, eigene Hervorhebungen). Diese Merkmale sollen also den Hochschulbereich von der Schule und vom postschulischen Bildungssektor abgrenzen, der nicht Hochschule ist. Die Sicherung der Grenze gegenüber anderen Bildungsbereichen recurriert auf die „Grundprinzipien“ von 1962, die 1993 zwar angesichts der Finanznot in Frage gestellt, aber offensichtlich nicht endgültig verworfen wurden. Ohne sie kann der Wissenschaftsrat bis heute nicht beschreiben, was eine Hochschule und was ein wissenschaftliches Studium sei. Und auch gestufte Studiengänge sollen weiterhin ein Angebot darstellen, das zunehmend mehr Selbständigkeit, Wahlmöglichkeiten und Spezialisierung gewährt. Es wird daran festgehalten, dass auch studienbegleitende Prüfungen selektiv und stichprobenartig sind, weil das Ziel die Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten und eigenständigem Forschen bleibt.*

## VII. Fazit und Ausblick

Hat das „Dumm stellen“ nun also geholfen und ergeben die Schriften des Wissenschaftsrat aus den letzten 60 Jahren eine einigermaßen konsistente Vorstellung, wie sich diese Institution eine Hochschule bzw. ein Studium vorstellt? Im Kern sind die beiden Ideen bestimmt von der (aktiv zu gestaltenden) Verbindung von Forschung und Lehre, der Lern-, Lehr- und Forschungsfreiheit, akademischer Selbstverwaltung, einem Curriculum als Angebot für eigenverantwortliche Studierende, die wissenschaftliches Arbeiten und eigenständiges Forschen ein-üben sowie Anwendungs- und Transferfähigkeit, Reflexions- und Urteilsfähigkeit erlangen, durch Lehrpersonal angeleitet, das in Forschung qualifiziert ist und sich in Forschung profiliert.

Nur einmal in sechzig Jahren fand ich eine so krisenhafte Situation, in welcher der Wissenschaftsrat diese Vorstellungen ernsthaft in Frage stellte, ansonsten führt der sich wandelnde empirische Befund – ob aus Ausbauplanung, Wiedervereinigung, Exzellenzinitiative, Akkreditierung oder Systembetrachtung gewonnen – nur zu zunehmend konkreteren Auslegungen. Gelegentlich diskutierte er, ob alles vielleicht ganz anders sein und dadurch besser funktionieren könnte. Seine seltenen Vorschläge für radikal neue Lösungen und Strukturen – ob sie im Rahmen des Ausbaus oder angesichts von Finanznöten vorgebracht wurden – stießen nicht immer auf Akzeptanz und Umsetzung. Insgesamt zielten seine Empfehlungen darauf, das Tradierte moderat abzuwandeln und zu ergänzen. Revolutionen sind mit Zweidrittelmehrheiten auch kaum zu bewerkstelligen. Wenn aber nichts verworfen wird, sondern Neues nur hinzukommt, dann wird die Liste der Merkmale immer länger. Natürlich ist die Zunahme der Aufgaben und Funktionen von Hochschule und Studium auch eine Folge des Größenwachstums im tertiären Bildungsbereich und eine Konsequenz der Verwissenschaftlichung von immer mehr Lebensbereichen. Aber ist Addition eine adäquate Lösung? Ist die tradierte „Dampfmaschine“, angereichert durch verschiedene Zusatzfunktionen, auch künftig das am besten geeignete Vehikel für die vielen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Anforderungen?

Am Ende bleibt die Frage, ob eine evolutionäre Weiterentwicklung des Hochschulbereichs und seiner Grundprinzipien wie in der Vergangenheit angesichts der rasanten und alle Sektoren umfassenden gesellschaftlichen Transformation durch Digitalisierung und Vernetzung auch künftig angemessen sein wird. Wenn wissenschaftliches Wissen nicht mehr lokal in Bibliotheken und Hörsälen, sondern global und jederzeit im Netz verfügbar ist, für jedermann, wenn auch nicht immer ohne Bezahlung – wie verändert das den Zugang zu diesem Wissen in Gestalt eines Studiums, das an einer Hochschule stattfindet? Wie soll ein Studium künftig gestaltet sein, das dazu befähigt, sich wissenschaftliches Wissen sowohl in einem Fach wie auch inter- und transdisziplinär anzueignen und es in verschiedenen beruflichen Kontexten anzuwenden? Welche Rolle spielt künftig die persönliche Begegnung und Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, die für Motivation und Lernerfolg ein wichtiger Faktor ist? Wie kann künftig das Studienziel Persönlichkeitsbildung unterstützt werden, damit Absolventinnen und Absolventen der gesteigerten Komplexität und Unsicherheit unserer Welt gewachsen sind, damit sie urteilsfähig, kritisch und kreativ sind, als mündige Bürger Verantwortung für die Gestaltung des Gemeinwesens übernehmen? Die Institution Hochschule muss vermutlich grundlegend für die neue Komplexität und Dynamik geöffnet werden. Wissenschaft stellt das Bestehende immer wieder in Frage und ist vom Wesen her offen für Neues. Das sollte auch für die Institution Hochschule gelten, in der Wissenschaft betrieben und geübt wird. Für sie eine Zukunftsvision zu entwickeln, dafür ist nicht nur der Wissenschaftsrat zuständig. Daher sind Vorstellung und Konzepte anderer Akteure und Autoren für eine Beantwortung der Ausgangsfrage, was eine Hochschule und ein Studium ausmacht, unverzichtbar.

### Verzeichnis der untersuchten Texte des Wissenschaftsrats

- WR 1960: Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen, Köln.
- WR 1962: Wissenschaftsrat, Anregungen des Wissenschaftsrats zur Gestalt neuer Hochschulen, Köln.
- WR 1966: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Köln.
- WR 1968: Wissenschaftsrat, Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Struktur und Verwaltungsorganisation der Universitäten, Köln.
- WR 1970: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Köln.
- WR 1976: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs, Köln.
- WR 1986: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur des Studiums, Köln.
- WR 1990a: Wissenschaftsrat, Empfehlungen für die Planung des Personalbedarfs der Universitäten, Köln.
- WR 1990b: Wissenschaftsrat, Perspektiven für Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zur deutschen Einheit, Zwölf Empfehlungen, Köln.
- WR 1991: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Errichtung von Fachhochschulen in den neuen Ländern, Köln.
- WR 1992: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin, Teil I bis IV, Köln.
- WR 1993: Wissenschaftsrat, 10 Thesen zur Hochschulpolitik, Köln.
- WR 2000a: Wissenschaftsrat, Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, Köln.
- WR 2000b: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Akkreditierungen privater Hochschulen, Köln.
- WR 2000c: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Köln.
- WR 2001: Stellungnahme zur vorläufigen Akkreditierung der International University Bremen (IUB), Köln.

- WR 2003: Wissenschaftsrat, Stellungnahme zur Akkreditierung der Fachhochschule Heidelberg – staatlich anerkannte Fachhochschule der SRH-Gruppe (Stiftung Rehabilitation Heidelberg), Köln.
- WR 2006a: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln.
- WR 2006b: Wissenschaftsrat, Leitfaden zur institutionellen Akkreditierung, Köln.
- WR 2007: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln.
- WR 2008: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre, Köln.
- WR 2010: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Köln.
- WR 2012: Wissenschaftsrat, Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung, Köln.
- WR 2015a: Wissenschaftsrat, Leitfaden zur Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen, Köln.
- WR 2015b: Wissenschaftsrat, Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt, Köln.
- WR 2017: Wissenschaftsrat, Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studienbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle, Köln.

■ **Dr. Sabine Behrenbeck**, Leiterin der Abteilung Tertiäre Bildung und Arbeitsbereich Exzellenzinitiative im Wissenschaftsrat,  
E-Mail: [behrenbeck@wissenschaftsrat.de](mailto:behrenbeck@wissenschaftsrat.de)

### Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Aletta F. Hinsken**  
**Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung**  
**Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg**

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist.

Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?

ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018,  
80 Seiten, 18.95 zzgl. Versand



Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Herbert Grüner



Herbert Grüner

## Private Hochschulen im Vergleich zu staatlichen: exklusiver – elitärer – exzellenter?

Private universities in German-speaking countries are in the minority compared to state-owned ones and also on average young, small and are often considered contradictory. However, they have been growing strongly for years as they are meeting the demand of students. But is this already a proof of quality? This question is pursued below, especially in the core area of study and teaching. For this purpose, an analysis has been conducted, investigating quality measures and their results both at the time of founding and in the daily business of private universities in the so-called "DACH-Region" (Germany, Austria, Switzerland). An attempt is also being made to evaluate the relationship between supporting institution (ownership) and the quality of an university.

Private Hochschulen im deutschsprachigen Raum sind im Vergleich zu staatlichen in der Minderheit und zudem i.d.R. jung, klein und werden häufig widersprüchlich eingeschätzt. Allerdings wachsen sie seit Jahren stark und treffen damit die Nachfrage von Studierenden. Ist dies allerdings bereits ein Qualitätsnachweis? Im Folgenden wird dieser Frage nachgegangen, insbesondere im Kernbereich von Studium und Lehre. Dazu erfolgt eine Analyse über Qualitätsmaßnahmen und deren Ergebnisse zu den Zeitpunkten der Gründung und des laufenden Betriebs privater Hochschulen in der DACH-Region (Deutschland, Österreich, Schweiz). Es wird zudem ein Versuch gestartet, den Zusammenhang von Trägerschaft und Qualität einer Hochschule zu bewerten.

### 1. Einleitung

Private Hochschulen im deutschsprachigen Raum sind im Vergleich zu staatlichen in der Minderheit und zudem i.d.R. jung, klein und werden häufig widersprüchlich eingeschätzt. Einerseits gelten Sie als exklusive Kaderschmieden für den ambitionierten Nachwuchs aus meistens wohlhabenden und akademisch geprägten Elternhäusern. Andererseits gelten sie als praxisorientierte Ausbildungsstätten für eine Klientel aus eher bildungsfernem Kontext, mit wenig akademischen und eher berufsorientierten Interessen.

Anders verhält es sich mit dem Status und dem Image ausländischer privater Hochschulen wie z.B. in den Vereinigten Staaten. So sind alle führenden Hochschulen in den USA in privater Trägerschaft, verfügen über lange Tradition und internationales Renommee. Ein Beispiel ist die Harvard University; sie wurde 1636 gegründet und steht auf Platz 1 des Academic Ranking of World Universities (Center for World-Class Universities 2015). Privat-

hochschulen wie Harvard werden im deutschsprachigen Raum deshalb gerne als Referenzmodelle für exzellente Universitätsausbildung herangezogen und von Studienberatungen empfohlen: „Von Harvard, Princeton oder Yale hat jeder schon einmal gehört: traditionsreiche private Eliteuniversitäten mit sehr guter Ausstattung, renommierten Professoren und einer kleinen Anzahl an Studenten“ (in-usa-studieren.de).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob die private Trägerschaft einer Hochschule einen Einfluss auf die Qualität dieser Hochschule hat, insbesondere im Kernbereich von Studium und Lehre. Dazu erfolgt zunächst ein Überblick über die private Hochschullandschaft in der DACH-Region. Dann wird dargestellt, welche Qualitäten von privaten Hochschulen erwartet werden, wenn sie Zugang zum staatlich reglementierten Bildungsmarkt fordern. Danach werden empirische Befunde herangezogen, die Aussagen über Qualitäten des laufenden Hochschulbetriebs, insbes. in Studium und Lehre enthalten. Schließlich wird ein Versuch gestartet, die Frage von Trägerschaft und Qualität einer Hochschule zu beantworten.

### 2. Private Hochschulen in der DACH-Region: ein Überblick

Private Hochschulen finden sich in allen drei Ländern der DACH-Region. Allerdings ist die Entwicklung des Hochschulsektors in dieser Region unterschiedlich verlaufen. In Deutschland wurde die erste private Hochschule 1980 neu gegründet. Seither hat sich die Anzahl privater Hochschulen erheblich vergrößert. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/der Verband der privaten Hochschulen spricht gar von einer „explosionsartigen“ Entwicklung: 122 private und 40 kirchliche Hochschulen

2016 (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/ Verband der Privaten Hochschulen 2016).

Der deutsche Wissenschaftsrat (WR-D) hat 2012 eine Definition gegeben, was unter einer privaten Hochschule zu verstehen ist und unterscheidet zunächst zwischen staatlichen Hochschulen, die sich in Trägerschaft eines Landes befinden, von nichtstaatlichen Hochschulen. Nichtstaatliche Hochschulen wiederum werden von ihm in drei Gruppen unterteilt (Wissenschaftsrat 2012, S. 13ff.):

1. private Hochschulen, die einen privaten Betreiber im engeren Sinne aufweisen,
2. kirchliche Hochschulen,
3. Hochschulen in unmittelbarer oder mittelbarer Trägerschaft der öffentlichen Hand, die nicht zugleich Hochschulen eines Landes sind (z.B. Universitäten der Bundeswehr, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit).

In Österreich wurden 1999 die rechtlichen Voraussetzungen für die Gründung privater Hochschulen geschaffen. Seither ist ein erheblicher Zuwachs an privaten Hochschulen zu verzeichnen. Abweichend von Deutschland (dort gibt es Fachhochschulen, wissenschaftliche Hochschulen und Universitäten) gibt es jedoch nur Privatuniversitäten. Zu ihnen zählen auch Universitäten in z.B. kommunaler, Landes- oder kirchlicher Trägerschaft. Gegenwärtig sind 13 Privatuniversitäten in Österreich akkreditiert (Österreichische Privatuniversitäten Konferenz). Ihnen stehen 22 staatliche Universitäten gegenüber.

Die Schweiz war im Vergleich zu Deutschland und Österreich lange Zeit deutlich liberaler. Erst 2011 wurde durch das Hochschulförderungs- und Koordinierungsgesetz eine einheitliche Grundlage für die Genehmigung privater Hochschulen geschaffen (Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen). Zudem trat dieses Gesetz erst 2015 in Kraft. Die Vereinigung Schweizerischer Hochschulen nennt 5 anerkannte oder akkreditierte private Hochschulen (swissuniversities). Daneben gibt es in der Schweiz jedoch eine vergleichsweise hohe Zahl von privaten Hochschulen alten Rechts, die nicht die Bezeichnung „Universität“, „Fachhochschule“ oder „Pädagogische Hochschule“ gem. HFKG anstreben. Desweiteren gibt es durchaus renommierte Institutionen wie z.B. Business oder Professional Schools, die über viele Jahrzehnte auf Hochschulniveau ausbilden. Dazu zählt z.B. die Business School Lausanne IMD, die MBA-Abschlüsse vergibt und sich als internationale „top-ranked business school“ versteht (IMD Lausanne).

Insgesamt zeigt sich, dass in den letzten Jahrzehnten in der DACH-Region ein Bedarf nach Hochschulausbildung entstanden ist, der offenbar nicht durch staatliche Hochschulen gedeckt werden konnte und zur Gründung von Hochschulen in privater Trägerschaft geführt hat. Es zeigt sich darüber hinaus, dass die Entwicklung des privaten Hochschulbereichs in der DACH-Region rasch und positiv im Sinne steigender Studierendenzahlen verläuft und die Nachfrage nach privaten Studienplätzen stärker als an staatlichen Hochschulen gestiegen ist. Allerdings gilt es festzuhalten, dass unter „privat“ innerhalb der DACH-Region unterschiedliche Trägerschaften verstanden werden. Während man in Deutschland darunter „staatsferne“ Träger versteht (Verbände, private Investoren etc.), ist dies in Österreich nicht der Fall. Dort wird

z.B mit „privat“ auch eine Universität (private Fachhochschulen gibt es nicht) bezeichnet, die durchaus im staatlichen Eigentum (z.B. eines Bundeslandes oder einer Stadt) sein kann, sofern sie keine zentrale staatliche Finanzierung erhält. Am liberalsten war bisher die Schweiz, die bis 2015 eine sehr freizügig geregelte Hochschullandschaft hatte. Erst seit kurzem ist die Vergabe der Bezeichnung einer privaten Bildungsinstitution als Universität, Fachhochschule oder Pädagogischer Hochschule gesetzlich geregelt. Traditionellerweise dominieren in der Schweiz (noch) die Bildungsinstitutionen alten Rechts (Fachschulen, Schools, Academies etc.). Gemeinsam ist jedoch allen drei Ländern der DACH-Region, dass ihre Zulassung bzw. die Anerkennung staatlich geregelt ist. In Deutschland ist dies Aufgabe der Länder, während es sich in Österreich bzw. der Schweiz um Bundesrecht handelt. Ein fester und wesentlicher Bestandteil dieser drei Länderregelungen ist die Qualitätssicherung durch staatsnahe institutionelle Akkreditierungsverfahren. In Deutschland werden diese Verfahren vom Wissenschaftsrat durchgeführt, in Österreich durch die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung (AQ Austria) und in der Schweiz durch den Schweizer Akkreditierungsrat.

**Tab. 1: Übersicht über die privaten Hochschulen in der DACH-Region**

	D	A	CH
Gründung	Ab 1980	Ab 1999	Ab 2011/2015
Anzahl	2016: 122 private und 40 kirchliche Hochschulen	2017: 13 Universi- täten	2017: 5 Hochschulen
Gesetzliche Grundlage	Landesgesetze	Bundesgesetz (Privatuniver- sität-Gesetz)	Bundesgesetz (Hochschulförde- rungs- und Koor- dinationsgesetz)
Entwicklung	In den letzten 10 Jahren: 233% Zuwachs 7% aller Stu- dierenden in D studieren an privaten Hoch- schulen	In den letzten 10 Jahren: 183% 3,5 % aller Studierenden studieren an privaten Uni- versitäten	

### 3. Private Hochschulen in der DACH-Region – zur Bestimmung von Qualität

#### 3.a Qualität von privaten Hochschulen aus institutioneller Sicht

Private Hochschulen benötigen eine staatliche Anerkennung, damit ihre Abschlüsse mit jenen staatlicher Hochschulen gleichgestellt sind. Die damit verbundenen Anerkennungsverfahren sollen im Folgenden dargestellt werden, um zu zeigen, welche Qualitätsstandards von staatlichen Hochschulen verwendet werden, wenn diese den Zutritt zum und Verbleib im akademischen Bildungsmarkt anstreben. Dabei wird der Blick vor allem auf die Qualitätsdomänen Studium und Lehre gelegt sowie auf die Darstellung der Verfahren in Deutschland und Österreich. Die Regelungen in der Schweiz sind erst vor wenigen Jahren in Kraft getreten, es gibt noch vergleichsweise wenig empirische Befunde.

Das Recht privater Träger akademische Bildungsinstitutionen zu gründen bzw. diesen Institutionen die Bezeichnung „Hochschule/Fachhochschule/Universität“ zu tragen sowie akademische Abschlüsse und Grade zu vergeben, ist in allen drei Ländern durch gesetzliche Vorgaben geregelt. Da in Deutschland den Ländern die Zuständigkeiten für Bildung zukommt, sind die einzelnen Bundesländer für die Genehmigung privater Hochschulen zuständig. In Österreich hingegen sind Bildungsfragen national geregelt, weshalb es ein diesbezügliches Bundesgesetz gibt. Ebenso hat die Schweiz über ein Bundesgesetz geregelt, welche Bildungsinstitution das Recht erhält, sich „Universität“, „Fachhochschule“ oder „Pädagogische Hochschule“ zu nennen. In allen drei Ländern sieht der Gesetzgeber vor, dass auf der gesetzlichen Grundlage durch eine staatsnahe Institution geprüft wird, ob die jeweilige akademische Bildungsinstitution vorgegebene Qualitätsstandards einhält und das Recht er- und behält, sich eine akademische Bezeichnung zu geben und staatlich anerkannte Abschlüsse zu verleihen. Dazu haben diese staatsnahen Institutionen wiederum Regelungen erarbeitet, die Qualitätsstandards in den Bereichen Studium und Lehre, Forschung und Entwicklung sowie Organisation und Finanzierung umfassen. In Deutschland wird i.d.R. von den Länderministerien der deutsche Wissenschaftsrat mit der Bestimmung der Qualitätsstandards beauftragt. In Österreich und der Schweiz ist dies der jeweilige nationale Akkreditierungsrat (Schweizer Akkreditierungsrat bzw. Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria – AQ Austria). Im Folgenden erfolgt die Darstellung der institutionellen Qualitätsprüfung zunächst zum Zeitpunkt der Gründung einer privaten Hochschule (Erstakkreditierung) und danach während des laufenden Betriebs (Reakkreditierung). In Deutschland ist in den jeweiligen Landesgesetzen bzw. Verordnungen festgelegt, auf welche Weise die staatliche Anerkennung i.d.R. nach der Begutachtung durch den Wissenschaftsrat erfolgt. Zur Illustration des Verfahrens wird die Situation im Land Berlin herangezogen. In Berlin gibt es gegenwärtig 29 wissenschaftliche, angewandte und künstlerische Privathochschulen, an denen knapp 11% der Berliner Studierendenschaft studieren. Berlin ist mit 10,6% Anteil an Studierenden an privaten Hochschulen in Deutschland führend (Der Regierende Bürgermeister – Senatskanzlei für Wissenschaft 2017). Private Bildungseinrichtungen können im Land Berlin von der zuständigen Senatsverwaltung als Hochschule staatlich anerkannt werden, dürfen die Bezeichnung „Hochschule“ führen und Hochschulgrade verleihen. Das Anerkennungsverfahren orientiert sich an den Kriterien und Anforderungen des Berliner Hochschulgesetzes, das für staatliche Hochschulen gilt. Für dessen Durchführung beauftragt der Berliner Senat i.d.R. den Deutschen Wissenschaftsrat ([www.berlin.de/sen/wissenschaft/service/staatliche-erkennung](http://www.berlin.de/sen/wissenschaft/service/staatliche-erkennung)). Das entspricht der in Deutschland geübten Praxis der deutschen Bundesländer. Da der Wissenschaftsrat im Regelfall vom jeweiligen Bundesland beauftragt wird, neu gegründete private Hochschulen zu prüfen, hat er einen diesbezüglichen Leitfadent entwickelt, der sieben Qualitätsprüfbereiche umfasst (Wissenschaftsrat 2015): 1. Institutioneller Anspruch, Profil und Entwicklungsziele; 2. Leitungsstruktur, Organisation

und Qualitätsmanagement; 3. Personal; 4. Studium und Lehre; 5. Forschung und Kunstausbildung; 6. Räumliche und sächliche Ausstattung; 7. Finanzierung. Für jeden der Prüfbereiche wurden Qualitätskriterien festgelegt. Für den Bereich Studium und Lehre zählt dazu eine Mindestausstattung zum Zeitpunkt der Gründung bzw. der Gründungsphase mit wissenschaftlichem Personal, das eine entsprechende Qualifikation nachweisen muss (Wissenschaftsrat 2015, S. 38ff.):

Mit Aufnahme des Hochschulbetriebs müssen mindestens zwei hauptberuflich an der Einrichtung angestellte Professorinnen und Professoren (zwei Vollzeitäquivalente, VZÄ) sowie Professorinnen und Professoren im Umfang von mindestens einem VZÄ pro Studiengang, zuzüglich Hochschulleitung vorhanden sein. Mindestens eine der hauptberuflichen Professuren ist eine Vollzeitprofessur.

Spätestens zum Ende der Gründungsphase muss die Hochschule einen akademischen Kern aus hauptberuflichen Professorinnen und Professoren nachweisen. Bei einem Bachelorstudiengang werden mindestens 6 VZÄ erwartet, wovon mindestens die Hälfte hauptamtliche Vollzeitprofessuren sind. Bei einem Masterstudiengang werden mindestens 10 VZÄ (davon mindestens die Hälfte hauptamtliche) erwartet.

In Österreich ist die Qualitätsprüfung einer neuen Privatuniversität im Privatuniversitätsgesetz sowie in der Akkreditierungsverordnung geregelt (Bundesgesetz für Privatuniversitäten § 2 (1): Privatuniversitäten-Akkreditierungsverordnung, § 13). Obwohl in Österreich in Gegensatz zu Deutschland nicht der Wissenschaftsrat mit der Akkreditierung privater Hochschulen beauftragt ist, hat jedoch auch der österreichische Wissenschaftsrat Qualitätsmaßstäbe formuliert und sich an der Empfehlung des deutschen Wissenschaftsrates orientiert (Österreichischer Wissenschaftsrat 2016, S. 42). Zuständig für die Erstakkreditierung ist die AQ Austria, die sowohl die Institution als auch deren zu diesem Zeitpunkt beantragten Studiengänge umfasst. Eine Voraussetzung für die Anerkennung als private Universität besteht darin, dass sie „mindestens zwei Bachelorstudiengänge und einen auf einen oder beide aufbauenden Masterstudiengang“ anbietet (Akkreditierungsverordnung, §14 (3)). Die AQ Austria hat für die institutionelle Erstakkreditierung dem deutschen WR-Verfahren sehr ähnlich formulierte Prüfbereiche festgelegt: (1) Zielsetzung und Profilbildung; (2) Entwicklungsplanung; (3) Studien und Lehre; (4) Forschung und Entwicklung / Entwicklung und Erschließung der Künste; (5) Organisation der Privatuniversität und ihrer Leistungen; (6) Finanzierung und Ressourcen; (7) Nationale und internationale Kooperationen; (8) Qualitätsmanagementsystem. Die Anforderungen für das für Lehre/Forschung zuständige Personal wird in Österreich ebenso wie in Deutschland quantitativ, aber auch qualitativ festgelegt. Das Lehrpersonal muss „facheinschlägig und hochschuldidaktisch“ qualifiziert sein und das Lehrvolumen mindestens zu 50% hauptberuflich abdecken. Pro Studium bzw. Bachelor/Master-Kombination müssen mindestens eine professoral qualifizierte Vollzeitkraft sowie weitere, mindestens promovierte oder künstlerisch ausgewiesene Personen „im Umfang von einem auf höchstens drei Personen aufgeteilten Vollzeitäquivalenten“ vorhanden sein (Verordnung §14 (5) h,i).

Sowohl in Deutschland als auch in Österreich unterliegen private Hochschulen der Erst-, jedoch auch der Reakkreditierung. Private Hochschulen werden in festen Zeitabständen geprüft, ob sie weiterhin hochschulformig sind und den Qualitätsstandards der Erstakkreditierung entsprechen. I.d.R. wird die Erstakkreditierung für einen Zeitraum von bis zu 5 Jahren (D) bzw. 6 Jahren (A) vergeben. Danach erfolgt die Reakkreditierung, die in Deutschland bis zu 10 Jahren und in Österreich 6 Jahre erfolgt. Der deutsche Wissenschaftsrat sieht eine weitere institutionelle Reakkreditierung durch den WR nach dem Zehn-Jahres-Zeitraum nicht mehr für erforderlich, sieht dann jedoch das jeweilige Bundesland in der Pflicht (Wissenschaftsrat 2015, S. 12 und S. 137f.).

An einer Reihe von Beispielen lässt sich zeigen, dass die Akkreditierungsverfahren durchaus eine hohe Hürde in der Gründungs-, aber auch der Phase des laufenden Hochschulbetriebs darstellen. So wurden z.B. zwischen 2003 und 2016 in Österreich sechs Anträge auf institutionelle Akkreditierung eingereicht, wovon 5 Anträge zurückgezogen und einer Hochschule positiv akkreditiert worden sind (Parlamentarisch Anfrage 2016). Der European Peace University wurde 2013 die zwei Jahre zuvor erteilte Akkreditierung entzogen (IBW 2017). Ein aktuelles Beispiel für die Nichtakkreditierung in Deutschland ist die Kunsthochschule ESMOD. Der Wissenschaftsrat kam zur Auffassung, dass u.a. die Personalausstattung weder qualitativ noch quantitativ den Mindestanforderungen genügt (Wissenschaftsrat 2017, S. 26ff.) Damit war das formale und wirtschaftliche Ende der Hochschule beschlossen, die zuvor über 23 Jahre als erfolgreiche und renommierte Modeschule agierte (Thönnissen 2017).

### 3.b Qualitäten von privaten Hochschulen aus Sicht der Zielgruppe Studierende

Die erfolgreiche Akkreditierung bzw. Reakkreditierung durch staatsnahe Institutionen sind ein Nachweis über eingehaltene Mindestqualitätsstandards privater Hochschulen. Damit ist jedoch noch keine Aussage darüber getroffen, ob sie auch den Qualitätserwartungen ihrer Zielgruppe, den – potenziellen – Studierenden entsprechen. Allerdings hat bereits 2012 der deutsche Wissenschaftsrat konzipiert, dass es den privaten Hochschulen gelungen ist, sich nachfrageorientiert zu verhalten und damit neue Zielgruppen mobilisiert und erschlossen zu haben (WR 2012, S. 118ff.). In einer aktuellen Studie von 2017 des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) wurde untersucht ob bzw. wie es den privaten Hochschulen in Deutschland gelungen ist, nachhaltig Studieninteressierte von ihren Qualitätsangeboten zu überzeugen (Engelke/Müller/Röwert 2017). In der Studie wird deutlich, dass es den privaten Hochschulen besser als den staatlichen gelungen ist, nicht-traditionelle Hochschul-Zielgruppen zu erschließen. Zu ihnen gehören u.a. Studieninteressierte in fortgeschrittenem Alter, ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung und Personen, die berufsbegleitend studieren wollen (Engelke/Müller/Röwert 2017, S. 18). Den besonderen Erfolg (starkes Wachstum und hohe Nachfrage nach Studienplätzen) führen die Autoren der CHE-Studie auf zehn Erfolgsfaktoren zurück (Engelke/Müller/Röwert 2017, S. 24):

**Tab. 2: Die zehn Erfolgsfaktoren privater Hochschulen in Deutschland**

Erfolgsfaktor 1: Sehr ausgeprägter Praxis- und Arbeitsmarktbezug
Erfolgsfaktor 2: Angebot bestimmter Studiengangsformate: Berufsbegleitende, duale, Teilzeit-, Fern-Studiengänge
Erfolgsfaktor 3: Zeitliche Lage der Lehrveranstaltungen
Erfolgsfaktor 4: Service und Betreuungsangebote für Studierende
Erfolgsfaktor 5: Studiengangszulassung für beruflich besonders qualifizierte (auch ohne Abitur)
Erfolgsfaktor 6: Realistisch auf die Zielgruppe zugeschnittene Studiendauer
Erfolgsfaktor 7: Enge Kooperationen mit Arbeitgebern (Wirtschaft bzw. Industrie)
Erfolgsfaktor 8: Eindeutiges, klar definiertes Hochschulprofil
Erfolgsfaktor 9: Eindeutige Kommunikation des Profils gegenüber Studieninteressierten
Erfolgsfaktor 10: Erreichbarkeit des Studienortes

In der CHE-Studie wird „ein recht klares und weitgehend homogenes Gesamtbild“ der deutschen Privathochschullandschaft bestätigt, dessen Ergebnis die erfolgreiche Ansprache neuer Zielgruppen ist (Engelke/Müller/Röwert 2017, S. 31). Privaten Hochschulen gelingt es besser als staatlichen neue Zielgruppen zu erschließen, wofür fünf Aspekte verantwortlich sind: 1. Zielorientierung, 2. Praxisorientierung, 3. Studierendenorientierung, 4. Bedarfsorientierung, 5. Marktorientierung. Privathochschulen scheinen aus Sicht der Zielgruppe Qualitäten zu besitzen, die staatliche Hochschulen nicht haben: mehr Anwendungsorientierung, transparentere Studienformate, bessere Berücksichtigung der individuellen Lebens- und Studienverläufe.

Wie auch der deutsche, so bestätigt auch der österreichische Wissenschaftsrat den Privatuniversitäten eine hohe Akzeptanz bei der Zielgruppe potenzieller Studierender. Der WR macht dafür die „wettbewerbliche Logik“ (Österreichischer Wissenschaftsrat 2016, S. 6) verantwortlich, an denen sich Privatuniversitäten orientieren sowie deren Ausrichtung an Innovationsbedarfen ihrer Zielgruppe. Aussagen über die Einschätzung der Qualität österreichischer Privatuniversitäten finden sich in der Studie, die von der Konferenz österreichischer Privatuniversitäten (ÖPUK), der Wirtschaftskammer Österreich sowie der Industriellenvereinigung in Auftrag gegeben wurde (Institut für Bildungsforschung 2017). Das Hauptstudienwahlmotiv aller Studierender ist das Interesse am Studienfach, unabhängig von Hochschultyp/-trägerschaft (Institut für Bildungsforschung 2017, S. 79). Allerdings dominiert bei den PU-Studierenden der feste Berufswunsch. Sie studieren kürzer als Studierende staatlicher Hochschulen und steigen schneller als Absolvent/innen staatlicher Universitäten in das Berufsleben ein (Institut für Bildungsforschung 2017, S. 117). Dies kann ein Beleg dafür sein, dass es den privaten Hochschulen besser gelingt, die Lehre bedarfsgerecht zu gestalten. Ein weiterer Indikator für Qualität kann die Betreuungsrelation an den Universitäten sein: „Ein Lehrender (Vollzeitäquivalent) an einer öffentlichen Universität unterrichtet/betreut somit durchschnittlich 21 Studierende... an den Privatuniversitäten rund 15 Studierende“ (Institut für Bildungsforschung 2017, S. 124). Noch besser ist die Betreuungsrelation allerdings an den Fachhochschulen mit ca. 7 Studierenden pro Lehrperson. In der Studie des Instituts für Bildungsforschung wurden

„maßgebliche“ Expert/innen über Qualitäten der österreichischen Privatuniversitäten befragt (Institut für Bildungsforschung 2017, S. 155):

**Tab. 3: Stärken und Schwächen der Privatuniversitäten in Österreich aus Expert/innensicht**

Stärken	Schwächen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belegung und Komplettierung des Hochschulangebots in Österreich</li> <li>• Internationale Attraktivität</li> <li>• Gute Betreuung der Studierenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Image: beruflicher Erfolg ist käuflich</li> <li>• Zu wenig Praxisbezug</li> </ul>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es privaten Hochschulen gelungen ist, den Studienbedarf von Personen zu decken, was bisher den staatlichen Hochschulen nicht gelungen ist, insb. Zielgruppen anzusprechen, die nicht dem traditionellen Studierendentypus entsprechen (jung, mit Abitur/Matura, mit dem Wunsch unmittelbar nach Schulabschluss das Studium zu beginnen). Ob dies mit einer „Marktlogik“ der privaten Hochschulen zu erklären ist, oder mit deren nichttraditionellem hochschulpolitischen/didaktischen Anspruch sei zunächst dahin gestellt. Gemessen am Ergebnis (überdurchschnittlich hohe Nachfrage nach Studienplätzen an privaten Hochschulen) scheinen jedoch Privathochschulen Qualitäten zu haben, die an staatlichen in dieser Form nicht vorhanden bzw. vermutet werden. Dies bescheinigen auch die jeweiligen Wissenschaftsräte in Deutschland und Österreich.

**4. Private Hochschulen sind qualitätsorientierte Akteure der Bildungslandschaft**

Eingangs wurde illustriert, dass Studienberatungen Privathochschulen wie Harvard als Exzellenzuniversitäten empfehlen. Begründet werden die Empfehlungen durch die Merkmale der Trägerschaft (nichtstaatlich), Tradition (Alter der Institution) und der kleinen Anzahl von Studierenden. Greift man diese Merkmale auf, dann lässt sich sagen, dass es in der DACH-Region zwar keine mit den USA vergleichbare Tradition gibt (die privaten Hochschulen sind i.d.R. jung), jedoch das Merkmal der kleinen Studierendenzahlen durchaus zu finden ist. Bleibt das Merkmal der Trägerschaft: Ist ein privater Träger ein Qualitätsmerkmal? Einerseits lässt sich diese Frage aus Sicht der Zielgruppe beantworten. Privaten Hochschulen gelingt es besser als staatlichen bedarfsorientierte Angebote zu machen und Studienbedingungen zu bieten, die den Studienerfolg begünstigen (kürzere Studiendauer, bessere Einmündung in das Beschäftigungsfeld, gute Betreuung etc.). Das ist unstrittig eine besondere Qualität. Zudem ist es den privaten Hochschulen gelungen, studieninteressierten Personen den Zugang zur akademischen Bildung zu ermöglichen, was die staatlichen Hochschulen nicht können und/oder wollen. Auch das kann als Qualitätsmerkmal gesehen werden. Dass Studienzugang und -erfolg nicht einfach käuflich ist, wird zum Einen in Zeiten hoher Informati-onstransparenz dadurch gewährleistet, dass gebrochene Leistungsversprechen auf Dauer auf den Träger negativ

zurück fallen würden – mit entsprechenden Folgen. Zum Anderen wird durch geregelte staatliche Qualitätsverfahren durch staatliche und staatsnahe Institutionen zum Zeitpunkt der Hochschulgründung und während des laufenden Betriebs sichergestellt, dass definierte akademische und organisatorische Qualitätsstandards privater Anbieter eingehalten werden. An dieser Stelle ist jedoch ein Widerspruch zu finden: Einerseits wird von Privathochschulen aus individueller (potenzielle Studierende) und gesellschaftlicher (Bildungspolitik) Sicht das Qualitätsmerkmal Innovation gefordert; sie sollen Vorreiterfunktion übernehmen. Andererseits wird bei der Prüfung der privaten Hochschule deren Hochschulformigkeit herangezogen, worunter die zu prüfenden Institutionen Strukturen, Prozesse und Ressourcen der sog. Leitfigur der traditionellen Universität verstehen – also eine Leitfigur, die immer wieder in der Universitätslandschaft selbst kritisiert und als überarbeitungswürdig bezeichnet wird. Wie ist dieser Widerspruch mit dem Ziel des Erhalts und der stetigen Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre aufzulösen? Dazu zwei Gedankenskizzen: (1) Qualität ist keine Frage der Trägerschaft, sondern des Outcome! Daraus leitet sich ab, dass klare Kriterien des Outcome (qualitativ und quantitativ) definiert werden. Sie sind trägerschaftsübergreifend festzulegen: gleiche Ergebnisse, gleiche Indikatoren, gleiche Instrumente. Wird z.B. das Promotionsrecht als für Universitäten gefordertes Merkmal benannt, sind die Ergebnisse der Ausübung dieses Rechts (Forschungoutcome) periodisch und fachbezogen für die weitere Anerkennung des Hochschulstatus, ggf. fakultätsbezogen, für staatliche und private Hochschulen relevant. (2) Staatliche Gelder folgen den Outcome-Ergebnissen und nicht der Trägerschaft der Institution. Ist es unter Allokationsgesichtspunkten nicht sinnvoll, dass (zumindest in Teilbereichen) staatliche Gelder dorthin gegeben werden, wo unter genau definierten Qualitäts-gesichtspunkten der beste Outcome erzielt wird? Als Beispiel können die Modelle zur Finanzierung von privaten Schulen dienen; sie übernehmen staatliche Bildungsaufgaben mit festgelegten Qualitätsstandards und erhalten dafür staatliche Mittel. Unabhängig von den beiden Gedanken kann davon ausgegangen werden, dass private Hochschulen in der DACH-Region gegründet worden sind, um zu bleiben. Und mehr noch: diese Hochschulen wachsen und es kommen beständig neue Hochschulen dazu. Die nächsten Jahrzehnte werden zeigen, ob sich in dieser Region ein ähnliches privates Hochschulwesen wie z.B. in den USA herausbilden wird. Dies kann man mit Blick auf deren exzellente Lehre und Forschung durchaus als wünschenswert erachten. Dennoch müssen mögliche Folgen einer solchen Entwicklung wie die soziale Segregation der Studierendenschaft oder eine Orientierung von Forschung/Lehre und Forschung an kurzfristigen Trends mitbedacht werden. Innovativen Bildungs- und hochschulpolitische Akteuren eines Landes/einer Region sollte es jedoch gelingen, eine Hochschullandschaft zu entwerfen, in der Hochschulen unterschiedliches Typus und Trägerschaft kompetitiv und komplementär akademische Bildungsaufgaben übernehmen, die aus gesamtgesellschaftlicher Sicht fruchtbar wirken können.

## Literaturverzeichnis

- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Österreich: Entscheidungen Privatuiversitäten. [https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulen-studien/entscheidungen\\_pu.php](https://www.aq.ac.at/de/akkreditierte-hochschulen-studien/entscheidungen_pu.php) (01.10.2017).
- Bundesgesetz für Privatuiversitäten (2015): § 2 (1); Privatuiversitäten-Akkreditierungsverordnung, 28. Mai 2015.
- Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich – HFKG. 30. September 2011
- Der Regierende Bürgermeister – Senatskanzlei für Wissenschaft. <https://www.berlin.de/sen/wissenschaft/hochschulen/private-hochschulen> (01.10.2017).
- Engelke, J./Müller, U./Röwert, R. (2017): Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können, Gütersloh, CHE.
- IMD Lausanne. <https://www.imd.org/why-imd/about-imd/> (01.10.2017).
- Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2017): Privatuiversitäten – Entwicklung und Ausblick. Ibw – Forschungsbericht 189. Wien.
- Österreichische Privatuiversitäten Konferenz. <https://oepuk.ac.at/> (01.10.2017).
- Österreichischer Wissenschaftsrat Österreich (2016): Privatuiversitäten in Österreich. Stellungnahme und Empfehlungen. Wien.
- Parlamentarisch Anfrage 9739/J vom 06.07.2016 (XXV.GP). [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB\\_09404/imfname\\_557350.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_09404/imfname_557350.pdf) (29.10.2017).
- Staatliche Anerkennung. <https://www.berlin.de/sen/wissenschaft/service/staatliche-erkennung/> (29.10.2017).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Verbandes der Privaten Hochschulen (2016): Forum „Private Hochschulen zwischen Wettbewerb und struktureller Benachteiligung“. Berlin.

- Studieren-im-Ausland. [http://www.in-usa-studieren.de/usastudium/hochschulsystem\\_usa/hochschulsystem\\_usa.html#Eliteuniversitaeten](http://www.in-usa-studieren.de/usastudium/hochschulsystem_usa/hochschulsystem_usa.html#Eliteuniversitaeten) (01.10.2017).
- swissuniversities. <https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/anerkannt-schweizer-hochschulen/> (01.10.2017).
- Thönnissen, G. (2017): Mode: Die Esmod schließt für immer – Das Ende einer Ära. In: der Tagesspiegel. 07.10.2017. <http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/mode/mode-die-esmod-schliesst-fuer-immer-das-ende-einer-ara/20425412.html> (29.10.2017).
- Wissenschaftsrat (2012): Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung. Bremen.
- Wissenschaftsrat (2015): Leitfaden der Konzeptprüfung nichtstaatlicher Hochschulen in Gründung. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2017): Stellungnahme zur Akkreditierung der ESMOD Internationale Kunsthochschule für Mode. Bremen.

■ Dr. Herbert Grüner, Rektor der New Design University Privatuiversität St. Pölten, Professor für Wirtschaftswissenschaften der Kunsthochschule Berlin-Weissensee, E-Mail: rektor@ndu.ac.at

## Aus der Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Stephan Jolie (Hg.)

### Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:

*Sprachliche Vielfalt* – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?

*International Classroom* – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?

*Employability* – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?



Bielefeld 2018, 126 Seiten, ISBN 978-3-946017-2-7, 21.30 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

René Krempkow



René Krempkow

## Exzellenz in der Gründungsförderung erfassen – ein vermessen(d)es Anliegen an Hochschulen?

The role of knowledge transfer as a societal challenge – besides research and teaching – rises in science policy in the recent years. In almost all federal states of Germany the transfer now is defined as a central task for universities. This also applies for start-up support at universities in Germany. Evaluation and rankings for research and teaching exist for a long time. However, this is less thematised for transfer and start-up support. Because this seems to be difficult for the multifaceted activities of knowledge transfer, this contribution focuses on a survey for start-up support at universities in Germany.

Der gesellschaftliche Auftrag des Transfers<sup>1</sup> hat für die Hochschulen neben der Forschung und der Lehre in den letzten Jahren wissenschaftspolitisch stark an Bedeutung gewonnen. Dies zeigte sich u.a. mit der Förderausschreibung „Innovative Hochschule“ des BMBF, aber auch mit Hochschulgesetznovellen der Länder. So ist dies inzwischen in so gut wie allen Ländern als zentrale Hochschulaufgabe festgeschrieben; auch fordern nach einer jüngsten Analyse fast alle Bundesländer von den Hochschulen, Ausgründungen zu fördern (Berghäuser 2017, S. 38). Versuche zur Erfassung und (auch öffentlichen) Anerkennung exzellenter Leistungen in der Forschung und in der Lehre gibt es bereits länger, für den Transfer stand dies bislang weniger im Fokus. Da es nur schwer möglich scheint, dies für die vielfältigen unter Transfer gefassten Einzelaktivitäten zu leisten (vgl. auch Henke u.a. 2017, 2016; Hachmeister u.a. 2016; Stifterverband 2016) soll dies hier für die Gründungsförderung der Hochschulen als Teilaspekt des Transfers erfolgen.

### 1. Gründungsförderung als wichtiger Teil des Transfers

Die Gründungsförderung an Hochschulen nimmt eine Sonderstellung im Gründerökosystem ein (vgl. RKW 2015, S. 31), und damit auch für ein attraktives und lebendiges Innovationsökosystem in Deutschland insgesamt. Gründungen sind ein wichtiger Weg, um den Wissenstransfer aus der Forschung umzusetzen. Denn Innovationen entstehen gerade dort, wo intensiv geforscht wird und engagierte Studierende und Wissenschaftler ihr Know-how einbringen. Dafür braucht es nach theoretischen Modellüberlegungen und empirischen Ergebnissen eine entsprechende Gründungskultur an den Hochschulen (vgl. auch G-Forum 2017). Der vorliegende Text will anhand eines aktuellen Versuches mittels Grün-

dungsradar<sup>2</sup> herausarbeiten, wie Exzellenz in der Gründungsförderung empirisch erfasst werden kann, und dies als exemplarischen Versuch für den Transferbereich damit zugleich einem breiteren Kreis zugänglich machen. So könnte auch ein Beitrag dazu geleistet werden, „ein erweitertes Exzellenzverständnis einer gesellschafts-orientierten Hochschule zu schaffen“ (Schneidewind 2016, S. 21).

Die Gründungsförderung der Hochschulen ist dabei lediglich analytisch als separate Kategorie neben Forschung und Lehre zu betrachten, faktisch weist sie zugleich Verbindungen zur Forschung, zur Lehre sowie auch zur Weiterbildung auf. Denn die Gründungsförderung geschieht einerseits durch Forschung zu Gründungsthemen, die in die Weiterentwicklung von Gründungsförderung einfließt. Andererseits geschieht dies z.B. durch Sensibilisierung<sup>3</sup> dafür in der Lehre innerhalb des Curriculums, und auch in außercurricularen Veran-

<sup>1</sup> Dies bezeichnet hier Wissens-/Technologietransfer der Hochschulen in Wirtschaft/Gesellschaft (vgl. z.B. Henke u.a. 2016; Berghäuser 2017).

<sup>2</sup> Der Verfasser war als zuständiger Projektkoordinator maßgeblich am Gründungsradar 2016 des Stifterverbandes beteiligt, auf dem dieser Beitrag basiert. Er möchte an dieser Stelle insbesondere Elena Mostovova und Andrea Frank für die produktive Zusammenarbeit bei der Erstellung des Gründungsradars 2016 danken. Darüber hinaus gebührt Thu-Van Nguyen großer Dank für Ihre Beratung beim Überarbeiten von teilweise mehr als 700 Zeilen umfassender Programmschleifen in Stata-Do-Files und Eric Eschner für die Unterstützung beim Erstellen von Tabellen und Grafiken für den Gründungsradar; sowie den Teilnehmern des Hochschulforums Syllt 2017 für hilfreiche Anregungen aus der Diskussion zum Vortrag, der diesem Beitrag zugrunde liegt.

<sup>3</sup> Dies wird hier verstanden als Sensibilisierung, dass Gründungen eine berufliche Möglichkeit sind und was dabei zu beachten wäre, womit eine bewusste Entscheidung dazu erst möglich wird. Diese kann ggf. auch gegen eine Gründung ausfallen – z.B. bei starkem individuellen Sicherheitsbedürfnis – aber jedenfalls dann nicht aus Unkenntnis. Idealerweise würde sich dies in höheren „Überlebensraten“ von Gründungen als ein Effekt der Gründungsförderung niederschlagen.

staltungen. Darüber hinaus gibt es auch Verbindungen zur Weiterbildung, weil Hochschulen auch hier Angebote machen (können), z.B. für Absolventen und Externe, aber auch für ihre eigenen Mitarbeiter und (Nachwuchs-)Wissenschaftler.<sup>4</sup>

Die Erhebungen zum Gründungsradar durch den Stifterverband erfolgten auch deshalb von Anfang an<sup>5</sup> mit dem Anspruch, die Förderung von Gründungen an den Hochschulen in verschiedenen Dimensionen zu erfassen – durch Gründungssensibilisierung und -unterstützung sowie durch institutionelle Verankerung einer nachhaltigen Gründungskultur. Als weitere Dimension fließt auch ein, welche Gründungsaktivitäten dabei am Ende realisiert werden, das heißt, welchen Output die Bemühungen in der Gründungsförderung hervorbringen. Mit diesem Beitrag werden daher eine mehrdimensionale Erhebung und deren Ergebnisse vorgestellt, die nun bereits zum dritten Mal die Gründungsförderung an Hochschulen in Deutschland in den Blick genommen und dabei zu erfassen versucht hat, wie gut diese an den einzelnen Einrichtungen erfolgt. Dies wurde von manchen durchaus als ein vermessen Anliegen an Hochschulen wahrgenommen (vgl. auch Schneidewind 2016, S. 15). Das mag auch damit zusammenhängen, dass Transfer und Ausgründungen teilweise als „funktionale Überforderung“ angesehen wird. Hierbei wird aber übersehen, dass dies keineswegs alle Hochschulen in ähnlicher Intensität verfolgen müssten.<sup>6</sup> Die Teilnahme am Gründungsradar ist jedenfalls freiwillig und der Gründungsradar wurde in den letzten Jahren von einer großen Anzahl an Hochschulen unterstützt, was sich auch an einer für Online-Erhebungen sehr zufriedenstellenden Rücklaufquote zeigt.<sup>7</sup> Zudem wurden die Ergebnisse von vielen gründungsförderaktiven Hochschulen für die Organisationsentwicklung ihrer Gründungsfördereinrichtungen und -aktivitäten genutzt, was Hinweise auf ein entsprechendes Nutzenverständnis gibt, wie auch Gaethgens/Simon (2017, S. 26) argumentieren.

Die Auswertung der Daten für die Ergebnisdarstellung erfolgt in Form von vier Bausteinen, die den verschiedenen Dimensionen der Gründungsförderung entsprechen, und deren Informationen letztlich in Ranglisten zu diesen Dimensionen sowie für die Gesamtleistung verdichtet werden. Hierbei werden zur Wahrung der Fairness nur Hochschulen mit ähnlichen Kontexten untereinander verglichen.<sup>8</sup> Auf diese Weise kann aus den Ergebnissen abgeleitet werden, inwiefern die Hochschulen einen Vorbildcharakter und damit eine Form von Exzellenz in der Gründungsförderung haben oder ob (und ggf. wo) es Verbesserungspotential gibt.<sup>9</sup>

Für die teilnehmenden Hochschulen und auch über die einzelnen Hochschulen hinaus für alle gründungsförderaktiven Hochschulen in Deutschland insgesamt werden durch den Vergleich mit den vorangegangenen Erhebungen auch Entwicklungstrends aufgezeigt. Für Gründungen gibt es verschiedenste Förderungen – u.a. das umfangreiche EXIST-Förderprogramm z.B. mit dem Label „Gründerhochschule“, aber auch weitere wie Gründerstipendium, Forschungstransfer oder Investitionszuschuss mit jeweils unterschiedlicher Finanzausstattung und unterschiedlichem Maß an damit verbundenem Reputationsgewinn bzw. öffentlicher Anerken-

nung. Durch multivariate Analysen kann außerdem versucht werden, Aussagen über Einflussfaktoren und Effekte bestimmter Förderformate und mögliche Folgen daraus abzuleiten. Insgesamt können die Ergebnisse sowohl einzelnen Hochschulen als auch Förderern Ansatzpunkte aufzeigen, wo die Gründungsförderung der Hochschulen an einzelnen Standorten und in Deutschland insgesamt ihre Stärken und Verbesserungspotenziale hat. Daher werden im Ausblick auch Weiterentwicklungsüberlegungen angesprochen.

## 2. Erhebungsmethodik und Auswertungskonzept

### 2.1 Datenbasis

Der Großteil der Informationen, die in den Gründungsradar einfließen, wird über eine eigene Befragung erhoben. Der Grundgedanke des Gründungsradars ist es, die unterschiedlichen Facetten der Gründungsförderung möglichst gut abzubilden. Hierfür wurden zunächst die Themenbereiche mit den dazugehörigen Indikatoren definiert und erst dann in einem zweiten Schritt die Daten zur Abbildung der Themenbereiche ermittelt. So sollte verhindert werden, dass die inhaltliche Breite des Rankings durch die Nicht-Verfügbarkeit von offiziellen Daten beschränkt wird. Gerade bei der Gründungsthematik sind nur wenige offizielle und amtliche Statistiken verfügbar. Daher wurde für die Operationalisierung der vier Bausteine auf eine eigene Befragung der an der Gründungsförderung und -unterstützung beteiligten Akteure zurückgegriffen. Wo offizielle Daten verfügbar waren, wurden diese genutzt, um einerseits die Angaben der Hochschulen auf ihre Plausibilität hin zu überprüfen. Andererseits wurden offizielle Daten als Indikatoren verwendet. Eine Übersicht über die neben der eigenen Befragung verwendeten Datenquellen liefert nachfolgende Tabelle 1:

<sup>4</sup> Allerdings gibt es bislang wenig Angebote speziell für den wiss. Nachwuchs, obwohl das Gründungspotential mindestens genauso groß ist wie für Hochschulabsolventen (vgl. Krempkow 2017).

<sup>5</sup> Vgl. Frank et al. 2013; Grave/Hetze/Kanig 2014; Frank/Krempkow/Mostovova 2017; Veröffentlichungen zum Gründungsradar finden sich auch online: [www.gruendungsradar.de](http://www.gruendungsradar.de).

<sup>6</sup> „Mit dieser Anforderungsvielfalt, die über gute Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung hinaus auch internationale Sichtbarkeit, Engagement für die regionale Wertschöpfung durch Kooperationen mit der Wirtschaft, Ausgründungen und den Wissenstransfer in die Gesellschaft umfasst, drohe eine funktionale Überforderung der Hochschulen („Zielwarr“)“, die nur durch funktionale Arbeitsteilung und darauf aufbauende Profilbildung zu bewältigen sei“ (Enders 2016, S. 510; zitiert nach Gaethgens/Simon 2017, S. 23).

<sup>7</sup> Dies könnte zwar auch mit einer generellen Gewöhnung zusammenhängen, denn: „Mittlerweise haben sich unterschiedliche Spielarten von quantifizierenden Vergleichen durch Rankings und Ratings auf den Ebenen von Disziplinen, Institutionen sowie ganzen Wissenschaftssystemen entwickelt und durchgesetzt“, schätzen Gaethgens/Simon (2017, S. 26) dazu ein. Die Boykotts des CHE-Hochschulranking durch mehrere Fachgesellschaften und Hochschulen in den letzten Jahren sprechen allerdings dagegen.

<sup>8</sup> Ausführlich zu Fairness/Leistungsgerechtigkeit s. Kamm/Krempkow 2010; Krempkow 2015.

<sup>9</sup> Die teilnehmenden Hochschulen erhielten hierfür auch eine hochschulspezifische Auswertung. In dieser werden die den Bausteinen zugrundeliegenden Einzelindikatoren-Ergebnisse (je nach Baustein 5-11 Einzelindikatoren) der Hochschule in die bundesweiten Ergebnisse sowie für verschiedene Hochschulgruppierungen (nach Größe, Art, Träger) eingeordnet bzw. verglichen.

Tab. 1: Weitere Datenquellen neben der eigenen Erhebung

Datenquelle	Information
Hochschulrektorenkonferenz: HRK-Hochschulkompass (www.hochschulkompass.de/):	Liste der Hochschulen in Deutschland zur Validierung beziehungsweise Auffüllung der von den Hochschulen nicht genannten Studierendenzahlen
Statistisches Bundesamt 2015: Personal an Hochschulen, Fachserie 11 Reihe 4.4	Zahl des wissenschaftlichen Personals
Hochschulwebseite	Platzierung der Gründungsthematik auf der Internetseite

## 2.2 Erhebungsmethodik

Die jüngste Erhebung erfolgte im Jahr 2016 im Wesentlichen als Onlinebefragung der Hochschulen über deren Leitungen. Die Grundgesamtheit des Gründungsradars setzt sich aus allen staatlichen und staatlich anerkannten privaten Hochschulen in Deutschland zusammen, mit Ausnahme der Verwaltungshochschulen und Berufsakademien. Die Grundgesamtheit des Gründungsradars bestand zum Zeitpunkt der letzten Erhebung aus 390 Hochschulen.<sup>10</sup> Davon sind 242 Fachhochschulen oder Hochschulen ohne Promotionsrecht, 148 Universitäten oder Hochschulen mit Promotionsrecht.<sup>11</sup>

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Grundgesamtheit und die Rücklaufquoten der Befragung, getrennt nach Hochschulart, Hochschulträgerschaft und Hochschulgröße. Insgesamt haben 50% (194 Hochschulen) aller deutschen Hochschulen auf unsere Befragung zum Gründungsradar geantwortet. Die Beteiligung der Universitäten oder Hochschulen mit Promotionsrecht (57%) war höher als die der Fachhochschulen oder Hochschulen ohne Promotionsrecht (46%). Die der staatlichen Hochschulen (64%) war deutlich höher als die der privaten Hochschulen (28%). Den höchsten Rücklauf gab es insgesamt bei den großen und mittelgroßen Hochschulen (je 74%); bei den kleinen Hochschulen haben sich immerhin 36% beteiligt. Dies ist eine gute Teilnahmequote vor dem Hintergrund, dass in dieser Gruppe viele nicht auf gründungsaffine Themen spezialisierte Hochschulen zu finden sind, wie beispielsweise theologische und künstlerische Hochschulen. Von den 194 Hochschulen berichten 157 (80%), dass Gründungsförderung an ihrer Hochschule eine Rolle spielt, acht Hochschulen machten keine Angaben. Insbesondere bei den privaten

Tab. 2: Grundgesamtheit und Rücklaufquoten der Erhebung

	Hochschulen insgesamt (HRK 6/16)	Hochschulen mit Rücklauf			
		insgesamt		davon: mit Gründungsförderung	
Nach Hochschulart:	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl
Fachhochschulen/ Hochschulen ohne Promotionsrecht	242	46	110	76	84
Universitäten/ Hochschulen mit Promotionsrecht	148	57	84	87	73
Nach Hochschulträger:					
Staatlich	237	64	152	91	140
Privat	153	28	42	41	17
Nach Hochschulgröße:					
Groß (>15.000 Studierende)	54	74	40	97	39
Mittelgroß (5.000-15.000 Studierende)	91	74	67	92	62
Klein (<5.000 Studierende)	240	36	86	65	56
Keine Angaben zur Stud.-zahl	5	0	1	0	0
Total	390	50	194	80	157

Quelle: Gründungsradar 2016, Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2016.

und den kleinen Hochschulen spielt die Gründungsförderung deutlich seltener eine Rolle. Entsprechend der Verbreitung der Aktivitäten der Hochschulen in der Gründungsförderung gibt der Gründungsradar über die Situation an den gründungsförderungsaktiven Hochschulen Auskunft, welches häufiger große und mittelgroße staatliche Hochschulen sind.

## 2.3 Auswertungskonzept

Das Auswertungskonzept umfasst wie in den Vorerhebungen wieder die vier Bausteine (1) Verankerung, (2) Sensibilisierung, (3) Unterstützung und (4) Gründungsaktivitäten (Bewertungsskala jeweils 1 bis 3 Punkte), aus denen sich die Gesamtpunktzahl ergibt (4 bis 12 Punkte). Die vier Bausteine fließen also jeweils mit dem gleichen Gewicht in die Gesamtpunktzahl ein. Dies entspricht damit auch dem Konzept der Forschungsevaluation der Universität Mainz, die sich hierbei an theoretische Arbeiten von Parsons anlehnt (vgl. auch Schmidt in diesem Heft sowie Dokumentation der Indikatoren in Frank/Krempkow/Mostovova 2017, S. 50). Jeder Baustein umfasst fünf bis 11 Einzelindikatoren (vgl. auch Dokumentation der Indikatoren in Frank/Krempkow/Mostovova 2017, S. 50). Die Berechnung der Punktwerte je Indikator erfolgt auf der Basis von Mittelwert und Standardabweichung.<sup>12</sup> Im Prinzip gilt: Je weiter der beobachtete Wert einer Hochschule vom Durchschnitt abweicht, desto höher beziehungsweise niedriger fällt der Punktwert aus. Damit folgt das Auswertungskonzept einem relativen Qualitätsverständnis (ausführlicher hierzu vgl. Krempkow 2007), welches zuletzt auch von der sogenannten Imboden-Kommission als Prinzip der Leistungsbewertung und Rankingerstellung favorisiert wurde (vgl. IEKE 2016, S. 43). Die Berechnung der Punktzahl entspricht auch den Vorgängerrankings, um einen Zeitvergleich zu ermöglichen. Dies erfolgt für die einzelnen Größenklassen getrennt (große, mittelgroße und kleine Hochschulen). Die erzielten Punktwerte im jeweiligen Größenklassen-Ranking sind nicht mit denen der anderen Größenklassen-Rankings vergleichbar, weil sich die Vergleichsgruppe jeweils unterscheidet. Die Differenzierung in Größengruppen ist nicht nur konzeptionell wichtig für die Wahrung der Fairness des Ranking, sondern dies wurde auch empirisch durch Regressionsanalysen mit Daten der aktuellen Erhebung bestätigt (s. nachfolgenden Abschnitt).

## 2.4 Einbeziehung in die Auswertungen

Nicht alle Hochschulen, die an der Befragung teilgenommen haben und für die das Gründungsthema relevant ist, haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt.<sup>13</sup> Im Ran-

<sup>10</sup> Unsere Datenbasis umfasste ursprünglich 398 Hochschulen. Allerdings waren im Juni 2016 acht Hochschulen nicht mehr in der HRK-Hochschuldatenbank, u.a. da sie fusioniert wurden.

<sup>11</sup> Darunter sind 20 Kunst- und Musikhochschulen ohne und 38 mit Promotionsrecht.

<sup>12</sup> Für die detaillierten Formeln zur Nachvollziehbarkeit der Berechnungen siehe ausführlichen Methodenanhang (URL: [www.gruendungsradar.de/download/file/fid/65](http://www.gruendungsradar.de/download/file/fid/65)).

<sup>13</sup> Weitgehend vollständig ausgefüllte und damit auswertbare Fragebögen liegen für die letzte Erhebung von 152 Hochschulen vor; für die vorangegangenen Erhebungen sah dies ähnlich aus.

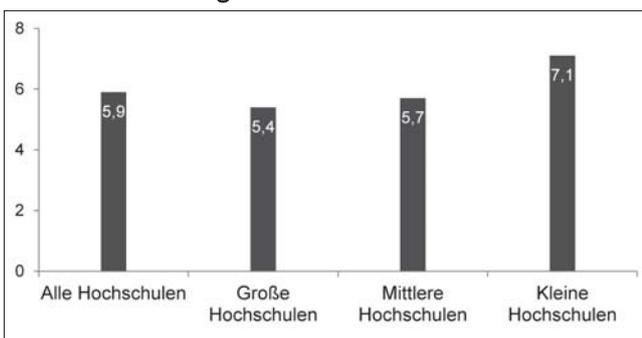
king des Gründungsradars wurden nur diejenigen Hochschulen berücksichtigt, für die ein Mindestmaß an Informationen vorlag. Das bedeutet, dass je Baustein maximal ein Indikator nicht ausgefüllt sein darf. Um in das Gesamtranking aufgenommen zu werden, darf eine Hochschule also maximal vier fehlende Indikatorwerte haben, einen je Baustein.<sup>14</sup> Ob eine Hochschule in einem bausteinspezifischen Ranking aufgenommen wird, ist unabhängig davon, wie sie die anderen Bausteine ausgefüllt hat. Das heißt, dass die Zahl der Hochschulen, für die auswertbare Informationen vorlagen, je nach Baustein variiert.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Gesamtentwicklung im Zeitvergleich

Der Vergleich mit vorangegangenen Erhebungen ermöglicht, Entwicklungstrends und damit ggf. Erfolge aufzuzeigen. Das Bezugsjahr für den Zeitvergleich ist hier das Jahr 2012. So kann die Entwicklung der Punktzahlen seit dem ersten Gründungsradar gezeigt werden. Um einen Vergleich zwischen den Erhebungen ziehen zu können, werden in diesem Abschnitt nur die Hochschulen einbezogen, die an der Befragung sowohl 2016 als auch 2012 teilgenommen haben. Im Vergleich zum Ranking 2012 haben sich die Hochschulen in der Gründungsförderung 2016 deutlich verbessert. Die Gesamtpunktzahl ist im Schnitt um 5,9% gestiegen (Abbildung 1). Wurden im Gründungsradar 2012 zunächst durchschnittlich 8,9 Punkte erreicht, steigerten sie sich auf 9,6 Punkte im Jahr 2016. Die Verbesserungen sind insbesondere auch auf die kleinen Hochschulen zurückzuführen. Dort konnten die Leistungen um 7,1% gesteigert werden, bei den mittleren und großen Hochschulen fiel die Veränderung etwas geringer aus (5,7 beziehungsweise 5,4%).

**Abb. 1: Veränderung der Gesamtpunktzahl des Gründungsradar 2016 zu 2012 differenziert nach Hochschulgröße (in %)**



Die im Mittel gestiegene Gesamtpunktzahl zeigt, dass sich das Feld der in der Gründungsförderung aktiven Hochschulen einerseits nach oben verschoben hat. Andererseits sind die Hochschulen auch etwas dichter zusammengerückt: Die Abstände zwischen den Spitzenreitern sind geringer, die Gesamtpunktzahlen der Hochschulen im unteren Viertel sind seltener sehr niedrig. Der größte Aufsteiger unter den großen Hochschulen ist die Universität Freiburg mit einer Verbesserung von 25% im Vergleich zum Gründungsradar 2012, dicht gefolgt von der Universität Paderborn mit 23%. Die Universitäten Trier (mittelgroße Hochschule) und die WHU – Otto

Beisheim School of Management (kleine Hochschule), die bereits von 2012 bis 2013 einen deutlichen Sprung nach vorn machten, konnten ihre Punktzahl noch einmal leicht verbessern, sodass sie mit insgesamt 24 beziehungsweise 22% Verbesserung in der Punktzahl im Vergleich zu 2012 ebenfalls sehr stark zulegten. Insgesamt konnten sich 25 der großen Hochschulen, 19 der mittelgroßen und 15 der kleinen Hochschulen um mehr als 5% verbessern. Nur sieben Hochschulen haben sich um mehr als 5% verschlechtert (überwiegend große Hochschulen, zu einer detaillierten Darstellung siehe nachfolgende Abschnitte).

In der bisherigen Förderung durch das EXIST-Programm wurde seit 1998 ein Gesamtvolumen von 132,5 Millionen Euro ausgeschüttet. Die in der vierten Phase ausgezeichneten 22 Gründerhochschulen wurden mit insgesamt 13 Millionen Euro gefördert. Dies spiegelt sich auch in den aktuell erreichten Gesamtpunktzahlen im Gründungsradar wider: So erreichen die Gründerhochschulen mit im Durchschnitt 10 Punkten deutlich bessere Ergebnisse im Gesamtranking als die übrigen Hochschulen mit im Durchschnitt 9,2 Punkten. Dies gilt auch für alle vier Bausteinrankings, in denen die Gründerhochschulen jeweils durchschnittlich etwa 0,2 Punkte besser abschneiden. Darüber hinaus ist auch der Punktezuwachs im Vergleich zu 2012 tendenziell höher. Der Abstand zwischen den bereits vorher erfolgreichen Gründerhochschulen und den nicht geförderten Hochschulen ist also noch größer geworden. Das ist vor allem für die Gruppe der großen Hochschulen relevant, denn 17 der 22 geförderten EXIST-Hochschulen gehören zu dieser Gruppe, die fast nur aus Universitäten besteht.

Ein systematischer Effekt der Hochschulart (Unis vs. FH) auf die Gesamtpunktzahl im Gründungsradar lässt sich in zur Überprüfung durchgeführten Regressionsanalysen insgesamt allerdings nicht bestätigen, ebenso wenig wie für die Trägerschaft (staatlich/privat) oder das Gründungsjahr der Hochschule. Dagegen zeigt sich ein deutlicher Effekt der Hochschulgrößengruppe (unter Kontrolle der ebenfalls deutlichen Effekte der EXIST-Gründerhochschulen-Förderung, Gründerstipendium und ähnlichen Förderungen).<sup>15</sup> D.h., dass insbesondere kleine Hochschulen deutlich im Nachteil wären, würden alle Hochschulen gemeinsam ausgewertet (obwohl die Indikatoren bereits anhand der Studierendenzahl relativiert wurden, wo dies möglich war). Eine mögliche Erklärung ist, dass größere Hochschulen eher Synergieeffekte z.B. durch Bündelung von Ressourcen nutzen können (vgl. ähnlich auch Koschatzky/Kroll/Schubert 2016, S. 33).

<sup>14</sup> Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass inhaltliche Aspekte und nicht die Datenverfügbarkeit für die Auswertungen im Zentrum stehen. Da jedoch auch in der aktuellen Erhebung relativ viele Hochschulen aus dem Gesamtranking herausfielen, wenn nur die zu 100% vollständig ausgefüllten Fragebögen einbezogen wären, wurde wie in der Vorerhebung (vgl. Grave/Hetze/Kanig 2014) maximal ein fehlender Indikator je Baustein zugelassen. Eine Ausnahme bildete lediglich die Anzahl der Gründungen im 4. Baustein, die in diesem Baustein die Hälfte der Punktzahl bilden. Hier musste eine Zahl (ggf. nur eine Null) eingetragen sein, damit die Angaben zu diesem Baustein und schließlich die Hochschulen in das Gesamtranking einbezogen werden.

<sup>15</sup> Dies gilt ähnlich für die Anzahl der Gründungen (je 100 Studierende), worauf die Hochschulgröße ebenfalls einen deutlichen Effekt hat (unter Kontrolle der deutlichen Effekte der EXIST-Gründerstipendien und ähnlichen Förderungen sowie der Gesamtpunktzahl im Gründungsradar).

Betrachtet man die Entwicklung in den einzelnen Bausteinen, zeigt sich auch hier in fast allen eine Leistungssteigerung. Am stärksten gewinnt die Gründungsverankerung (Baustein 1). Die Sensibilisierung (Baustein 2) verzeichnet ebenfalls relativ große Steigerungen. Die Gründungsunterstützung (Baustein 3) zeigt im Zeitvergleich einen etwas geringeren Zuwachs. Auch die Ergebnisse zu den einzelnen Bausteinen unterscheiden sich fast durchweg nach Hochschulgröße: So haben insbesondere die großen und mittleren Hochschulen ihre Gründungssensibilisierung (Baustein 2) ausgebaut. Mittlere Hochschulen haben dagegen bei den Gründungsaktivitäten (Baustein 4) deutlich aufgeholt. Bei der Gründungsunterstützung (Baustein 3) konnten sich vor allem die kleinen Hochschulen verbessern. Nur in der Gründungsverankerung verbesserten sich alle Hochschulen deutlich (vgl. ausführ-

lich zu den Bausteinrankings sowie zu deskriptiven Darstellungen der Ergebnisse ausgewählter Einzelfragen Frank/Krempkow/Mostovova 2017).

### 3.2 Gründungsförderung an großen Hochschulen

Unter den großen Hochschulen mit mehr als 15.000 Studierenden erreichen im Jahr 2016 die Hochschule München und die Technische Universität München – nachdem sie in den vergangenen beiden Erhebungsjahren abwechselnd in der Gesamtpunktzahl jeweils knapp vorn lagen – nun einen Gleichstand (Tabelle 3). Danach folgen – ebenfalls mit gleicher Punktzahl – das Karlsruher Institut für Technologie und die Universität Potsdam sowie mit relativ geringem Abstand die Technische Universität Berlin. Darüber hinaus ist Freiburg und Jena erstmals der Übergang von der Mittelgruppe in das

Tab. 3: Rankingergebnisse große Hochschulen

Hochschulname GR 2016	Typ	Veränd.	Punkte					Stud.ier	EXIST	
			hst Träger	Baustein					techn. HS 15/16	
				Ges.am	Q 1	Q 2	Q 3			
Hochschule München	FH staatl.	▲	10,8 H	2,9 H	2,7 H	2,7 H	2,5 H	17452	✓	IV
Technische Universität München	Univ staatl.	●	10,8 H	2,9 H	2,8 H	2,8 H	2,3 H	39081	✓	IV
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)	Univ staatl.	▲	10,5 H	2,9 H	2,7 H	2,6 H	2,3 H	25196	✓	IV
Universität Potsdam	Univ staatl.	▲	10,5 H	2,8 H	2,7 H	2,8 H	2,2 M	20630		IV
Technische Universität Berlin	Univ staatl.	▲	10,2 H	2,6 M	2,6 M	2,8 H	2,2 M	33933	✓	IV
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	Univ staatl.	▲▲▲	10,1 H	2,7 M	2,6 M	2,6 H	2,2 M	24513		IV
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Univ staatl.	▲▲	10,1 H	2,7 M	2,7 H	2,5 M	2,2 M	18403		IV (
Universität des Saarlandes	Univ staatl.	▲	10,1 H	2,8 H	2,6 M	2,7 H	2,2 M	18000		IV
Universität Bremen	Univ staatl.	▲	10 H	2,7 M	2,7 H	2,4 M	2,2 M	19712		
RWTH Aachen	Univ staatl.	●	9,9 M	2,7 M	2,4 L	2,5 M	2,3 H	43721	✓	IV
Universität Kassel	Univ staatl.	▲▲	9,9 M	2,6 M	2,8 H	2,5 M	2,2 M	24385		IV
Julius-Maximilians-Universität Würzburg	Univ staatl.	▲▲	9,9 M	2,9 H	2,6 M	2,4 M	2,2 M	28814		
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	Univ staatl.	▲▲	9,7 M	2,9 H	2,4 L	2,6 H	1,8 L	31865		IV
TU Braunschweig / Ostfalia Hochschule	Univ staatl.	○	9,7 M	2,8 H	2,6 M	2,5 M	1,8 L	32500	✓	IV (
Universität Leipzig	Univ staatl.	▲	9,6 M	2,3 L	2,6 M	2,4 M	2,3 H	29227		
Freie Universität Berlin	Univ staatl.	▲	9,5 M	2,4 L	2,5 M	2,4 M	2,2 M	34088		IV
Technische Universität Darmstadt	Univ staatl.	▲	9,5 M	2,6 M	2,4 L	2,4 M	2,1 M	26500	✓	IV
Universität Koblenz-Landau	Univ staatl.	▲	9,5 M	2,6 M	2,6 M	2,4 M	1,9 L	15670		IV
Technische Universität Dortmund	Univ staatl.	▲	9,3 M	2,5 M	2,5 M	2,4 M	1,9 L	33550	✓	IV
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Univ staatl.	▼	9,2 M	2,2 L	2,5 M	2,3 L	2,2 M	19717		IV
Universität Stuttgart	Univ staatl.	○	9,2 M	2,4 L	2,3 L	2,3 L	2,2 M	27792	✓	
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover	Univ staatl.	▲▲	9,2 M	2,4 L	2,5 M	2,4 M	1,9 L	25700	✓	
Friedrich-Alexander-Univ. Erlangen-Nürnberg	Univ staatl.	▲▲	9,2 M	2,6 M	2,5 M	2,2 L	1,9 L	40174		
Universität Paderborn	Univ staatl.	▲▲▲	9,2 M	2,6 M	2,4 L	2,4 M	1,8 L	19734		
Ludwig-Maximilians-Universität München	Univ staatl.	▲	9 M	2,2 L	2,6 M	2,2 L	2,2 M	51025		
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Univ staatl.	▼▼	8,9 L	2,5 M	2,4 L	2,2 L	1,8 L	25277		
Universität Siegen	Univ staatl.	▲	8,9 L	2,4 L	2,4 L	2,4 M	1,7 L	19414		
Universität Regensburg	Univ staatl.	▲	8,8 L	2,3 L	2,1 L	2,4 M	2,2 M	21558		
Technische Universität Dresden	Univ staatl.	▼	8,7 L	2,4 L	2,2 L	2,1 L	2,2 M	35961	✓	
Eberhard Karls Universität Tübingen	Univ staatl.	▲▲	8,7 L	2,2 L	2,4 L	2,2 L	2,1 M	28300		
Humboldt-Universität zu Berlin	Univ staatl.	▼	8,6 L	2,3 L	2,2 L	2,3 L	2,2 M	34214		
Universität Bielefeld	Univ staatl.	▲	8,5 L	2,4 L	2,3 L	2,1 L	1,7 L	23683		
Universität Duisburg-Essen	Univ staatl.	▲▲	8,4 L	2,4 L	2,2 L	2,2 L	1,8 L	42073		
Ruhr-Universität Bochum	Univ staatl.	○	7,9 L	2,3 L	2,2 L	1,9 L	1,7 L	43000		

Legende: ● dunkel schattiert = vorbildliche Leistung; ● mittel schattiert = durchschnittliche Leistung; ● hell schattiert = Leistung mit Verbesserungspotenzial.  
 Veränderung: ▲▲▲/▼▼▼ = Zunahme/Abnahme zwischen 20 und 30% zur Vorerhebung; ▲▲/▼▼ = Zunahme/Abnahme zwischen 10 und 20% zur Vorerhebung;  
 ▲/▼ = Zunahme/Abnahme zwischen 5 und 10% zur Vorerhebung; ● = keine oder kleine Veränderung (unter 5%) zur Vorerhebung 2012; ○ = Kein Vorerhebungswert.

beste Viertel der Hochschulen gelungen. Die anderen Hochschulen im besten Viertel gehörten auch in den Befragungen 2012 und 2013 bereits zu den besten Hochschulen in der Gründungsförderung. Es gibt aber auch drei Hochschulen, die sich teilweise deutlich verbesserten und nur knapp die Punktzahl für die Spitzengruppe verfehlten: die RWTH Aachen, die Universität Kassel und die Universität Würzburg. Der bereits in den vorangegangenen Erhebungen festgestellte starke Zusammenhang mit einer Förderung im Rahmen des Wettbewerbs EXIST IV<sup>16</sup> (Gründerhochschulen) ist mit der aktuellen Erhebung noch deutlicher geworden: Es sind nicht nur wie zuvor fast alle Hochschulen im oberen Viertel des Gesamtrankings zugleich Gründerhochschulen. Vielmehr zählt nun auch die Mehrheit der mittleren Gruppe zu den Gründerhochschulen, aus dem unteren Viertel dagegen keine.

Ein bemerkenswertes Ergebnis ist zudem, dass auch nichttechnische Hochschulen oft eine exzellente Gründungsförderung haben: Von den insgesamt neun großen Hochschulen, die als vorbildlich in der Gründungsförderung angesehen werden, sind zwar vier Hochschulen mit technischem Profil<sup>17</sup>, aber auch fünf, die vergleichsweise viele Studierende in den anderen Fächergruppen aufweisen.

<sup>16</sup> Die römischen Ziffern IV bei der EXIST-Förderung indizieren einen Erfolg in der entsprechenden EXIST-Förderphase. Die Friedrich-Schiller-Universität Jena erhält die Förderung als Gründerhochschule zusammen mit der Bauhaus-Universität Weimar.

<sup>17</sup> Als Hochschulen mit technischem Profil wurden hier die Hochschulen mit einem Anteil an Studierenden der Ingenieurwissenschaften von mehr als 30% eingeordnet (Quelle: Statistisches Bundesamt 2016).

Tab. 4: Rankingergebnisse mittelgroße Hochschulen

Hochschulname GR 2016	Typ	Veränd.	Punkte					Stud.ier	EXIST	
			hs Träger	Baustein						techn. HS 15/16
				Ges.amt	Q 1	Q 2	Q 3			
Leuphana Universität Lüneburg	Un sta:	▼	11,1 H	2,8 H	2,9 H	2,6 H	2,8 H	9239	IV	
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Un sta:	▲▲	11 H	2,9 H	2,9 H	2,8 H	2,4 H	14099	IV	
Technische Universität Kaiserslautern	Un sta:	▲▲	10,6 H	2,9 H	2,8 H	2,7 H	2,2 M	10218	✓	
Hochschule Mainz	Fa sta:	▲	10,4 H	2,8 H	2,6 M	2,5 M	2,5 H	5185	✓	
HAWK Hildesheim/Holzminde/n/Göttingen	Fa sta:	▲▲	10,3 H	2,8 H	2,5 M	2,5 M	2,5 H	5000	✓	
Technische Universität Chemnitz	Un sta:	▲	10,3 H	2,6 M	2,6 M	2,7 H	2,4 H	11904	✓	
Universität Bayreuth	Un sta:	○	10,2 H	2,9 H	2,7 H	2,8 H	1,8 L	13025		
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg	Fa sta:	▲	10,1 H	2,5 M	2,6 M	2,5 M	2,5 H	8000	✓	
Technische Universität Hamburg-Harburg	Un sta:	▲▲	10 H	2,4 M	2,6 M	2,6 H	2,4 H	7391	IV	
Hochschule Fresenius	Fa priv	▲▲	9,9 M	2,8 H	2,6 M	2,1 L	2,4 H	11150		
Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin	Fa sta:	○	9,9 M	2,6 M	2,5 M	2,5 M	2,3 M	10000		
Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg	Fa sta:	▲	9,9 M	2,7 H	2,8 H	2,5 M	1,9 L	10848	✓	
Technische Universität Bergakademie Freiberg	Un sta:	▲	9,8 M	2,3 M	2,7 H	2,4 M	2,4 H	5200	✓	
Hochschule Mittweida	Fa sta:	▲	9,8 M	2,6 M	2,6 M	2,5 M	2,1 M	6800	✓	
Universität Ulm	Un sta:	▲▲	9,7 M	2,2 L	2,5 M	2,3 M	2,7 H	10680		
Universität Rostock	Un sta:	○	9,7 M	2,4 M	2,5 M	2,6 H	2,2 M	13766		
Hochschule Reutlingen	Fa sta:	○	9,6 M	2,6 M	2,3 L	2,5 M	2,2 M	5800	✓	
Hochschule Anhalt	Fa sta:	▲	9,6 M	2,7 H	2,5 M	2,6 H	1,8 L	8050	✓	
Hochschule Kaiserslautern	Fa sta:	▲	9,6 M	2,8 H	2,5 M	2,6 H	1,7 L	6000	✓	
Hochschule Koblenz	Fa sta:	▲▲	9,3 M	2,3 M	2,4 M	2,6 H	2 M	8970	✓	
Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg	Un sta:	▼▼	9,3 M	2,5 M	2,5 M	2,4 M	1,9 L	8224	✓	
Hochschule Trier	Fa sta:	○	9,2 M	2,5 M	2,4 M	2,3 M	2 M	7940	✓	
Hochschule Aalen	Fa sta:	○	9,1 M	2,7 H	2,1 L	2,3 M	2 M	5700	✓	
Technische Universität Ilmenau	Un sta:	▲	9 M	2,3 M	2,5 M	2,4 M	1,8 L	6612	✓	
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	Un sta:	○	8,9 M	2,2 L	2,4 M	2,2 L	2,1 M	10857		
Universität Trier	Un sta:	▲▲▲	8,8 M	2,4 M	2,3 L	2,3 M	1,8 L	14484		
Fachhochschule Südwestfalen	Fa sta:	○	8,5 L	2 L	2,6 M	2,2 L	1,7 L	13859	✓	
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden	Fa sta:	○	8,5 L	2,4 M	2,1 L	2,4 M	1,6 L	5000	✓	
Hochschule Esslingen	Fa sta:	○	8,4 L	2,2 L	1,9 L	2,3 M	2 M	6112	✓	
Fachhochschule Münster	Fa sta:	▲	8,4 L	2,1 L	2,4 M	2,2 L	1,7 L	13000	✓	
Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes	Fa sta:	○	8,3 L	2,4 M	1,8 L	1,9 L	2,2 M	6078	✓	
Beuth Hochschule für Technik Berlin	Fa sta:	○	8,3 L	2,3 M	1,8 L	2,3 M	1,9 L	12532	✓	
Fachhochschule Aachen	Fa sta:	○	8,2 L	2 L	2,3 L	2,1 L	1,8 L	13094	✓	
Hochschule Bremen	Fa sta:	▲	8,1 L	2,2 L	2 L	1,8 L	2,1 M	8940	✓	
Hochschule Osnabrück	Fa sta:	○	8,1 L	2 L	2,1 L	2,1 L	1,9 L	13552		
Hochschule Furtwangen	Fa sta:	○	7,8 L	1,9 L	2 L	2 L	1,9 L	6643	✓	
Hochschule Pforzheim	Fa sta:	○	7,3 L	1,9 L	1,6 L	2 L	1,8 L	6000		

Legende: siehe Tab. 3.

**3.3 Gründungsförderung an mittelgroßen Hochschulen**

Insgesamt ist festzustellen, dass hier die Abstände in der Spitzengruppe deutlich kleiner geworden sind (Tabelle 4). So steht die Leuphana Universität Lüneburg zwar zum wiederholten Mal an der Spitze der mittelgroßen Hochschulen (Hochschulen mit 5.000 bis unter 15.000 Studierenden). Allerdings verringerte sich der Abstand zur Universität Oldenburg, welche sich spürbar verbesserte. Die Technische Universität Kaiserslautern hat ebenfalls einen deutlichen Sprung nach vorne gemacht. Die Hochschule Mainz, die aufgrund ihres Wachstums der Studierendenzahl nun zu den mittleren Hochschulen zählt, erreicht trotz Wechsels der Größengruppe ebenfalls respektable Ergebnisse. Die einzige private Hochschule im Gesamtranking der mittelgroßen Hochschulen, die Hochschule Fresenius, verfehlt nur knapp die Spitzengruppe. Unter den neun mittelgroßen Hochschulen mit Vorbildcharakter befinden sich drei Fachhochschulen und sechs Universitäten. Damit sind die Fachhochschulen in der Spitzengruppe deutlich seltener vertreten als in der gesamten Gruppe der mittelgroßen Hochschulen (70%). Im unteren Viertel mit großem Verbesserungspotenzial finden sich ausschließlich Fachhochschulen, die zudem überproportional häufig ein technisches Profil haben. Uni-

versitäten scheinen also hier tendenziell vor den Fachhochschulen zu liegen, auch vor solchen mit technischer Prägung. Die Gesamtpunktzahlverteilung bei den mittelgroßen Hochschulen zeigt, dass sich auch hier das Feld der in der Gründungsförderung aktiven Hochschulen insgesamt nach oben verschob und etwas dichter zusammengerückt ist. Die drei EXIST-IV-geförderten mittelgroßen Hochschulen befinden sich alle in der Spitzengruppe.

**3.4 Gründungsförderung an kleinen Hochschulen**

Insgesamt wird die Gruppe der 27 kleinen Hochschulen weiterhin von drei privaten Hochschulen angeführt, die ihren Schwerpunkt in den Wirtschaftswissenschaften haben (Tabelle 5). Die HHL Leipzig Graduate School of Management steht wie in den vergangenen Erhebungen zum Gründungsradar an der Spitze der kleinen Hochschulen. Neu ist allerdings, dass der Abstand zur nächstfolgenden Hochschule, der WHU – Otto Beisheim School of Management, jetzt nur noch einen Zehntelpunkt beträgt. Danach folgt – mit ebenfalls verringertem Abstand – die Private Hochschule Göttingen. Der Standort Lübeck ist mit der Universität und der Fachhochschule gleich zweimal in der Spitzengruppe der kleinen Hochschulen vertreten.

Tab. 5: Rankingergebnisse kleine Hochschulen

Hochschulname GR 2016	Typ		Punkte							EXIST		
	Träger	Veränd.	Baustein							Stud. je HS	techn. HS 15/1	EXIST
			Ges. amt	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q				
HHL Leipzig Graduate School of Management	Un priv	▲	11,4 H	3 H	2,9 H	2,9 H	2,6 H	671				
WHU - Otto Beisheim School of Management	Un priv	▲▲▲	11,3 H	2,9 H	2,9 H	2,9 H	2,6 H	1401				
Private Hochschule Göttingen	Fa priv	▲	11,1 H	3 H	2,8 H	2,9 H	2,4 M	2353				
Filmuniversität Babelsberg Konrad Wolf	Ku sta	○	10,8 H	2,7 M	2,4 M	2,8 H	2,9 H	625				
Universität zu Lübeck	Un sta	▲▲	10,6 H	2,7 M	2,7 H	2,8 H	2,4 M	4026	✓	IV		
Hochschule der Medien Stuttgart	Fa sta	○	10,4 H	2,7 M	2,5 M	2,7 M	2,5 H	4500	✓			
Fachhochschule Lübeck	Fa sta	○	10,4 H	2,9 H	2,5 M	2,6 M	2,4 M	4458	✓			
Zeppelin Universität	Un priv	▲	10,2 M	2,2 L	2,4 M	2,7 M	2,9 H	1000				
Technische Hochschule Brandenburg	Fa sta	▲	10,1 M	2,8 H	2,8 H	2,5 M	2 M	2614	✓			
Hochschule Flensburg	Fa sta	○	10 M	2,8 H	2,5 M	2,5 M	2,2 M	4043	✓			
Bauhaus-Universität Weimar	Un sta	▲	9,8 M	2,3 M	2,4 M	2,6 M	2,5 H	4083	✓	IV (		
SRH Hochschule Heidelberg	Fa priv	▲▲	9,8 M	2,6 M	2,4 M	2,7 M	2,1 M	2945				
Ernst-Abbe-Hochschule Jena	Fa sta	▲	9,7 M	2,8 H	2,3 M	2,2 L	2,4 M	4682	✓			
Hochschule für angewandtes Management Erding	Fa priv	○	9,5 M	2,7 M	2 L	2,4 M	2,4 M	2600				
Fachhochschule Potsdam	Fa sta	○	9,4 M	2,5 M	2,3 M	2,4 M	2,2 M	3500				
Technische Hochschule Wildau	Fa sta	▲	9,4 M	2,5 M	2,4 M	2,3 L	2,2 M	4044	✓			
Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde	Fa sta	▲	9,4 M	2,7 M	2,4 M	2,6 M	1,7 L	2100				
Private Universität Witten/Herdecke	Un priv	▼	9 M	2,4 M	2,3 M	2,4 M	1,9 L	2300				
Hochschule Offenburg	Fa sta	▲▲	8,8 M	2,2 L	2,2 L	2,5 M	1,9 L	4500	✓			
Technische Universität Clausthal	Un sta	▲	8,7 M	2 L	2,4 M	2,2 L	2,1 M	4963	✓			
Universität der Bundeswehr München	Un sta	○	8,6 L	1,9 L	2,4 M	2,4 M	1,9 L	2710	✓			
Hochschule Hof	Fa sta	○	8,4 L	1,9 L	2,2 L	2,3 L	2 M	3800	✓			
Hochschule Nordhausen	Fa sta	▲	8,4 L	2,5 M	2 L	2,2 L	1,7 L	2291				
Westfälische Hochschule Zwickau	Fa sta	▲	8,2 L	2 L	1,9 L	2,3 L	2 M	4700	✓			
Hochschule der Wirtschaft für Management Mannheim	Fa priv	○	7,9 L	1,9 L	2 L	2,3 L	1,7 L	350				
Hochschule Worms	Fa sta	○	7,1 L	2,2 L	1,4 L	1,9 L	1,6 L	3462				
Hochschule Albstadt-Sigmaringen	Fa sta	○	6,9 L	1,5 L	1,5 L	2 L	1,9 L	3508	✓			

Legende: siehe Tab. 3.

Die Anzahl der Universitäten und Fachhochschulen, die eine vorbildliche Leistung in der Gründungsförderung aufweisen, ist hier etwa gleich hoch. Der Anteil der technisch ausgerichteten Hochschulen in der Spitzengruppe entspricht etwa dem in der Gruppe der kleinen Hochschulen insgesamt. Bei den Hochschulen mit Verbesserungspotenzial im unteren Viertel sind die Fachhochschulen überproportional vertreten. Für die Hochschulen im unteren Viertel zeigen sich aber auch besonders deutliche Verbesserungen: Hier gab es in den Vorerhebungen noch Hochschulen mit unter 6 Punkten. Von den beiden Gründerhochschulen (EXIST IV) findet sich hier eine in der Spitzengruppe und eine im Mittelfeld.

#### 4. Fazit und Überlegungen zur Weiterentwicklung

Mit der aktuellen Erhebung des Gründungsradars konnten differenzierte Ergebnisse auf einer soliden methodischen Grundlage erstellt werden. Als Gesamtfazit kann festgehalten werden: Die Relevanz des Themas und konkrete Aktivitäten der Hochschulen nehmen in fast allen betrachteten Aspekten zu. Es gibt aber auch noch einige Potentiale, u.a. bei der Anrechenbarkeit der Leistungen aus gründungsrelevanten Veranstaltungen in den Fachbereichen und in der Sichtbarkeit der Gründungsförderung. Darüber hinaus erscheint es wichtig, Gründungsförderung als Teil einer umfassenden Transfer- und Kooperationsstrategie weiterzuentwickeln. Die grundsätzlich erfreuliche Steigerung der eingesetzten finanziellen Mittel für die Gründungsförderung geht auch mit einer Gefahr einher: Denn die hohe Abhängigkeit von externen (öffentlichen) Mitteln erschwert die Kontinuität, wenn diese Mittel nicht nahtlos für Folgeprojekte zur Verfügung stehen, weshalb auch die Grundfinanzierung ausgebaut werden sollte. Allerdings hat auch die Region Verantwortung für eine starke Gründungskultur der Hochschule und am Standort.

Als Überlegungen zur Weiterentwicklung von Förderprogrammen ergeben sich aus den Auswertungen einige weitere Punkte: Eine stärkere Berücksichtigung der Hochschulgröße und des Hochschulprofils, sowie Einführung von Overhead-Pauschalen zur institutionellen Unterstützung von Hochschulen könnte die Effekte der Förderung noch stärken. Darüber hinaus zeigen die Rückmeldungen der Hochschulen, dass diese eine Vereinfachung rechtlicher Rahmenbedingungen sowie hochschulübergreifende Beratungsangebote zu rechtlichen Fragen, eine Erleichterung der Nutzungsbedingungen hochschulischer Infrastruktur und die Förderung von regionalen Hochschul-Netzwerken als hilfreich ansehen.

Abschließend bleibt als Ausblick festzuhalten: Die nächste Veröffentlichung zum Gründungsradar ist für Ende 2018 geplant, und als Themenschwerpunkt sind die Gründungsaktivitäten vorgesehen. Da die aktuellen Ergebnisse zeigen, dass inzwischen besser als in den ersten Erhebungen auch die Informationen zu Hochschulausgründungen erfasst werden können, sind damit noch detailliertere Ergebnisse auch zu den Effekten bzw. zum „Outcome“ der Gründungsförderung der Hochschulen zu erwarten. Hierbei ist dann allerdings nicht nur das regionale wirtschaftliche Umfeld an den jeweiligen Hochschulen zu berücksichtigen

(vgl. auch Frank u.a. 2013, S. 76f.), sondern auch die Überlebensrate der 2012 bzw. 2013 erhobenen Gründungen auszuwerten, um auch noch stärker qualitative Aussagen treffen zu können. Im Rahmen des Gründungsradar 2016 als Pilotierung vorgenommene Auswertungen anhand von 200 zufällig ausgewählten Gründungen zeigten vielversprechende erste Ergebnisse, wonach die Überlebensrate der Gründungen aus den Hochschulen nach einigen Jahren mindestens ähnlich hoch ist wie die der Gründungen in Deutschland insgesamt.

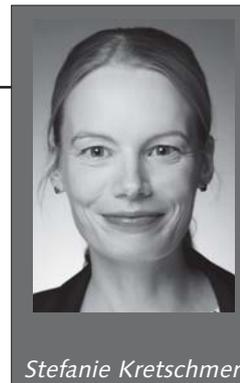
#### Literaturverzeichnis

- Berghäuser, H. (2017): Die Dritte Mission in der Hochschulgovernance: Eine Analyse der Landeshochschulgesetze. In: Hochschulmanagement, 12 (2+3), S. 35-43.
- Frank, A./Krempkow, R./Mostovova, E. (2017): Gründungsradar 2016. Wie Hochschulen Unternehmensgründungen fördern. Essen: Stifterverband (Hg.).
- Frank, A./Grave, B./Hetze, P./Kanig, A. (2013): Gründungsradar. Hochschulprofile in der Gründungsförderung. Essen: Stifterverband (Hg.).
- Gaethgens, P./Simon, D. (2017): Universitäre Exzellenz in der Begutachtung. In: Forschung, 10 (1), S. 21-30.
- Grave, B./Hetze, P./Kanig, A. (2014): Gründungsradar 2013. Wie Hochschulen Unternehmensgründungen fördern. Essen: Stifterverband (Hg.).
- G-Forum (2017): G-Forum 2017 Konferenz – Wuppertal: 21. Interdisziplinäre Jahreskonferenz zu Entrepreneurship, Innovation und Mittelstand, 4.-6. Oktober 2017, Bergische Universität Wuppertal. [www.g-forum.de](http://www.g-forum.de).
- Hachmeister, C.-D./Henke, J./Roessler, I./Schmid, S. (Hg.) (2016): Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission. In: die hochschule, 1.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2017): Mission, die dritte. Gesellschaftliche Leistungen der Hochschulen neben Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission, Berlin.
- Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2016): Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation. HoF-Handreichungen 8, Beiheft zu „die hochschule“.
- IEKE (2016): Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative. Endbericht. [www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf](http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf) (17.10.2017).
- Kamm, R./Krempkow, R. (2010): Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar? In: Qualität in der Wissenschaft, 4 (3), S. 71-78.
- Koschatzky, K./Kroll, H./Schubert, T. (2016): Wie können Universitätsleitungen die regionale Verankerung von Hochschulen stärken? Die Rolle dezentraler und zentraler Entscheidungsprozesse. In: die hochschule, 1, S. 32-39.
- Krempkow, R. (2017): Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse des Gründungspotentials Nachwuchsforschender. KOAB-Jahrestagung. Kassel.
- Krempkow, R. (2015): Can Performance-based Funding enhance Diversity of Higher Education Institutions? In: Pritchard, R./Klump, M./Teichler, U. (eds.): Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled? Amsterdam: Sense Publishers, pp. 231-244.
- Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld.
- Krempkow, R./König, K./Ellwardt, L. (2006): Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. HoF-Arbeitsbericht 5/2006. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung. [www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_5\\_2006.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2006.pdf)
- Hochschulrektorenkonferenz (2016): HRK-Hochschulkompass, [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de) (01.06.2016).
- RKW (Hg.) (2015): Treffpunkt: Gründerökosystem. RKW-Magazin 3/2015, RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft.
- Schneidewind, U. (2016): Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? In: die hochschule, 1, S. 14-22.
- Statistisches Bundesamt (2015): Personal an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.4, Wiesbaden.
- Stifterverband (2016): Transfer-Audit. Ziele und Verfahren. [www.stifterverband.org/download/file/fid/1715](http://www.stifterverband.org/download/file/fid/1715) (18.10.2017).

■ Dr. René Krempkow, wissenschaftlicher Referent in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: [rene.krempkow@hu-berlin.de](mailto:rene.krempkow@hu-berlin.de)

Stefanie Kretschmer & Franziska Bischoff

## Wissenstransfer durch Communities of Practice



Stefanie Kretschmer



Franziska Bischoff

Fotos: Foto Ventura/Stefanie Peters.

Against the background of how knowledge transfer from research into practice can be realized within higher education institutions, the "Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (KoBF)" conceived and implemented online webinars als learning modules directed at higher education practitioners. The webinar series was designed as a Community of Practice (CoP) and as a target group specific qualification; enabling topic centered knowledge transfer and providing a platform for information exchange and networking of higher education practitioners. In this contribution, the authors show how webinars can help to initiate sustainable organisational and individual learning and herewith foster quality improvement in the field of teaching and learning.

### 1. Hintergrund und Problemdarstellung

Im Rahmen der Koordinierung der Begleitforschung zum „Qualitätspakt Lehre“ (KoBFs) tritt regelmäßig die Frage auf, wie es gelingen kann, einen Wissenstransfer von der Forschungs- zur Anwendungsseite zu realisieren. Bedingt wesentlich durch die Anreizsysteme der Hochschulsteuerung und die Verfahren der Qualitätssicherung dominieren in der Wissenschaft innerhalb der jeweiligen Fachcommunities die ‚klassischen‘ Formate des Wissenstransfers wie Publikationen in Fachzeitschriften, Tagungsbeiträge, Konferenzen, Workshops etc. Ausgehend von der Annahme, dass diese wissenschaftsorientierten Formate nicht darauf ausgerichtet sind, nachhaltiges, organisationales Lernen und die Veränderung von Strukturen bewirkende Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre zu initiieren,<sup>1</sup> ist es das Anliegen von KoBF, Transferformate zu entwickeln und zu erproben, die unmittelbar die Hochschulpraxis adressieren und in der Lage sind, Entwicklungsprozesse in den Organisationen anzustoßen. Grundlegend ist dabei die Prämisse der Verzahnung von Strukturveränderung und individueller akteursbezogener Qualifizierung, woraus sich spezifische Anforderungen an die Entwicklung entsprechender bezugsgruppenorientierter, bedarfsgerechter Transferformate ergeben. Dabei steht insbesondere die Frage im Vordergrund, wie es gelingen kann, hochschulinterne Akteure zu erreichen, die nicht unmittelbar in den „Qualitätspakt Lehre“ (QPL)-Projekten involviert sind, für die die in den Projekten erlangten Erkenntnisse und/oder entwickelten Maßnahmen jedoch Relevanz für die eigene Arbeit besitzen bzw. an dieser Stelle im Sinne der Nachhaltigkeit zu integrieren wären.

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages ist die Fragestellung, inwieweit möglicherweise Lehr-/Lernformate im Kontext der Digitalisierung einen derartigen Wis-

senstransfer zu leisten vermögen. Diesbezüglich wurde in der Koordinierungsstelle mit onlinebasierten, themenspezifischen und sehr stark zielgruppenausgerichteten Webinaren gearbeitet, die sich mehr und mehr zu Mikro-Lerneinheiten entwickelten und orientiert am Konzept der Communities of Practice (CoP) (Wenger 1998; Wenger-Trayner 2015) ausgestaltet und erprobt wurden. Bereits im Rahmen anderer Projekte konnten die Autorinnen des vorliegenden Beitrags die Erfahrung machen, dass sich Tagungen bzw. Workshops mit größerem Teilnehmendenkreis nur bedingt dazu eignen, den Wissenstransfer zwischen den Projekten und vor allem über die Projekte hinaus in die Hochschulpraxis zu befördern. Bei diesen, auf einen eher heterogenen Teilnehmendenkreis ausgerichteten Formaten lässt sich der bezugsgruppenorientierte Transfer der Inhalte in die Hochschulpraxis nur bedingt steuern. Davon ausgehend wurden im Rahmen von KoBF unterschiedliche Transferformate entwickelt, die insbesondere den zielgruppenbezogenen Wissenstransfer sowie den Austausch und die Vernetzung der beteiligten Akteure fokussieren. Die nachfolgende Abbildung stellt die entwickelten und durchgeführten Transferformate im Überblick dar, welche sich jeweils durch eine hohe Themenspezifität und eine entsprechend ausgerichtete Zielgruppenansprache auszeichnen. Adressiert wurden mit den Formaten nicht nur die Projekte der Begleitforschung, sondern explizit auch die hochschulpolitische Ebene (Expertengespräche) sowie die interessierte Hochschulöffentlichkeit (u.a. Expertenblog, KoBF-Webportal).

Im Sinne des Wissenstransfers in die Hochschulpraxis und der Initiierung nachhaltiger Strukturveränderungen

<sup>1</sup> Zu dieser Fragestellung liegen ausgehend von den Ergebnissen einer im Kontext des vorliegenden Beitrages durchgeführten Literaturrecherche bislang keine empirischen Studien und Veröffentlichungen vor.

Abb. 1: KoBF-Transfermaßnahmen 2015-2018

<b>Themenworkshops (2016-2017):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für die Begleitforschungsprojektluster: „Studieneingang“, „Lehr-Lernformen“ und „Hochschulsteuerung“</li> <li>• Vorstellung und Diskussion von Vorhaben, Maßnahmen und Strategien zur adressatengerechten Verbreitung der Ergebnisse der Begleitforschung</li> </ul>
<b>Auswertungsworkshops (2017):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektclusterübergreifend</li> <li>• Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Begleitforschung im Hinblick auf deren Relevanz für die Hochschulpolitik und die Hochschulforschung</li> </ul>
<b>Expertengespräche (2016):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Verbreitung/Bekanntmachung und des Transfers der Arbeit und Ergebnisse der Begleitforschung auf hochschulpolitischer Ebene</li> </ul>
<b>Expertenblog (2017):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf dem KoBF-Webportal</li> <li>• Ermöglichung einer hochschulöffentlichen Diskussion über Aufgabe und Funktion von wissenschaftlicher Begleitung und Begleitforschung</li> </ul>
<b>KoBF-Webportal (ab 2015) (<a href="http://www.kobf-qpl.de">www.kobf-qpl.de</a>, 07.08.2018)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und kontinuierliche Anpassung des seit 2015 bestehenden Webportals als Knotenpunkt des Wissenstransfers der QPL-Begleitforschung</li> </ul>

ist es das Anliegen von KoBF, den themenspezifischen, bezugsgruppenorientierten Austausch und die Vernetzung über die punktuell stattfindenden Veranstaltungen hinaus zu befördern bzw. weiterzuführen. Vor diesem Hintergrund wurde Ende 2017 ein Webinarkonzept erarbeitet, welches Webinare als eigenständige Mikro-Lerneinheiten definiert. Diese können die Basis bilden für die Entstehung von Communities of Practice (CoP) als wesentlich selbstorganisierte Lerngemeinschaften, deren Fokus auf dem intendierten Transfer von der Forschungs- zur Anwendungsseite liegt.

## 2. Wissenstransfer über Communities of Practice

Hochschulen können als netzwerkartige Organisationen mit jeweils lose miteinander gekoppelten Subsystemen beschrieben werden (vgl. Weick 1976). Typisch und bereits vielfach beschrieben ist die Parallelität der Subsysteme ohne direkte Bezugnahme aufeinander: Zum einen die Fakultäten und Fachbereiche, die jeweils eigenen Strukturen und aus den Fachkulturen heraus existierenden Gesetzmäßigkeiten unterliegen, zum anderen die Hochschulverwaltung, die mit einer funktionalen Gliederung und hierarchischen Struktur im Gegensatz zum Wissenschaftsbereich zu stehen scheint. (vgl. u.a. Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016) Die groß angelegten Förderprogramme der letzten Jahre („Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (AdB:oH) und der „Qualitätspakt Lehre“) zielen in ihrer Ausrichtung auf die Entwicklung der Hochschulen als Gesamtorganisation ab, indem Konzepte des lebenslangen Lernens (AdB:oH) und Konzepte für Qualitätsentwicklung

im Lehrbereich (QPL) im Mittelpunkt stehen. Doch wie lassen sich aus temporär geförderten Projekten in den Hochschulen nachhaltig wirksame Veränderungen umsetzen?

Die Autorinnen plädieren hier für einen systemischen Ansatz der Initiierung und Gestaltung von Veränderungsprozessen und verorten in diesem Rahmen die Webinare als Möglichkeit der Generierung individueller Lernprozesse. Der systemische Ansatz zielt letztlich darauf ab, Veränderungsprozesse in Organisationen nicht temporär zu betrachten, sondern als einen sich beständig fortsetzenden Prozess im Sinne einer lernenden Organisation (Argyris/Schön 1999). Organisationales Lernen meint das Lernen der an der Organisation beteiligten Individuen, die im Namen der Organisation ein Problem erkennen und Lösungswege dafür suchen. Damit das individuelle Lernen im nächsten Schritt aber organisationales Lernen wird, muss das Lernen „[...] in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren [...], die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind.“ (ebd., S. 31f.). Das Konzept, das dem organisationalen Lernen nach Argyris und Schön zugrunde liegt, betrachtet Organisationen nicht als starre Gebilde, sondern bezieht sich auf die aktiven Organisationsprozesse, angelehnt an Weick (1985) (Argyris/Schön 1999, S. 31). Indem organisationales Lernen Veränderungen auf der strukturellen (Prozess-)Ebene bewirkt, kann davon auch ein Wandel auf der kulturellen Ebene angestoßen werden, je nachdem, ob und wie dem Impuls ausgehend von einer Organisationszelle ein Ausbreiten durch die organisationalen Subsysteme ermöglicht wird.

Als eine Form des Wissenstransfers werden Communities of Practice diskutiert. Wenger-Trayner (2015, S. 1) definieren CoP wie folgt: „Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“. Wenger (1998, S. 4) betont, dass CoP's auf einem Verständnis von Lernen als "social participation" beruhen. Die Charakterisierung von CoP's findet auf der Basis von drei Merkmalen statt (Wenger-Trayner 2015): Domain, Community und Practice. Die Domain beschreibt die Fragestellung, die alle Beteiligten interessiert und aktiviert. Sie definiert die Identität einer CoP als „shared competence“ (ebd., S. 2) der an ihr beteiligten Akteure. Die Community beschreibt den Willen der Teilnehmenden, sich gemeinsam der Domain zu widmen, sich auszutauschen und so zum gemeinsamen Lernprozess beizutragen und ebenso zu partizipieren. „They build relationships that enable them to learn from each other; they care about their standing with each other“ (ebd., S. 2). Mit Practice ist das gemeinsam Erarbeitete gemeint, basierend auf den geteilten Erfahrungen und dem Wissensaustausch. Wenger-Trayner (2015, S. 2) heben hervor, dass es sich bei den Mitgliedern einer CoP um „practitioners“ handelt, wobei practice „a shared repertoire of resources“ umfasst: „experiences,

stories, tools, ways of addressing recurring problems“ (ebd.). Mercieca (2017) zufolge ist das Konzept der Communities of Practice insbesondere für den akademischen Kontext von Relevanz, da hier oftmals noch traditionelle Lehr-Lern-Settings anzutreffen sind. „Exposing academics to new knowledge has traditionally been done through formal professional development activities, such as seminars and conferences, often with large numbers of attendees. Whilst there is still clearly value in these forms of learning, it tends to be a top/down approach, with internal or external ‚experts‘ presenting to a relatively passive and unengaged audience.“ (ebd., S. 5). Pyrko/Dörfler/Eden (2017) heben in ihren Ausführungen zu den Lernprozessen in Communities of Practice insbesondere das gemeinsame Denken („thinking together“) hervor, ohne das CoPs nach ihrer Meinung nicht existieren können. Sie stützen ihre These auf das Konzept des Persönlichen Wissens („personal knowledge“) von Michael Polanyi. Dieses Modell des menschlichen Wissens zentriert insbesondere das implizite Wissen, das als Fundament für das individuelle Wissen der jeweiligen Person, ihre jeweilige Identität als Wissende/r angesehen wird. (vgl. ebd., S. 392f.) Indem sich die Lernenden in CoPs mit ihrem jeweils innewohnenden Wissen zur Lösung eines gemeinsamen Themas zusammentun, teilen sie indirekt auch ihr implizites Wissen und entwickeln dieses im gemeinsamen Lernprozess weiter. (vgl. ebd., S. 393) Der Prozess des thinking together wird in diesem Sinne von Pyrko et. al. als transpersonaler Lernprozess (ebd., S. 390) beschrieben, durch den die Lernenden sich gegenseitig durch ihr jeweiliges Verständnis der Problemlösung leiten, das gegenseitige Wissen also gemeinsam weiterentwickeln und so voneinander und gemeinsam praxisbezogen lernen. (vgl. ebd., S. 394)

### 3. Erfahrungen mit Communities of Practice

Bei hochschulischen Organisationsentwicklungsprojekten, wie z.B. QPL-Projekten, ist oftmals zu beobachten, dass deren generiertes Wissen bedingt durch ihre ‚Inselposition‘ im Organisationsgefüge der Hochschule nicht auf andere Organisationseinheiten übergeht bzw. ein aktorsgruppenübergreifender Austausch nicht in jedem Fall stattfindet. (vgl. u.a. Hanft/Maschwitz 2016) Akteure, die projektunabhängig beispielsweise in zentralen Einrichtungen wie der Studienberatung arbeiten oder dezentral in den Fakultäten/Fachbereichen in der Studiengangkoordination oder dem Studiengangmanagement tätig sind, verfügen über ein oftmals nur unzureichendes Wissen über das an der Hochschule existierende Projekt und die darin erarbeiteten Maßnahmen, obwohl sie die Ergebnisse entsprechend ihrem Aufgabenspektrum in ihre alltägliche Arbeit integrieren können bzw. dies sich im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre anbieten würde. Zu denken wäre hier etwa an Maßnahmen, die projektbezogen für die Studieneingangsphase entwickelt werden, auf neue Lehr-/Lernformen im grundständigen Studium oder auf die Entwicklung von Brücken- und/oder Vorkursen abzielen. In diesem Sinne können niedrigschwellige, themenspezifische und zielgruppenorientier-

te Mikro-Lerneinheiten wie z.B. Webinare nach Überzeugung der Autorinnen dabei helfen, diesen Wissenstransfer von der Forschungs- zur Anwendungsseite sowohl hochschulintern als auch hochschulübergreifend zu leisten.

In der praktischen Umsetzung dieses Transferkonzepts wurden im ersten Halbjahr 2018 von KoBF themenspezifische Mikro-Lerneinheiten in Form von Webinaren durchgeführt und dokumentiert. Webinare als eine Form des virtuellen Austausches sind leicht in den Arbeitsalltag der Akteure integrierbar und stellen somit ein Format eines arbeitsintegrierten Wissenstransfers dar. Konzeptionell handelte es sich um eine Webinarreihe basierend auf den Forschungsarbeiten zu Online-Self-Assessments (OSAs)<sup>2</sup> in Hochschulen mit dem spezifischen Schwerpunkt auf Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren einer nachhaltigen systemischen Integration in den Regulärbetrieb der Hochschulen. Die OSA-Webinare richten sich an die Projekte der QPL-Begleitforschung, an die im QPL geförderten Projekte sowie darüber hinaus an die interessierte Hochschulöffentlichkeit. Um insbesondere die an Hochschulen mit der Entwicklung und Implementierung von Online-Self-Assessments befassten Akteure zu erreichen, wurde über die QPL-Projektdatenbank<sup>3</sup> gezielt nach diesen Teilprojekten recherchiert.

Der Teilnehmendenkreis der Webinare rekrutierte sich auch hauptsächlich aus dieser Gruppe, was auf die Relevanz der zielgruppenbezogenen Ansprache in der Durchführung derartiger Angebote verweist. Insgesamt fanden drei Webinare zum Thema Online-Self-Assessments in Hochschulen im Zeitraum von März bis Juli 2018 statt. Als zentrale Zielsetzungen verfolgten die Webinare dabei:

- die Förderung der Sichtbarmachung und Verbreitung der Forschungsarbeiten zum Thema Online-Self-Assessments durch
- die gezielte Ansprache von hochschulischen Akteuren, die mit der Entwicklung und Implementierung von Online-Self-Assessments befasst sind,
- die Förderung der Vernetzung und des Austausches zwischen diesen Expertinnen und Experten und
- die Förderung eines individuellen Lernzuwachses zu spezifischen Fragestellungen sowie
- die Generierung von Anstößen/Impulsen zu strukturellen Veränderungen.

Orientiert an dem spezifischen Themenschwerpunkt stand im Zentrum der jeweils rund anderthalbstündigen Webinare die Vorstellung eines Good-Practice-Beispiels (angelehnt an die Kriterien der OSA-Studien) durch ein/e Expert/in der Hochschulpraxis, was Grundlage für die folgende Diskussion und Zusammenarbeit der Teilnehmenden war. Das erste Webinar im März 2018 hatte die Vorstellung der beiden im Rahmen und in Kooperation mit KoBF durchgeführten Studien zur kriteriengeleiteten Analyse und Typologisierung von Online-Self-As-

<sup>2</sup> Informationen zu den zu diesem Themenschwerpunkt vorliegenden Studien sind auf der KoBF-Webseite veröffentlicht: [https://de.kobf-qpl.de/public\\_pages/52](https://de.kobf-qpl.de/public_pages/52) (7.8.2018).

<sup>3</sup> <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> (13.7.2018).

sessments zum Thema. Im Mittelpunkt des zweiten Webinars im Mai standen Fragestellungen, Erfahrungen und Gelingensbedingungen der systemischen Integration von Online-Self-Assessments. Den Ausgangspunkt bildete die Vorstellung eines konkreten Beispiels aus der Hochschulpraxis, das anschließend von einer weiteren Expertin aus dem hochschulischen Qualitätsmanagement aus einer Metaperspektive kommentiert wurde. Das dritte Webinar im Juli schließlich widmete sich einem Teilbereich der systemischen Integration: der Kooperation zwischen den mit der Entwicklung von OSAs beauftragten Projekten an Hochschulen und den zentralen Studienberatungen. Ausgehend von einem vorgestellten Praxisbeispiel wurde diskutiert, unter welchen Voraussetzungen es gelingen kann, Online-Self-Assessments in die Beratungsarbeit zu implementieren und so zur nachhaltigen Professionalisierung beizutragen. Im Anschluss an die Vorstellung der Good-Practice-Beispiele hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, Erfahrungen und Erkenntnisse aus der eigenen Praxis zu ergänzen. Auf dieser Grundlage wurden Handlungsempfehlungen zum jeweiligen Themenfeld zusammengetragen und in einem gemeinsam erarbeiteten Chart dokumentiert. Die Teilnehmenden wurden schließlich direkt an der inhaltlichen Konzeption der folgenden Webinare durch eine gemeinsame Sammlung weiterer Wunschthemen und Schwerpunkte beteiligt. Das erarbeitete Wissen wurde in Form der Webinar-Aufzeichnung dokumentiert. Mit der Aufzeichnung ist gleichzeitig die Möglichkeit einer weiteren Kontaktaufnahme der Teilnehmenden untereinander gewährleistet. Über alle Webinare hinweg gab es neben wechselnden Teilnehmenden einen festen Kreis von Wiederkehrenden, die sich kontinuierlich und aktiv an der Reihe beteiligten.

#### 4. Diskussion und Fazit

Aktuelle Veröffentlichungen zum Einsatz digitaler Medien in der (Weiterbildungs-)Lehre (vgl. u.a. Mikolet/Schoepke 2013; Zawacki-Richter 2017) betrachten Webinare in der Regel als eines der Tools innerhalb eines Blended-Learning Szenarios. Ausgehend von der im Rahmen von KoBF gemachten Erfahrungen eignen sich Webinare aber darüber hinaus u.a. auch für die Initiierung und Prozessunterstützung von Communities of Practice. Im Mittelpunkt von Communities of Practice stehen der Austausch und die Vernetzung von mit ähnlichen Themenstellungen und/oder Aufgaben befassten Akteuren. Coenders und Prill (2014) definieren CoP's als Lerngemeinschaften. „Der permanente Austausch miteinander und der gemeinsame Versuch, die Praxis der Teilnehmenden zu untersuchen und zu verbessern, macht eine Gruppe zur Lerngemeinschaft. Kollektive Lernprozesse spielen in diesen Lerngemeinschaften eine wichtige Rolle, sowohl in der beruflichen Entwicklung von Beteiligten als auch in der Schaffung der Voraussetzungen für dieses Lernen. Eine Lerngemeinschaft gehört den Beteiligten. Sie entscheiden zusammen über die Ziele und den Lernprozess“ (ebd., S. 62). Die Mitglieder einer Lerngemeinschaft übernehmen in diesem Verständnis Verantwortung für ihren Lernprozess, d.h. Lerngemeinschaften können durch Moderatorinnen und Moderato-

ren begleitet und unterstützt, jedoch nicht geführt werden. (vgl. ebd.)

Die im Rahmen von KoBF durchgeführten Webinare zeichnen sich aus durch die gemeinsame Berufspraxis der Teilnehmenden, durch ähnlich gelagerte Erfahrungen und Wissensbedarfe sowie durch das Bestreben, die Inhalte in ihrem Arbeitskontext zu nutzen. Diese Webinare können demnach als Räume oder Plattformen verstanden werden, die einen praxisorientierten transpersonalen Lernprozess der Teilnehmenden ermöglichen und dadurch zur Erweiterung des jeweiligen individuellen Wissens beitragen („thinking together“, s. Kap. 2). Essentiell für die gewinnbringende Durchführung der Webinare war die Eingrenzung der anzusprechenden Zielgruppe. Durch die Identifizierung und gezielte Ansprache von hochschulischen Akteuren, die – im vorliegenden Fall – unmittelbar mit Online-Self-Assessments zu tun haben, konnte ein Austausch realisiert werden, der über eine allgemeine Diskussion des Status quo hinausging. Inwieweit das gewonnene neue Wissen durch die Webinar-Teilnehmenden Veränderungen in deren Organisationen bewirkt, kann hier nicht eindeutig beantwortet werden; dazu wären längerfristig angelegte Evaluationen nötig, die den Rahmen der konzipierten Webinare gesprengt hätten. In diesem Zusammenhang erwähnenswert sind aber die durchweg positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden und der gerade von den ‚Stammteilnehmenden‘ mehrfach geäußerte Wunsch nach einer Fortführung der Reihe mit weiteren OSA-spezifischen Themen, was zum einen auf die Relevanz des Themas für die Hochschulpraxis schließen lässt, zum anderen die Akzeptanz und den Mehrwert der Webinare als Mikro-Lerneinheiten verdeutlicht. Dies lässt entsprechend des in Kap. 3 erläuterten Prinzips der lernenden Organisation einen Effekt auf die jeweiligen Organisationen (bzw. zumindest in Teilbereichen) der Teilnehmenden vermuten.

Ortsunabhängige onlinebasierte Transferformate wie Webinare sind für die Teilnehmenden eine leicht in den Arbeitsalltag zu integrierende Möglichkeit zur Weiterbildung sowie zur Vernetzung. Konzipiert als themenspezifische Mikro-Lerneinheiten bieten solche Transferformate den Teilnehmenden eine praxisorientierte gemeinsame Lernplattform, hochschulintern sowie hochschulübergreifend. Essentiell für den Anstoß eines gemeinsamen Lernprozesses im Sinne einer Community of Practice ist dabei die gezielte Ansprache der Interessengruppen. Eine sinnvolle Ergänzung zu diesem durch Mikro-Lerneinheiten ermöglichten Lernprozess wäre eine gemeinsam zu bearbeitende Netzwerk-Plattform, auf der das generierte Wissen für die CoP-Mitglieder dauerhaft gesammelt, dokumentiert und auch weiterentwickelt wird (zum Beispiel in Form eines Wikis o.ä.).

Im Rahmen hochschulischer Organisationsentwicklungsprojekte, wie sie in Programmen wie „Qualitätspakt Lehre“ oder „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ stattfinden, können solche Mikro-Lerneinheiten gezielt den Wissenstransfer aus den Projekten in die hochschulische Praxis befördern. In diesem Sinne empfehlen die Autorinnen, derartige Lernformate insbesondere an den Koordinierungsstellen der Programme anzusiedeln und darüber aktiv zu verbreiten. Die Autorinnen sehen

die Notwendigkeit, Webinare gezielter als eigenständiges Format der Qualifizierung/Weiterbildung zu betrachten und deren Lerneffekte im Rahmen systematisch angelegter Forschungsvorhaben zu untersuchen.

#### Literaturverzeichnis

- Argyris, C./Schön, D. A. (1999): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- Brunner, S. (2017): Online-Self-Assessments. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre (KoBF). Oldenburg.
- Brunner, S./Kretschmer, S./Maschwitz, A. (2018): Online-Self-Assessments an deutschen Hochschulen. Typen, Einsatzkontexte und Good Practices. In: Mayberger, K. (Hg.): NEXD17, November Expert Days 2017. Universitätskolleg-Schriften, Band 23. Universität Hamburg. S. 181-234.
- Coenders, M./Prill, A. (2014): Communities of practice: Lerngemeinschaften entwickeln und gestalten. In Cendon, E./Flacke, L. B. (Hg.): Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. und 6. Dezember 2013. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 60-71.
- Hanft, A./Maschwitz, A. (2016): Reformen in Studium und Lehre durch Projektförderungen? - Eine Analyse am Beispiel aktueller Förderprogramme. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre (Hg.): Berlin, S. 1-20.
- Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Münster u.a.O.
- Mercieca, B. (2017): What is a Community of Practice? In: McDonald, J./Cater-Steel, A. (Ed.): Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education. Singapore: Springer. pp. 3-27.
- Mikoleit, M./Schoepke, O. (2013): Das Format der Online-Einheit im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hg.): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster, S. 109-116
- Pyrko, I./Dörfler, V./Eden, C. (2017): Thinking together: What makes Communities of Practice work? In: human relations, Vol. 70(4), pp. 389-409, DOI: 10.1177/0018726716661040
- Weick, K. E. (1976): Educational Institutions as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, pp. 1-19.
- Wenger, E. (1998): Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E. & B. (2015). Communities of Practice: A brief introduction. URL: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> (06.08.2018).
- Zawacki-Richter, O. (2017): Lehr-/Lernformate im Kontext der Digitalisierung. In: Arnold, M./Zawacki-Richter, O./Haubenreich, J./Röbken, H. & Götter, R. (Hg.): Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Münster, S. 115-125.

■ **Dr. Stefanie Kretschmer**, Projektkoordination der Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspaktes Lehre (KoBF), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,  
E-Mail: [stefanie.kretschmer@uni-oldenburg.de](mailto:stefanie.kretschmer@uni-oldenburg.de)

■ **Franziska Bischoff**, Dipl.-Kommunikationswirtin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der KoBF, Universität Oldenburg,  
E-Mail: [franziska.bischoff@uni-oldenburg.de](mailto:franziska.bischoff@uni-oldenburg.de)

## Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

- Hochschulentwicklung und -politik,
- Ergebnisse der Hochschulforschung (der Forschung über Hochschulen inkl. Evaluationsmethoden und -ergebnisse),
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews, oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Henning Czech



Henning Czech

## Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im DQR und HQR – eine Rekonstruktion des zugrundeliegenden Konzepts

Since competencies for self-regulated learning are the basic prerequisite for lifelong learning, they form one of the main topics in current higher education research. Theoretical models of self-regulated learning have been developed and elaborated long since. Two qualification frameworks are relevant for the higher education area in Germany, namely the German Qualifications Framework for Lifelong Learning and the Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications. Although these two documents do address competencies for self-regulated learning, they lack explicit reference to existing theoretical models. Therefore, the aim of this study is to externalize the underlying concept(s) of self-regulated learning by a detailed analysis of the verbal competence level descriptions in these documents. It is argued that both frameworks share a single theoretical concept which can be described by distinguishing between four dimensions of self-regulated learning: a) learning/working context, b) complexity of learning tasks, c) degree of personal responsibility, and d) level of reflection. These dimensions serve to define different competence levels with regard to self-regulated learning.

Internationalisierung, Digitalisierung und technische Innovationen schaffen stetig neue Perspektiven. Zugleich stellen sie uns vor zunehmend komplexe Probleme und Entscheidungen. In dieser Gesellschaft des Informationsüberflusses ist Wissen vor allem für Hochschulabsolvent/innen zu einem zentralen Erfolgsfaktor geworden. Lebenslanges Lernen ist erforderlich, um mit dem Takt der Wissensgesellschaft Schritt halten zu können. Im hochschuldidaktischen und lernpsychologischen Fachdiskurs spielen Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen daher eine zentrale Rolle. Auch in den Leitpapieren der deutschen Bildungspolitik wird die Bedeutung selbstregulierten Lernens berücksichtigt. Während jedoch der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) das Thema Selbstständigkeit explizit aufgreift, ist der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR), der als Bestandteil des DQR gilt, in dieser Hinsicht deutlich weniger transparent. Darüber hinaus lassen beide Papiere eindeutige Erläuterungen über das zugrunde liegende Konzept selbstregulierten Lernens vermissen. Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, das beschriebene Desiderat zu bearbeiten. Dazu werden zunächst einige Hintergrundinformationen zum DQR und HQR sowie zur gängigen Modellierung selbstregulierten Lernens in der Forschungsliteratur vermittelt. Daran anschließend erfolgt eine qualitative Analyse der verbalen Niveaubeschreibungen in den beiden Qualifikationsrahmen. Es wird ein Konzept selbstregulierten Lernens herausgearbeitet, das mit beiden Qualifikationsrahmen kompatibel ist.

### 1. Hintergrundinformationen zum DQR und HQR

Sowohl für den DQR als auch für den HQR existieren Bezugspunkte auf europäischer Ebene: Der DQR, dessen aktuelle Fassung 2011 vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen verabschiedet wurde, gilt als „nationale Umsetzung“ (DQR, S. 3) des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR, aktuelle Fassung von 2008) (vgl. auch Sloane 2008). Der HQR, erstmals 2005 von der Kultusministerkonferenz beschlossen, liegt seit 2017 in überarbeiteter Fassung vor. Er berücksichtigt das *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (QF-EHEA) von 2005, auch als „Bologna-Qualifikationsrahmen“ (HQR, S. 3) bezeichnet.

Der DQR folgt einem Verständnis von Qualifikationen, das nicht an formalisierte Lernprozesse bzw. institutionelle Strukturen gebunden ist; formales und informelles Lernen werden als gleichrangig betrachtet: „Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde.“ (DQR, S. 5) Zudem berücksichtigt der DQR verschiedenste Qualifikationen und Bildungsabschlüsse (vgl. DQR-Handbuch), sodass wie im EQR insgesamt 8 Niveaustufen unterschieden werden (für kritische Stellungnahmen dazu vgl. Sloane 2008, S. 37). Der HQR betrifft ausschließlich das Hochschulsystem und die damit verbundenen formalen Qualifikationsebenen Bachelor, Master und Doktorat. Die Niveaustufen 6 bis 8 des DQR entsprechen demzufolge den drei Niveaustufen des HQR (vgl. HQR, S. 1). Den beiden Qualifikationsrahmen ist

gemeinsam, dass sie als „Transparenzinstrument“ (HQR, S. 2) dienen und zumindest auf europäischer Ebene die Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Bildungsabschlüssen erleichtern sollen.

In den erläuternden Passagen des DQR finden sich vergleichsweise ausführliche und explizite Anmerkungen zur Relevanz selbstregulierten und lebenslangen Lernens (vgl. DQR und DQR-Handbuch). Im HQR dagegen wird dies eher implizit durch die Bindung der Kompetenzentwicklung an das Lehr-Lernkonzept des Forschenden Lernens vermittelt (vgl. HQR, S. 3) (für weiterführende Informationen zum Forschenden Lernen vgl. etwa Miegl/Lehmann 2017; Huber 2014). Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf wissenschaftlichem Arbeiten. Wie einleitend angedeutet, lassen beide Papiere detaillierte Informationen dazu vermissen, auf welche Ordinalskalen die Deskriptoren zur Unterscheidung der Niveaustufen sich genau beziehen, d.h. woran die Unterschiede zwischen zwei Niveaustufen festgemacht werden. Für den Bereich selbstregulierten Lernens wird in diesem Aufsatz ein solches Konzept aus den Niveaubeschreibungen beider Papiere extrahiert.

Im DQR werden Kompetenzen in zwei Oberkategorien unterteilt, die wiederum jeweils zwei Unterkategorien umfassen: „Fachkompetenz“ (umfasst „Wissen“ und „Fertigkeiten“) sowie „Personale Kompetenz“ (umfasst „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“) (vgl. Tab. 1). Ergänzt werden diese Kategorien durch „Methodenkompetenz“, die jedoch als „Querschnittskompetenz“ (DQR, S. 4) betrachtet wird. Die Beschreibungen in den einzelnen Kategorien nehmen jeweils Bezug auf mehrere Aspekte bzw. implizite Ordinalskalen, um die einzelnen Kompetenzniveaus voneinander zu unterscheiden (vgl. dazu die folgenden Abschnitte 3 bis 5).

Dem HQR liegt ein allgemeines Kompetenzmodell zugrunde, das die folgenden Kategorien und Subkategorien umfasst: „Fachkompetenz“ (beinhaltet „Wissen und Verstehen“ sowie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“) und „Personale Kompetenz“ (beinhaltet „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Wissen-

schaftliches Selbstverständnis/Professionalität“). Die Subkategorie „Wissen und Verstehen“ entspricht der Oberkategorie „Fachkompetenz“ im DQR, „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ wird der „Methodenkompetenz“ im DQR zugeordnet. „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität“ greifen die Subkategorien „Sozialkompetenz“ bzw. „Selbstkompetenz“ des DQR auf (vgl. nachfolgende Tab. 2 sowie die Übersichtsgrafik auf S. 4 des HQR).

## 2. Modelle selbstregulierten Lernens

Selbstregulation in Bezug auf Lernprozesse kann mit Zimmerman (2002, S. 65) wie folgt definiert werden: „Self-regulation is [...] the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills. Learning is viewed as an activity that students do for themselves in a proactive way rather than as a covert event that happens to them in reaction to teaching. Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and behaviors that are oriented to attaining goals [...].“

Verschiedene Teilaspekte selbstregulierten Lernens (siehe unten) gelten als wichtige Prädiktoren für den Lernfortschritt von Schüler/innen und Student/innen (vgl. z.B. Baker 2017; Zimmerman 2012, 2008, 1990; Schunk 2005; Taraban/Rynerason/Kerr 2000) und tragen zur Prävention von emotionsbezogenen Phänomenen wie Erschöpfung und Prokrastination bei (vgl. z.B. Schmidt et al. 2011; Ramirez/Beilock 2011; Gusy/Drewes 2010). Nicht zuletzt aufgrund der Notwendigkeit lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft (vgl. Mandl/Krause 2001) gewinnen Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen an Bedeutung (vgl. Cassidy 2011; Zimmerman 2002) und sind für die Beschäftigungsfähigkeit von Studienabsolvent/innen unerlässlich (vgl. etwa die Ausführungen von Hohmann/Leiß 2014 zur Relevanz selbstständiger Informationsbeschaffung für Ingenieur/innen).

In der umfangreichen theoretischen Forschung zu selbstreguliertem Lernen werden verschiedene Perspektiven gewählt. Wichtig ist insbesondere der Unterschied zwischen sog. Prozessmodellen und sog. Schichtenmodellen. Vertreter von Prozessmodellen, die sich in der Regel auf Zimmerman (1990, 2002 ff.) berufen, unterscheiden drei aufeinanderfolgende Phasen selbstregulierten Lernens – erstens die Phase vor den eigentlichen Lernhandlungen („forethought phase“, Zimmerman 2002, bzw. „präaktionale Phase“, Schmitz/Schmidt 2007), zweitens die Phase wäh-

Tab. 1: Struktur zur Beschreibung der Kompetenzniveaus im DQR (ebd.)

Niveauindikator Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Tab. 2: Beziehungen zwischen Kompetenzkategorien im DQR und im HQR

DQR		HQR	
Methodenkompetenz (als Querschnittskompetenz)		Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen	
Fachkompetenz	Wissen	Wissen und Verstehen	
	Fertigkeiten		
Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	Kommunikation und Kooperation	
	Selbstständigkeit	Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität	
		Fachkompetenz	
		Personale Kompetenz	

rend der Lernhandlungen („performance phase“ bzw. „aktionale Phase“) und drittens die Phase danach („self-reflection phase“ bzw. „postaktionale Phase“). Die präaktionale Phase besteht im Wesentlichen in der Auseinandersetzung mit dem gegebenen Problem (inkl. Zielsetzung und strategischer Planung) und der Selbstmotivation der/des Lernenden (beruhend u.a. auf Selbstwirksamkeitserwartungen, der Zielformulierung und der Aufgabenwertzuschreibung). In der aktionalen Phase geht es um die konkrete Umsetzung der Planungen; diese erfordert metakognitives Monitoring und entsprechende Prozesse der Selbstkontrolle (Steuerung der eingesetzten kognitiven Strategien, Aufmerksamkeitsfokussierung, motivationale und volitionale Kontrolle etc.). Die dritte Phase schließlich umfasst die Ergebnisanalyse auf der Grundlage eines Soll-Ist-Vergleichs sowie entsprechende Reaktionen (Evaluation und Zufriedenheit bzgl. der eigenen Aufgabenbearbeitung, Kausalattributionen) (vgl. Zimmerman 2012). Aus der Reflexion in ebendieser Phase folgen Konsequenzen („Feed-forwardschleife“, Schmitz/Landmann/Perels 2007, S. 317) in Form adaptiver Verhaltensänderungen für die Bearbeitung zukünftiger Lernaufgaben.

Im Gegensatz zu Prozessmodellen fokussieren Schichtenmodelle nicht auf die chronologische Abfolge einzelner Phasen, sondern auf die mentalen Ebenen bzw. Dimensionen, die für selbstreguliertes Lernen relevant sind. Unterschieden werden zumeist kognitive Verarbeitungsmodi, die metakognitive Ebene und motivations- bzw. emotionsbezogene Aspekte („regulation of the self“, Boekaerts 1999, S. 453). Diese Struktur wird auch für die Kategorisierung von Lernstrategien im weiteren Sinne herangezogen. Schiefele und Wild (1994) beispielsweise unterscheiden zwischen „kognitiven Lernstrategien“ (Strategien zur Memorierung, Organisation und Elaboration von Lerninhalten), „metakognitiven Lernstrategien“ (Planung und Monitoring des Lernprozesses, Regulation des Einsatzes kognitiver Strategien) und „ressourcenbezogenen Strategien“. Letztgenannte Strategien wiederum lassen sich danach unterteilen, ob sie auf interne Ressourcen (z.B. Motivation und Anstrengungsbereitschaft) oder auf externe Ressourcen (Zeitmanagement, Auswahl der Lernumgebung, Kooperation mit anderen Lernenden etc.) abzielen. Ähnliche Kategorisierungen werden etwa von Pintrich (1999) oder Martin und Nicolaisen (2015) vorgeschlagen.

Trotz unterschiedlicher theoretischer Perspektiven auf das Phänomen selbstregulierten Lernens lassen sich mit Schunk (2005) folgende theorieübergreifende Konstanten herausarbeiten: a) Selbstreguliert Lernende sind aktiv und übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernprozess. b) Die Lernenden haben die Möglichkeit, eine Wahl zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu treffen (Autonomie). c) Es existiert ein Ziel oder ein Soll-Zustand im Sinne eines Standards für Self-Monitoring und Selbstreflexion. d) Selbstreguliertes Lernen gilt als ein vermittelnder Faktor zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und der akademischen Lernleistung.

Wie sich in den vorausgehenden Ausführungen zeigt, setzt selbstreguliertes Lernen ein gewisses Niveau an metakognitiven Fähigkeiten zur Reflexion eigener Lernprozesse voraus. Grundlegend für die Forschung zu Me-

takognition ist der Aufsatz von Flavell (1979), in dem Metakognition als „knowledge and cognition about cognitive phenomena“ definiert wird. Metakognitive Prozesse beruhen auf deklarativem, prozeduralem und konditionalem Wissen, d.h. wenn keine Kenntnisse über die Möglichkeiten, die Ausführung und die Bedingungen strategischen Handelns vorhanden sind, kann auch selbstreguliertes Lernen nicht stattfinden (vgl. Isakson/Isakson 2017, S. 160).

Während in der Forschung anfangs vor allem kognitive und metakognitive Faktoren („cold cognition“, Wyatt et al. 1993) thematisiert wurden, rücken seit einigen Jahren zunehmend motivationale (und emotionale) Faktoren in den Fokus und stellen mittlerweile den Forschungsschwerpunkt dar (vgl. Schunk/Zimmerman 2012; Zimmerman 2011; Dirx 2008; Schunk 2005; Pintrich 1999). Dazu gehört neben kontextuellen und sozialen Aspekten (vgl. sozial-kognitive Modelle der Selbstregulation, etwa Zimmerman/Schunk 2004) auch der Zusammenhang zwischen Zielsetzung und Motivation (vgl. Zimmerman/Schunk 2012; Oettingen/Gollwitzer 2000). Diese Entwicklungen entsprechen dem als „emotionale Wende“ bekannten Paradigmenwechsel in der Psychologie und den Neurowissenschaften (vgl. etwa Damasio 2010).

Selbstreguliertes Lernen ist anwendbar auf verschiedene spezifischere Kompetenzbereiche. In der Fachliteratur zur Lesekompetenz (bzw. zum Lernen aus und Arbeiten mit Texten) wird dies in besonderem Maße berücksichtigt (vgl. etwa Mokhtari 2017; Isakson/Isakson 2017; Mokhtari/Reichard 2002). In diesem Aufsatz wird daher die These vertreten, dass Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen als Metakompetenzen zu verstehen sind (vgl. dazu auch Dimitrova 2008).

### 3. Methodik

Drei Gründe sprechen dafür, den DQR in den vorliegenden hochschulbezogenen Überlegungen nicht nur zu berücksichtigen, sondern mit der Analyse auch bei diesem Qualifikationsrahmen anzusetzen: Erstens gilt der HQR mittlerweile als Bestandteil des DQR, zweitens finden sich in den Kategorien des DQR eindeutige Hinweise auf Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen (vgl. Tab. 1) und drittens sind die Niveaubeschreibungen im HQR deutlich umfangreicher und somit unübersichtlicher. In einem ersten Schritt wird deshalb das dem DQR zugrunde liegende Konzept von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen herausgearbeitet.

Dies geschieht, indem die Deskriptoren von aufeinander folgenden Niveaustufen miteinander verglichen werden. Auf diese Weise werden niveaudifferente sprachliche Ausdrücke zum selbstregulierten Lernen isoliert. Um das Konzept möglichst klar herauszuarbeiten, werden alle 8 Niveaustufen in die Analyse einbezogen. Die Ausdrücke werden so geclustert, dass sich verschiedene Dimensionen dieses Konzeptes zeigen. So offenbart ein Vergleich der allgemeinen Beschreibungen für die Qualifikationsniveaus 6 und 7 etwa, dass die Lernhandlungen unter verschiedenen kontextuellen Bedingungen geplant und durchgeführt werden. Während auf Niveaustufe 6 lediglich von „Komplexität und häufige[n] Veränderungen“

die Rede ist, kommt auf Niveaustufe 7 der Aspekt der Unvorhersehbarkeit von Veränderungen hinzu (vgl. Tab. 3, jeweils letzter Satz). Sowohl DQR als auch HQR verfolgen bei der Niveaustufung (mehr oder weniger konsequent) das Prinzip der Inklusion (vgl. DQR-Handbuch, S. 29), was in Tab. 3 die fehlende Erwähnung der „Komplexität“ in der Beschreibung von Niveaustufe 7 erklärt, die Analyse aber insgesamt keineswegs vereinfacht. In einem zweiten Schritt wird das aus dem DQR extrahierte Konzept selbstregulierten Lernens auf den HQR angewandt.

**Tab. 3: Beispiel für allgemeine Niveaustufenbeschreibungen im DQR (ebd.)**

<p><b>Niveau 6</b> Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p>
<p><b>Niveau 7</b> Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.</p>

Der DQR enthält mit der Subkategorie „Selbstständigkeit“ bereits einen eindeutigen Hinweis auf die zu betrachtenden Deskriptoren. Darüber hinaus werden jeweils die zusammenfassenden Beschreibungen für die einzelnen Niveaustufen (sog. „Niveauindikatoren“, vgl. Tab. 1) berücksichtigt. Auch sie enthalten Passagen, die auf Selbstständigkeit beim Lernen und Arbeiten verweisen (vgl. „eigenverantwortlich“ in Tab. 3), und es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung der spezifischeren Kompetenzbereiche ein gewisses Niveau an Selbstständigkeit impliziert. Beim HQR dagegen werden alle vorhandenen Deskriptoren in die Analyse aufgenommen, weil die Struktur in Bezug auf die Berücksichtigung selbstregulierten Lernens dort weniger transparent ist. Für alle Dimensionen des aus den beiden Qualifikationsrahmen extrahierten Konzeptes werden die relevanten Deskriptoren tabellarisch zusammengestellt. Die in den Tab. 4 und 5 (s. Anhang) aufgeführten Textpassagen entsprechen, soweit möglich, den Formulierungen, die (ggf. an verschiedenen Textstellen) in den Originalen zu finden sind. Nur vereinzelt wird von dem dortigen Wortlaut abstrahiert, sofern dies der klaren Benennung oder Raffung der Aspekte dient, die in den Verbalisierungen zu finden sind (z.B. die in Tab. 4 für Niveau 7 genannte gesellschaftliche Verantwortung).

#### 4. Extraktion der impliziten Ordinalskalen im DQR

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen auch im DQR als Metakompetenzen verstanden werden. Das heißt: Es muss stets ein Problem geben, dessen Lösung die Aktivierung spezifischerer Kompetenzen (z.B. Schreibkompetenzen) voraussetzt. Darauf wiederum werden dann Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen angewandt. Auch wenn die Beschreibungen in den betrachteten Kategorien daher relativ allgemein formuliert sind, lassen sich eindeutig vier verschiedene Dimensionen eines impliziten Modells herausarbeiten:

Zunächst unterscheidet der DQR (S. 10) verschiedene „Lern- und Arbeitsbereiche“, die sich durch entsprechende Bedingungen bzw. Gegebenheiten auszeichnen. Diese Bedingungen werden primär nach den beiden Kriterien „Komplexität“ (Übersichtlichkeit) und „Dynamik“ (Veränderlichkeit) ordinalskaliert (ebd.). Dies geht auch aus dem Glossar des DQR hervor (vgl. DQR, S. 8). Damit ergibt sich eine erste Dimension (bzw. implizite Ordinalskala) für die verbale Ausdifferenzierung der Kompetenzniveaus. Diese erste Dimension wird nachfolgend als *Lern- und Arbeitskontext* bezeichnet.

Aus den Lern- und Arbeitskontexten sind charakteristische Lern- bzw. Arbeitshandlungen abzuleiten, die ebenfalls in den Niveaubeschreibungen wiederzufinden sind. Sie reichen von der Erfüllung einfacher Anforderungen über die Planung, Bearbeitung und Auswertung unterschiedlich komplexer fachlicher Aufga-

ben und Probleme bis hin zur Erkenntnisgewinnung und Prozessinnovation. Diese zweite Dimension kann zusammenfassend als *Handlungskomplexität* bezeichnet werden. Sowohl die allgemeinen Handlungsbeschreibungen für die Niveaustufen als auch die jeweils spezifischeren Beschreibungen für die Kategorie „Selbstständigkeit“ im DQR lassen sich grob auf die drei Phasen im Prozessmodell der Selbstregulation abbilden. In Kombination mit der dritten und vierten Dimension (siehe unten) lässt sich dafür folgende Steigerung von Anforderungen ableiten: Bewältigung der aktionalen Phase (zunächst unter Anleitung, dann zunehmend selbstständig) → zusätzliche Bewältigung der präaktionalen Phase (d.h. Planung und Umsetzung) → zusätzliche Bewältigung der postaktionalen Phase (d.h. Planung, Umsetzung und Auswertung) sowie stärkere Selbstregulation während der aktionalen Phase.

Es ist offensichtlich, dass mit der Steigerung der Handlungskomplexität auch die Anforderungen an die Verantwortungsübernahme zunehmen, d.h. eine Fremdleitung wird schrittweise unwahrscheinlicher. Dies zeigt sich in den Deskriptoren für die dritte Dimension, die hier als *Grad der Verantwortung* bezeichnet wird. Die entsprechende Skala reicht von der reinen Fremdsteuerung über die Selbststeuerung im engeren Sinne bis hin zur Verantwortungsübernahme für andere Personen und dort wiederum von der Teamverantwortung bis zur gesellschaftlichen Verantwortung. Der Verantwortungsaspekt findet sich auch im EQR unter der Kategorie „Kompetenzen“ wieder (vgl. auch Sloane 2008).

Die vierte Dimension wird vor allem in den Beschreibungen für die Unterkategorie „Selbstständigkeit“ deutlich. Hier wird das *Reflexionsniveau* bzgl. eigener und fremder Handlungen zusätzlich herangezogen. Das Anforderungsspektrum erstreckt sich von der Einschätzung eigener und fremder Handlungen über deren Bewertung bis hin zu einer umfassenden Reflexion in Bezug auf gesellschaftlich relevante Handlungsfolgen. Zwar werden auf dieser Ebene die in Abschnitt 2 erwähnten metakogniti-

ven Fähigkeiten in besonderem Maße berücksichtigt, indem etwa die Auseinandersetzung mit Zielen hervor-gehoben wird. Nicht erwähnt wird jedoch, dass Ziele in engem Zusammenhang mit Motivation stehen.

Die vier herausgearbeiteten Dimensionen lassen sich vereinfacht anhand der Fragen darstellen, auf die die entsprechenden Textbausteine in den Niveaubeschreibungen eine Antwort liefern: a) Handlungskomplexität: Was tut die/der Lernende, d.h. welche primär kognitiven Herausforderungen bewältigt sie/er? b) Lern- und Arbeitskontext: Unter welchen Bedingungen und in Bezug auf welchen Kontext bewältigt die/der Lernende diese Herausforderungen, d.h. wie konstant bzw. dynamisch sind die situativen Gegebenheiten? c) Grad der Verantwortung: Wie viel Verantwortung übernimmt die/der Lernende bei der Bewältigung dieser Herausforderungen für das eigene Handeln sowie das Handeln weiterer am Prozess beteiligter Personen? d) Reflexionsniveau: Auf welchem Niveau reflektiert die/der Lernende das eigene Handeln, d.h. welche Denkprozesse vollzieht sie/er auf metakognitiver Ebene und inwiefern verortet sie/er das eigene Handeln in einem weiteren (gesellschaftlichen) Bezugsrahmen?

## 5. Anwendung des Modells auf den HQR

Insgesamt zeigt sich, dass auch die detaillierten Niveaubeschreibungen im HQR Informationen enthalten, die sich den vorausgehend identifizierten Dimensionen von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen (und Arbeiten) zuordnen lassen. Dabei ist folgendes Muster zu erkennen:

Die Subkategorie „Wissen und Verstehen“ im HQR enthält ausschließlich Informationen zu den Dimensionen *Lern- und Arbeitskontext* und *Handlungskomplexität*. Zugleich finden sich hier die wenigsten relevanten Informationen zu selbstreguliertem Lernen, da in dieser Kategorie eher deklaratives Wissen und weniger prozessbezogene Aspekte im Vordergrund stehen (Bsp. Bachelor-niveau: „Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung [...] einbeziehen.“, HQR, S. 6).

Informationen zu den beiden ersten Dimensionen bilden auch den Schwerpunkt in der Kategorie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“. Vereinzelt werden hier auch Informationen zu den Dimensionen *Grad der Verantwortung* und *Reflexionsniveau* gegeben (Bsp. Doktorat: „[...] zeichnen verantwortlich für ihre wissenschaftlich fundierten Expertisen und reflektieren mögliche Folgen“, HQR, S. 11).

Die Verbalisierungen zu den Kategorien „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität“ lassen sich überwiegend den Dimensionen Grad der Verantwortung und Reflexionsniveau zuordnen. Sie enthalten jedoch auch Informationen dazu, in welchen Rahmen die Lern- und Arbeitsprozesse eingebettet sind (Dimension 1) und wie komplex die entsprechenden Lern- und Arbeitshandlungen sind (Dimension 2).

Da die Verbalisierungen im Vergleich zu den im DQR berücksichtigten Passagen sehr umfangreich sind, wer-

den hier lediglich die wesentlichen Aspekte für die einzelnen Dimensionen herausgearbeitet und in Tab. 5 (s. Anhang) zusammengestellt. Im Vergleich zur Analyse des DQR gestaltet sich die Identifizierung der niveaudifferenzierten Verbalisierungen und Konzepte erheblich schwieriger. Das liegt vor allem darin begründet, dass einzelne Abschnitte in den Niveaubeschreibungen hinsichtlich Abfolge und Umfang der Detailinformationen nicht einheitlich gestaltet sind. Darunter leidet die Vergleichbarkeit der drei Niveaustufenbeschreibungen.

Anhand des Beispiels (1) soll deutlich werden, wie sich einzelne Informationssegmente zu den verschiedenen Dimensionen von Kompetenzen für Selbstständigkeit herausarbeiten lassen. Es handelt sich dabei um die zusammenfassenden Verbalisierungen für die Kategorie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ der drei Niveaustufen Bachelor-, Master- und Doktoratsebene.

(1) Bachelor: Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen auf Tätigkeiten oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln.

Master: Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studieneinfach stehen.

Doktorat: Promovierte können wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbstständig konzipieren und durchführen.

Das Beispiel zeigt eine Zunahme der Handlungskomplexität (unterstrichen) von der Anwendung des Wissens und Verstehens bis hin zur Konzeption und Durchführung von Forschungsvorhaben. Zudem werden die Lern- und Arbeitskontexte (**fett**) schrittweise komplexer und dynamischer – von Tätigkeiten im eigenen Fachgebiet über neue und unvertraute Situationen, die in Zusammenhang mit dem Studienfach stehen, bis hin zu reinen Forschungskontexten. Auf Doktoratsebene wird darüber hinaus der Grad der Verantwortung (*kursiv*) hervor-gehoben. Es wird deutlich, dass die meisten Informationssegmente auf syntaktischer Ebene zu identifizieren sind. Vereinzelt ist auch die lexikalische Ebene zu berücksichtigen (vgl. „Forschungsvorhaben“, Doktoratsebene).

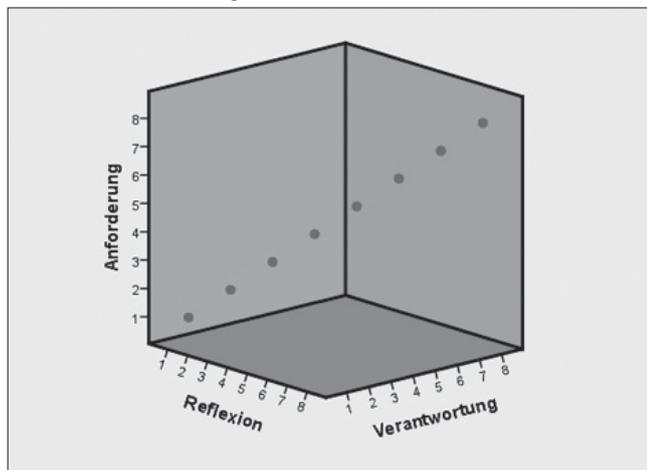
## 6. Fazit und weiterführende Überlegungen

In den vorausgehenden Passagen wurde untersucht, welches Konzept selbstregulierten Lernens den beiden als kompatibel geltenden nationalen Qualifikationsrahmen DQR und HQR implizit zugrunde liegt. Aufgrund der expliziten Thematisierung von Selbstständigkeit und lebenslangem Lernen im DQR und aufgrund des Bezugs auf Forschendes Lernen im HQR galt die Prämisse, dass die Herausarbeitung eines solchen Konzeptes tatsächlich möglich ist. Dies konnte mithilfe der Analyse in den Abschnitten 4 und 5 bestätigt werden. Anhand der Deskriptoren in den beiden Qualifikationsrahmen wurde ein vierdimensionales Modell herausgearbeitet. Diesem Modell zufolge sind in Bezug auf selbstreguliertes Lernen folgende Aspekte zu berücksichtigen: a) Welche

Lern- und Arbeitshandlungen werden durchgeführt? b) Unter welchen kontextuellen Bedingungen geschieht das? c) Inwiefern übernimmt die/der Lernende dabei Verantwortung? d) Inwiefern werden die Lern- und Arbeitshandlungen (auf der Metaebene) reflektiert? Das vorgestellte Modell kann für Lehrende, die in ihren Lehrveranstaltungen und im Rahmen von Studiengangentwicklung bzw. Akkreditierungsprozessen die Anforderungen des HQR erfüllen müssen, als Orientierung dienen.

Auffällig ist, dass motivationale Aspekte in den Deskriptoren der beiden Qualifikationsrahmen kaum zur Sprache kommen, obwohl ihre Bedeutung in der Forschung eindeutig hervorgehoben wird (vgl. Schunk/Zimmerman 2012). Hier besteht zweifelsfrei Handlungsbedarf. Hinsichtlich der im vorliegenden Aufsatz gewählten Methodik ist zu beachten, dass ein auf qualitativen Daten beruhendes Modell keinen Anspruch auf statistische Gültigkeit erheben kann. So sind die extrahierten Dimensionen nur bedingt trennscharf, und in den Niveaubeschreibungen des DQR und des HQR deutet sich an, dass zwischen diesen impliziten Ordinalskalen Korrelationen bestehen. Insbesondere gilt dies für die ersten beiden Dimensionen, da die Komplexität der erforderlichen Lern- und Arbeitshandlungen (Dimension 2) vergleichsweise gut aus den Lern- und Arbeitskontexten abzuleiten ist (Dimension 1). Daher wird hier vorgeschlagen, zumindest diese beiden Dimensionen zu einer Dimension (*Allgemeine Anforderung*) zusammenzufassen.

**Abb. 1: Dreidimensionales Modell von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen (und Arbeiten)**



Insgesamt könnte es demnach sinnvoller sein, das Verständnis von Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im DQR und HQR anhand eines dreidimensionalen Koordinatensystems zu modellieren (vgl. Abb. 1). Wie sich in der Praxis der Entwicklungsverlauf von Kompetenzen für Selbstständigkeit vollzieht, bleibt eine empirische Frage und ist damit selbstverständlich nicht beantwortet.

#### Literaturverzeichnis

*Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011):* Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (16.03.2018).

- Baker, L. (2017):* The Development of Metacognitive Knowledge and Control of Comprehension. Contributors and Consequences. In: Mokhtari, K. (ed.): *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategy Instruction*. Lanham etc.: Rowman & Littlefield, pp. 1-31.
- Bergen Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005):* The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Bergen, 19.-20. Mai 2005. URL: [http://media.ehea.info/file/WG\\_Frameworks\\_qualification/85/2/Framework\\_qualificationsfor\\_EHEA-May2005\\_587852.pdf](http://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsfor_EHEA-May2005_587852.pdf) (26.03.2018).
- Boekaerts, M. (1999):* Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 445-457.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den DQR (Hg.) (2013):* Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202\\_DQR-Handbuch\\_M3\\_.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch_M3_.pdf) (16.03.2018)
- Cassidy, S. (2011):* Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. In: *Studies in Higher Education*, 36 (8), pp. 989-1000.
- Damasio, A. R. (2010):* *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 6. Auflage. Berlin.
- Dimitrova, D. (2008):* Das Konzept der Metakompetenz. Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie. Wiesbaden.
- Dirkx, J. M. (2008):* The Meaning and Role of Emotions in Adult Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, pp. 7-17.
- Europäische Kommission (2008a):* Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. URL: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf) (26.03.2018).
- Europäische Kommission (2008b):* Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. URL: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf) (26.03.2018).
- Flavell, J. H. (1979):* Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. In: *American Psychologist*, 34 (10), pp. 906-911.
- Gusy, B./Lohmann, K./Drewes, J. (2010):* Burnout bei Studierenden, die einen Bachelorabschluss anstreben. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* 5, S. 271-275.
- Hohmann, T./Leiß, C. (2014):* Informationsdienste für Ingenieurwissenschaften. In: Söllner, K./Sühl-Strohmeier, W. (Hg.): *Handbuch Hochschulbibliothekssysteme. Leistungsfähige Informationsinfrastrukturen für Wissenschaft und Studium*. Berlin/New York, S. 181-193.
- Huber, L. (2014):* Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: *Das Hochschulwesen*, 1+2, S. 22-29.
- Isakson, R. L./Isakson, M. B. (2017):* Preparing College Students to Learn More from Academic Texts through Metacognitive Awareness of Reading Strategies. In: Mokhtari, K. (ed.): *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategy Instruction*. Lanham etc.: Rowman & Littlefield, pp. 155-175.
- Kultusministerkonferenz (2017):* Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf) (16.03.2018).
- Landmann, M./Schmitz, B. (Hg.) (2007):* Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart.
- Mandl, H./Krause, U. M. (2001):* Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145. LMU München.
- Martin, P.-Y./Nicolaisen, T. (Hg.) (2015):* Lernstrategien fördern. Modelle und Praxiszenarien. Weinheim/Basel.
- Mieg, H./Lehmann, J. (Hg.) (2017):* Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt/New York.
- Mokhtari, K./Reichard, C. A. (2002):* Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), pp. 249-259.
- Mokhtari, K. (ed.) (2017):* *Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Reading Strategies Instruction*. Lanham etc.: Rowman & Littlefield.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2000):* Das Setzen und Verwirklichen von Zielen. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 208 (3/4), S. 406-430.
- Pintrich, Paul R. (1999):* The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. In: *International Journal of Educational Research* 31, pp. 459-470.

Ramirez, G. & Beilock, S. (2011): Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. In: Science 331, pp. 211-213.

Schiefele, U./Wild, K. P. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15, S. 185-200.

Schmidt, K. et al. (2011): Diagnostik und Förderung selbstregulierten Lernens durch Self-Monitoring-Tagebücher. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3), S. 246-269.

Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007): Einführung in die Selbstregulation. In: Landmann, M./Schmitz, B. (Hg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart, S. 9-18.

Schmitz, B./Landmann, M./Perels, F. (2007): Das Selbstregulationsmodell und theoretische Implikationen. In: Landmann, M./Schmitz, B. (Hg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart, S. 312-326.

Schunk, D. H. (2005): Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. In: Educational Psychologist, 40 (2), S. 85-94.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (eds.) (2012): Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications. New York etc.: Routledge, pp. 1-30.

Sloane, P. F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeption, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.

Taraban, R./Ryersonson, K./Kerr, M. (2000): College Students' Academic Performance and Self-Reports of Comprehension Strategy Use. In: Reading Psychology, 21, pp. 283-308.

Wyatt, D. et al. (1993): Comprehension Strategies, Worth and Credibility Monitoring, and Evaluations: Cold and Hot Cognition When Experts Read Professional Articles That Are Important to Them. In: Learning and Individual Differences, 5 (1), pp. 49-72.

Zimmerman, B. J. (1990): Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In: Educational Psychologist, 25 (1), pp. 3-17.

Zimmerman, B. J. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In: Theory Into Practice, 41 (2), pp. 64-70.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004): Self-Regulating Intellectual Processes and Outcomes: A Social Cognitive Perspective. In: Yun Dai, D./Sternberg, R. J. (eds.): Motivation, Emotion, and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 323-349.

Zimmerman, B. J. (2008): Investigating Self-Regulati-

on and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. In: American Educational Research Journal, 45 (1), pp. 166-183.

Zimmerman, B. J. (2011): Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In: Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. (eds.): Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York/London: Routledge, pp. 49-64.

Zimmerman, B. J. (2012): Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In: Schunk, D. H./Zimmerman, B. J. (eds.): Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications. New York etc.: Routledge, pp. 267-295.

Zimmerman, B. J.; Schunk, D. H. (2012): Motivation. An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In: Schunk, D. H./Zimmerman, B. J. (eds.): Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications. New York etc.: Routledge, pp. 1-3.

### Anhang

Tab. 4: Dimensionen selbstregulierten Lernens im DQR

Niveau	Lern- und Arbeitskontext	Handlungskomplexität	Grad der Verantwortung	Reflexionsniveau
1	überschaubarer und stabil strukturierter Lern- und Arbeitsbereich	Erfüllung einfacher Anforderungen	unter Anleitung	Einschätzung eigenen und fremden Handelns
2	[vergleichbar Niveau 1]	Fachgerechte Erfüllung grundlegender Anforderungen	weitgehend unter Anleitung; verantwortungsbewusst; Nutzen von Lernhilfen; Nachfragen von Lernberatung	[vergleichbar Niveau 1]
3	noch überschaubarer, zum Teil offen strukturierter Lernbereich oder berufliches Tätigkeitsfeld; auch weniger bekannte Kontexte	Erfüllung fachlicher Anforderungen	selbstständig/eigenständig und verantwortungsbewusst; Nachfragen von Lernberatung; Auswählen von Lernhilfen	[vergleichbar Niveau 1]
4	umfassender, sich verändernder Lernbereich oder berufliches Tätigkeitsfeld	Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen	selbstständig; Handlungen verantworten	Lern- und Arbeitsziele setzen; Reflektieren selbstgewählter Ziele
5	komplexer, spezialisierter, sich verändernder Lernbereich oder berufliches Tätigkeitsfeld	Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen	selbstständig/selbstgesteuert; Handlungen verantworten (auch im Team)	Lern- und Arbeitsziele setzen; Reflektieren und Bewerten von Zielen; Ziehen von Konsequenzen
6 (BA)	wissenschaftliches Fach oder berufliches Tätigkeitsfeld, geprägt durch Komplexität und häufige Veränderungen	Planung, Bearbeitung und Auswertung umfassender Aufgaben- und Problemstellungen	eigenverantwortliche Steuerung von Prozessen; eigenständig und nachhaltig	Definition von Zielen; Reflektieren und Bewerten von Zielen
7 (MA)	wissenschaftliches Fach oder strategieorientiertes berufliches Tätigkeitsfeld; häufige und unvorhersehbare Veränderungen; neben Anwendungs- auch Forschungsorientierung	Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben und Problemstellungen	eigenverantwortliche Steuerung von Prozessen; Berücksichtigung gesellschaftlicher Verantwortung	Reflexion von Zielen; Bewertung der Mittel; Reflexion gesellschaftlich relevanter Auswirkungen
8 (DR)	wissenschaftliches Fach oder berufliches Tätigkeitsfeld; neuartige und unklare Problemlagen; neben Anwendungs- auch Forschungsorientierung	Gewinnung von Forschungserkenntnissen; Entwicklung innovativer Lösungen; neue komplexe anwendungs- und forschungsorientierte Aufgaben	[vergleichbar Niveau 7]	[vergleichbar Niveau 7]

Tab. 5: Dimensionen selbstregulierten Lernens im HQR

Niveau	Lern- und Arbeitskontext	Handlungskomplexität	Grad der Verantwortung	Reflexionsniveau
1 (BA)	<i>insb. eigenes Studienprogramm/eigenes Fachgebiet; anwendungsorientiert; vorwiegend außerhalb der Wissenschaft liegende Berufsfelder</i>	<i>Wissen vertiefen und anwenden; Problemlösungen erarbeiten oder weiterentwickeln; Berücksichtigung fachlicher Plausibilität; Ableitung von Forschungsfragen; Anwendung von Forschungsmethoden; Darlegung und Erläuterung von Forschungsergebnissen; vorwiegend Rezeption von Informationen (sammeln, bewerten und interpretieren); Ableitung wissenschaftlich fundierter Urteile</i>	<i>Beiträge zur Problemlösung im Team leisten; Kommunikation und Kooperation mit dem Ziel einer gemeinschaftlichen verantwortungsvollen Lösung von Aufgaben; Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen im Team; Nutzung von Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten unter Anleitung</i>	<i>Entwicklung eines beruflichen Selbstbildes; Begründung des eigenen Handelns; eigene Fähigkeiten einschätzen können; situationsadäquates Erkennen von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns; verantwortungsethische Begründung von Entscheidungen; kritische Reflexion des eigenen Handelns in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen</i>
2 (MA)	<i>auch neue und unvertraute Situationen, die in einem weiteren Zsh. mit dem Fachgebiet stehen; komplexere Zusammenhänge, z.T. begrenzte Verfügbarkeit von Informationen; anwendungs- und forschungsorientiert; Wissenschaft oder Berufsfelder außerhalb der Wissenschaft</i>	<i>Wissen vertiefen und anwenden sowie eigene Ideen entwickeln und anwenden; Fähigkeiten zur Problemlösung anwenden; Einbezug wissenschaftlicher und methodischer Überlegungen; Entwerfen von Forschungsfragen; begründete Auswahl von Forschungsmethoden; Erläuterung und kritische Interpretation von Forschungsergebnissen; aktive Informationsverarbeitung (Integration von vorhandenem und neuem Wissen); Treffen wissenschaftlich fundierter Entscheidungen</i>	<i>Weitgehend selbstgesteuerte und autonome Lösung von Problemen; Einbindung von anderen Personen im Team unter Berücksichtigung der Gruppensituation; Erkennen von Konfliktpotenzialen im Team und Gewährleistung von Lösungsprozessen durch konstruktives Handeln; autonome Nutzung von Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheiten, unter Anleitung Weiterentwicklung derselben</i>	<i>Entwicklung eines beruflichen Selbstbildes; Begründung des eigenen Handelns und Reflexion desselben hinsichtlich alternativer Einwürfe; Einschätzen eigener Fähigkeiten; situationsadäquates und situationsübergreifendes Erkennen von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns; verantwortungsethische und kritische Reflexion von Entscheidungen; kritische Reflexion des eigenen Handelns in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen</i>
3 (DR)*	<i>Grundlagen- und Anwendungsforschung; nationale und internationale sowie interdisziplinäre Fachkontexte; akademisches Publikum; vorwiegend in der Wissenschaft und weiteren wissenschaftlichen Berufsfeldern</i>	<i>Forschungsvorhaben konzipieren und durchführen/Entwicklung und Synthetisieren neuer komplexer Ideen; Ableitung von Konsequenzen für die Lösung situationsbezogener und situationsübergreifender Problemstellungen; Handeln und Entscheiden zwingend auf Grundlage wissenschaftlicher und methodischer Schlussfolgerungen; Identifizierung von Forschungsfragen; Weiterentwicklung von Forschungsmethoden; eigene Forschungsergebnisse zum Fortschritt der Wissensgesellschaft generieren; aktiver Umgang mit Informationen (Konzipieren von Formaten zur Erprobung neuer Erkenntnisse); Anfertigen wissenschaftlicher Expertisen</i>	<i>Eigeninitiative in der Problemlösung unter Nutzung von Organisationseinheiten; Leitung von Teams; Vermittlung von Erkenntnissen an Fachfremde; autonome Nutzung (und Weiterentwicklung) von Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten; Evaluation des beruflichen Handelns Dritter; Agieren und damit Verantwortungsübernahme im öffentlichen Kontext; Wahrung wissenschaftlicher Integrität</i>	<i>Entwicklung eines beruflichen Selbstbildes; Reflexion des eigenen Handelns; Einschätzen und Weiterentwicklung der eigenen Fach- und Sachkunde; forschungsbasiertes Erkennen von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns; Reflexion von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns in Bezug auf verantwortungsethische Konsequenzen; kritische Reflexion des eigenen beruflichen Handelns in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen sowie diesbezügliche Entwicklung und Verwirklichung nachhaltiger Innovation; Definition neuer Aufgaben und Ziele unter Berücksichtigung ihrer strategischen Bedeutung</i>

\*Im HQR finden sich auf Doktoratsebene spezifische Deskriptoren für den künstlerisch-musischen Bereich. Der Übersichtlichkeit halber werden diese hier nicht näher betrachtet.

■ Henning Czech, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Training und Entwicklung im BMBF-geförderten Projekt „Voneinander Lernen lernen“ an der Hochschule Osnabrück, E-Mail: h.czech@hs-osnabrueck.de

*Bernd Steffensen & Kai Schuster*

## Täuschungsverhalten bei studentischen Prüfungsleistungen und deren Zusammenhang mit Lern- und Leistungsorientierungen



*Bernd Steffensen*



*Kai Schuster*

The German scientific discussion of academic integrity differs significantly from the literature in English. Only a small number of papers have been published so far, and their main focus is usually plagiarism. Other scenarios of violations of academic integrity are hardly covered. The basis of this paper is a research project about academic integrity with a reliable sample size (N=685). We focus on learning and achievement motivation, socio-demographic data, and self-reported cheating behavior. Our general assumption was that the learning and the goal orientation has a significant influence on cheating rates. To test the hypothesis the SELMO-scales were applied. These scales differentiate between mastery goals, performance approach and performance avoidance goals. The results indicate no obvious differences in cheating rates according to the learning and achievement motivation. A fourth scale shows the tendency toward work avoidance: a strong tendency for work avoidance is connected with significantly higher cheating rates.

### 1. Einleitung

Die amerikanische Lern-Lehr-Forschung beschäftigt sich seit langem mit dem Thema Täuschungsabsicht (engl.: cheating) bei studentischen Prüfungen (für einen Überblick über die amerikanische Forschung siehe Althaus 2011). Die vorliegende Untersuchung greift diesen Themenbereich auf. Im Mittelpunkt der Forschung stehen unterschiedliche Facetten des studentischen Täuschungshandelns, die das Ziel verfolgen, gute Noten zu erlangen. Neben der Abfrage eigenen durchgeführten Täuschungshandelns in Prüfungssituationen beinhaltet die Untersuchung Fragen zu motivationalen Orientierungen im Lern-Leistungskontext.

Ziel der Untersuchung ist es, die motivationalen Orientierungen im Lern-Leistungskontext in Verbindung mit selbst berichtetem Täuschungshandelns zu setzen. Dabei wird überprüft, ob es systematische Muster von Motivationsorientierungen und Täuschungshandelns gibt. Dies soll Hilfestellungen für die Entwicklung von universitären Rahmenbedingungen geben, die eine möglichst günstige Lernorientierung stärkt und die Tendenz bzw. den Willen reduziert, in Prüfungssituationen zu täuschen. Da unterschiedliche Studienrichtungen aufgrund unterschiedlicher Lerninhalte und -formen zum Teil auch unterschiedliche Formen der Leistungsabfrage aufweisen, wird in der vorliegenden Untersuchung die Stichprobe in die zwei Oberkategorien „Technik-/Ingenieurwissenschaften“ und „Buch/Sozialwissenschaften“ unterschieden. Ebenfalls getrennt betrachtet werden Männer und Frauen sowie Studierende, die in der Anfangsphase des Studiums stehen (erstes Studienjahr) und erfahrene Studierende (ab dem dritten Semester).

### 2. Theoretischer Hintergrund

Die deutschsprachige Literatur zum Thema Täuschungshandeln fokussiert vorwiegend den Bereich Plagiatsverdacht (siehe etwa die Studien von Sattler 2008; Jerke/Krumpal 2013). Auch wenn das Thema bereits vorher aufgrund der geänderten Möglichkeiten durch Nutzung des Internets präsent war (z.B. Weber 2007), ist festzustellen, dass der Fall zu Gutenberg der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion Auftrieb gegeben hat (Preuß/Schultz 2011). Hierfür war nicht zuletzt die große mediale Aufmerksamkeit (Eckert 2015; Hemmelmann 2011) von Bedeutung. Bereits vor dem prominenten Fall intensivierte sich im deutschsprachigen Raum das Bewusstsein für das Thema Plagiat, das vor allem in Kreise von Bibliothekar/innen (siehe Barth u.a. 2009; Walger 2012) sowie im Rahmen der Hochschuldidaktik (Schiefer 2010) ausgehend von der Frage „Mit was haben wir es hier eigentlich zu tun?“ (Weber-Wulff/Wohnsdorf 2006; Rommel 2011) angegangen wurde. Das Thema wurde dadurch in wissenschaftlichen Publikationen kurzzeitig etwas populärer, es war jedoch keine intensive und breit angelegte Aufarbeitung der Hintergründe festzustellen. Zwar traten vermehrt Arbeiten mit Bezug zu den „digital natives“ auf, die wesentlichen Aktivitäten sind allerdings auf der Ebene der Ethik-Kodizes der großen Wissenschaftsorganisationen wie der DFG (2013) oder auch durch die Friedrich-Ebert-Stiftung (Borgwardt 2012) festzustellen, die vor allem die Dissertation und die wissenschaftliche Forschungspraxis adressieren.

Kaum Beachtung erfuhr und erfährt bis dato die Frage des Täuschungshandelns zur Erlangung von Studienleistungen. Ein Befund, den auch die international verglei-

chende Studie zu institutionellen Maßnahmen der Plagiatsverhinderung von Glendinning (2013, S. 6) hervorhebt. Die Studie gelangt insgesamt zu dem Schluss, dass es im deutschen Hochschulsystem einen eklatanten Mangel an Beachtung und Behandlung des Themas Plagiat gibt. Gleichwohl ist das Thema im Hochschulalltag präsent: Davis (1993, S. 26) beschreibt diese Situation plastisch so: *„The first class period of each new college term is a unique occurrence for teacher and students alike. As professors, we hope that these students will find our classes intellectually stimulating and rewarding, if not enjoyable. Standing in front of that sea of faces at the initial class session, another more sobering prediction can be made with no small degree of certainty. Some of these students will engage in, or at least attempt to engage, in actions that are academically dishonest.“*

Auch wenn der Alltag nicht durch ein permanentes Misstrauen geprägt ist, so lassen Lehrende sich die Immatrikulationsbescheinigungen und Lichtbildausweise bei der Abgabe von Klausuren vorzeigen, produzieren A- und B-Varianten, nutzen Einzeltische oder lassen Plagiatssoftware über die eingereichten Hausarbeiten laufen. Mostrous und Kenber (2016; Kenber/Mostrous 2016) berichten am 02. Januar 2016 in der Times über Daten, die die Tageszeitung aus 129 britischen Universitäten zusammengetragen hat. Insgesamt wurden in den vorhergehenden drei Jahren 50.000 Fälle von Täuschungsversuchen an den englischen Universitäten ermittelt. In der britischen Diskussion fand dieser Befund einige Aufmerksamkeit (z.B. The Guardian 2016). Wie wenig das Thema Täuschungsversuch (cheating) – jenseits des Plagiats – in der wissenschaftlichen oder wissenschaftsnahen Literatur in Deutschland präsent ist, zeigt zum Beispiel ein Blick in das Artikelgesamtverzeichnis der vorliegenden Zeitschrift *Das Hochschulwesen* (<http://www.hochschulwesen.info/artikelliste-hsw.htm>). Das Verzeichnis deckt den Zeitraum 1991-2017 ab und vermerkt bei einer Suche nach der Zeichenfolge „Plag“ einen Artikel aus dem Jahr 2015 (Raaheim 2015), dessen Titel diese Zeichenfolge enthält. Dieser bezieht sich auf die Situation in Norwegen. Die Suche nach „Redlichkeit“, „Täuschung“ oder „abschreiben“ erbringt keine Ergebnisse. Erfolgreicher ist die Suche nach „Prüfung“ (17 Treffer), „Referat“ (5 Treffer) oder „Hausarbeit“ (2 Treffer). Die Titel der gefundenen Aufsätze verweisen nicht auf eine Beschäftigung mit dem Thema Täuschungshandeln.

Dieser Befund aus *Das Hochschulwesen* ist nur beispielhaft zu verstehen, er steht aber als Indiz für das skizzierte generelle Phänomen. Gleichwohl ist der Befund verwunderlich, denn die ausgeblendete Themenstellung ist aus zumindest zwei Perspektiven bedeutsam: Zum einen geht es um die Frage, was lernen die Studierenden in ihrem Studium, welche Kompetenzen und Qualifikationen erwerben sie individuell? Bei der Beurteilung von Leistungen geht es darum, die/den einzelne/n Studierende/n individuell gemäß der erbrachten Leistung zu bewerten. *„Problematisch an Plagiaten für Punkte ist aber, dass die Punkte gerade eben eine Leistung bewerten sollen, die hier nicht stattgefunden hat. Der Plagiator lernt nicht, was er eigentlich lernen sollte, er*

*durchdringt die Materie nicht, die zu erforschen war. Die ehrlichen Mitstudierenden werden benachteiligt, weil jemand ohne eigene Leistung unter Umständen eine bessere Note bekommen wird als sie“* (Weber-Wulff/Wohnsdorf 2006, S. 92). Zum anderen stellt das Studium einen Sozialisationsprozess dar, in dem sich die Methodik und Ethik des „Wissenschaftens“ entwickeln muss. Mit dem Blick auf das Studium als Ort der Vermittlung des „Warum“ und „Wie“ des wissenschaftlichen Arbeitens eröffnen sich Perspektiven, die in Verbindung mit der Thematik individuelle Rechtschaffenheit in konkreten Prüfungskontexten stehen und gleichzeitig die Ethik der Wissenschaft und des wissenschaftlichen Arbeitens berühren. Rechtschaffenheit bei der Erlangung von Prüfungen ist also eng verwoben mit der Ethik des Wissenschaftens und der Hoffnung, dass die Studierenden Wissen und Kenntnisse erlangen, die für die Praxis relevant sind. Zugleich gibt es die Ebene der Prüfungspraxis, die von Arnett Jensen u.a. (2002) anschaulich mit dem Aufsatztitel: *„It's Wrong, But Everybody Does It“* beschrieben ist. Die Motive selbst sind einfach erklärt: *„The fact that many students have the opinion that ‚everybody cheats‘ (Houston 1976, S. 301) or that cheating is a normal part of life (Baird, 1980), certainly does little to discourage cheating. In fact, it appears that the old adage, ‚cheaters never win‘ may not be applicable in the case of academic dishonesty. With cheating rates that may be as high as 75% and detection rates as low as 1% (Haines et al. 1986) it would appear that this behavior currently is being reinforced, not extinguished“* (Davis 1993, S. 27).

In der englischsprachigen Literatur wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Täuschungsversuche (cheating) endemisch innerhalb des universitären Ausbildungssystems vorkommen (Haines u.a. 1986, S. 342). Fraglich ist allerdings, wie es gelingen kann, die Rate möglichst gering zu halten – gerade weil eine Zunahme der selbstberichteten Täuschungen beobachtbar war (Davis 1993, S. 26): Während Drake 1941 von 23% der Studierenden berichtet, liegt die Zahl in den 1960er Jahren schon bei fast 50%. In den 1980er finden sich dagegen Zahlen, die bei 80% und mehr je nach Hochschule liegen. Diese Quote zeigt sich mit leichten Schwankungen auch in neueren Studien (z.B. McCabe u.a. 2001; Ryan u.a. 2016). In der Untersuchung von Ryan u.a. (2017) berichteten die Autoren von einer US-amerikanisch-deutschen Vergleichsuntersuchung, in der 85% der befragten Studierenden an einer deutschen Hochschule angaben, schon einmal oder mehrfach in der einen oder anderen Weise einen Täuschungsversuch begangen zu haben. Die im Jahr 2016 für die englischen Universitäten berichteten Zahlen (Mostrous/Kenber 2016) dürften insofern auch für die deutschen Hochschulen in ähnlicher Höhe liegen.

Die englischsprachige Diskussion verläuft entlang verschiedener Stränge. Zum einen werden Zusammenhänge zwischen Täuschungsverhalten und Personenvariablen der Studierenden gezogen (z.B. Anderman/Danner 2008; Miller u.a. 2007; Jordan 2001, S. 233f.): Alter, Geschlecht, Studienfach, Notendurchschnitt oder auch das Gefühl der Entfremdung im Studienbetrieb. Die Ergebnisse sind uneinheitlich. Einige Studien zeigen

Zusammenhänge zwischen einzelnen Eigenschaften und der Neigung zum Täuschungsverhalten auf, andere stellen keinen Effekt fest. Aber auch aus konsistenten Ergebnissen lassen sich kaum Strategien ableiten, um die Täuschungsrate erfolgreich zu reduzieren. In einer zweiten Gruppe von Arbeiten werden vor allem die Kontextfaktoren genauer betrachtet: Hier spielt zum Beispiel das Vorhandensein eines akademischen Ehrenkodex eine Rolle (McCabe u.a. 1993, 2001). Die Untersuchungen zeigen, dass es auch in diesen Universitäten zu Täuschungsverhalten kommt, dass jedoch der Anteil der Studierenden, der über erfolgte Täuschungshandlungen berichtet, deutlich kleiner ist. McCabe u.a. (2001) unterscheiden zwischen dem Täuschungsverhalten bei Tests und den gravierenden Täuschungen bei Hausarbeiten im weiteren Sinne. Beim Vergleich fällt auf, dass in den No-Code Universitäten 45% der Studierenden Täuschungen bei Test und 58% bei Hausarbeiten angaben. Bei den Universitäten mit Ehrenkodex sind es 30% respektive 42%. Ein Unterschied von etwa 15% (McCabe u.a. 2001, S. 223), der über eine ganze Reihe von Untersuchungen bestätigt wird. Darüber hinaus spielt auch die von den Lehrenden erzeugte Lernatmosphäre eine Rolle. Day u.a. (2011) berichten über ihre Untersuchung, in der sie einerseits die Auswirkungen der wahrgenommenen Qualität der Lehre in der einzelnen Lehrveranstaltung und andererseits zwei unterschiedliche Lehr- und Lernumfelder betrachten. Transportieren die Lehrenden an die Studierenden die Erwartung, dass sie den behandelten Stoff beherrschen und verstanden („mastery orientation“) haben sollen, oder geht es den Lehrenden vor allem darum, dass der Inhalt der Lehrveranstaltung von den Studierenden angeeignet wird, um diesen in erster Linie umfänglich reproduzieren zu können, um den abschließenden Test gut zu bestehen („performance orientation“)? Die Untersuchung zeigt, dass mit einer Performanz-Orientierung, aber auch mit einer von den Studierenden als unorganisiert und wenig durchdacht wahrgenommenen Lehre eine deutlich höhere Täuschungsbereitschaft einhergeht, als dies bei Lehrveranstaltungen der Fall ist, in denen ein gut organisierter und vorbereiteter Lehrender auf eine Lernzielorientierung bei den Studierenden setzt (Murdock u.a. 2007).

Wie Anderman und Danner (2008, S. 156) schreiben, lassen sich seit den 1990er Jahren verstärkt wissenschaftliche Arbeiten finden, die sich dem Thema mit lernpsychologischen Ansätzen nähern. Hierbei wird der Täuschungsversuch als motiviertes Verhalten angesehen, da der einzelne Studierende sich für oder gegen den Täuschungsversuch in der jeweiligen Prüfungssituation entscheidet. In diesem Zusammenhang sind insbesondere Theorien der Zielorientierung von Bedeutung, da sie darauf abheben, welche Kompetenzen die Studierenden in einer Situation anstreben (Ames 1992). Hierbei wird unterstellt, dass Studierende bestimmte Strategien wählen, um ihre Ziele zu erreichen. Eine Option ist in diesem Setting auch der Täuschungsversuch. Die oben genannten zwei Orientierungen oder Ziele („mastery“ und „performance“) waren die ersten Ansätze in den Untersuchungen. Während „mastery“ in den Annahmen darauf setzt, dass der/die einzelne Student/in tatsächlich

für sich das Ziel hat, eine Aufgabe oder Anforderung zu beherrschen, geht es bei „performance“ um den Vergleich mit anderen. Hinter dieser Unterscheidung stehen letztlich auch Fragen nach der Motivation für das Lernen (Heyman/Dweck 1992) und die individuelle Weiterentwicklung sowie davon abgeleitet auch nach den Wegen, wie gesetzte Ziele erreicht werden. Die ursprüngliche Unterscheidung zwischen „mastery“ und „performance“ fand in der Literatur eine Erweiterung. Neben dieser wurde die Annäherungs-/Vermeidungs-Unterscheidung („approach/avoid“) eingeführt (Midgley u.a. 2001). Aus der Kombination beider Dichotomien ergibt sich eine Vierfelder-Matrix, wie sie in Bezug auf das Täuschungsverhalten in verschiedenen sozialen Kontexten von Van Yperen und anderen (2010) genutzt wurde. In der Untersuchung haben sich 92% der Befragten durch eine Wahl zwischen verschiedenen Einstellungsoptionen einem der vier Orientierungstypen zugeordnet (ebd., S. 8):

- Annäherungsleistungsziel („Mir ist es wichtig, besser als die anderen zu sein.“): 6,8%,
- Annäherungslernziel („Mir ist es wichtig, besser abzuschneiden als bei vorherigen Test.“): 13,7 %,
- Vermeidungsleistungsziel („Mir ist es wichtig, nicht schlechter als die anderen zu sein.“): 23,1%,
- Vermeidungslernziel („Mir ist es wichtig, nicht schlechter abzuschneiden als in vorherigen Tests.“): 48,1%.

Auffallend an der Verteilung der Zielorientierungen im Sample ist, dass sich mehr als 70% der Befragten den beiden Vermeidungslernzielen zugeordnet haben. Der Anteil derjenigen, die sich gemäß dem universitären Idealbild verorten und ein Annäherungslernziel verfolgen, denen es also tatsächlich darum geht, den Lernstoff zu verstehen, zu verinnerlichen und anzuwenden, ist dagegen mit 13,7% vergleichsweise gering.

### 3. Fragestellung, Methoden und Stichprobe der Untersuchung

Die vorliegende Forschungsarbeit setzt den Schwerpunkt auf die individuelle Perspektive der Studierenden. In einer Fragebogenuntersuchung wurden Studierende gefragt, ob und wie häufig sie in ihrem Studium typische Täuschungshandlungen vornehmen. Darüber hinaus untersucht die Forschungsarbeit die individuelle Studienmotivation, die gezielt in Verbindung mit dem Täuschungshandeln gebracht wird.

Zur Abfrage, welche Täuschungshandlungen im Studium wie oft durchgeführt wurden, kam die deutsche Übersetzung der Skala zum studentischen Täuschungshandeln von McCabe/Bowers (1994) zum Einsatz (siehe Tabelle 1). Diese Skala verbindet ein Instrument der großen älteren amerikanischen Untersuchung von Bowers (1964) mit den von McCabe (1992, 1993) sowie McCabe u.a. (1993) eingesetzten Erhebungsmethoden. In neun Fragen werden typische Möglichkeiten des Täuschungshandelns als Aussagen beschrieben und auf einer fünfstufigen Likertskala erfragt, wie häufig das jeweilige Verhalten von der befragten Person angewendet wurde (1=nie; 5=immer).

**Tab. 1: Studentisches Täuschungshandeln nach McCabe/Bowers (1994) – eigene Übersetzung**

Ich habe ...
... während einer Prüfung unerlaubte Hilfsmittel (z.B. Spickzettel oder Mobiltelefon) genutzt.
... bei einem anderen Studenten während einer Prüfung abgeschrieben.
... jemand anderem dabei geholfen, während einer Prüfung abzuschreiben oder unerlaubte Hilfsmittel zu nutzen.
... von einem anderen Studenten ohne dessen Wissen während einer Prüfung abgeschrieben.
... einen Eintrag in einem Quellenverzeichnis erfunden oder verfälscht
... Materialien kopiert und als eigene Hausarbeit (oder Teil einer Hausarbeit) eingereicht.
... die Hausarbeit eines anderen Studierenden als eigene Arbeit eingereicht.
... mit anderen Studierenden zusammengearbeitet, wenn eine Aufgabe als Einzelarbeit zu erledigen war.
... einige Sätze aus veröffentlichten Quellen abgeschrieben, ohne diese als Zitat zu kennzeichnen und eine Quellenangabe zu machen.

Täuschungshandeln wird in der vorliegenden Untersuchung in den Zusammenhang motivationaler Orientierungen im Lernkontext gestellt. Hierzu kamen die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsorientierung SELLMO-ST (Spinath et al. 2012) zum Einsatz, die in 31 Fragen mit fünfstufiger Likertskala (1= stimmt gar nicht bis 5 = stimmt genau) vier grundlegende Ziele im Lern-Leistungskontext beschreiben: (a) die Motivation, das eigene Wissen zu erweitern („Lernziele“), (b) das Bemühen, die eigenen Kompetenzen zu präsentieren („Annäherungs-Leistungsziel“), (c) das Bemühen, fehlende Kompetenzen zu verbergen („Vermeidungs-Leistungsziele“), (d) die Absicht, bei der Bearbeitung von Anforderungen möglichst wenig Aufwand zu betreiben („Arbeitsvermeidung“).

Befragt wurden im Rahmen der Untersuchung 684 Studierende, davon 390 Männer (57%) und 293 Frauen (43%) [eine Untersuchungsteilnehmer/in ohne Geschlechtsangabe] unterschiedlicher Fachbereiche und Studienalter der Hochschule Darmstadt im Zeitraum Oktober bis Dezember 2017. Die Studienrichtungen bündelten wir in die zwei Überkategorien „Technik-/Ingenieurwissenschaften“ (N=386; 56% der Stichprobe) und „Buch- bzw. Sozialwissenschaften“ (N=298; 44%). Das Studienalter wurde in die zwei Kategorien „Anfänger/innen“ (1. und 2. Fachsemester; N=215) und „Fortgeschrittene“ (ab dem dritten Fachsemester; N=449) unterteilt. Die Befragung wurde in Lehrveranstaltungen mit Paper-Pencil-Fragebögen durchgeführt. Da die Untersuchung auf einen bewusst durchgeführten Regelverstoß abzielt, wurde zur Minimierung der Tendenz zu erwünschtem Antwortverhalten sowohl schriftlich auf dem Fragebogen als auch mündlich besonders auf die Anonymität der Untersuchung hingewiesen. Zugleich betonten die Untersuchungsleiter bei der Verteilung der Fragebögen die Notwendigkeit wirklichkeitsnaher Angaben im Sinne der Wissenschaftlichkeit.

#### 4. Ergebnisse

Die Forschungsarbeit untersucht systematische Zusammenhänge zwischen Täuschungshandeln und der Lern- und Leistungsorientierung bei Studierenden. Darüber

hinaus werden die unterschiedlichen Fachrichtungen, hier unterteilt in Buchwissenschaften und Ingenieurwissenschaften sowie Studienalter verglichen und letztlich das Geschlecht als Untersuchungsvariable mit aufgenommen. Die Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 24) berechnet.

#### 4.1. Täuschungshandeln und Personenvariablen

##### *Täuschungshandeln und Geschlecht*

Von den neun abgefragten

Möglichkeiten des Täuschungsverhaltens zeigten die Berechnungen (einfaktorielle Varianzanalyse) bei fünf Aspekten signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

- Demnach nutzen mehr *Frauen* während einer Prüfung unerlaubte Hilfsmittel, wie z.B. Spickzettel oder Mobiltelefon ( $p=.004$ ;  $F=8,339$ ).
- *Männer* gaben statistisch signifikant häufiger an, einen Eintrag in einem Quellenverzeichnis erfunden oder verfälscht zu haben ( $p=.001$ ,  $F=10,724$ ), Materialien kopiert und als eigene Hausarbeit (oder Teil einer Hausarbeit) eingereicht ( $p=.000$ ;  $F=33,987$ ) sowie die Hausarbeit eines anderen Studierenden als eigene Arbeit eingereicht zu haben ( $p=.001$ ;  $F=12,003$ ) und einige Sätze aus veröffentlichten Quellen abgeschrieben zu haben, ohne diese als Zitat zu kennzeichnen und eine Quellenangabe zu machen ( $p=.001$ ;  $F=11,421$ ).

Von den insgesamt fünf statistisch signifikanten Regelverstößen wurden nur zwei Täuschungshandlung „oft“ durchgeführt, nämlich mit anderen zusammenarbeiten, obwohl die Aufgabe explizit als Einzelarbeit zu erledigen gewesen wäre und jemandem anderes geholfen zu haben, während einer Prüfung beim Abschreiben oder der Nutzung unerlaubter Hilfsmittel geholfen zu haben. Bei beiden oft angewandten Formen der Täuschung zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

##### *Täuschungshandeln und Studienrichtung*

In der Untersuchung unterschieden wir Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und Buchwissenschaften. Die Berechnungen zeigten eine auffällige Ähnlichkeit zu den Ergebnissen der Geschlechtsunterschiede: Alle dort genannten Signifikanzen treten auch bei dem Vergleich der Disziplinen auf. Dies wird erklärbar, wenn die beiden Studienrichtungen auf die Geschlechtsverteilung betrachtet werden: Es studieren signifikant mehr Männer Ingenieurwissenschaften, während signifikant mehr Frauen Buchwissenschaften studieren ( $t$ -Test  $p=.000$ ;  $T=-14,749$ ;  $df=602,272$ ). Es muss also davon ausgegangen werden, dass hier ein dominanter Interaktionseffekt, vermutlich ausgehend vom Geschlecht vorliegt.

Der einzige Unterschied zwischen den Disziplinen, der sich nicht auch bei der Untersuchung der Geschlechter als signifikant erwiesen hat, bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden, wenn eine Aufgabe als Einzelarbeit zu erledigen war. Dies wurde häufiger in den Ingenieurwissenschaften angegeben (einfaktorielle Varianzanalyse,  $p=.013$ ;  $F=6239$ ).

#### *Täuschungshandeln und Studienalter*

Die Hochschule ist mehr als eine Einrichtung zur Aneignung von Wissen und Kompetenzen, sie ist auch eine Organisation mit eigenen Regeln und Rollenzuweisungen, in die sich ihre Mitglieder hinein sozialisieren müssen. In der vorliegenden Arbeit wird aus diesem Grund untersucht, ob es signifikante Unterschiede bezüglich des Studienalters bei der Anwendung von Täuschungshandeln gibt.

- *Studienanfänger/innen* gaben signifikant häufiger an, jemand anderem dabei geholfen zu haben, während einer Prüfung abzuschreiben ( $p=.000$ ;  $F=16,123$ ) und unerlaubte Hilfsmittel zu nutzen ( $p=.000$ ;  $F=31,164$ ) sowie bei einem anderen Studenten während einer Prüfung abgeschrieben zu haben ( $p=.000$ ;  $F=13,402$ ) und einige Sätze aus veröffentlichten Quellen übernommen zu haben, ohne diese als Zitat zu kennzeichnen und eine Quellenangabe zu machen ( $p=.028$ ;  $F=4,856$ ).
- Fortgeschrittene Studierende gaben signifikant häufiger an, Materialien kopiert und als eigene Hausarbeit (oder Teil einer Hausarbeit) eingereicht zu haben ( $p=.030$ ;  $F=4,721$ ) und beim Täuschungsversuch erwischt worden zu sein ( $p=.001$ ;  $F=10,853$ ), was insgesamt ohnehin selten passiert (s.u.).

#### *Täuschungshandeln und dessen Aufdeckung*

Die Daten ergeben, dass etwa 7% der Befragten bei einem Täuschungsversuch entdeckt worden sind. Nimmt man die Höhe der Korrelation (nach Pearson) als Größe des Zusammenhangs bei einer bestimmten Täuschungsform entdeckt zu werden, ergibt sich folgende Reihenfolge: (1) Das Abschreiben von Anderen während der Prüfung ( $r=.201$ ), (2) jemandem beim Abschreiben oder bei der Nutzung unerlaubter Hilfsmittel während der Prüfung zu helfen ( $r=.167$ ), (3) mit anderen zusammen arbeiten, wenn eine Einzelarbeit gefordert ist ( $r=.150$ ) und (4) während der Prüfung unerlaubte Hilfsmittel zu nutzen ( $r=.144$ ).

#### **4.2. Lern- und Leistungsmotivation und Personenvariablen**

##### *Lern- und Leistungsmotivation und Geschlecht*

Insgesamt zeigen sich wenige Geschlechtsunterschiede bezüglich der Verteilungen zu den einzelnen Lern- und Leistungsmotivationsgruppen (aus der Perspektive des weiblichen Geschlechts).

- Statistisch signifikant mehr Frauen befinden sich in der Gruppe mit überdurchschnittlich ausgeprägter Motivation, das eigene Wissen zu erweitern („Lernziele“) ( $p=.001$ ;  $T=-3,386$ ;  $df=525,401$ ).
- Gleichzeitig befinden sich signifikant weniger Frauen in der Gruppe mit der Absicht, bei der Bearbeitung von Anforderungen möglichst wenig Aufwand zu be-

treiben („Arbeitsvermeidung“) ( $p=.001$ ;  $T=-3,284$ ;  $df=534,351$ ).

##### *Lern- und Leistungsmotivation und Studienrichtung*

Ähnlich wie beim Vergleich der Studienrichtungen mit dem Täuschungshandeln kann auch hier eine Parallele zu den Ergebnissen des Geschlechtervergleichs beobachtet werden. Demnach befinden sich

- statistisch signifikant mehr Studierende der *Buchwissenschaften* in der Gruppe mit überdurchschnittlich ausgeprägter Lernzielorientierung ( $p=.048$ ;  $T=-1,978$ ;  $df=580,123$ ),
- sowie überdurchschnittlich viele in der Gruppe mit unterdurchschnittlicher Neigung zur Arbeitsvermeidung ( $p=.003$ ;  $T=-2,933$ ;  $df=556,306$ ).

##### *Lern- und Leistungsmotivation und Studienalter*

Bei der Betrachtung der Lern- und Leistungsorientierungen bezogen auf das Studienalter lassen sich kaum statistisch signifikante Ergebnisse antreffen.

- Lediglich in der Gruppe mit überdurchschnittlicher Arbeitsvermeidung sind mehr höhere *Studiensemester* anzutreffen ( $p=.023$ ;  $T=-2,283$ ;  $df=485,150$ ).

#### **4.3 Lern-/Leistungsmotivation und Täuschungshandeln**

In der Untersuchung bestand besonderes Interesse an der Frage, wie die Ausprägungen der Lern- und Leistungsorientierungen mit Täuschungshandeln in Verbindung steht.

##### *„Lernzielorientierung“ und Täuschungshandeln*

Die Lernzielorientierung korreliert mit einer ganzen Reihe von Täuschungshandlungen negativ. Das bedeutet, dass eine hohe Lernzielorientierung mit einer *geringen* Absicht zur Täuschung zusammenkommt. Die Berechnungen (Korrelation nach Pearson, zweiseitige Messung) ergab bei folgenden Täuschungshandlungen eine (ausschließlich negative) statistisch signifikante Korrelation:

- Materialien kopiert und (als Teil) der eigenen Arbeit eingereicht ( $p=.000$ ;  $r=-.161$ ),
- Hausarbeit eines anderen als eigene eingereicht ( $p=.000$ ;  $r=-.146$ ),
- Von anderen ohne deren Wissen abschreiben ( $p=.008$ ;  $r=-.102$ ),
- Eintrag im Quellenverzeichnis erfunden/verfälscht ( $p=.003$ ;  $r=-.103$ ),
- Nutzung unerlaubter Hilfsmittel während einer Prüfung ( $p=.025$ ;  $r=-.086$ ).

##### *„Annäherungs-Leistungzielorientierung“ und Täuschungshandeln*

Insgesamt fällt auf, dass nur wenige und gleichzeitig sehr schwache Korrelationen zwischen der Annäherungs-Leistungsmotivationsgruppe und dem Täuschungshandeln existieren. Die Berechnungen (Korrelation nach Pearson, zweiseitige Messung) ergab bei folgenden Täuschungshandlungen eine statistisch signifikante Korrelation, die inhaltlich jedoch sehr schwach ausgeprägt ist:

- Eintrag im Quellenverzeichnis erfunden/verfälscht ( $p=.036$ ;  $r=.081$ ),

- Materialien kopiert und (als Teil) der eigenen Arbeit eingereicht ( $p=.048$ ;  $r=.076$ ).

*„Vermeidungs-Leistungszielorientierung“ und Täuschungshandeln*

Auch bei der Vermeidung-Leistungsorientierung fällt auf, dass nur wenige und sehr schwache Korrelationen zum Täuschungshandeln existieren. Die Berechnungen (Korrelation nach Pearson, zweiseitige Messung) ergab bei folgenden Täuschungshandlungen eine statistisch signifikante Korrelation, die ebenfalls sehr schwach ausgeprägt ist:

- Hausarbeit eines anderen als eigene eingereicht ( $p=.016$ ;  $r=.093$ ),
- Materialien kopiert und (als Teil) der eigenen Arbeit eingereicht ( $p=.040$ ;  $r=.079$ ).

*„Arbeitsvermeidung“ und Täuschungshandeln*

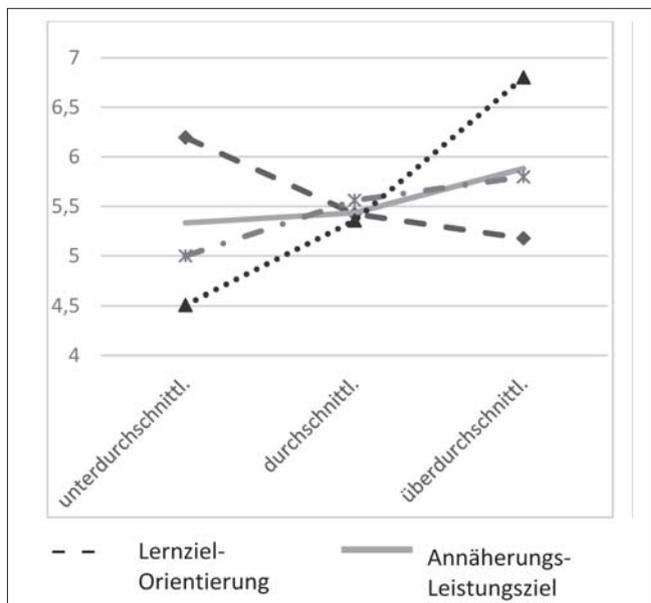
Die Berechnungen ergaben ein auffallend eindeutiges Ergebnis (Korrelation nach Pearson, zweiseitige Messung): die Ausprägung der Arbeitsvermeidung korreliert zum Teil sehr stark ( $r>.70$ ) mit gezeigtem Täuschungshandeln:

- Während der Prüfung von anderen abschreiben ( $p=.000$ ;  $r=.779$ ),
- Jemand anderen geholfen zu haben, während der Prüfung abzuschreiben oder unerlaubte Hilfsmittel zu nutzen ( $p=.000$ ;  $r=.772$ ),
- Von anderem ohne deren Wissen abschreiben ( $p=.000$ ;  $r=.684$ ),
- Nutzung unerlaubter Hilfsmittel während einer Prüfung ( $p=.000$ ;  $r=.681$ ),
- Mit anderen zusammengearbeitet, obwohl die Aufgabe als Einzelarbeit zu erledigen war ( $p=.000$ ;  $r=.651$ )
- Einige Sätze aus veröffentlichten Quellen abschreiben, ohne diese als Zitat zu kennzeichnen und eine Quellenangabe zu machen ( $p=.000$ ;  $r=.292$ ),
- Materialien kopiert und (als Teil) der eigenen Arbeit eingereicht ( $p=.000$ ;  $r=.257$ ),
- Beim Täuschungsversuch schon mal erwischt worden ( $p=.000$ ;  $r=.229$ ),
- Hausarbeit eines anderen als eigene eingereicht ( $p=.000$ ;  $r=.223$ ),
- Eintrag im Quellenverzeichnis erfunden / verfälscht ( $p=.000$ ;  $r=.169$ ).

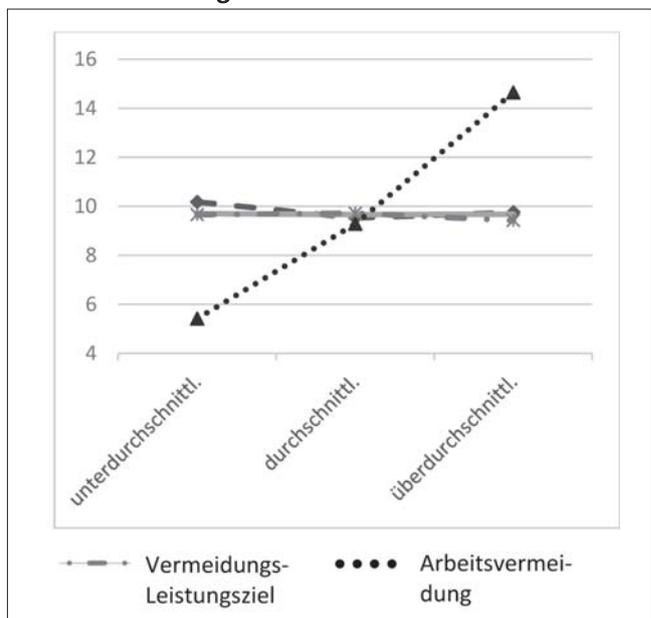
Die Haltung der Arbeitsvermeidung steht also deutlich mit Täuschungshandeln in Verbindung. Dabei zeigt sich bei der Prüfungsform Klausur verglichen mit der Hausarbeit eine auffallende Beziehung. Zur Differenzierung der Prüfungsform „Klausur“ und „Hausarbeit“ wurden mit acht Items (das Szenario „Zusammenarbeit wenn Einzelarbeit gefordert ist“ wurde nicht berücksichtigt) der McCabe/Bowers-Skala eine Faktorenanalyse durchgeführt (Hauptkomponentenmethode, Rotation = Varimax, Bestimmung der Faktoren über Kriterium „Eigenwert > 1“). Die Berechnungen erzeugen zwei Faktoren (mit erklärter Gesamtvarianz von 52,07 %), die inhaltlich die Items für „schriftliche Prüfung“ und „Hausarbeit“ in je einem Faktor zusammenführen. Zudem wurden die Befragten gemäß der vier Lern-Leistungszielorientierungen in drei Gruppen eingeteilt. Die Mitte der Darstel-

lungen machen jeweils die 68% (je eine Standardabweichung nach unten und oben) der Studierenden aus, die eine Lern-Leistungsorientierung in durchschnittlichem Maße aufweisen. Die verbliebenen 32% beinhalten dann jeweils die 16% der Untersuchungsteilnehmer, die eine Lern-Leistungsorientierung über- respektive unterdurchschnittlich aufweisen. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen „unterdurchschnittliche, normale, überdurchschnittliche Ausprägung“ des Arbeitsvermeidens weisen deutliche Steigerungsraten bei Klausuren verglichen zu Hausarbeiten auf (s. Abb. 1 und 2). Die Werte der beiden Indizes können zwischen 4 (keinerlei Täuschungsversuch in der Vergangenheit) und 20 (es wird immer getäuscht) liegen. Zusammengefasst ausgedrückt sind Klausuren das Spielfeld des Täuschungsverhaltens von „Arbeitsvermeidern“.

**Abb. 1: Täuschung bei Hausarbeit**



**Abb. 2.: Täuschung bei Tests/Klausuren**



## 5. Zusammenfassung und Diskussion

Einer der interessantesten Befunde bei der Befassung mit dem Thema academic integrity bzw. studentisches Täuschungsverhalten war die geringe Anzahl deutschsprachiger Veröffentlichungen zu der Thematik. Wenn in den meisten anderen Ländern über eine Betrugsepidemie (cheating epidemic) gesprochen wird, so ist kaum davon auszugehen, dass die Situation an deutschen Universitäten grundlegend anders ist. In einer Vergleichsstudie von 27 EU-Ländern (Glendinning u.a. 2013, S. 5) wird einer der deutschen Interviewpartner mit der Äußerung zitiert: „the professor is god“ und weiter „A professor's rights as an individual are more important than the needs of the institution.“ Angesichts von Bemühungen um die Qualitätsverbesserung der Lehre wirkt dieser generelle Befund verstörend. Es scheint, als wäre gerade das deutsche Hochschulsystem mit seinen individuell mit großen Freiheiten ausgestatteten Professuren nicht darauf eingestellt, ein kollektives Phänomen zu adressieren. Immerhin gaben in der Befragung etwa 85% der Studierenden an, in der Vergangenheit mindestens einmal zu einer Art von Täuschungshandeln gegriffen zu haben. Da diese Zahl durchaus in Übereinstimmung mit den internationalen Trends steht, kann die Prozentzahl nicht überraschen. Bereits 1976 schrieb Houston: „Everybody cheats“ bzw. das machen doch alle.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Verbindung von Lern- und Leistungsorientierung mit Täuschungshandeln. Darüber hinaus wurden die Variablen Studienfach (Ingenieurwissenschaft vs. Buch-/Sozialwissenschaft), Studienalter und Geschlecht erhoben. Die strukturellen Variablen zeigen zwar eine Reihe von Verbindungen, die jedoch im Sinne einer strategischen Weiterverarbeitung kaum ergiebig sind.

Anders ist es bei den Resultaten zur Lern- und Leistungsorientierung. Es ergibt sich ein zweites unerwartetes Ergebnis: Dass Arbeitsvermeidung und Täuschungsverhalten zusammenhängen ist zu erwarten. Täuschungsverhalten kann als (wenig) riskante Arbeitsabkürzung zu guten Noten verstanden werden. Diese Gruppe sucht offenbar konsequent „Minimierung“ im Studienaufwand – auch durch Täuschungshandeln. Diese Studierendengruppe bedarf einer besonderen Aufmerksamkeit in der Studiensozialisation. Auffallend sind aber vor allem die geringen Unterschiede bei den Indizes, die die Täuschungsneigung für die drei Lern- und Leistungsorientierungen anzeigen. Diese sind in Bezug auf Tests so gut wie nicht zu erkennen, deuten aber bei einem Indexwert von 10 eine unabhängig von der Lernzielorientierung bemerkenswerte Verbreitung an. Deutlich niedriger und gespreizter fallen die Werte für das Täuschungsverhalten beim Erstellen von Hausarbeiten auf. Beide Befunde stehen in Verbindung zur wissenschaftlichen Sozialisation und der Erwerb einer Ethik des Wissenschaftens.

Auch wenn Studierende mit einer hohen Lernzielorientierung durchschnittlich seltener zu Täuschungshandeln greifen, fällt auf, dass diese sich kaum von denjenigen unterscheiden, die eine deutlichere Leistungsziel-Orientierung aufweisen. Die Entscheidung für oder gegen

eine Täuschungshandlung stellt einen bewussten und absichtlichen Akt dar, der, wie in der Studie von Day u.a. (2011) gezeigt, vom Kontext der Lernsituation in der einzelnen Veranstaltung geprägt ist. Bezogen auf die Hochschulsozialisation scheint die sozialisierende Wirkung der studentischen peers besser zu wirken, als die der akademischen Lehrpersonen. Täuschungsverhalten wird von den Studierenden offensichtlich als Teil des akademischen Ausbildungsbetriebes (Baird 1980; Arnett Jensen u.a. 2002) und damit als Kavaliersdelikt (Walger 2012) eingeschätzt.

Die Untersuchung zielt explizit nicht darauf ab, möglichst genau zu wissen, wer besonders anfällig für Täuschungshandeln ist, um diese Studierenden leicht identifizieren und bestrafen zu können. Vielmehr sollen die Ergebnisse eine Diskussion über die Rahmenbedingungen des Studierens in Verbindung mit der Studienmotivation anstoßen, um daraus Ableitungen für die angepasste Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen zum motivierten und integren „Wissenschaften“ zu generieren. Eine individualisierende Sicht oder gar Schuldzuweisung würde am Phänomen vorbeiblicken – zumal empirisch gezeigt wurde, dass Lehre, die von Studierenden als unorganisiert und wenig durchdacht wahrgenommen wird, grundsätzlich mit höherer Täuschungsbereitschaft einhergeht, als dies bei Lehrveranstaltungen der Fall ist, in denen ein/e gut organisierte/r und vorbereitete/r Lehrende/r auf eine Lernzielorientierung bei den Studierenden setzt. Zur Identifikation und Entwicklung günstiger universitärer Rahmenbedingungen für eine positive lernorientierte Sozialisation ist eine systemische Sichtweise notwendig. Einzelne Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten reichen für diese Aufgabe nicht.

Hochschulen sind zwar die zentralen Institutionen der Wissenschaftssozialisation, allerdings scheint dort diese Aufgabe selten übergreifend thematisiert sowie koordiniert gefördert zu werden. Hier gibt es Nachholbedarf, der zunächst beim Aufgreifen dieser Fragestellung liegt. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen den dringenden Bedarf. Die Diskussion, wie dieses zentrale bildungspolitische und gesellschaftliche Anliegen gefördert werden kann, muss in der deutschen Bildungslandschaft ankommen.

### Literaturverzeichnis

- Althaus, M. (2011): Zwischen Disziplinierung und "Teaching Moment" – Lernen, Lehre, Plagiate in internationaler Perspektive. In: Rommel, T. (Hg.): Plagiate – Gefahr für die Wissenschaft? Eine internationale Bestandsaufnahme. 11, 1., Aufl., Münster, Westf (Anmerkungen: Beiträge zur Wissenschaftlichen Marginalistik, 2), S. 99-137.
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. In: Journal of Educational Psychology 84 (3), pp. 261-271.
- Anderman, E. M.; Danner, F. (2008): Achievement Goals and Academic Cheating. In: Revue internationale de psychologie sociale 21 (1), pp. 155-180.
- Arnett Jensen, L./Jensen Arnett, J./Feldman, S. S./Cauffman, E. (2002): It's Wrong, But Everybody Does It. Academic Dishonesty among High School and College Students. In: Contemporary Educational Psychology 27, pp. 209-228.
- Baird, J. S. (1980): Current trends in college cheating. In: Psychol. Schs. 17 (4), pp. 515-522.

- Barth, R./Böller, N./Dahinden, U./Hierl, S./Zimmermann, H.-D. (Hg.) (2009): Wissensklau, Unvermögen oder Paradigmenwechsel? Plagiate als Herausforderung für Lehre, Forschung und Bibliothek. Die Lernende Bibliothek 2009. Chur, 6.-9. September 2009. Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur. Chur (Churer Schriften zur Informationswissenschaft, 33).
- Borgwardt, A. (2012): Plagiatsfälle in der Wissenschaft: Wie lässt sich Qualitätssicherung an Hochschulen verbessern? Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin (Schriftenreihe Hochschulpolitik).
- Bowers, W. J. (1964): Student Dishonesty and Its Control in College. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Davis, S.F. (1993): Academic Dishonesty in the 1990s. In: The Public Perspective, Sept/Oct, pp. 26-28.
- Day, N. E./Hudson, D./Dobies, P. R./ Waris, R. (2011): Student or situation? Personality and classroom context as predictors of attitudes about business school cheating. In: Soc Psychol Educ 14 (2), pp. 261-282.
- DFG [Deutsche Forschungsgemeinschaft] (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift. Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“. 2., ergänzte Auflage. Deutsche Forschungsgemeinschaft. Weinheim.
- Eckert, S. (2015): The Guttenberg Plagiarism Scandal. Myths Through Germany's Leading News Magazines. In: Journal of Communication Inquiry 39 (3), pp. 249-272.
- Glendinning, I./Michalska, A./Orim, S.-M. (2013): Plagiarism Policies in Germany. Full Report. IPPHEAE – Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education Across Europe. <http://plagiarism.cz/ippheae/files/D2-3-06%20DE%20RT%20IPPHEAE%20CU%20Survey%20GermanyNarrative.pdf> (17.10.2018)
- The Guardian (2016): Universities catch almost 50,000 student cheats. <https://www.theguardian.com/education/2016/jan/02/universities-catch-almost-50000-student-cheats> (17.10.2018).
- Haines, V. J./Diekhoff, G. M./LaBeff, E. E./Clark, R. E. (1986): College cheating. Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. In: Res High Educ 25 (4), pp. 342-354.
- Hemmelmann, P. (2011): M(iniste)r Perfect? Wie der Politiker Karl-Theodor zu Gutenberg zum Liebling der Medien wurde. In: Communicatio Socialis 44 (2), S. 169-178.
- Heyman, G. D./Dweck, C. S. (1992): Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Relation and Their Role in Adaptive Motivation. In: Motivation and Emotion 16 (3), pp. 231-247.
- Houston, J. P. (1976): The assessment and prevention of answer copying on undergraduate multiple-choice examinations. In: Res High Educ, 5 (4), pp. 301-311.
- Jerke, J./Kruppal, I. (2013): Plagiarism in Student Papers. An Empirical Study Using the Triangular Model. In: methoden, daten, analysen 7 (3), pp. 347-368.
- Jordan, A. E. (2001): College Student Cheating. The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. In: ETHICS & BEHAVIOR 11 (3), pp. 233-247.
- Kenber, B./ Mostrous, A. (2016): Imposters, hand signals and phones: how students trick the exam system. In: The Times, 02.01.2016, <https://www.thetimes.co.uk/article/imposters-hand-signals-and-phones-how-students-trick-the-exam-system-7sfjz8clxp> (17.10.2018).
- McCabe, D. L. (1993): Faculty responses to academic dishonesty. The influence of student honor codes. In: Res High Educ, 34 (5), pp. 647-658.
- McCabe, D. L. (1992): The Influence of Situational Ethics on Cheating Among College Students. In: Sociological Inquiry, 62 (3), pp. 365-374.
- McCabe, D. L./Bowers, W. J. (1994): Academic dishonesty among males in college: A Thirty Year Perspective. Journal of College Student Development, 35 (1), pp. 5-10.
- McCabe, D. L./Treviño, L. K. (1993): Academic Dishonesty. Honor Codes and Other Contextual Influences. In: The Journal of Higher Education, 64 (5), pp. 522-538.
- Midgley, C./Kaplan, A./Middleton, M. (2001): Performance-approach goals. Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? In: Journal of Educational Psychology, 93 (1), pp. 77-86.
- Miller, A. D./Murdock, T. B./Anderman, E. M./Poindexter, A. L. (2007): Who Are All These Cheaters? Characteristics of Academically Dishonest Students. In: Anderman, E. M./Murdock, T. B. (Hg.): Psychology of academic cheating. Burlington, Mass.: Elsevier Academic Press, pp. 9-32.
- Mostrous, A./Kenber, B. (2016): Universities face student cheating crisis. In: The Times, 02.01.2016. <https://www.thetimes.co.uk/article/universities-face-student-cheating-crisis-9jt6ncd9vz7> (17.10.2018).
- Murdock, T. B./Miller, A. D./Goetzinger, A. (2007): Effects of classroom context on university students' judgments about cheating. Mediating and moderating processes. In: Social Psychology of Education 10 (2), pp. 141-169.
- Preuß, R./Schultz, T. (2011): Guttenbergs Fall. Der Skandal und seine Folgen für Politik und Gesellschaft. Gütersloh.
- Raaheim, A. (2015): Farewell to innocence. Plagiarism and cheating within higher education in Norway. In: Das Hochschulwesen, 63 (1), pp. 2-11.
- Rommel, T. (Hg.) (2011): Plagiate – Gefahr für die Wissenschaft? Eine internationale Bestandsaufnahme. 11, 1., Aufl., Münster, Westf: LIT (Anmerkungen: Beiträge zur Wissenschaftlichen Marginalistik, 2).
- Ryan, T. J./Janeiro, C./Howard, W.E. (2016): Perception of Academic Integrity among Students and Faculty: A Comparison of the Ethical Gray Area. New Orleans, LA, USA, 123. ASEE Annual Conference, June 2016.
- Ryan T. J./Steffensen, B./Janeiro, C. (2017): Curing the Cheating Epidemic? A Multi-site International Comparison of Perspectives on Academic Integrity and the Way We "Cure" by Teaching. Columbus, OH, USA, 124. ASEE Annual Conference, June 2017.
- Sattler, S. (2008): Plagiate in Hausarbeiten. Erfassung über Direct-Response und Validierung mit Hilfe der Randomized-Response-Technique. In: Rehberg, K.-S./Sattler, S. (Hg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Unter Mitarbeit von Dana Giesecke und Thomas Dumke. Frankfurt, New York, S. 5.446-5.461.
- Schiefner, M. (2010): Wissenschaftliche Redlichkeit im Zeichen der Zeit - Hochschuldidaktische Perspektiven im Umgang mit Plagiaten. In: Behrend, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.). Neues Handbuch Hochschullehre. (S. 1-22). Berlin: Raabe Verlag. Online verfügbar unter: [http://www.afh.uzh.ch/aboutus/publikationen/G\\_4\\_7\\_Schiefner.pdf](http://www.afh.uzh.ch/aboutus/publikationen/G_4_7_Schiefner.pdf).
- Spinath, B./Stiensmeier-Pelster, J./Schöne, C./Dickhäuser, O. (2012): Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Göttingen.
- van Yperen, N. W./Hamstra, M. R. W./van der Klauw, M. (2011): To Win, or Not to Lose, At Any Cost. The Impact of Achievement Goals on Cheating. In: British Journal of Management, 22, pp. 5-15.
- Walger, N. (2012): Plagiate & Co - Wissenschaftliches Fehlverhalten ist (kein) Kavaliersdelikt. In: Bibliothek Forschung und Praxis, 36 (3).
- Weber, S. (2007): Das Google-Copy-Paste-Syndrom. Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden. Hannover.
- Weber-Wulff, D./Wohnsdorf, G. (2006): Strategien der Plagiatsbekämpfung. In: Information Wissenschaft und Praxis, 57 (2), S. 90-98.
- Weber-Wulff, D. (Hg.) (2014): False Feathers. A Perspective on Academic Plagiarism. Berlin/Heidelberg.

■ **Dr. Bernd Steffensen**, Studiendekan Fachbereich Gesellschaftswissenschaften/Leiter der Graduiertenschule, Hochschule Darmstadt, E-Mail: [bernd.steffensen@h-da.de](mailto:bernd.steffensen@h-da.de)  
 ■ **Dr. Kai Schuster**, Prof. für Soziologie und Sozialpsychologie, Hochschule Darmstadt, E-Mail: [Kai.schuster@h-da.de](mailto:Kai.schuster@h-da.de)

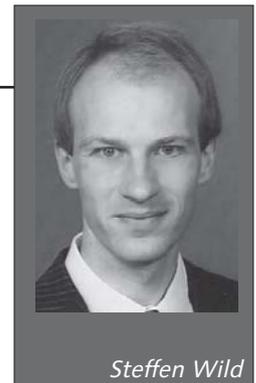
## Jahresverzeichnis 2018

Das Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2018 dieser Zeitschrift können Sie in Kürze auf unserer Website als PDF herunterladen: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

Steffen Wild, Ernst Deuer & Stefan Huf

## Zur Messung der Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden

### Pilotisierung von Kurzskalen auf Grundlage subjektiver Einschätzungen

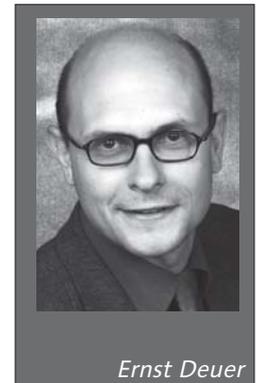


Steffen Wild

The various aspects of organizational justice to date have concentrated predominantly on the operational side of organizations. However, the question of organizational justice is also relevant in universities of higher education. There is a need for organizational justice, as the level of satisfaction experienced by students is influenced by their perception of justice. Currently available instruments for extracting data produce results, which can be interpreted very broadly and do not apply themselves well to specific situations and factors at the university level. This deficiency led the researchers to develop an instrument, with two scales, namely "assessment-related procedural justice" and "study-related procedural justice", which were used to measure the perception of 5.697 cooperative students. Quality criteria, at the item and scale level, were assessed using classical test theories and were deemed to produce reliable results. A multi-level factor analysis confirmed the validity of the instrument construction. The discriminant validity of the perception of justice was crosschecked with levels of student satisfaction, as well as the "Big Five" personality traits of the students involved in the study.



Stefan Huf



Ernst Deuer

#### 1. Einleitung

Wenn Menschen beurteilt werden, stellt sich für die Beurteilten häufig die Frage nach der Angemessenheit des Urteils. An Hochschulen wird der Kompetenzerwerb der Studierenden wiederkehrend bewertet, weshalb diese regelmäßig die Fairness der Notenvergabe evaluieren. Zumal viel auf dem Spiel steht: Noten beeinflussen nicht nur das Selbstbild und die Motivation der Studierenden sowie ihre Statusposition innerhalb der Peers, sondern auch die beruflichen Einstiegsoptionen und Karriere-chancen nach Beendigung des Studiums. Studierende sind mithin besonders gerechtigkeits sensitiv hinsichtlich der erhaltenen Zensuren (Jasso/Resh 2002). Hochschulen sind deshalb nicht nur aufgefordert sicherzustellen, dass die eingesetzten Verfahren der Leistungsmessung auch valide den Kompetenzerwerb der Studierenden erfassen, sondern ebenso, dass die Studierenden die Prüfungsverfahren und die Studienbedingungen als gerecht erleben. Denn schließlich hängt die Akzeptanz der Noten, und damit auch die Studienzufriedenheit, maßgeblich von der subjektiv erlebten Gerechtigkeit im Studien- und Prüfungsprozess ab. Bis hin, dass die Intention ein Studium abzubrechen von ihren Gerechtigkeitswahrnehmungen beeinflusst wird (Burger/Groß 2016).

Das subjektive Gerechtigkeitserleben steht im Zentrum des sozialpsychologischen Konstrukts der „organisationalen Gerechtigkeit“, das von Greenberg (1987) in die Fachdiskussion eingeführt wurde. Während die bereits in der Antike grundgelegten und ungleich traditionsreicheren philosophischen Gerechtigkeits-theorien das Ziel verfolgen, Gerechtigkeitsnormen mit präskriptivem Charakter inhaltlich zu bestimmen und zu begründen, beschäftigt sich die sozialpsychologische Gerechtigkeitsforschung mit den Wahrnehmungen und Deutungen des organisationsintern realisierten Gerechtigkeitsausmaßes sowie den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Einstellungen und das Verhalten der Organisationsmitglieder (Colquitt/Greenberg/Zapata-Phelan 2005). Die sozialpsychologische Theoriebildung verzichtet mithin auf die normative Festlegung, wann Gerechtigkeit realisiert ist, sondern rückt die Frage in den Mittelpunkt, woran Deutungen von Gerechtigkeit festgemacht werden. Gerecht ist demnach, was als gerecht wahrgenommen wird.

Organisationale Gerechtigkeit wurde bislang vornehmlich in erwerbswirtschaftlichen Organisationen, mithin Unternehmen, untersucht – mit den Gerechtigkeitswahrnehmungen der Organisationsmitglieder, der Mitarbeiter, als zentrale abhängige Variable (Cropanzano/

Ambrose 2015). Es erscheint daher naheliegend, die bereits umfangreich im Unternehmenskontext gewonnenen Erkenntnisse auf Hochschulen zu übertragen und nach den Gerechtigkeitswahrnehmungen der Studierenden als Organisationsmitglieder zu fragen (Castillo/Fernandez 2017; Niessen/Meijer/Tendeiro 2017). Auch die bislang vorrangig eingesetzten Messinstrumente zur Erfassung organisationaler Gerechtigkeit, wie die Gerechtigkeitsskalen von Colquitt (2001) oder Bauer u.a. (2001), sind im Unternehmenskontext entwickelt worden, weshalb eine Adaption auf den Hochschulkontext erforderlich erscheint. Der Beitrag widmet sich daher der Entwicklung und Validierung eines Messinstruments zur Erfassung studierendenseitiger Gerechtigkeitswahrnehmungen.

## 2. Organisationale Gerechtigkeit als mehrdimensionales Konstrukt: Distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit

Um die Gerechtigkeitswahrnehmungen systematisch erfassen zu können, werden in der sozialpsychologischen Gerechtigkeitsforschung drei Gerechtigkeitsdimensionen unterschieden: Distributive, prozedurale und interaktionale Gerechtigkeit (Cropanzano/Bowen/Gilliland 2007). Zum einen kann die Angemessenheit der Verteilungsergebnisse zum Gegenstand der Deutung erhoben werden (bezogen auf Hochschulprüfungen also die erzielte Note). Zum anderen kann sich die Bewertung der Fairness auf die eingesetzten Verfahren beziehen, die zum Verteilungsergebnis geführt haben (z.B. die eingesetzten Prüfungsformen und -verfahren). Und schließlich kann sich die Gerechtigkeitsdeutung auf die im Entscheidungsprozess involvierten Personen beziehen, beispielsweise auf die an der Prüfung mitwirkenden Personen (wie Professoren, Assistenten oder Aufsichtspersonen). Mit anderen Worten: Die Gerechtigkeitsdeutung kann sich auf die Angemessenheit des Entscheidungsergebnisses (distributive Gerechtigkeit), auf die Angemessenheit des gewählten Entscheidungsverfahrens (prozedurale Gerechtigkeit) und die Angemessenheit der Behandlung durch die Entscheidungsbeteiligten (interaktionale Gerechtigkeit) beziehen.

Das Konstrukt distributive Gerechtigkeit wurde in den 1960er Jahren grundgelegt (Homans 1961; Blau 1964). Im Mittelpunkt steht die Frage, anhand welcher Prinzipien bzw. Regeln Verteilungsergebnisse als gerecht oder ungerecht beurteilt werden. Diese Gerechtigkeitsdimension wird paradigmatisch durch Adams Gerechtigkeits-theorie (1965) vertreten. Demnach nehmen Organisationsmitglieder Ungleichheit dann als ungerecht wahr, wenn sie im Rahmen eines interpersonellen Vergleichs zu der Überzeugung gelangen, dass die eigene Input-Output-Relation günstiger oder ungünstiger ausfällt als die Input-Output-Relation der Vergleichsperson: „Inequity exists for Person whenever he perceives that the ratio of his outcomes to inputs and the ratio of Other's outcomes to Other's inputs are unequal“ (Adams 1965, S. 280). Zur Beurteilung der distributiven Gerechtigkeit wird also der eigene Input (bei Hochschul-

prüfungen der Umfang der eigenen Prüfungsvorbereitung und die erbrachte Prüfungsleistung) mit dem Output (der erzielten Prüfungsnote) in ein Verhältnis gesetzt und diese Relation mit dem Aufwand und dem erzielten Ertrag von Vergleichspersonen (z.B. Kommilitonen) verglichen. Wenn Studierende den Eindruck haben, dass gute Noten „verschenkt“ werden, bzw. ein ihres Erachtens ungebührlich hoher Aufwand betrieben werden muss, stellt sich demnach ein Gefühl der Unfairness ein. Prozedurale Gerechtigkeit wurde als Kategorie in den 1970er Jahren in die Fachdiskussion eingebracht (Thibaut/Walker 1975) und wird paradigmatisch durch Leventhals „Prozessregeln“ (1980) vertreten. Demnach wird prozedurale Gerechtigkeit an sechs Faktoren festgemacht: Fairness erfordert erstens, dass die Organisationsmitglieder unterschiedslos gleich behandelt werden (Konsistenz), zweitens dürfen mögliche Eigeninteressen der Entscheider keinen Einfluss auf das Ergebnis haben (Neutralität), drittens sollte auf korrekte Informationen und valide Daten zurückgegriffen werden (Akkuratheit), viertens muss die Möglichkeit für die Betroffenen bestehen, gegen die Entscheidung Berufung einzulegen (Korrigierbarkeit), fünftens sind die legitimen Bedürfnisse und Interessen sämtlicher Akteure, die von der Entscheidung betroffen sind, zu berücksichtigen (Repräsentativität) und schließlich sollten die Verfahren sechstens fundamentalen ethischen Anforderungen der Beteiligten genügen (Sittlichkeit). Diese sechs Prozessregeln etablierten die prozedurale Gerechtigkeit in der organisationalen Gerechtigkeitsforschung. Übertragen auf Hochschulprüfungen impliziert dies erstens die Gleichbehandlung aller Prüfungskandidaten, zweitens die Objektivität der Prüfungsverfahren, drittens die vollumfängliche und korrekte Erfassung und Bewertung der von den Studierenden erbrachten Prüfungsleistungen, viertens die Einräumung der Möglichkeit des studierendenseitigen Widerspruchs gegen die Leistungsbeurteilung, fünftens die angemessene Berücksichtigung sämtlicher von der Prüfung betroffenen Stakeholder und schließlich ist sechstens sicherzustellen, dass kein Prüfungsbetrug erfolgt und die Privatsphäre des Prüflings unangetastet bleibt.

Die kategoriale Etablierung interaktionaler Gerechtigkeit erfolgte schließlich Mitte der 1980er Jahre durch Bies und Moag (1986). Demnach machen Organisationsmitglieder das Ausmaß an realisierter Gerechtigkeit auch daran fest, wie sie während organisationsinterner Verfahren (z.B. eines Prüfungsverfahrens) durch die Entscheider (Prüfer) behandelt und informiert werden. „By interactional justice we mean that people are sensitive to the quality of interpersonal treatment they receive during the enactment of organizational procedures“ (Bies/Moag 1986, S. 44). Interaktionspartner werden demnach erstens an ihrer Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit gemessen, zweitens, ob sie das Entscheidungsergebnis adäquat zu begründen vermögen sowie drittens, wie respektvoll und höflich sie im Umgang sind (Bies/Moag 1986). Greenberg (1990) schließt hieran an und schlägt eine Zweiteilung der Kategorie interaktionale Gerechtigkeit vor, indem er zwischen informationaler und interpersonaler Gerechtigkeit differenziert. Informationale Gerechtigkeit bezieht sich demnach auf den Umfang und die Qualität der von den Interaktionspartnern

zur Verfügung gestellten Informationen und interpersonale Gerechtigkeit darauf, wie sehr man sich respektiert und geachtet fühlt.

Hält man Aussicht nach möglichen Modertoren der Gerechtigkeitswahrnehmungen erscheint es, aufgrund des radikal subjektiven Zugangs des Ansatzes der organisationalen Gerechtigkeit, naheliegend, die Persönlichkeit des Deutenden zu berücksichtigen (Burnett/Williamson/Bartol 2009; Colquitt et al. 2006). M.a.W.: Je nach Persönlichkeit der Studierenden fällt die Gerechtigkeitswahrnehmung möglicherweise unterschiedlich aus. Gemäß der Eigenschaftstheorie der Persönlichkeit werden Persönlichkeitsmerkmale als zeitlich stabile Dispositionen zu bestimmten Verhaltensweisen verstanden (Pearson 2016). Nach dem Fünf-Faktoren-Modell kann die Persönlichkeit eines Menschen hierbei durch fünf Dimensionen erfasst werden, nämlich der Offenheit für neue Erfahrungen, der Gewissenhaftigkeit, der Extraversion, der Verträglichkeit und der emotionalen Stabilität (Costa/McCrae 1995). Die Ausprägung der Persönlichkeit entlang dieser Dimensionen beeinflusst möglicherweise die Gerechtigkeitswahrnehmungen der Organisationsmitglieder.

### 3. Methode

#### 3.1 Konstruktion des Fragebogens

Das Erhebungsinstrument wurde in unterschiedlichen Phasen entwickelt. Nach dem ersten Schritt des Literaturstudiums zeigte sich, dass die prozedurale Gerechtigkeit einen zentralen Stellenwert für das Gerechtigkeitsempfinden bei Studierenden besitzt. In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird der prozeduralen Gerechtigkeit nicht selten eine Vorrangstellung innerhalb der drei Gerechtigkeitsdimensionen eingeräumt (Colquitt et al. 2001; Blader/Tyler 2003). So wird beispielsweise in Untersuchungen zur wahrgenommenen Gerechtigkeit der Personalauswahl zumeist das „Modell der Auswahlgerechtigkeit“ von Gilliland (1993) herangezogen, welches sich im Kern auf die prozedurale Gerechtigkeit („zehn Prozessregeln der Auswahlgerechtigkeit“) fokussiert (Truxillo/Bauer/McCarthy 2015).

Neben dem Studienprozess im Allgemeinen kommt hierbei dem Prüfungsprozess im Besonderen Relevanz zu. Daher war es das Ziel, zwei Faktoren (studienbezogene bzw. prüfungsbezogene prozedurale Gerechtigkeit) mit guten Messkriterien herauszuarbeiten. In einem nächsten Schritt wurden die in dieser Studie verwendeten sechs Items für die Skalen mit einer Likert-Skala von fünf Stufen (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“) konzipiert. Wir orientierten uns an den Instrumenten von Maier et al. (2007) sowie Burger/Groß (2016) und versuchten die Situation an den Hochschulen in die Items zu integrieren.

#### 3.2 Stichprobe und Untersuchungsablauf

Zur Überprüfung der Messgüte der Skalen wurden die Daten der zweiten Panelwelle des Forschungsprojekts „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“ (Deuer et al. 2017) herangezogen. Die Stichprobe bestand aus 5.697 Studierenden der Dualen

Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) und weist eine Teilnahmequote von 18% auf. Das Durchschnittsalter der Studierenden betrug  $M = 22.67$  Jahre ( $SD = 2.98$ ). Der Anteil der Studierenden in den Studienjahren war nahezu gleichverteilt (1. Studienjahr 37%, 2. Studienjahr 33% und 3. Studienjahr 30%). Der Anteil der weiblichen Teilnehmer überwog (54% vs. 46%). Die geschachtelte Datenstruktur erlaubte es auf der Kontextebene „Studienabschnitt“, basierend auf dem Studienort, dem Studienjahr sowie dem Studienbereich, Daten zu analysieren. Insgesamt konnte diese Stichprobe 57 Studienabschnittsebenen mit jeweils zwischen 22 und 263 Probanden ( $M = 100$ ) aufweisen. Die Datenerhebung wurde anhand einer Vollerhebung an der DHBW im März 2017 durchgeführt und war freiwillig. Jede/r 50. Teilnehmer/in erhielt einen Einkaufsgutschein im Wert von 10€.

#### 3.3 Messinstrumente zur Überprüfung der diskriminanten Validität

*Studienzufriedenheit.* Anhand einer subjektiven Selbsteinschätzung des Items „Waren Sie alles in allem mit Ihrem jetzigen Studiengang zufrieden?“ wurde das Merkmal Studienzufriedenheit erhoben. Die Befragungsteilnehmer konnten sich in der vierstufigen Likert-Skala mit 1 (= ja), 2 (= eher ja), 3 (= eher nein) oder 4 (= nein) einstufen. Die Itemwerte lagen in einem annehmbaren Bereich ( $M = 1.78$ ;  $SD = .75$ ;  $ICC$  [= Intraklassenkorrelationskoeffizient; Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen den Studienabschnittsebenen entfällt] = .05). Für die weiteren Analysen wurde die Skala aufgrund einer besseren Interpretierbarkeit der Ergebnisse umgepolt.

*Persönlichkeitsmerkmale (Big Five).* Die fünf Persönlichkeitsmerkmale konnten anhand der Kurzskalen des BFI-10 mit zwei Items pro Persönlichkeitsmerkmal (nach Rammstedt u.a. 2013) erfasst werden. In einer fünfstufigen Likert-Skala konnten sich die Studierenden zwischen 1 (= trifft überhaupt nicht zu) und 5 (= trifft voll und ganz zu) verorten. Die angegebene Retest-Reliabilität ( $r_{tt}$ ) basiert auf einer Nachbefragung (Rammstedt u.a. 2013). Extraversion wies passable Kennwerte auf ( $M = 3.48$ ;  $SD = .96$ ;  $r_{tt} = .59$ ;  $ICC = .02$ ). Die Kennwerte des Persönlichkeitsmerkmals Gewissenhaftigkeit können als annehmbar interpretiert werden ( $M = 3.32$ ;  $SD = .67$ ;  $r_{tt} = .59$ ;  $ICC = .03$ ). Die statistischen Kennwerte der Dimension Neurotizismus sind als diskutabel einzustufen ( $M = 2.67$ ;  $SD = .92$ ;  $r_{tt} = .49$ ;  $ICC = .02$ ). Das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit weist annehmbare Werte auf ( $M = 3.31$ ;  $SD = .96$ ;  $r_{tt} = .62$ ;  $ICC = .02$ ). Die Kennwerte zur Verträglichkeit sind hinnehmbar ( $M = 3.34$ ;  $SD = .76$ ;  $r_{tt} = .50$ ;  $ICC = .02$ ). Die zusätzlich berechnete konfirmatorische Faktorenanalyse weist dagegen exzellente Werte für den Modelfit auf ( $\chi^2 = 36.77$ ;  $df = 25$ ;  $p = .061$ ;  $CFI = 0.99$ ;  $TLI = .99$ ;  $RMSEA = 0.01$ ;  $SRMR = 0.01$ ).

#### 3.4 Umgang mit fehlenden Werten und methodisches Vorgehen

Aufgrund von Nichtbeantwortung einzelner Items kam es zu einer hohen Anzahl von bis zu 40% fehlenden Werten. Aufgrund dieser hohen Ausfälle wurden keine Werte imputiert (vgl. Rost 2013, S. 202). Es wurden

Analysestrategien gewählt, welche der geschachtelten Datenstruktur gerecht werden (Gerechtigkeit wurde von mehreren Studierenden in einem Studienabschnittsbe- reich beurteilt). Abgesehen von den grundlegenden Item- und Skalenanalysen wurden alle Analysen anhand Mplus 7 (Muthén/Muthén 2012) durchgeführt.

### 4. Ergebnisse

#### 4.1 Itemanalyse

In Tabelle 1 sind die statistischen Kennwerte Mittelwert, Standardabweichung, Kurtosis, Schiefe und die Intraklassenkorrelationen dargestellt. Die sechs Items scheinen keine Boden- oder Deckeneffekte aufzuweisen, was an den Mittelwerten zwischen  $M = 2.48$  und  $M = 3.82$  fest- gemacht werden kann. Des Weiteren zeigen alle Items eine breite Streuung über  $SD = 1$  auf. Zudem deuten die Werte zwischen  $-1$  und  $+1$  bei Kurto- sis und Schiefe darauf hin, dass die Normalverteilungsannahme aufrecht- erhalten werden kann. Bei allen Items gab es Unterschiede auf Studienab- schnittsebene ( $ICC = .01-.06$ ).

#### 4.2 Faktorstruktur der Gerechtig- keitswahrnehmung

Wir analysierten die faktorielle Vali- dität des Instruments aufgrund des Kontexteffekts (Studienabschnitts- ebene) unter Verwendung einer kon- firmatorischen Mehrebenen-Faktoren- analyse (Kleinke/Schlüter/Christ 2017). Hierbei verwendeten wir neben dem Maximum-Likelihood- Schätzer (ML) zusätzlich das weigh- ted least squares mean- and variance adjusted-Schätzverfahren (WLSMV) um die postulierten Ergebnisse zu replizieren und um Modellverletzungen entgegenzuwirken.

Tabelle 2 zeigt das Ergebnis der ge- schätzten Modelle auf. Es fällt auf, dass die Faktorladungen bei beiden Modellen auf der Studierendenebe- ne (Level 1) geringer ausfallen ( $\lambda = -.48$  bis  $\lambda = .78$ ) als auf der Studien- abschnittsebene (Level 2) mit  $\lambda = -.82$  bis  $\lambda = .99$ . Die Werte sind als hervorragend zu bewerten. Lediglich das negativ codierte Item „PP3: Die Prüfungskommissionen sind befan- gen.“ scheint geringer auf der postu- lierten Dimension zu laden. Ein ähn- liches Bild ergibt sich für die Resi- duen. Level 1 weist Kennwerte zwi- schen  $\delta = .40$  und  $\delta = .64$  auf und bei Level 2 variieren die Werte zwi- schen  $\delta = .01$  und  $\delta = .40$ . Die Mo- dellgüte der beiden Modelle zeigt leicht abweichende Fits auf. Aller- dings können beide Modell-Fits

(Model 1:  $\chi^2 = 77.74$ ;  $df = 16$ ;  $p < .001$ ;  $CFI = 0.99$ ;  $TLI = .98$ ;  $RMSEA = 0.03$ ;  $SRMR$  [Level 1] = 0.02;  $SRMR$  [Level 2] = 0.07 / Model 2:  $\chi^2 = 144.77$ ;  $df = 16$ ;  $p < .001$ ;  $CFI = 0.96$ ;  $TLI = .92$ ;  $RMSEA = 0.05$ ;  $SRMR$  [Level 1] = 0.02;  $SRMR$  [Level 2] = 0.05) als hervorragend be- wertet werden.

#### 4.3 Skalenanalyse

Auf Grundlage der geschätzten Faktorenanalyse bildeten wir mit jeweils drei Items die postulierten Skalen. Die in Tabelle 3 abgebildeten Kennwerte der Skalen zeigen weitestgehend akzeptable Werte auf. Die internen Kon- sistenzen zeigen zwischen  $\alpha = .75$  und  $\alpha = .86$  gute Werte auf. Lediglich die Skala „prüfungsbezogene proze- durale Gerechtigkeit“ auf Studierendenebene weist mit

Tab. 1: Itemformulierungen und Itemkennwerte

	N	M	SD	Kurtosis	Schiefe	ICC
<b>PRÜFUNGSBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT</b>						
PP1: Meine Prüfer/innen wenden die Maßstäbe zur Notenvergabe einheitlich an.	3795	3.02	1.17	-.87	-.16	.06
PP2: Die Notenvergabe wird von unvoreingenommenen Prüfer/innen durchgeführt.	3777	3.44	1.09	-.45	-.47	.04
PP3: Die Prüfungskommissionen sind befangen. (*)	3506	2.48	1.03	-.43	.19	.01
<b>STUDIENBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT</b>						
SP1: In unserem Kurs werden wir alle gleichbehandelt.	3896	3.55	1.15	-.61	-.53	.05
SP2: In den Lehrveranstaltungen sind die Dozierenden unvoreingenommen.	3907	3.43	1.08	-.64	-.37	.03
SP3: Im Studium dürfen wir Meinungen und Überzeugungen vertreten ohne negative Sanktionen befürchten zu müssen.	3904	3.82	1.05	.08	-.82	.03

Anmerkung: Likert-Skala von fünf Stufen (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“). 57 Studienabschnittsebenen. ICC = Interklassenkorrelation (Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen den Studienabschnittsebenen entfällt). \* = negativ gepoltes Item.

Tab. 2: Ergebnisse von zwei confirmatorischen Zwei-Ebenen Faktorenanalysen der Gerechtigkeitswahrnehmung mit zwei Schätzverfahren (N = 3967 Studierende; n = 57 Studienabschnittsebenen)

	Model 1 (ML-Schätzung)		Model 2 (WLSMV-Schätzung)	
	$\lambda$ (standardisierte Faktorladungen)	$\delta$ (standardisierter Residuen)	$\lambda$ (standardisierte Faktorladungen)	$\delta$ (standardisierter Residuen)
<b>PRÜFUNGSBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT (Studierendenebene / LEVEL 1)</b>				
PP1:	0.61	0.63	0.60	0.64
PP2:	0.78	0.40	0.76	0.42
PP3:	-0.48	0.77	-0.48	0.77
<b>STUDIENBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT (Studierendenebene / LEVEL 1)</b>				
SP1:	0.76	0.42	0.78	0.40
SP2:	0.72	0.48	0.71	0.50
SP3:	0.61	0.63	0.61	0.63
<b>PRÜFUNGSBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT (Studienabschnittsebene / LEVEL 2)</b>				
PP1:	0.95	0.09	0.89	0.21
PP2:	0.99	0.06	0.99	0.01
PP3:	-0.79	0.40	-0.82	0.23
<b>STUDIENBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT (Studienabschnittsebene / LEVEL 2)</b>				
SP1:	0.95	0.10	0.93	0.13
SP2:	0.98	0.04	0.99	0.01
SP3:	0.80	0.36	0.82	0.33
<b>MODEL FIT:</b>				
$\chi^2$	77.74		144.94	
df	16		16	
p-Wert	< 0.001		< 0.001	
RMSEA	0.03		0.05	
CFI	0.99		0.96	
TLI	0.98		0.92	
SRMR (Level 1)	0.02		0.02	
SRMR (Level 2)	0.07		0.05	

$\alpha = .65$  einen bedenklichen Wert auf. Kurtosis und Schiefe weisen Werte zwischen -1 und +1 auf und scheinen der Normalverteilungsannahme zu folgen. Lediglich die Kurtosis der studienbezogenen prozedurale Gerechtigkeit auf Studienabschnittsebene (2.38) kann als Ausreißer gewertet werden.

Als leicht problematisch sind die hohen Korrelationen zwischen den zwei Gerechtigkeitsdimensionen ( $r = .55$  und  $r = .79$ ) zu nennen. Offenbar scheinen die zwei Dimensionen ähnliche bzw. überschneidende Eigenschaften zu messen.

Die Trennschärfekoeffizienten lagen auf Studierendenebene im Bereich von  $r_{it} = .37$ – $.61$  und auf Studienabschnittsebene bei  $r_{it} > .50$ . Die Interklassenkorrelation lag bei  $ICC = .05$ , was auf Unterschiede zwischen den Studienabschnittsebenen hindeutet (vgl. Kapitel 3.2).

**4.4 Diskriminante Validität**

Zur Überprüfung der diskriminanten Validität wurden Korrelationen (nach Pearson) zwischen den zwei entwickelten Skalen und der Studienzufriedenheit sowie den Big Five Persönlichkeitsmerkmalen bestimmt (Tabelle 4). Hierbei zeigten sich weitestgehend schwache Zusammenhänge. Geringe Korrelationen bestehen zwischen den zwei Dimensionen der Gerechtigkeitswahrnehmung auf Studierendenebene mit der Studienzufriedenheit ( $r = .29$  bzw.  $r = .33$ ). Auf der Studienabschnittsebene zeigen sich dagegen stärkere Zusammenhänge zwischen  $r = .51$  und  $r = .66$  für diese Dimensionen. Ebenfalls mittlere negative Zusammenhänge weist das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit mit den zwei Gerechtigkeitsdimensionen auf der Studienabschnittsebene auf ( $r = -.29$  bzw.  $r = -.36$ ).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Gerechtigkeitswahrnehmung nicht in Zusammenhang mit den Persönlichkeitsmerkmalen stehen. Beispielsweise fühlen sich Studierende mit einer hohen „Extraversion“ nicht ungerechter oder gerechter behandelt. Lediglich bei der Gewissenhaftigkeit auf Studienabschnittsebene deutet sich ein leicht negativer Zusammenhang an. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass gewissenhaftere Studienabschnittseinheiten höhere Ansprüche haben und aus diesem Grund in geringerem Ausmaß Gerechtigkeit empfinden. Die positiven Zusammenhänge zwischen Gerechtigkeit und Zufriedenheit zeigen auf, dass Untersuchungseinheiten, die sich gerechter behandelt fühlen auch zufriedener sind.

**5. Diskussion**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, einen Vorschlag zur Erhebung des Gerechtigkeitsempfindens bei Studierenden zu konstruieren. Trotz der Bedeutung des Themas liegen bisher kaum Instrumente vor, die in der Praxis leicht einsetzbar sind, verständlich erscheinen oder gut zu interpretieren sind. Die Stärke des vorliegenden Instruments liegt in dessen Operationalisierung und der systematischen Berücksichtigung der Studierenden- und Studienabschnittsebene.

Der entwickelte Fragebogen dieser Studie weist eine Evidenz für die zwei postulierten Dimensionen auf: „prüfungsbezogene prozedurale Gerechtigkeit“ und „studienbezogene prozedurale Gerechtigkeit“. Die zwei geschätzten konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalysen zeigen eine gute Datenanpassung des Modells auf. Die durchgeführte Skalenanalyse konnte ebenfalls

adäquate Kennwerte aufweisen. Erfreulicherweise zeigt sich, dass die Ausprägungen der statistischen Kennwerte keine extremen Ausreißer besaßen, wie beispielsweise Ceiling- oder Floor-Effekte. Die Werte der Kurtosis und Schiefe lassen zudem darauf schließen, dass prinzipiell von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann. Die abschließende Überprüfung der diskriminanten Validität zeigte eine gute Abgrenzung zu den Persönlichkeitsmerkmalen und legte zum Teil Zusammenhänge mit der Studierendenzufriedenheit dar.

Der Nutzen des vorgelegten Instruments kann auf mehreren Ebenen gesehen werden. Einerseits kann mit geringem Aufwand ein komplexes Merkmal erhoben werden. Des Weiteren kann das Instrument in der Forschung als auch in der Lehre, beispielsweise bei Studiengangsevaluationen, eingesetzt werden. Aufgrund des Zusammenhangs zwischen Abbruchsintention und der Gerechtigkeitswahrnehmung (Burger/Groß 2016) können potentiellen Indikatoren für eine „Unzufriedenheit“ der

**Tab. 3: Ergebnisse der Skalen- und Korrelationsanalysen auf Studierendenebene und Studienabschnittsebenen**

	N	M	SD	Kurtosis	Schiefe	ICC	$\alpha$	r
Studierendenebene								
PRÜFUNGSBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT	3761	3.33	.85	-.21	-.22	.05	.65	.55**
STUDIENBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT	3926	3.60	.89	-.16	-.49	.05	.75	
Studienabschnittsebene								
PRÜFUNGSBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT	57	3.33	.23	-.41	-.42	-	.82	.79**
STUDIENBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT	57	3.60	.23	2.38	-.94	-	.86	

Anmerkungen: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

**Tab. 4: Korrelationen zwischen Gerechtigkeitswahrnehmung und Studienzufriedenheit bzw. Persönlichkeitsmerkmalen (Big Five)**

	PRÜFUNGSBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT	STUDIENBEZOGENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT
Studierendenebene		
Studienzufriedenheit	.29 ***	.33 ***
Extraversion	.01	-.02
Gewissenhaftigkeit	.01	.02
Neurotizismus	.00	-.04
Offenheit	-.02	-.03
Verträglichkeit	.13 ***	.15 ***
Studienabschnittsebene		
Studienzufriedenheit	.66 ***	.51 ***
Extraversion	.02	-.06
Gewissenhaftigkeit	-.36 **	-.29 *
Neurotizismus	.10	.10
Offenheit	.05	.11
Verträglichkeit	.26	.28 *

Anmerkungen: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Studierenden, die weitreichende Folgen besitzen kann, sichtbar gemacht werden. Eine weitere Chance besteht andererseits darin, dass anhand dieser Daten Reformprozesse an Hochschulen dokumentiert werden und deren Auswirkungen untersucht werden können, wie beispielsweise durch die Einführung neuer Prüfungsformen auf das Gerechtigkeitsempfinden der Studierenden.

Trotz der insgesamt zufriedenstellenden Qualität und der Brauchbarkeit in der Praxis, weist diese Studie diverse Limitationen auf. Erstens ist die Generalisierung der Befunde eingeschränkt, da ausschließlich dual Studierende untersucht wurden. Zukünftige Studien müssen daran anschließen und hinterfragen, ob die Befunde auch für Studierende in traditionellen Studienformen ähnliche Gütekriterien aufweisen. Zweitens ist die Mehrebenenstruktur qualitativ und quantitativ zu hinterfragen. Hierbei stellt sich die Frage, ob die zwei Ebenen mit 57 Einheiten auf Level zwei ausreichen oder eine dritte Ebene herangezogen werden sollte. Des Weiteren ist zu hinterfragen, ob der Kontext „Studienabschnittsebene“ eine adäquate Ebene darstellt oder ob nicht explizit einzelne Lehrveranstaltungen oder Modulebenen hierfür herangezogen werden müssen. Drittens ist die Perspektive des Instruments zu hinterfragen. In dieser Untersuchung werden lediglich die Urteile der Studierenden integriert. Die Meinungen der anderen Hochschulmitglieder oder Beteiligten an der Hochschullehre, wie etwa Dozenten, Prüfer oder Qualitätsbeauftragte, werden hier nicht herangezogen. Viertens muss angemerkt werden, dass für die distributive und interaktionale Gerechtigkeit in dieser Untersuchung keine Skalen entwickelt worden sind.

Die aufgeführten Limitationen verweisen auf offene Fragestellungen, welche in zukünftigen Studien aufgearbeitet werden können. Des Weiteren kann anhand dieses Instruments ein bislang noch relativ selten untersuchter Aspekt erfasst werden. Auf Basis der erhobenen Daten kann ein Dialog zwischen den Akteuren an der Hochschule, wie Hochschulleitung, Professor/innen und Studierenden, gestartet werden, um Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozesse (noch) gerechter zu gestalten, und schließlich auch die wahrgenommene Gerechtigkeit zu verbessern.

#### Literaturverzeichnis

- Adams, J. S. (1965): Inequity in social exchange. In: Berkowitz L. (Eds.): *Advances in Experimental social psychology*, 2. New York, pp. 267-299.
- Bauer, T. N./Truxillo, D. M./Sanchez, R. J./Craig, J. M./Ferrara, P./Campion, M. A. (2001): Applicant Reactions to Selection: Development of the Selection Procedural Justice Scale (SPJS). In: *Personnel Psychology*, 54 (2), pp. 387-420.
- Bies, R. J./Moag, J. S. (1986): Interactional Justice: Communication Criteria of Fairness. In: Lewicki, R. J./Sheppard, B. H./Bazerman, M. H. (Eds.): *Research on Negotiation in Organizations*, 1, Greenwich, pp. 43-55.
- Blader, S. L./Tyler, T. R. (2003): What constitutes fairness in work settings? A four-component model of procedural justice. In: *Human Resource Management Review*, 13 (1), pp. 107-126.
- Blau, P.M. (1964): *Exchange and Power in Social Life*. New York.
- Burger, R./Groß, M. (2016): Gerechtigkeit und Studienabbruch. Die Rolle der wahrgenommenen Fairness von Benotungsverfahren bei der Entstehung von Abbruchsintentionen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), S. 625-647.
- Burnett, M. F./Williamson, I. O./Bartol, K. (2009): The moderating effect of personality on employees' reactions to procedural fairness and outcomes favorability. In: *Journal of Business and Psychology*, 24 (4), pp. 469-484.
- Castillo, C./Fernandez, V. (2017): Relationships between the dimensions of organizational justice and students' satisfaction in university contexts. In: *Intangible Capital*, 13 (2), pp. 282-301.
- Colquitt, J. A./Conlon, D. E./Wesson, M. J./Porter, O. L. H./Ng, K. Y. (2001): Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. In: *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), pp. 425-445.
- Colquitt, J. A./Greenberg, J./Zapata-Phelan, C. P. (2005): What Is Organizational Justice? A Historical Overview. In: Greenberg, J./Colquitt, J. A. (Eds.): *Handbook of Organizational Justice*. Mahwah, pp. 3-58.
- Colquitt, J. A./Scott, B. A./Judge, T. A./Shaw, J. C. (2006): Justice and personality: Using integrative theories to derive moderators of justice effects. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100 (1), pp. 110-127.
- Colquitt, J. A. (2001): On the Dimensionality of Organizational Justice. In: *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), pp. 386-400.
- Costa, P. T./McCrae, R. R. (1995): Trait explanations in personality psychology. In: *European Journal of Personality*, 9 (4), pp. 231-252.
- Cropanzano, R. S./Ambrose, M. L. (2015): *The Oxford Handbook of Justice in the Workplace*. Oxford.
- Cropanzano, R. S./Bowen, D. E./Gilliland, S. W. (2007): The Management of Organizational Justice. In: *Academy of Management Perspectives*, 21 (4), pp. 34-48.
- Deuer, E./Wild, S./Schäfer-Walkmann, S./Heide, K./Walkmann, R. (2017): Die Panelstudie „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW“: Gesamtbetrachtung, Notwendigkeit und Potenziale. Stuttgart.
- Gilliland, S. W. (1993): The perceived fairness of selection systems: An organizational justice perspective. In: *Academy of Management Review*, 18 (4), pp. 694-734.
- Greenberg, J. (1987): A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*, 12 (1), pp. 9-22.
- Greenberg, J. (1990): Employee Theft as a Reaction to Underpayment Inequity: The Hidden Cost of Pay Cuts. In: *Journal of Applied Psychology*, 75 (5), pp. 561-568.
- Homans, G. C. (1961): *Social Behavior. Its Elementary Forms*. New York.
- Jasso, G./Resh, N. (2002): Exploring the Sense of Justice about Grades, in: *European Sociological Review*, 18 (3), pp. 333-351.
- Kleinke, K./Schlüter, E./Christ, O. (2017): *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: Eine praktische Einführung*. 2. Auflage. Berlin/Boston.
- Leventhal, G. S. (1980): What should be done with equity theory? In: Gergen, K. J./Greenberg, M. S./Willis, R. H. (Eds.): *Social exchange. Advances in theory and research*. New York, pp. 27-55.
- Maier, G. W./Streicher, B./Jonas, E./Woschée, R. (2007): *Gerechtigkeitseinschätzungen in Organisationen. Die Validität einer deutschsprachigen Fassung des Fragebogens von Colquitt 2001*. In: *Diagnostica*, 53 (2), S. 97-108.
- Muthén, B./Muthén, B. O. (2012): *Mplus (Version 7) [Computer Software]*. Los Angeles.
- Niessen, A. S. M./Meijer, R. B./Tendeiro, J. N. (2017): Applying organizational justice theory to admission into higher education: Admission from a student perspective. In: *International Journal of Selection and Assessment*, 25 (1), pp. 72-84.
- Pearson, J. (2016): *Personality. In: Cross, C./Carbery, R. (Eds.): Organisational Behaviour. An Introduction*. London, pp. 23-49.
- Rammstedt, B./Kemper, C. J./Klein, M. C./Beierlein, C./Kovaleva, A. (2013): Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). In: *Methoden, Daten, Analysen*, 7 (2), S. 233-249.
- Rost, D. H. (2013): *Interpretation und Bewertung pädagogischer-psychologischer Studien*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Thibaut, J./Walker, L. (1975): *Procedural justice. A psychological analysis*. Hillsdale.
- Truxillo, D. M./Bauer, T. N./McCarthy, J. M. (2015): Applicant Fairness Reactions to the Selection Process. In: Cropanzano, R. S./Ambrose, M. L. (Eds.): *The Oxford Handbook of Justice in the Workplace*. Oxford, pp. 621-640.

■ Dr. Steffen Wild, Projekt „Studienverlauf – Weichenstellung, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“, DHBW Ravensburg, E-Mail: wild@dhw-ravensburg.de  
 ■ Dr. Ernst Deuer, Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personalmanagement und Mitarbeiterführung, DHBW Ravensburg, E-Mail: deuer@dhw-ravensburg.de  
 ■ Dr. Stefan Huf, Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personalmanagement und Mitarbeiterführung, DHBW Stuttgart, E-Mail: Stefan.Huf@dhw-stuttgart.de

*Benedict Jackenkroll & Christian Julmi*

## Die Rollenstressoren der Dekan/innen

### Zur Situation des mittleren Managements an deutschen Universitäten aus Sicht der Betroffenen



*Benedict Jackenkroll*



*Christian Julmi*

As the middle managers of their university, deans in German universities are particularly exposed to role stress. They are supposed to support the president to implement his decisions in the departments, but have only limited influence on the professors due to the professorial autonomy. The paper summarizes the results of a quantitative study on the role stress of deans and illustrates them by the comments some deans additionally made. In particular, the role stressors role conflict and quantitative role overload are found to be very high, but role ambiguity and qualitative role overload are also part of everyday life at many universities.

Die Dekan/innen bekamen im Zuge der Hochschulreformen weitreichende Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen zugesprochen. Sie stellen das mittlere Management einer Universität dar, das einerseits die Interessen der Hochschulleitung in den Fachbereich trägt, andererseits aber auch die Interessen der Fachbereichsmitglieder, insbesondere der Professoren gegenüber der Hochschulleitung vertritt. Fungierte der/die Dekan/in traditionell als primus inter pares seines/ihrer Fachbereichs, hat durch die Reformen eine Machtverschiebung in Richtung des Dekans/der Dekanin stattgefunden, der/die als Manager/in seines/ihrer Fachbereichs eine Leitungsposition bekleidet (vgl. Kaufmann 2012, S. 79). Der/die Dekan/in stellt in diesem Sinne den „Transmissionsriemen“ dar, der zwischen den strategischen Entscheidungen der Hochschulleitung und den Problemen des Alltags im eigenen Fachbereich vermitteln muss (vgl. Meister-Scheytt/Möller 2006, S. 31). Dass dies oft nicht einfach ist, liegt zum einen an der Natur des mittleren Managements, von der angenommen wird, dass sie aufgrund der Position in der Mitte in besonderem Maße Rollenstress verursacht. Zum anderen besteht eine Besonderheit des mittleren Managements an deutschen Universitäten darin, dass Dekan/innen aufgrund der bestehenden Wissenschaftsfreiheit nur begrenzt Einfluss auf die Professor/innen nehmen können (vgl. Jackenkroll/Julmi 2017, S. 890). Vor diesem Hintergrund haben wir eine quantitative Studie zur Untersuchung des Rollenstress deutscher Dekan/innen durchgeführt, deren deskriptive Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt werden.<sup>1</sup> Die Erhebung der Daten fand im Herbst 2016 statt. Angeschrieben wurden alle 665 Dekan/innen (sowie Personen in einem vergleichbaren Amt) aus 91 deutschen Universitäten bzw. Hochschulen mit Universitätsstatus in staatlicher Trägerschaft. Insgesamt stieß die Befragung auf ein breites Interesse. Von den 665 angeschriebenen Dekan/innen haben 222 den Fragebogen zu Rollenstress beantwortet. Die sehr gute Rücklaufquote von rund einem Drittel

deutet auf eine hohe thematische Betroffenheit der Dekan/innen hin. Dieser Eindruck verstärkt sich noch dadurch, dass viele Befragte die am Ende der Umfrage gegebene Möglichkeit genutzt haben, Anmerkungen zu machen. So gibt einer der angeschriebenen Dekan/innen an, es sei „gut, dass man sich auch mal über die Situation der Dekan/[innen] Gedanken macht“ [145].<sup>2</sup> Derartige Angaben sind statistisch gesehen zwar nicht repräsentativ, geben jedoch einen guten und beispielhaften Einblick über Themen, die einzelnen Dekan/innen besonders am Herzen liegen. Die gemachten Angaben werden daher jeweils exemplarisch dort angeführt, wo sie die quantitativ erfassten Sachverhalte inhaltlich veranschaulichen können. Die Befragung verdeutlicht, dass das Amt des Dekans/der Dekanin nach wie vor überwiegend als Nebenamt bekleidet wird; lediglich 21 der 222 Befragten, also weniger als 10%, waren hauptamtlich als Dekan/in tätig (die im folgenden angeführten Zitate stammen allesamt von nebenamtlichen Dekan/innen). Die übliche Amtsdauer betrug in der Regel zwei bis vier Jahre: zwei Jahre bei 90, drei Jahre bei 55 und vier Jahre bei 70 der Befragten. Eine Amtszeit von einem Jahr wurde lediglich von einer Person angegeben, mehr als vier Jahre waren es bei sechs Personen. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich daher im Wesentlichen auf die nebenamtliche Wahrnehmung des Dekanamts.

<sup>1</sup> Bei den in diesem Beitrag in den Vordergrund gestellten qualitativen Angaben der Befragung handelt es sich um bisher unveröffentlichte Teile einer umfassenderen Studie. Der im Rahmen dieser Studie bereits erschienene Beitrag von Jackenkroll/Julmi/Scherm (2017) untersucht in einem quantitativen Untersuchungsdesign den Einfluss der Rollenstressoren auf die Arbeitsleistung, die Arbeitszufriedenheit und das affektive Commitment.

<sup>2</sup> Die im Folgenden immer im Anschluss an die Zitate aus den offenen Angaben angeführte Ziffer in eckigen Klammern entspricht der laufenden Nummer der Befragten, die während der Datenerhebung automatisch vergeben wurde. Da hierbei auch diejenigen Fragebögen erfasst wurden, die nicht vollständig beendet wurden und daher nicht in die Auswertung mit einfließen, ist die Ziffer teilweise größer als die Stichprobengröße. Orthographische Fehler wurden behoben. Ein Rückschluss auf die dahinter stehende Person ist nicht möglich.

Im folgenden Kapitel wird zunächst herausgearbeitet, dass der Machtzuwachs der Dekan/innen tatsächlich nur sehr eingeschränkt besteht und der Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit bei den Betroffenen zu Rollenstress führen kann. In den anschließenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Befragung zu den vier in der Literatur differenzierten Rollenstressoren – Rollenambiguität, Rollenkonflikte, quantitativer Rollenoverload und qualitativer Rollenoverload<sup>3</sup> – dargestellt und diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

## 1. Die neue (Ohn-)Macht der Dekan/innen

Der formale Machtgewinn der Dekan/innen wird grundsätzlich dadurch eingeschränkt, dass sie in der Regel nicht über die notwendigen Mittel verfügen, Entscheidungen im Zweifel auch gegen den Willen ihres Fachbereichs durchzusetzen. Dekan/innen können weder Verbleib oder Aufstieg von Professor/innen beeinflussen noch verfügen sie über ausreichenden Spielraum bei der Verteilung finanzieller Ressourcen, um ihre Interessen durchzusetzen. Soll der/die Dekan/in die Hochschulleitung bei der Durchsetzung von Entscheidungen unterstützen, geht dies nur durch Überzeugungsarbeit. Ansonsten ist die Gefahr groß, dass eine Blockadehaltung in der Professorenschaft die Entscheidungsdurchsetzung verhindert (vgl. Kaufmann 2012, S. 123-126). Darüber hinaus nehmen Dekan/innen mitunter eine Nichtangriffshaltung ein, um sich mit der Durchsetzung unpopulärer Entscheidungen bei den Kolleg/innen nicht unbeliebt zu machen. Dekan/innen kehren in der Regel nach dem Ablauf der Amtszeit in den Professor/innenkreis zurück und sind weiterhin an einem kollegialen Verhältnis interessiert (vgl. Radtke 2007, S. 458; Kleimann 2016, S. 249). Dies wird von einem der befragten Dekane betont:

„Es ist auch schwierig, wenn man für drei Jahre Dekan ist und einige unbeliebte Entscheidungen treffen muss, die einzelnen nicht gefallen, aber zum Wohle aller sind. Man macht sich als Dekan/[in] keine Freunde, habe ich gelernt und das ist nachteilig, wenn man nach drei Jahren wieder mit diesen Kolleg/[innen] kooperieren sollte und diese dann Dekan/[in] sind. Das ist keine gute Situation, die sich aber nicht vermeiden lässt. Hier würde ich mir etwas mehr Schutz der Dekan/[innen] wünschen, denn allein auf Verständnis kann man hierbei nicht immer hoffen.“ [145]

Auf der anderen Seite ist der/die Dekan/in der/die Vertreter/in des eigenen Fachbereichs und soll sich entsprechend bei der Hochschulleitung für dessen Interessen einsetzen. Allerdings ist auch hier die Möglichkeit einer Einflussnahme gering, da der/die Dekan/in aus Sicht der Hochschulleitung oft nur eine beratende Rolle einnimmt und die Hochschulleitung an der Durchsetzung ihrer eigenen Ziele interessiert sein kann. Im Vergleich zu den Dekan/innen wurden die Hochschulleitungen reformbedingt in weitaus stärkerem Maße mit Instrumenten ausgestattet, die die Durchsetzung von Entscheidungen unterstützen (vgl. Kaufmann 2012, S. 217). Ein Dekan bemerkt dazu:

„Die Anforderungen an Dekan/[innen] (von allen Seiten und Universitätsgruppen aus) werden immer höher,

die Verpflichtungen immer größer. Die Rechte und Gestaltungsspielräume wachsen aber nicht mit, da die Hochschulleitungen im Vergleich zu den Gremien immer mehr Macht erhalten und die Fachbereiche chronisch unterfinanziert sind.“ [253]

Aufgrund der bestehenden Position zwischen zwei Verantwortlichkeiten führt die Stärkung der Macht paradoxerweise zu einer verstärkten „Ohnmacht der Dekan/[in]n[e]“ (Scholz/Stein 2014, S. 28). Die Rolle des Dekans/der Dekanin ist mit erheblichen Konfliktpotenzialen verbunden, das bei den Rolleninhaber/innen Rollenstress auslöst (vgl. Jackenkroll/Julmi/Scherm 2017, S. 674; Jackenkroll/Julmi 2017, S. 890; Blümel 2016, S. 54).

Nach der auf Kahn et al. (1964) zurückgehenden Rollentheorie lassen sich vor diesem Hintergrund verschiedene Arten von Rollenstressoren unterscheiden: Rollenambiguität, Rollenkonflikte und Rollenoverload. Letzterer kann noch in quantitativen und qualitativen Rollenoverload unterteilt werden (vgl. Beehr 1985, S. 69), so dass sich insgesamt vier verschiedene Rollenstressoren differenzieren lassen. Wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, ist nicht nur jeder dieser vier Rollenstressoren für das Amt des Dekans/der Dekanin relevant, es lassen sich damit auch jeweils verschiedene mit dem Amt verbundene Problemfelder analysieren.

## 2. Rollenambiguität: Fehlende Rollenklarheit

Das erste Problemfeld dreht sich zunächst um die Frage, welche Rolle ein/eine Dekan/in überhaupt ausfüllen soll. Sind die an eine Rolle geknüpften Erwartungen unklar, spricht man von Rollenambiguität, die verstärkt in Veränderungsprozessen auftritt, wenn die bisherigen Rollenerwartungen ihre Gültigkeit verlieren, in Bezug auf die zukünftigen Rollenerwartungen aber noch Unklarheit besteht. Für den/die Dekan/in ergibt sich Rollenambiguität vor allem dadurch, dass sich seine/ihre Rolle nach wie vor in einer Phase des Umbruchs befindet und sich bislang keine klare Erwartungshaltung an die Rolle des Dekans/der Dekanin herauskristallisieren konnte (vgl. Kaufmann 2012, S. 73). Alleine durch den steten Wandel ist es für einen/eine Dekan/in oft nicht möglich, auf den Routinen des Vorgängers/der Vorgängerin aufzubauen (vgl. Reinmann 2011, S. 12).

Wie Abbildung 1 zeigt, ist die Ausprägung der Rollenambiguität in deutschen Universitäten eher moderat. Nur 34 von 222 Befragten erleben als Dekan/in eine mittelstarke bis sehr starke Rollenambiguität. An einigen Universitäten scheinen die Dekan/innen eine gute Vorstellung davon zu haben, was von ihnen erwartet wird. Immerhin über die Hälfte der Befragten erleben aber eine leichte bis mittelstarke Rollenambiguität, so dass keineswegs von einer fehlenden Rollenklarheit gesprochen werden kann.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass das Ausmaß der Rollenambiguität eines Dekans/einer Dekanin auch davon abhängt, inwieweit die Universität im Rahmen

<sup>3</sup> Rollenkonflikt und Rollenambiguität wurden mit der Role Stress Scale von Rizzo/House/Lirtzman (1970) erhoben. Die Messung des quantitativen Rollenoverloads erfolgte mit der Skala von Beehr/Walsh/Taber (1976) und zur Erhebung des qualitativen Rollenoverloads wurde die Skala von Näswall u.a. (2006) herangezogen.

Abb. 1: Rollenambiguität

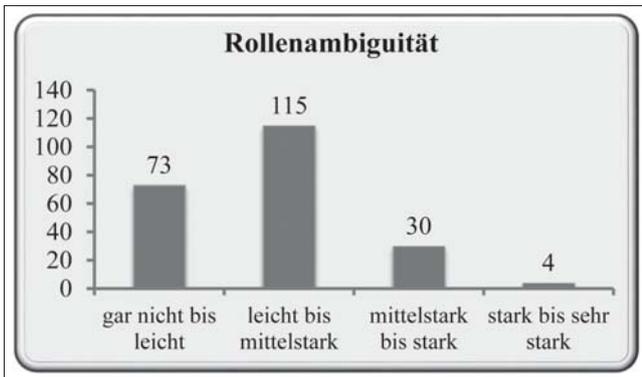
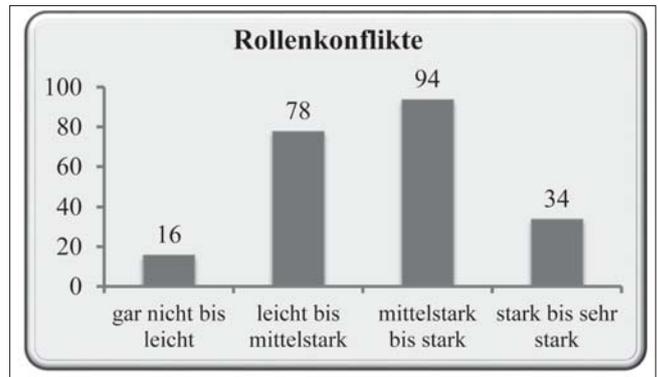


Abb. 2: Rollenkonflikte



ihrer Profilbildung überhaupt eindeutige strategische Ziele formuliert hat und ihr Handeln konsequent an diesen ausrichtet (vgl. Scherm 2013, S. 88, 2014, S. 11). Fehlt es der Universität an einer grundlegenden Orientierung, ist es schwer, die Rolle des Dekans/der Dekanin überhaupt auszuführen (vgl. Scherm 2014, S. 23). Dies scheint bei folgendem Dekan der Fall zu sein:

„Die Frage ob ich klare Ziele habe ist zweideutig. Ich selber habe klare Ziele. Meine Universität hat dagegen gar keine. Insofern stimme ich der Existenz von Zielen gar – aber eben nur die selber gesetzten, bzw. die mit der Fakultät gemeinsam erarbeiteten. Die Universität will nur, dass bei gekürzten Budgets möglichst Ruhe in der Fakultät herrscht.“ [126]

Derart pauschale Vorgaben ohne inhaltliche Vorstellung darüber, wohin sich eine Universität bewegen soll, machen es einem/einer Dekan/in schwer, die eigene Rolle über die Fakultät hinaus zu definieren. Wenn der/die Dekan/in Vorgaben ohne damit verbundene inhaltliche bzw. strategische Ziele – wie hier die pauschalen Budgetkürzungen – in der Professorenschaft durchsetzen soll, handelt er/sie aus einer maximalen Unklarheit heraus. Dass dies Stress verursacht, dürfte auf der Hand liegen. Soll der/die Dekan/in nicht zuletzt „Dolmetscher[/in] und Agent[/in] der Hochschulleitung“ (Epping 2007, S. 456) sein, braucht er/sie ein Verständnis für die hinter den Entscheidungen stehenden Motive.

### 3. Rollenkonflikte: Inkompatibilität von Rollenerwartungen

Selbst wenn der/die Dekan/in die an ihn/sie gerichteten Erwartungen kennt und ihre Hintergründe versteht, bedeutet dies nicht, dass er/sie sie einfach erfüllen kann, denn sie können untereinander unvereinbar sein. Sind Rollenerwartungen inkompatibel, spricht man von Rollenkonflikten. Abbildung 2 zeigt, dass Rollenkonflikte an deutschen Universitäten sehr verbreitet sind. 128 von 222 Befragten sehen sich bei der Ausübung ihres Amtes mittelstarken bis sehr starken Rollenkonflikten ausgesetzt. Das sind fast 60%. Auf der anderen Seite gaben nicht einmal 10% der Befragten an, sie wären gar nicht bis leicht von Rollenkonflikten betroffen. Im Vergleich zu Rollenambiguität scheinen Rollenkonflikte damit an der Tagesordnung in deutschen Universitäten zu stehen.

Für den/die Dekan/in ergeben sich Rollenkonflikte insbesondere durch seine/ihre Position zwischen der Uni-

versitätsleitung und der Professorenschaft aus dem eigenen Fachbereich, wie auch folgende Aussage eines Dekans unterstreicht:

„Die meisten Rollenkonflikte tauchen eigentlich in der Sandwichposition zwischen Fakultät und Unileitung auf“ [279]

Als mittlerer/mittlere Manager/in einer Universität muss der/die Dekan/in zwischen den Erwartungen der Hochschulleitung und des Fachbereichs vermitteln, die nicht selten unvereinbar und damit konfliktbeladen sind (vgl. Kaufmann 2012, S. 131). Burtscheidt spricht diesbezüglich gar von einer unausführbaren Doppelrolle des Dekans/der Dekanin, der/die zugleich „Anwalt[/Anwältin] der Fakultät als auch Richter[/in] über sie“ ist (Burtscheidt 2010, S. 173). Auf der anderen Seite muss dies nicht per se als problematisch angesehen werden, wenn zwischen den Beteiligten eine vertrauensvolle und konstruktive Atmosphäre besteht, wie etwa in folgendem Fall:

„Zur Unileitung, den Professor[/innen], Mitarbeiter[/innen] und Studierenden habe ich, soweit ich sagen kann, ein sehr gutes Verhältnis und fühle mich von allen respektiert. [...] Von der Unileitung finde ich mich aber gut unterstützt und über meinen Geschäftsführer im Dekanat kann ich nur das Allerbeste sagen. Wir haben in den Jahren wirklich sehr gut zusammengearbeitet und sind dabei sehr vertrauensvoll miteinander umgegangen. Dasselbe trifft auf meinen Prodekan zu, den ich bereits gut für seine kommende Amtszeit vorbereiten konnte.“ [145]

Dabei macht derselbe Dekan keinen Hehl daraus, dass die Erfüllung der an ihn gerichteten Erwartungen aus seiner Sicht oftmals einen schmalen Grat darstellt:

„Es gibt einen fortwährenden Kampf um Ressourcen wie Räume, Geld und Mitarbeiter[/innen], der manchmal sehr persönlich und intrigant geführt wird. Da müssen Dekan[/innen] oftmals auch das Gras wachsen hören und eine gute Menschenkenntnis entwickeln. Ich meine, dass ich hierbei einigermaßen für Transparenz und ein Gefühl der Gerechtigkeit sorgen konnte. Das war in einigen Situationen aber wirklich nicht einfach.“ [145]

Fehlt eine solche vertrauensvolle und konstruktive Atmosphäre, ist die Gefahr groß, dass statt einer gemeinsamen Lösung die Machtspiele einzelner im Vordergrund stehen. So sieht es auch eine der befragten Dekan/innen:

„Die Belastung ist vor allem hoch durch einzelne Kollegen in der Fakultät, denen es viel zu wenig um die Sache geht, dafür aber nur umso mehr um Macht.“ [218]

Derartige Konstellationen erfordern viel Fingerspitzengefühl und bestätigen die Beobachtungen von Kleve, der den/die Dekan/in als postheroischen/postheroische Manager/in beschreibt, der/die als Kommunikationsstifter/in fungiert und die Selbstorganisation respektiert, indem er/sie gekonnt anregt und dafür sorgt, dass sich die Einzelinteressen zu einem stimmigen Gesamtgefüge verbinden, das mit den Zielen der Organisation im Einklang steht (vgl. Kleve 2015, S. 59).

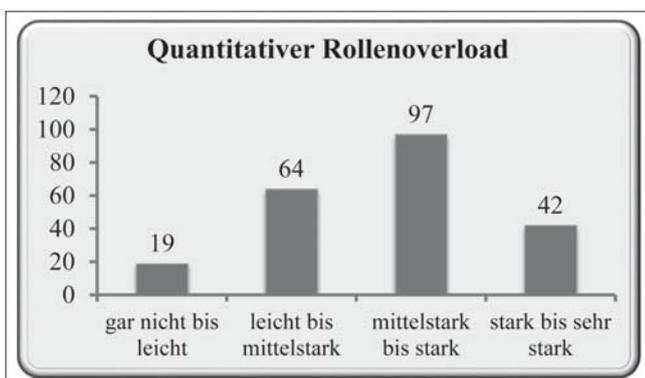
#### 4. Quantitativer Rollenoverload: Fehlende zeitliche Ressourcen

Sind Rollenkonflikte an deutschen Universitäten offenkundig an der Tagesordnung, so gibt es einen weiteren Rollenstressor, der von den Dekan/innen als noch stärker wahrgenommen wird: den quantitativen Rollenoverload. Dieser liegt dann vor, wenn der/die Rolleninhaber/in aus seiner/ihrer Sicht die an ihn/sie gestellten Rollenerwartungen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen nicht bewältigen kann. Quantitativer Rollenoverload entsteht für den/die Dekan/in vor allem dadurch, dass er/sie meistens nebenher weiterhin für Forschung und Lehre in seinem/ihrer Bereich tätig ist:

„Die Hauptbelastung resultiert zum einen aus der Tatsache, dass man das Amt nur zwei Jahre innehat und nicht vorbereitet wird, zum anderen aus dem Umstand, dass man „nebenbei“ ja auch noch die reguläre Professorentätigkeit mit Forschung, Lehre und Verwaltung wahrzunehmen hat.“ [223]

Wie Abbildung 3 darlegt, sieht sich fast 20% der Dekan/innen (48 von 222) einem starken bis sehr starken quantitativen Rollenoverload ausgesetzt, annähernd weitere 45% immerhin einem mittelstarken bis starken und nur 19 von 222 sehen einen maximal leichten quantitativen Rollenoverload.

Abb. 3: Quantitativer Rollenoverload



Im quantitativen Rollenoverload sehen einige der befragten Kandidat/innen offenkundig die größte Belastung. Während die Übernahme des Dekanamts vielerorts durch eine Ermäßigung der Lehrverpflichtung kompensiert wird, besteht in der Forschung die Gefahr, durch die zusätzliche Belastung den Anschluss zu verlieren. Selbst wenn die Arbeit als positive Herausforderung gesehen wird, kann dies bei den Betroffenen erheblichen Stress verursachen, wie die Aussage dieser Dekanin nahelegt:

„Das Amt der Dekanin hat mir in der Regel Freude bereitet. Der Hauptkonflikt lag vielmehr darin, „nebenbei“ noch Zeit für die Forschung zu finden. DIESER Anspruch, beides gleichermaßen zu verwirklichen (zusätzlich zur Lehre), verursachte kontinuierlich Stress und Druck, der auf die Dauer nicht gut tat.“ [234]

Aus dieser Sicht stellt das Dekanamt vor allem für junge Professor/innen eine große Herausforderung dar, wenn diese sich noch nicht so fest in ihrem Forschungsbereich etabliert haben. Einer der befragten Dekane rät jüngeren Kolleg/innen explizit davon ab, als Dekan/in zu kandidieren:

„Während der Dekanstätigkeit leidet der Lehrstuhl spürbar! Insofern können den Posten junge Professor/[innen] eigentlich nicht übernehmen, sondern nur Kolleginnen und Kollegen kurz vor der Pension.“ [230]

Darüber hinaus wird die Fortführung der eigenen Forschung für einen/eine Dekan/in auch deshalb als wichtig angesehen, damit er/sie als gutes Beispiel vorangehen kann, um die Argumente auf der eigenen Seite zu haben (vgl. Meister-Scheytt/Möller 2006, S. 30). Unter Umständen muss sich ein/eine Dekan/in sogar den Vorwurf gefallen lassen, er/sie fülle sein/ihr Amt nur deshalb so gerne aus, weil er/sie den Anschluss in der eigenen Forschung verliert (vgl. Radtke 2007, S. 460).

Häufig wird die zusätzliche Belastung durch die Übernahme des Dekanamts zwar auch finanziell vergütet, vor allem die geringe Höhe bei der C-Besoldung stößt dabei mitunter auf wenig Gegenliebe:

„Ich habe zwar ein reduziertes Lehrdputat als Dekan, kann diese Reduktion aber aus Mangel an Personal/Mittel nicht nutzen. Als C-3 Professor ärgere ich mir über die finanzielle Honorierung von 61,93,- Euro/Monat für die Dekanstätigkeit ein Loch in den Bauch! Da wäre mir lieber, ich hätte nichts bekommen.“ [230]

„Die Entlohnung als Dekan/[in] ist in Relation zu Arbeitszeit und Verantwortung ein Witz.“ [253]

„Die Besoldung für Dekan/innen“ zusätzlich zu ihrer Grundbesoldung sollte deutlich besser sein angesichts der enormen Arbeitsbelastung – insbesondere für C4-Besoldung!“ [284]

In der Literatur finden sich entsprechend Forderungen, die Vergütung eines Dekans/einer Dekanin anzuheben (vgl. z.B. Günther 2009, S. 276), die jedoch nicht das grundsätzliche Problem der Mehrbelastung lösen kann, selbst dann nicht, wenn die Ausfüllung des Amts als positive Herausforderung gesehen wird:

„Der Job macht Spaß, man kann auch was bewirken – aber es ist einfach zu vieles auf einmal!“ [278]

Im Einzelfall scheint die Belastung sogar nicht mal vor einer Folgekandidatur abzuhalten, wobei die „paar hundert Kröten“ auf eine W-Besoldung hindeuten:

„Für das Dekanamt, das in einem so großen Fachbereich eigentlich ein Fulltime-Job ist, gibt es im Nebenamt etwas Lehrdeputatsreduktion und ein paar hundert Kröten Zulage. Ich werde dennoch noch für eine zweite Amtszeit kandidieren – warum, weiß ich auch nicht...“ [278]

Angesichts derartiger Ambivalenzen scheint es schwierig, die Problematik der unzweifelhaft hohen Belastung des Dekanamts adäquat zu beurteilen. So kann die hohe Arbeitsbelastung von einigen Dekan/innen auch als Wertschätzung für die eigene Arbeit gesehen werden,

sodass sie ihr Amt trotz der Belastung gerne ausfüllen (vgl. Jackenkroll/Julmi/Scherm 2017, S. 686). Nichtsdestotrotz sollte der quantitative Rollenoverload der Dekan/innen aufgrund der sehr hohen Ausprägung eher als Problem gesehen werden, da Menschen mit hoher intrinsischer Motivation häufig die Tendenz zur Selbstausschöpfung haben, die mit einer verstärkten Burnout-Gefahr einhergeht (vgl. Jackenkroll/Julmi 2016, S. 18-19).

### 5. Qualitativer Rollenoverload: Fehlende Qualifikation und Mittel

Damit verbleibt mit dem qualitativen Rollenoverload der vierte und letzte Rollenstressor, der im Gegensatz zum quantitativen Rollenoverload nicht auf fehlende zeitliche Ressourcen verweist, sondern darauf, dass der/die Rolleninhaber/in den Eindruck hat, nicht über die notwendigen Fähigkeiten oder Mittel zu verfügen, um die bestehenden Rollenerwartungen zu erfüllen. Im Zusammenhang mit dem Amt des Dekans/der Dekanin verweist der qualitative Rollenoverload auf die schon seit Jahren geführte Professionalisierungsdebatte, die sich darum dreht, ob der/die Dekan/in über die für die Ausfüllung seines/ihrer Amtes notwendige Managementkompetenz verfügt (vgl. Meister-Scheytt/Möller 2006, S. 31; Thren u.a. 2009; Webler 2011).

Ein Blick auf die Zahlen in Abbildung 4 zeigt eine moderate Ausprägung des qualitativen Rollenoverloads. 68 der Befragten, das sind rund 30%, sehen gar keinen bis leichten Rollenoverload und schreiben sich damit tendenziell ausreichend Managementkompetenz zu. Immerhin aber 147 der Befragten und damit rund zwei Drittel sehen sich mit einem qualitativen Rollenoverload mittlerer Ausprägung konfrontiert. Einem starken bis sehr starken Rollenoverload sehen sich gerade einmal sieben der Befragten (3%) ausgesetzt.

Abb. 4: Qualitativer Rollenoverload



Von den Dekan/innen wurden in unserer Befragung diesbezüglich nur wenige offene Angaben gemacht. Wenigstens einer der Dekan/innen sieht die Hauptbelastung unter anderem darin, dass man „nicht vorbereitet wird“ [223]. Der Befund zum qualitativen Overload deckt sich teilweise mit der These Weblers, nach der die Qualifikation und Erfahrung eines Professors/einer Professorin in der Professorenschaft für ausreichend gehalten wird, um das Amt eines Dekans/einer Dekanin auszufüllen, weshalb auch keine Notwendigkeit zur Weiter-

bildung gesehen wird. Dies sei, so Webler, allerdings ein Trugschluss, da die Komplexität des Amtes meist unterschätzt wird, weil sich kaum jemand mit dem tatsächlichen Aufgabenspektrum des Dekans/der Dekanin auseinandersetzen würde (vgl. Webler 2011, S. 54). Vor diesem Hintergrund lässt sich die festgestellte moderate Ausprägung des qualitativen Rollenoverload allenfalls als eingeschränkter Beleg dafür sehen, dass Dekan/innen über ausreichend Managementkompetenz verfügen. Grundsätzlich kann qualitativer Rollenoverload auch dadurch entstehen, dass ein/eine Dekan/in nicht über die notwendigen Ressourcen oder Strukturen verfügt, um seine/ihre Managementaufgabe wahrzunehmen. Einige der gemachten Angaben deuten darauf hin, dass dies aus Sicht der Dekan/innen problematischer sein könnte als die fehlende Managementausbildung. So stellt einer der Befragten fest:

„Der/[die] Dekan/[in] hat immer mehr die Funktion eines Geschäftsführers/[einer Geschäftsführerin]. Dafür sind die Strukturen nicht ausgelegt. Sie sind zu starr. Außerdem ist die Information über die Finanzströme der Fakultät indiskutabel. Ich fahre finanziell „Blindflug“, würde aber im Falle negativer Ergebnisse zumindest moralisch von meiner Hochschulleitung verantwortlich gemacht!“ [230]

Derartige Erfahrungen können von einem Dekan durchaus als ernüchternd erlebt werden:

„Es ist einfach frustrierend, wenn man versucht, den Fachbereich zu einer positiven Entwicklung zu führen – und permanent weniger Mittel für diese Aufgabe erhält.“ [278]

Es lässt sich also zumindest festhalten, dass Dekan/innen aus eigener Einschätzung teilweise nicht über die Mittel verfügen, die sie bräuchten, um ihr Amt den Erwartungen (auch an sich selbst) adäquat zu bewältigen. Da ein Viertel der Befragten einen mindestens mittelstarken qualitativen Rollenoverload wahrnehmen, scheint dieser Rollenstressor zumindest an einigen Universitäten zu hoch zu sein.

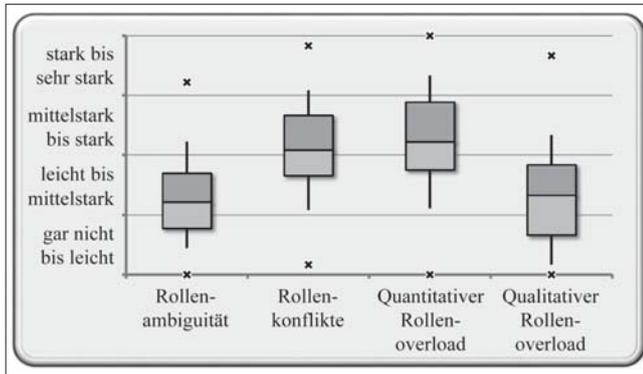
### 6. Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass Dekan/innen an deutschen Universitäten in erheblichem Maße von Rollenstressoren betroffen sind. Abbildung 5 zeigt die Häufigkeiten der verschiedenen Rollenstressoren noch einmal gesamthaft in einem Boxplot-Diagramm.<sup>4</sup> Hierbei lassen sich die Unterschiede der verschiedenen Rollenstressoren noch einmal gut veranschaulichen. Insbesondere die erlebten Rollenkonflikte und der wahrgenommene quantitative Rollenoverload werden überwiegend als hoch eingeschätzt. Dies deckt sich grundsätzlich mit den von den Dekan/innen gemachten offenen Angaben, die sich vor allem auf die Konflikte zwischen Hochschulleitung und Professorenschaft sowie auf die zeitlich kaum zu bewältigende Belastung bezogen. Zumindest teilweise zeigen sich darüber hinaus auch bei Rollenambiguität und qua-

<sup>4</sup> Das untere Kreuz zeigt den minimalen Wert, der untere Strich den Bereich zwischen dem 10. und dem 25. Perzentil, der untere Kasten den Bereich zwischen dem 25. und dem 50. Perzentil, der obere Kasten den Bereich zwischen dem 50. und dem 75. Perzentil, der obere Strich den Bereich zwischen dem 75. und dem 90. Perzentil, und das obere Kreuz den maximalen Wert.

litativem Rollenoverload bedenkliche Ausmaße. Die durchgeführte Studie weist daher auf eine grundsätzliche Problematik hin, für die aus den Angaben ein erster Eindruck dahingehend gewonnen werden konnte, wie Dekan/innen ihren Alltag als die mittleren Manager/innen ihrer Universität erleben.

Abb. 5: Boxplot-Diagramm



Die Ergebnisse der quantitativen Befragung zeigen ohne Zweifel, dass das Amt des Dekans/der Dekanin in besonderem Maße von Rollenstress betroffen ist. Erste verallgemeinernde Handlungsempfehlungen lassen sich zumindest in Bezug auf die Reduzierung des aus Betroffensicht problematischen quantitativen Rollenoverloads aussprechen. Dieser ließe sich beispielsweise durch eine umfassende(re) Reduktion des Lehrdeputats oder, bei größeren Fachbereichen, durch eine hauptamtliche Tätigkeit vermindern; auch die Wahl von sehr jungen, unerfahrenen und neuberufenen Personen wäre vor diesem Hintergrund zu hinterfragen. Darüber hinaus bedarf es jedoch eines tiefergehenden Verständnisses für die besondere Situation deutscher Dekan/innen, um konkretere und an den Bedürfnissen der Dekan/innen (und der Universität) orientierte Handlungsempfehlungen auszusprechen. Um den gewonnenen ersten Eindruck systematisch zu erfassen, sollte die Situation der Dekan/innen daher durch qualitative Interviews weiter erforscht werden, wie auch einer der befragten Dekane anmerkt:

„M. E. haben diese Art von Online-Befragungen – mit denen man in letzter Zeit immer häufiger konfrontiert wird – nur begrenzte Aussagekraft, wenn sie nicht durch qualitative Methoden ergänzt werden.“ [185]

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags war es, zunächst zu einem allgemeinen Problembewusstsein beizutragen. Dieses kann Ausgangspunkt für weitere Forschung sein, aber auch zum Anlass genommen werden, über die konkrete Ausgestaltung des Amtes in der eigenen Universität nachzudenken und bestehende Rollenkonflikte zu reflektieren.

#### Literaturverzeichnis

- Beehr, T. A. (1985): Organizational stress and employee effectiveness. In: Beehr, T. A./Bhagat, R. S. (eds.): Human stress and cognition in organizations. An integrated perspective. New York, pp. 57-81.
- Beehr, T. A./Walsh, J. T./Taber, T. D. (1976): Relationship of stress to individually and organizationally valued states: Higher order needs as a moderator. In: Journal of Applied Psychology 61 (1), pp. 41-47.

- Blümel, A. (2016): Von der Hochschulverwaltung zum Hochschulmanagement. Wandel der Hochschulorganisation am Beispiel der Verwaltungsleitung. Wiesbaden.
- Burtscheidt, C. (2010): Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform. Frankfurt a.M.
- Epping, V. (2007): Der Dekan. Vom „Primus inter pares“ zum „CEO“. In: Forschung & Lehre, 14 (8), S. 456-457.
- Günther, O. (2009): Dekan versus Dean. Ein universitäres Selbstverwaltungsamt im Umbruch. In: Forschung & Lehre, 16 (4), S. 274-276.
- Jackenkroll, B./Julmi, C. (2016): Leistungsorientiert in den professoralen Burn-out? Vom Brennen und Ausbrennen deutscher Professoren. In: Wissenschaftsmanagement, 22 (6), S. 16-19.
- Jackenkroll, B./Julmi, C. (2017): Rollenstress. Ist das Amt des Dekans eine Zumutung? In: Forschung & Lehre, 24 (10), S. 890-891.
- Jackenkroll, B./Julmi, C./Scherer, E. (2017): Dekane in der Rolle des Entscheidungsträgers in deutschen Universitäten. Eine empirische Untersuchung der Rollenstressoren und ihrer Folgen. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 95 (6), S. 673-693.
- Kahn, R. L./Wolfe, D. M./Quinn, R. P./Snoek, J. D./Rosenthal, R. A. (1964): Organizational stress. Studies in role conflict and ambiguity. Oxford.
- Kaufmann, B. (2012): Akkreditierung als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Wiesbaden.
- Kleimann, B. (2016): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden.
- Kleve, H. (2015): Das Erleben des Dekans. In: Die neue Hochschule, 16 (2), S. 58-61.
- Meister-Scheytt, C./Möller, H. (2006): Erzeugt Autonomie an Universitäten Abhängigkeit? In: Hochschulmanagement, 1 (2), S. 29-33.
- Näswall, K./Baraldi, S./Richter, A./Hellgren, J./Sverke, M. (2006): The salaried employee in the modern working life: Threats and challenges. Technical report on the sample, data collection, and measurement properties of the instruments. Stockholm.
- Radtke, U. (2007): Ein Drahtseilakt. Persönliche Anmerkungen eines Dekans. In: Forschung & Lehre, 14 (8), S. 458-460.
- Reinmann, G. (2011): Die demokratische Selbstverwaltung erhalten. In: Wissenschaftsmanagement, 17 (1), S. 12.
- Rizzo, J. R./House, R. J./Lirtzman, S. I. (1970): Role conflict and ambiguity in complex organizations. In: Administrative Science Quarterly, 15 (2), S. 150-163.
- Scherer, E. (2013): Die „unternehmerische“ Universität. Vom Reformleitbild zum Managementalltag. In: die hochschule, 22 (2), S. 85-95.
- Scherer, E. (2014): Management und Universität: (k)eine konfliktäre Beziehung. In: Scherer, Ewald (Hg.): Management unternehmerischer Universitäten. Realität, Vision oder Utopie? München/Mering, S. 1-34.
- Scholz, C./Stein, V. (2014): Die Ohnmacht der Dekane. In: duz Magazin, 70 (5), S. 28-29.
- Thren, M./Klaus, G./Schustereit, S./Brockschneider, S. (2009): Personalentwicklung der Hochschul- und Fakultätsleitung. In: Schlüter, A./Winde, M. (Hg.): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen, S. 100-127.
- Webler, W.-D. (2011): Professionalität der Amtsführung als Dekan/Dekanin. Vorbereitung wann, in welchem Profil und wie? In: Personal- und Organisationsentwicklung, 6 (2+3), S. 50-61.

■ **Benedict Jackenkroll**, M.Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für BWL, insb. Organisation und Planung, an der FernUniversität in Hagen, E-Mail: [benedict.jackenkroll@fernuni-hagen.de](mailto:benedict.jackenkroll@fernuni-hagen.de)

■ **Dr. Christian Julmi**, Habilitand und akademischer Rat a.Z. am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Organisation und Planung, an der FernUniversität in Hagen, E-Mail: [Christian.Julmi@fernuni-hagen.de](mailto:Christian.Julmi@fernuni-hagen.de)

## Rote Karte aus der Verwaltung

Eigentlich ein gewöhnlicher Vorgang: Aus Mitteln des Lehrstuhls bitte ich die Sekretärin unseres Arbeitsbereiches, eine Rechnung für die Anschaffung von fünf Büchern zu begleichen, fünf Exemplare eines von mir zusammen mit zwei Kolleginnen herausgegebenen Bandes. Ich habe diese direkt beim Verlag bestellt und auf die Rechnungssumme einen Autorenrabatt in Anspruch genommen. Mein Plan: Ich will die Bände an Personen verschenken, denen ich im Zusammenhang mit deren Erstellung der Buches besonders dankbar bin.

Die Sekretärin sendet die Rechnung zur Erstattung an die Haushaltsabteilung. Dem Vorgang ist ein Schreiben beigefügt, dem zufolge die beschafften Bücher nicht inventarisiert werden, da sie verschenkt werden sollen. Bei diesem Schreiben handelt es sich – aus meiner Sicht dem gewöhnlichen Anlass angemessen – um einen von Hand beschrifteten Klebezettel. Vielleicht ist es dieser profane Zettel der Ausgangspunkt aller nachfolgenden Probleme.

Nach einer – erstaunlich kurzen – Bearbeitungsdauer kommt der Vorgang aus der Haushaltsabteilung zurück. Der zuständige Mitarbeiter vermerkt (in diesem Fall auf einem für Mahnungen von der Haushaltsabteilung verwendeten Vordruck auf signalrotem Papier), dass eine Erstattung ohne weitergehende Erläuterungen nicht möglich sei, da es sich um Repräsentationsausgaben handele, für die strenge Maßstäbe gelten.

Ich kümmere mich um die Antwort nur zwischen Tür und Angel, nenne die Namen und Wohnorte der fünf zu beschenkenden Personen und erwähne kurz, dass diese an der Entstehung des Bandes maßgeblich mitgewirkt hätten. Die Sekretärin vermerkt entsprechendes und sendet den Vorgang wieder zurück an die Haushaltsabteilung. Im Nachhinein sehe ich dieses halbherzige Reagieren meinerseits als ein großes Versäumnis. Es ist wie im Peer-Review-Verfahren, wenn Gutachtende „Major Revisions“ verlangen. Das, was sie dann sehen und lesen wollen ist, dass sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler responsiv zeigen. Und Responsivität bedeutet: lange Begleitbriefe, umfangreiche Revisionen, starke Argumente und – ein Stück Gefügigkeit. Nichts davon hatten wir auf die rote Karte hin geliefert.

Wiederum meldet sich kurze Zeit später der Mitarbeiter aus der Haushaltsabteilung bei der Sekretärin, dieses Mal per Mail. Bereits nach dem ersten Satz schwant uns Böses: „Leider ist der beigefügte Vorgang problematischer als Sie wohl vermuten.“ Die Probleme sind – wie das so oft ist im Wissenschaftsbetrieb – vielfältig. Er fragt nach, warum die zu beschenkenden Personen, wenn sie denn maßgeblich an der Entstehung des Bandes mitgewirkt hätten, für diese Tätigkeit nicht bezahlt wurden

oder ob es sich bei den Personen – wie er aufgrund der Wohnorte vermute – gar nicht um Mitglieder unserer Universität handele.

Außerdem erkundigt er sich, ob es sich bei dem auf der Rechnung vermerkten Rabatt um einen Autorenrabatt handele, der mir gewährt wurde.

Nun also Revision, zweite Runde: Ich fühle mich aufgefordert, dem Vorgang mit größerem Respekt zu begegnen. In meiner Antwort erkläre ich, dass die zu beschenkenden Personen Gutachten für einzelne Beiträge des Buches angefertigt haben. Ich erläutere dem Mitarbeiter, dass das Anfertigen von Gutachten im Rahmen des sogenannten Peer-Review-Verfahrens in der Regel unentgeltlich erfolge und dabei von ausgewiesenen Expertinnen und Experten übernommen werde, die in der Regel an verschiedenen Forschungseinrichtungen und Universitäten arbeiten, mithin also meist nicht in einem Dienstverhältnis zu unserer Universität stünden.

Weiterhin bestätige ich, dass es sich bei dem in der Rechnung vermerkten Rabatt um einen Autorenrabatt handelt, und erkundige mich nach dem Hintergrund der Frage.

Ich war es in der Vergangenheit bei Rückfragen unserer Haushaltsabteilung zwar gewöhnt, dass Begründungen nötig sind, wenn Beschaffungen teurer sind als gewöhnlich. Neu für mich war hier, dass auch Rabatte begründungsbedürftig sind.

Es kommt, was für Autorinnen und Autoren der Super-Gau ist: Ablehnung nach der zweiten Revision. In seiner neuerlichen Antwort verweist der Mitarbeiter auf eine Entscheidung des Rektorats, wonach eine Beschaffung von Büchern unter Nutzung von Autorenrabatten aus Universitätsmitteln nicht zulässig sei, da eine Weiterveräußerung von über Autorenrabatte beschafften Büchern oder deren Nutzung in der Bibliothek einer Umgehung der Buchpreisbindung gleich käme.

Abgesehen von dieser prinzipiellen Unzulässigkeit der Erstattung fragt der Mitarbeiter (er schreibt mir, dass er „sich“ diese Frage stellt – wie das bei finalen Entscheidungen dieser Art so ist, werde ich nicht mehr um eine Antwort gebeten), ob die vorgesehene Schenkung üblich sei, denn er könne sich an keinen einzigen solchen Vorgang in seinem Bereich der Haushaltsabteilung erinnern. Zugleich vermutet er, dass das Verfahren („Peer-Review“) an sich ja offenbar verbreitet sei, gerade dann aber besondere Zurückhaltung geboten sei, um nicht einen Präzedenzfall zu schaffen.

Die Rechnungssumme (117,85€) begleiche ich privat. Die Kosten des Vorgangs sind nicht genau bezifferbar. Unsere Universität hat für solche Angelegenheiten keine Trennungsrechnung.

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

Auf unserer Website [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

## Fo

### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2+3/18

Schwerpunkt: Medizinethik

*Annette Grüters-Kieslich*  
Empfehlungen zu institutionellen  
Maßnahmen der Universitätsmedizin  
zur Sicherung der guten  
wissenschaftlichen Praxis

*Klaus Lieb*  
Interessenkonflikte in der klinischen  
Arzneimittelforschung – Herausforderungen  
und Handlungsansätze

*Julia Haberstroh, Matthé Scholten,  
Theresa Wied & Astrid Gieselmann*  
Forschung bei fraglicher Einwilligungsfähigkeit:  
ethische Herausforderungen  
und Entscheidungsassistenten

*Georg Marckmann*  
Patientenversorgung im Krankenhaus  
unter finanziellem Druck:  
Herausforderungen und Lösungsansätze  
aus ethischer Perspektive

*Daniel Strech*  
Normative Governance der  
Big Data Forschung

*Stefan Treue & Roman Stilling*  
Tierversuche verstehen  
Transparenz und proaktive  
Kommunikation über  
tierexperimentelle Forschung

*Ulrich Dirnagl & Mark Yarborough*  
Klinische Studien an Patientinnen und  
Patienten mit schwerwiegenden Hirnerkrankungen:  
Qualität präklinischer  
Evidenz im ethischen Kontext

*Christian Behl*  
Kommentar: Agendasetting in der  
Forschung

*Cornelia Soetbeer*  
Erkenntnisgewinn durch Praxis: Neue  
Wege in der Doktorand/innen-  
ausbildung

## HM

### Hochschulmanagement

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

HM 4/2018

*Organisations- und  
Managementforschung*

*Alexander Dilger, Joachim Prinz  
& Daniel Weimar*  
20 Jahre Workshop  
Hochschulmanagement  
Ein deskriptiver Überblick

*Stephan Josef Stegt & Luisa Bergholz*  
Vorhersage des Studienerfolgs in  
konsekutiven Masterstudiengängen  
mithilfe eines kognitiven  
Eignungstests

*Benedict Jackenkroll  
& Ewald Scherm*  
Empirische Überprüfung zentraler  
Wirkungsannahmen des affektiven  
Commitments bei Professoren in  
Universitäten

*Anregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte*

*Alexander Dilger*  
Erfahrungen aus der  
Programmkommission für die  
VHB-Pfingsttagung 2018

*Love Letters to Higher Education*

Der neue Charme der Fristverträge  
– schneller Ausstieg möglich?

## ZBS

### Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3+4/2018

*Anna Rapp*  
Chancengleichheit per  
Nachteilsausgleich – aber wie?

*Christoph Knödler*  
Rechtliche Anmerkungen zur  
Berücksichtigung von Legasthenie in  
Prüfungen

*Markus Diem*  
Die besondere Situation der  
Doktorand/innen mit ausländischer  
Bildungsherkunft

*Rainer Weber & Christoph Stosch*  
Studieren mit psychischen Erkrankungen  
und Belastungen

*Sara Becker*  
Studierende in der wissenschaftlichen  
Weiterbildung beraten

*Wiebke Lückert & Daniel Wilhelm*  
Ein GIBeT-Fragebogen zur Evaluation  
von Beratungsgesprächen

*Anthony Bülow*  
Reflexion des Beratungshandelns

*Cornelia Blum & Michael Rockstroh*  
Hinschauen lohnt sich: ein  
Frühwarnsystem im Interesse der  
Studierenden und der Universität

*Tillmann Grüneberg*  
Berufs- und Studienberatung gemeinsam  
denken. Diskussion statt Abgrenzung  
und „Richtigstellungen“

*Rainer Thiel*  
Studien- und Berufsberatung in der  
Agentur für Arbeit

*Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne*  
Zur Geschichte der Studierendenbera-  
tung in München (1912/13-1994), Teil I

**Infos & Bestellung:**

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

**P-OE**

**Personal- und Organisationsentwicklung**  
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3+4/2018

*Jana Leopold*

Das Jahresgespräch an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

P-OE-Gespräch über Mitarbeitendengespräche an Hochschulen aus Sicht eines/r Dekans/in

P-OE-Gespräch über Mitarbeitendengespräche an Universitäten aus Sicht eines/r Wissenschaftlichen Mitarbeiter/in

P-OE-Gespräch mit Annette Fugmann-Heising zu Governance Kodizes an Universitäten

*Fred G. Becker*

Nachwuchsförderung als Pfeiler einer Universitätsstrategie: Eine ressourcenbasierte Studie

*Benedict Jackenkroll*

Ansatzpunkte einer commitment-orientierten Steuerung von Universitäten

*Maximilian Summerer & Fred G. Becker*

Zur Historie von Berufungsverfahren: Eine Analyse zur vorgeblich „guten alten Tradition“

*Jana M. Gieselmann & Fred G. Becker*  
Referent/innen der Universitätsleitung – wer sind sie und was treibt sie an? Ergebnisse einer Online-Umfrage

*Ines Langemeyer*

Thesen zur Neujustierung der Hochschuldidaktik

*Fred G. Becker*

Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ von Professor/innen: Sieben Thesen

**QiW**

**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2018

Studienerfolg und Leistungsmessung

**Qualitätsforschung**

*Lukas Fervers, Marita Jacob, Janina Beckmann, Joachim Piepenburg*

Weniger Studienabbruch durch intensive Studienberatung?

Eine Kurzbeschreibung des Forschungsprojektes „Frühe Prävention von Studienabbruch“ (PraeventAbb)

**Qualitätsentwicklung, -politik**

*Christian Weßels*

Prognose des Studienerfolgs von Bachelor-Studierenden

*Hendrik Lohse-Bossenz*

*& Olaf Ratzlaff*

Making Networks visible

– Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Netzwerkanalyse im Kontext von Projektevaluationen

*Isabel Roessler*

*& Cort-Denis Hachmeister*

Ein Indikatorenmodell für Third Mission und angewandte Forschung

**IVI**

**Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft**

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 1+2/2018

(Vorschau)

*Birgit Behrensen*

Die professionelle Haltung in Zeiten von Fluchtzuwanderung: Erfahrungen mit einer dialogisch angelegten Ringvorlesung am Institut für Soziale Arbeit der BTU Cottbus-Senftenberg

IVI-Gespräch mit Dr. Daniela Heitzmann, Georg-August-Universität Göttingen

*Annette Lang & Christina v. Behr*

Flucht nach vorn?

Zur Integration von Geflüchteten in die Hochschulen

*Niels Uhlendorf*

“You’re not enough until you’re too much”

Immigrant university students dealing with contradictory demands of self-optimization

*Michael Herschelmann*

Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden – Handlungsmöglichkeiten zum Schutz

u.v.m.

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

## Die Ideen der Universität

### Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



*Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1,  
39.70 Euro zzgl. Versand*