

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

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

■ Studienerfolg - Was verstehen Hochschulen
aus dem deutschsprachigen Raum darunter?

■ Ressourcenabhängigkeit und Hochschulräte.
Eine empirische Analyse

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

■ Aneignung beschäftigungsrelevanter
Kompetenzen an der Universität
– Bewertung aus Studierendensicht

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
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
Gerd Köhler, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale (ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hoch-

schule und Forschung im Hauptvorstand der GEW), Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. ehem. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

Verlag 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

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

Übersetzung editorial: J. Knieper & R. Robbel

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro
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.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 30.11.2011

Grafik:

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/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

181

In eigener Sache

182

Hochschulentwicklung/-politik

Daniel Hechler & Peer Pasternack
Zeithistorische Selbstaufklärung
Ein Handlungsmodell für die verstetigte
Präsenz der Hochschulzeitgeschichte
im Hochschulalltag

184

Hochschulforschung

*Peter Lorson, Astrid Lubinski, Matthias Nickel
& Marc Toebe*
Studienerfolg - Was verstehen Hochschulen aus
dem deutschsprachigen Raum darunter?

192

Werner Nienhäuser
Ressourcenabhängigkeit und Hochschulräte.
Eine empirische Analyse

199

Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia
Kompetenzmodellierung und
Kompetenzerfassung im Hochschulsektor
– Aufgaben und Herausforderungen des
BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs

205

Anne-Marie Lödermann & Katharina Scharrer
Aneignung beschäftigungsrelevanter
Kompetenzen an der Universität
– Bewertung aus Studierendensicht

210

Rezension

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

216

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

René Krempkow

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



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

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.

Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren

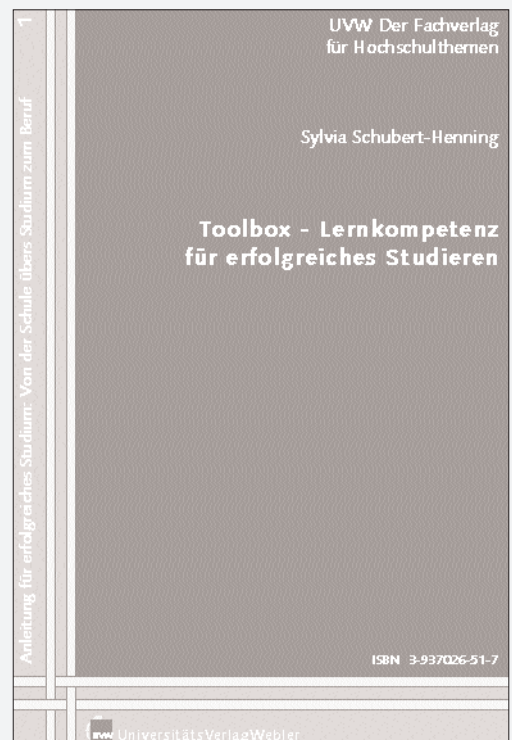
Die „Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen.

Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung.

Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen.

Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ machen. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

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



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

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

Die Pflege der Hochschulzeitgeschichte stellt einen wesentlichen Teil der Identitätsklärung und damit der Hochschulkultur dar. Vielfach unterbleibt sie oder fehlt zumindest die Kontinuität. Wenn sie mehr als der Aufbau von Chroniken sein soll, ist entscheidend, wer damit betraut wird. Häufig fehlt es an sachlicher Distanz oder an einer adäquaten historischen wissenschaftlichen Ausbildung (vor allem bei einer fachdisziplinären Zeitgeschichte außerhalb der Geschichtswissenschaft). Immer wieder wird daher der heutige Kenntnisstand und Wertemaßstab ungerechtfertigter Weise auf die zeitgenössischen Akteure projiziert. *Daniel Hechler & Peer Pasterneck* strukturieren in ihrem Beitrag **Zeithistorische Selbstauflklärung. Ein Handlungsmodell für die verstetigte Präsenz der Hochschulzeitgeschichte im Hochschulalltag** das Themenfeld und entwickeln praktische Vorschläge, wie Hochschulen mit diesem Teil ihrer Kultur umgehen sollten.

Seite 184

Der Begriff "Studienerfolg" gehört sicherlich zu den Kernbegriffen der Reformrhetorik. Schon die vielfältige Art, mit der in dessen Namen Daten erhoben und Berichte geschrieben werden, macht stutzig. Meinen die Hochschulen alle das gleiche? War das Studium erfolgreich, wenn die Prüfungen bestanden wurden? Und das Niveau der Prüfungen? Oder erfolgreich, wenn auf die erwartbaren beruflichen Anforderungen gut vorbereitet wurde? Inwieweit entspricht Studienerfolg einem bundesweiten oder gar europäischen Maßstab? Verfügen die Hochschulen über ein ausdifferenziertes Konzept von Studienerfolg? Diese Fragen hat sich auch eine *Gruppe um Peter Lorson* gestellt. Das Ergebnis ihrer empirischen Studie, die sie unter dem Titel **Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter?** hier vorstellen, ist bemerkenswert, kann aber kaum noch überraschen. In der HSW-Ausgabe 4-2011 war anhand einer anderen empirischen Studie gezeigt worden, dass Hochschulleitungen häufig eine Konzeption für gute Lehre fehlte. Das passt zusammen.

Seite 192

Im hier folgenden Beitrag geht es um Hochschulräte. An dieser Stelle können nicht die Debatten um die Einbettung von Hochschulen in ihre jeweilige Gesellschaft zusammen gefasst werden, die – bezogen auf Deutschland – nach den Erfahrungen der 1920er Jahre (weithin noch am Kaiserreich orientierte Universitäten in der ersten deutschen Republik), den Erfahrungen mit staatlichem Dirigismus und der Ideologisierung in den beiden deutschen Erziehungsstaaten, dem "Dritten Reich" und der DDR, zunächst zur Einrichtung der Kuratorien in den Universitäten West-Berlins geführt haben. Fast schon vergessen dann die Debatten der 1960er Jahre um die Demokratisierung unserer Gesellschaft, die zur Gruppenuniversität führten. Ganz vergessen der Gedanke dort, dass die Studierenden in den Gremien nicht nur als Statusgruppe vertreten sein sollten, sondern explizit als Brücke zur Gesellschaft. Deren Gesellschaftsschichten und deren Interessen- und Vorstellungswelt sollten im Zuge der "sozialen Öffnung" der Hochschulen zumindest indirekten Einfluss auf die Hochschulent-

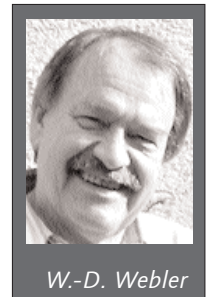
wicklung gewinnen. Vergessen wird ebenso die Phase, in der die Professoren ihre Rechte gegen die Gruppenuniversität einklagten und nicht zurück gewannen, sondern in den 1970er und frühen 1980er Jahren weithin zunächst an den Staat verloren. Und dann die Autonomisierung- und Hochschul"befreiungs"welle vor der Jahrtausendwende, die letztlich zur Einrichtung von Hochschulräten führte. Hier kann nur an diese wechselvollen Entwicklungen erinnert werden. *Werner Nienhüser* zeigt in seinem Aufsatz **Ressourcenabhängigkeit und Hochschulräte. Eine empirische Analyse**, inwieweit diese Einbettung inzwischen gelungen ist. Die Ergebnisse zeigen ein Wahlverhalten der für die Besetzung verantwortlichen Gremien, in dem sich andere Interessen durchgesetzt haben.

Seite 199

Bei jeder Studienreform stellt sich die Frage nach deren Zielen und Ausrichtung, jetzt wieder durch den europäischen Qualifikationsrahmen und seine nationale Umsetzung. Dabei ist eine gewisse Neigung erkennbar, die Gegenwart jeweils als das bisher komplexeste Entwicklungsstadium einzustufen, verbunden mit einer Abwertung der Zeit davor, der keine Lösungen zugetraut werden. Nun besteht wieder die Gefahr, nicht an der intensiven Debatte und Konzeptentwicklung über individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Studienziele anzusetzen, die in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren zwischen Mitgliedern aus Bundesassistentenkonferenz, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen-Nürnberg und der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) geführt worden ist. Noch heute ist schwer nachzuvollziehen, warum die deutsche Delegation bei den Bologna- und den EQR-Verhandlungen hinter den damaligen Reflexionsgrad zurück gefallen ist, der sich teilweise auch in den §§ 7 und 8 HRG niedergeschlagen hatte. Die deutsche Programmatik war deutlich weiter als die Studienziele im Rahmen der Bologna-Reform. Insofern besteht Aussicht, dass das von *Sigrigrid Blömecke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia* hier vorgestellte, ambitionierte Forschungsprogramm **Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Aufgaben und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs**, an diese Vorleistungen anknüpft. Forschungspolitisch ist es sehr zu begrüßen, dass dieses Themenfeld jetzt mit Hilfe des Bundes gründlicher erforscht werden kann.

Seite 205

Seit der Bologna-Debatte um Employability schwanken die Meinungsmehrheiten (ungeachtet gesetzlicher Aufträge) zwischen zwei Extremen: Einmal in die Richtung, die Studierenden würden viel zu wenig auf die spätere Berufspraxis vorbereitet, der Bachelor sei schließlich ein berufsbefähigender Abschluss. Und andererseits der Meinung, das Bachelorstudium müsse vor allem eine solide Grundlage legen für das (konsekutive) Weiterstudium im Master, der erst zur wissenschaftlichen Berufs-



W.-D. Webler

fähigkeit führe. Außer diesen programmatischen Richtungskämpfen verdient besondere Aufmerksamkeit, wie a) die Realität in den Studiengängen inzwischen aussieht und b) wie die Studierenden diese Realität wahrnehmen und bewerten. *Anne-Marie Lödermann & Katharina Scharrer* haben in ihrer lokalen Fallstudie: **Aneignung**

beschäftigungsrelevanter Kompetenzen an der Universität – Bewertung aus Studierendensicht diese Urteile erhoben. **Seite 210**

W.W.

In eigener Sache

Einladung an Autorinnen und Autoren von Unterhaltungsliteratur

Wir verlegen gerne Ihre **Campus Literatur!**

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

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

Wir freuen uns auf Ihre Skripte!

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

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

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

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

Zur Autorin:

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

im Verlagsprogramm erhältlich:

Ulrich Welbers (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master

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

Werner Michl/Paul Krupp/Yvonne Stry (Hg.): Didaktische Profile der Fachhochschulen

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

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

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

Anzeige

Zwei postgraduale Studienprogramme für erweiterte berufliche Chancen

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

Die Förderung von Forschung, Lehre sowie ihrer Institutionen als Ihr Berufsfeld?
Wissenschaftsmanagement – Wissenschaftsförderung – Akademische und administrative Personal- und Organisationsentwicklung – fundierte Ausbildung von Moderato(r)innen und Berater(innen)

Eine Aus- und Weiterbildungschance sowohl für

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

Sie orientieren sich noch und erwägen Alternativen zur akademischen Karriere?

Forschung und Lehre sind als Berufsfeld verlockend.

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

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

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

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

Variante A

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

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

Variante B

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

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

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

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

Ist Ihr Anfangsinteresse geweckt?

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

IWBB, Bündlerstraße 1-3, 33613 Bielefeld.

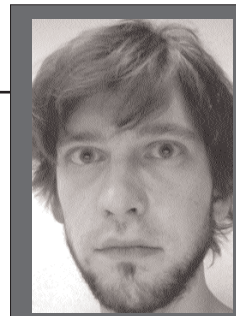


IWBB

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

Daniel Hechler & Peer Pasternack

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



Daniel Hechler



Peer Pasternack

The keeping of colleges' contemporary history plays an essential part in the clarification of their identity and thus in collegiate culture. It is often omitted or at least lacks continuity. If it is supposed to be more than a composition of chronicles, the decision of who will be entrusted with the keeping is crucial. Often there is a lack of objective distance or of an adequate academic education in history (especially in contemporary disciplinary history beyond the discipline of history itself). Therefore, the current state of knowledge and standards has again and again been unjustifiably projected onto contemporary actors. *Daniel Hechler & Peer Pasternack* structure in their article "Contemporary Historical Self-Enlightenment. An Action Model for the Constant Presence of Colleges' Contemporary History in Collegiate Everyday Life" the subject area and develop practical proposals on how institutions of higher education should handle this part of their culture.

Hochschulen verweisen gern auf ihre Geschichte: Historizität spendet Bedeutsamkeit. Zugleich kann der so schlichte wie stolze Verweis auf ununterbrochene Existenz aber auch irritieren, denn die Nichtunterbrechung bedeutet ebenso Verstrickung in die Zeitläufte. Dies führt die Geschichte des 20. Jahrhunderts – und ihrer Hochschulen darin – bislang unübertroffen vor Augen. In besonderer Weise bekommen das die ostdeutschen Hochschulen zu spüren, wenn ihnen immer wieder attestiert wird, sich nur unzureichend mit ihrer eigenen Vergangenheit in der DDR auseinanderzusetzen. So etwa Ilko-Sascha Kowalczuk, Historiker bei der Stasi-Unterlagenbehörde: „Die Hochschulen standen während der Revolution abseits und haben in den Jahren danach auch kaum etwas unternommen, um ihre Rolle glaubhaft und kritisch zu untersuchen.“ Kritisch anzumerken sei vielmehr, „dass fast nirgends die Uni-Leitungen in 20 Jahren diese Geschichte offensiv und öffentlich sichtbar beleuchteten. So konnten natürlich auch die Opfer der kommunistischen Politik nicht gewürdigt werden. Alle Ansätze, die es in dieser Richtung gab, sind von außen in die Hochschulen hineingetragen worden. Die Gründe liegen auf der Hand: Zum einen will man sich den Ruf nicht beschädigen lassen, und zum anderen gibt es ein hohes Maß an personeller Kontinuität in den Hochschulen und in der Bildungsbürokratie.“ Fazit: „Es fehlt schlichtweg der Wille zur Aufarbeitung“ (Kowalczuk 2010).

Kowalczuk formulierte hier primär einen Eindruck, nicht das Ergebnis einer Untersuchung. Diese liegt inzwischen vor (vgl. Hechler/Pasternack 2011). Deren Ergebnisse

sind weit differenzierter und lassen sich wie folgt zusammenfassen: Inhaltlich sind die Aktivitäten der ostdeutschen Hochschulen, ihre Zeitgeschichte aufzuarbeiten, zwar durchwachsen und in der Regel wenig systematisch, zugleich aber auch durchaus weit gefächert. Ein generelles Desinteresse kann nicht konstatiert werden, eher ein erratisches Vorgehen, eine vergleichsweise hohe Jubiläumsabhängigkeit und die Schwierigkeit, Kontinuität aufrecht zu erhalten. Einschränkungen ergeben sich z.T. auch aus äußeren Umständen wie Ressourcenverfügbarkeit, dem Vorhandensein historischer Expertise oder Problemen, Basisdaten zu generieren, z.B. zu Repressionsopfern in der DDR. Beträchtliche Unterschiede bestehen zwischen den Hochschulen, wenn ihre Aktivitätsformen in Augenschein genommen werden: Sehr forschungsaktive Hochschulen weisen unzulängliche Internetpräsentationen der eigenen Zeitgeschichte auf, während andere sehr aktiv im Ausstellungsgeschehen sind, aber auf zeitgeschichtsbezogene Skandalisierungen nicht angemessen zu reagieren vermögen. Gleichwohl zeigt die Betrachtung über den Zeitverlauf, dass höhere Ansprüche an und eine Professionalisierung der Hochschulzeitgeschichtsbearbeitung an Boden gewinnt. Zunehmend findet eine Historisierung der DDR-Hochschulgeschichte statt, insofern neuere Studien stärker historiografischen und weniger geschichtspolitischen Fragestellungen verpflichtet sind.

Die Unterschiede zwischen den Hochschulen und ihre generelle Schwierigkeit, Kontinuität in der Befassung mit ihrer eigenen Zeitgeschichte zu sichern, verweisen auf drei Fragen: Was sind Anlässe und Intentionen, Ko-

sten und Nutzen für die zeitgeschichtliche Selbstthematisierung von Hochschulen (nachfolgend Punkt 1.)? Welche Schlüsselfaktoren beeinflussen den institutionellen Umgang mit der hochschulischen Zeitgeschichte (Punkt 2.)? Wie lässt sich ein konsistenter, zielführender und hinsichtlich des Aufwands leistbarer Umgang mit der Zeitgeschichte einer Hochschule erreichen (Punkt 3.)?

Differenziert für die drei Optionen, die den Hochschulen zur Verfügung stehen, um mit ihrer Vergangenheit umzugehen, lassen sich die möglichen Anlässe und Intentionen, die etwaigen Kosten und der denkbare Nutzen entsprechender Aktivitäten benennen (Übersicht 1).

Übersicht 1: Handlungsvarianten im Umgang mit der Hochschulzeitgeschichte

1. Handlungsoptionen

Hochschulen haben drei grundsätzliche Optionen, mit ihrer eigenen Vergangenheit umzugehen: (1) *Geschichtsabstinenz*: Gegenwart und Zukunft werden betont bei gleichzeitiger Vermeidung, aus der Geschichte herrührende Schatten auf der Institutionsgeschichte zu thematisieren oder damit zusammenhängende Konflikte auszutragen; (2) *Geschichte als Traditionsreservoir und Geschichtspolitik als Hochschulmarketing*: Geschichte wird genutzt, um ein positives Bild nach außen hin und um positive interne Integrationseffekte zu erzeugen oder zu verstärken; beides geschieht meist über Traditionsstiftung bzw. Traditionserhalt, d.h. einer selektiven Nutzung von positiv bewerteten Elementen der Hochschulgeschichte; (3) *Geschichte als Aufarbeitung und Selbstaufklärung*: Hierbei können sich Motive, die hohen wissenschaftlichen wie ethischen Ansprüchen entspringen, mit solchen Motiven vereinigen, die institutionenpolitischer Gegenwartsbewältigung dienen; die anspruchsvolle Integration zeithistorischer Selbstaufklärung in das Hochschulleben wird z.B. erkennbar, wenn Jubiläen zum Anlass für Selbstirritation werden.

In der Realität sind die Varianten (2) und (3) meist nicht klinisch sauber voneinander getrennt, sondern bilden Mischformen mit unterschiedlichen Mischungsverhältnissen. Für alle drei Varianten gilt: Sie werden jeweils gefördert oder behindert je nachdem, welche Geschichtsrendite zu erwarten steht. Geschichtsabstinenz kann dann eine institutionenpolitisch attraktive Option darstellen, wenn geschichtsbezogene Gewinne – Prestige, Vertrauen, Legitimität etc. – nicht zu erwarten sind. Umgekehrt kann bei erwartbaren Geschichtsrenditen – z.B. Traditionsherstellung oder die prophylaktische Integration von Konflikten, die bei Nichtthematisierung von außen herangetragen werden könnten, in die eigene Darstellung und damit verstärkte Kontrolle über die hochschulbezogene Kommunikation – ein offensiver Umgang mit der Geschichte attraktiv sein. Widerstand gegen bestimmte Geschichtsaufarbeitungen wiederum kann die geschichtsbezogenen Gewinne überlagern und neutralisieren, indem die Auseinandersetzungen mehr Legitimität kosten als die Aufarbeitung Legitimität erzeugt.

Option	Geschichtsabstinenz	Geschichte als Tradition, Geschichtspolitik als Hochschulmarketing	Geschichte als Aufarbeitung und Selbstaufklärung
mögliche Anlässe / Intentionen	<ul style="list-style-type: none"> keine Intention, da keine Problematisierung Nichtthematisierung, wenn Thematisierung kritische Nachfragen erwarten lässt und Geschichtsrendite nicht zu erwarten ist Vermeidung, Schatten auf der Hochschulgeschichte zu thematisieren, um Konfliktaustragung zu umgehen 	<ul style="list-style-type: none"> Bewältigung eines Jubiläums Traditionsstiftung, Traditionserhalt Vermittlung positiven Selbstbildes nach außen positive interne Integration günstige Platzierung der Hochschule in Gegenwart und Zukunft, im Wettbewerb um die knappe Ressource öffentlicher Aufmerksamkeit, Personal, Studierende und Finanzmittel Geschichte als Alumni-Projekt 	<ul style="list-style-type: none"> Dokumentation und Einlösung hoher Ansprüche an sich selbst Jubiläum als Anlass für Selbstirritation reaktive Skandalisierungsbewältigung prophylaktische Vorbereitung auf zeitgeschichtsbezogene Krisenkommunikationen, proaktive Skandalvermeidung Aufarbeitung zu Zwecken individueller Rehabilitierungen
Soziale und finanzielle Kosten	<ul style="list-style-type: none"> fehlendes Problembewusstsein → ggf. Glaubwürdigkeitsproblem → ggf. Politisierung: Nichtthematisierung erscheint als intentional Skandalisierungsrisiken Verzicht auf potenzielle Geschichtsrendite (Alumni, Prestige, Vertrauen) Überschreitung wissenschaftlicher Standards (z.B. mangelnde Kritikfähigkeit) 	<ul style="list-style-type: none"> fehlendes Problembewusstsein → Glaubwürdigkeitsproblem → ggf. Politisierung: Instrumentalisierung der Geschichte erscheint als intentional erhöhte Skandalisierungsrisiken Überschreitung wissenschaftlicher Standards (z.B. mangelnde Kritikfähigkeit) indirekte Verstärkung einer DDR-Identität überschaubare Finanzmittel nötig 	<ul style="list-style-type: none"> intensive wissenschaftliche Forschung notwendig umfangreiche Finanzmittel nötig potenzielle Entwertung der Einrichtung und von Lebensläufen ggf. lokaler Widerstand, Entfremdung von Ehemaligen bzw. Region
Nutzen	<ul style="list-style-type: none"> exklusive Gegenwartsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> integrative Funktion Stabilisierung des (positiven) Selbstbildes 	<ul style="list-style-type: none"> skandalisierungsfreie Referenz auf positive Traditionslinien möglich ethisch-moralische Nobilitierung möglicher Pionierstatus → positive öffentliche Wahrnehmung (im Zeitverlauf nachlassend) Identifikation durch Kontroverse / Konflikt aufklärerischer Mehrwert

2. Schlüsselfaktoren

Hochschulen sind hohen normativen Erwartungen ausgesetzt, was die Erforschung, Aufarbeitung und Darstellung ihrer eigenen Geschichte betrifft. So wurde etwa im Deutschlandfunk unlängst kritisiert, dass von einer systematischen Erkundung der eigenen DDR-Geschichte an den ostdeutschen Hochschulen keine Rede sein könne: „Da sind einzelne private Initiativen von Regionalhistorikern oder persönlich Betroffenen; da sind umfangreiche Universitätsgeschichten, die nach der Veröffentlichung unbemerkt in Bibliothek und Schublade verschwinden; da sind kritische Historiker, die auf verschlossene Archive stoßen“ (van Laak 2010). Der Historiker Jochen Staadt monierte in diesem Zusammenhang, dass die Hochschulleitungen nicht in der Lage seien, vergleichs-

weise einfache Fragen zur DDR-Geschichte ihrer Einrichtungen beantworten: „Wie viele Exmatrikulationen hat es gegeben? Wie viele davon aus politischen Gründen?“ Stattdessen gebe es „eine ganze Reihe von Hochschulen im Osten, wo noch nie etwas“ in Richtung Aufarbeitung passiert sei (ebd.).

Gleichzeitig bekräftigen die Hochschulen diese normativen Erwartungen durch ihre Selbstbeschreibungen: Als Einrichtungen mit häufig langer historischer Kontinuität inszenieren sie sich als sehr geschichtsbewusst. Sie sind Einrichtungen der Früherkennung gesellschaftlicher Problemlagen. Hochschulen sind der innerwissenschaftlichen Selbstreflexion verpflichtet. Sie verfügen oft im eigenen Haus über historische Fachexpertise, woraus sich Qualitätsverpflichtungen hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung und -darstellung ergeben. Für andere Einrichtungen haben Hochschulen eine Vorbildrolle. Und sie bilden künftige Entscheidungsträger aus.

Nicht zuletzt sind Hochschulen privilegierte Institutionen. Sie stellen öffentlich finanzierte Freiräume dar, die im Vergleich zu sonstigen Organisationen hohe Freiheitsgrade der individuellen und kollektiven Zwecksetzungen, Zeitsouveränität und Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck bieten. Im Gegenzug sollen Hochschulen Orte sein, an denen „sich die Gesellschaft selbst denkt“ (Daxner 1996, S. 269). Ein Ort zu sein, an dem sich die Gesellschaft denkt, schließt grundsätzlich auch das Denken über das Herkommen, also Geschichte ein.

Die normativen Erwartungen treffen auf die vorfindliche Realität. Unsere Auswertung der zeitgeschichtsbezogenen Aktivitäten ostdeutscher Hochschulen lässt sich, jenseits der konkreten Unternehmungen, so zusammenfassen: Es gibt einige regelmäßig auftretende begünstigende Faktoren wie strukturelle Hindernisse angemessener historischer Selbstbefragung von Hochschulen.

Einem übersichtlichen Schema zufolge konstituiert sich eine Hochschule als Erinnerungsort über drei wesentliche Aspekte: die materiellen Überreste, die Hochschule als Personenverband, d.h. zumeist über herausgehobene Gelehrte, und schließlich über Selbstreflexion (vgl. vom Bruch 2007, S. 96). Daneben bedarf es aber Antworten darauf, welche Aspekte den Prozess des institutionellen Erinnerens auslösen, fördern und stabilisieren.

Sollen Prozesse beeinflusst werden, ist dies immer dann effektiver, wenn zunächst deren Schlüsselfaktoren identifiziert werden. Dies sind zum einen die richtungsentscheidenden Punkte innerhalb von Prozessen, an denen entschieden wird (bzw. – wenn man die Dinge laufen lässt – sich entscheidet), welche von mehreren Optionen fortan realisiert wird.

Es sind zum anderen institutionalisierte Stellschrauben, an denen Korrekturen bisheriger Prozesse herbeigeführt werden können. Wird an solchen Schlüsselfaktoren mit Interventionen begonnen, lassen sich typischerweise eher und gründlicher Veränderungen herbeiführen, als wenn Eingriffshandeln an vergleichsweise peripheren Punkten ansetzt. Ob die

angestrebten Veränderung eher zielkonform ausfallen oder kontraintentional, ob sich mehr erwünschte oder mehr unerwünschte Effekte ergeben – das hängt zugleich davon ab, ob auch die jeweils anderen Schlüsselfaktoren im Interventionshandeln berücksichtigt oder ignoriert werden, ob tatsächlich alle Schlüsselfaktoren des jeweiligen Prozesses identifiziert worden waren und ob die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Schlüsselfaktoren hinreichend berücksichtigt werden. Zudem müssen einige begrenzende Umstände in Rechnung gestellt werden, die sich aus dem Charakter der Hochschule als Expertenorganisation ergeben (vgl. Pellert 1999, S. 110ff.): Sie setzen der Steuerbarkeit der Subeinheiten einer Hochschule deutliche Grenzen und verweisen darauf, dass es eines geschickten Anreizmanagements bedarf, um erwünschte Prozesse auszulösen oder in erwünschte Richtungen zu bewegen.

Jegliche Organisationen wiederum – unter anderem Hochschulen – sind dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits bestimmten Rahmenbedingungen und Vorfestlegungen unterworfen sind, dass andererseits das Handeln ihrer Mitglieder die Organisationsprozesse intern und die externe Positionierung der Organisation beeinflussen kann. Die Rahmenbedingungen und Vorfestlegungen lassen sich entweder nicht oder nur sehr aufwändig verändern; d.h. sie müssen als gegeben akzeptiert und als solche im Handeln berücksichtigt werden. Geht es um den Umgang der Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte, so lassen sich folgende Schlüsselfaktoren destillieren, die dieser Gruppe zugehören: Hochschultyp, Alter der Hochschule und deren institutionelle (Dis-)Kontinuität, Fächerkontinuität und Vorläuferheterogenität, Hochschulgröße sowie Vorhandensein historischer Kompetenz. Als durch das Handeln der Organisationsmitglieder beeinflussbare Schlüsselfaktoren lassen sich, soweit es um den Umgang der Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte geht, die folgenden identifizieren: Funktion der Befassung mit Zeitgeschichte, Hochschuljubiläen, Organisationskultur sowie Skandalisierungen und Skandale. Zugleich können diese Schlüsselfaktoren danach unterschieden werden, wie zentral sie die Befassung einer Hochschule mit ihrer Zeitgeschichte beeinflussen (Übersicht 2).

Übersicht 2: Schlüsselfaktoren der hochschulischen Befassung mit der eigenen Zeitgeschichte

Rahmenbedingungen	Durch Akteurshandeln gestaltbar
<ul style="list-style-type: none"> • Hochschultyp • Alter der Hochschule und institutionelle (Dis-)Kontinuität • Hochschulgröße • Maß der Fächerkontinuität und Vorläuferheterogenität • Vorhandensein historischer Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Funktion der Befassung mit Zeitgeschichte • Verhältnis von Erinnerungspolitik und Wissenschaft • Hochschuljubiläen • Skandalisierungen und Skandale • Organisationskultur

Zu den Schlüsselfaktoren des Umgangs mit der Hochschulzeitgeschichte, die durch hochschulisches Handeln gestaltbar sind, können und sollten an der jeweiligen Hochschule aktiv Entscheidungen erzeugt werden:

(1) *Funktion der Befassung mit Zeitgeschichte:* Auf Grund unserer empirischen Erhebung lässt sich festhalten: Zeithistorisch sensibilisierte Hochschulen be-

treiben einerseits Geschichte als Aufarbeitung und Selbstaufklärung. Andererseits aber nutzen sie aus institutionenpolitischen Gründen auch Geschichte als Traditionsreservoir und Geschichtspolitik für das Hochschulmarketing. Nach landläufiger Auffassung gilt letzteres als unverzichtbar, um positive Wir-Inszenierungen gelingen zu lassen. Dennoch sollten hochschulgeschichtliche Forschungen nicht primär als historiografische Munitionierung aktueller Hochschulmarkenbildungsprozesse missverstanden werden. Zu entscheiden ist hier also das Mischungsverhältnis. Wir plädieren für eine Dominanz der wissenschaftlichen Geschichtsaufarbeitung und eine immer erst nachträgliche Prüfung, was davon für Traditionsbestände und Imagebildung zweitverwertet werden kann. Im Falle der Hochschulzeitgeschichte liegt dies umso näher, als das 20. Jahrhundert den Hochschulen ohnehin nur wenige nichtambivalente Entwicklungen beschert hat.

- (2) *Verhältnis von Erinnerungspolitik und Wissenschaft:* Die Spannung zwischen Erinnerungs- und Geschichtspolitik einerseits und Geschichtserforschung (also Wissenschaft) andererseits erweist sich als besonders einflussreich für zeithistorische Selbstaufklärung von Hochschulen. Das Interesse der Hochschulen an der eigenen Historie deckt sich nicht zwingend mit genuin geschichtserforschenden Zugängen, suchen diese doch mehr oder weniger zweckfrei nach wahrheitsfähigen Rekonstruktionen der Vergangenheit. Hochschulleitungen hingegen betreiben in erster Linie Organisationspolitik im Interesse der Wissenschaft. Diese zielt auf möglichst komfortable Platzierung der Organisation in konkurrenzgeprägten Umwelten. Im erinnerungspolitischen Raum können wissenschaftliche Kriterien wie Ausgewogenheit und Multiperspektivität keine verbindliche Geltung beanspruchen. Wissenschaft dagegen hat z.B. aktiv der Neigung der Öffentlichkeit entgegenzuarbeiten, zeithistorische Ambivalenzen als Zumutung wahrzunehmen. Nur im Aushalten der Ambivalenzen ist der Anspruch aufrecht zu erhalten, der legitimerweise an Wissenschaft gestellt wird. Gleichwohl verweisen Wissenschaft und Erinnerungspolitik aufeinander und irritieren sich wechselseitig: Erinnerungspolitische Fragen versorgen wissenschaftliche Forschungen mit zusätzlicher Relevanz; zugleich können erinnerungspolitische Erzählungen dauerhaft nur durch wissenschaftliche Forschung vor Erstarrung, bloßer Routine oder ihrer Instrumentalisierung für Traditions- und Mythenbildung bewahrt werden.
- (3) *Hochschuljubiläen:* Diese sind im Grundsatz durch Jahrestage vorgegeben. Eine Inflation von Jubiläumsfeiern durch künstliches ‚Erfinden‘ lediglich halbrunder Jahrestage sollte vermieden werden. Statt dessen bietet es sich an, die ‚richtigen‘ Hochschuljubiläen (zumindest durch 25 teilbar) sehr langfristig vorzubereiten; dann ist es auch leichter, institutionengeschichtliche Forschungen in die Vorbereitung zu integrieren. Gegen die argumentative Nutzung von Jubiläen zur Legitimation solcher Forschungen ist wenig einzuwenden, wenn dadurch hochschulinter-

ne Skepsis neutralisiert und die nötigen Ressourcen mobilisiert werden können. Problematisch allerdings ist es, wenn Hochschulgeschichte ausschließlich im Takt der Jubiläen erforscht wird. In jedem Falle sollte hochschulische Geschichtserforschung nicht als Event-grundierende Jubiläumsfolklore inszeniert werden, die einer quasi-liturgischen Aufwertung von runden Jahrestagen dient.

- (4) *Skandalisierungen und Skandale:* Konfliktfreie Hochschulzeitgeschichte ist illusorisch. Anzustreben ist hier hingegen, zivilisierte Konfliktaustragungsmodalitäten zu entwickeln und die Dokumentation von Deutungskonflikten regelhaft vorzusehen. Skandalisierungen mit zeitgeschichtlichen Bezügen kommen in der Regel überraschend und von außen. Sie zu vermeiden oder ihr Erregungspotenzial niedrig zu halten, dürfte nur einer Hochschule gelingen, die bereits auf Aktivitäten ihrer zeithistorischen Selbstaufklärung verweisen kann. Wo dies noch nicht der Fall ist, können Skandalisierungen den Anlass bilden, eine etwaige nächste Skandalisierung dadurch zu vermeiden, dass man sich ab sofort verstetigt der eigenen Zeitgeschichte widmet. Die Protagonisten der hochschulzeitgeschichtlichen Aufarbeitung können Skandalisierungen durchaus auch in diesem Sinne instrumentalisieren, wenn auf andere Weise eine entsprechende Sensibilisierung in der Hochschule nicht zu erzeugen ist: Werden der Geschichtsbefassung die nötigen Ressourcen zugestanden, um künftige Imageschäden für die Hochschule zu vermeiden oder zu begrenzen, dann geschieht etwas richtiges aus falschen Gründen. Das ist immerhin besser, als wenn im Warten auf die Einsicht in die richtigen Gründe einsteilen gar nichts geschieht.
- (5) *Organisationskultur:* Die Charakteristika der Expertenorganisation prägen die Organisationskultur der Hochschule. Hochschulen sind durch eine hohe Autonomie der Basiseinheiten und des wissenschaftlichen Personals gekennzeichnet. Diese stellt die Voraussetzung der Expertentätigkeit dar. Mit dem Wissen befindet sich das zentrale Produktionsmittel der Hochschule nicht in der Hand der Organisation, sondern der Wissenschaftler/innen. Die wissenschaftliche Gemeinschaft – und nicht die Hochschule – entscheidet über die Vergabe von Reputation. Im Konfliktfall müssen daher die wissenschaftlichen Standards gegenüber den Interessen der eigenen Hochschule privilegiert werden. All dies macht es unwahrscheinlich, dass aus dem akademischen Betrieb heraus ein weithin geteiltes Interesse an der Zeitgeschichte der jeweiligen Hochschule heraus entsteht: Geschichtliche Reflexionen in der Wissenschaft folgen eher der (überlokalen) Disziplinen- als einer lokalen Institutionenentwicklung. Geschichtsinteresse lässt sich nicht anweisen, und es ist nicht die Hochschule, welche handelt, sondern es sind einzelne Akteure in ihr mit jeweils unterschiedlichen Motivlagen. Disziplinenorientierte Reflexion der Zeitgeschichte, lebensweltlich angeregte Erinnerungsarbeit, individuelle Initiativen einzelner Hochschulangehöriger zur Bearbeitung der Geschichte von Fach-

bereichen sowie problembezogene Ad-hoc-Initiativen, die auf spezifische Anlässe reagieren – dies sind die hochschultypischen Varianten, sich mit der eigenen Zeitgeschichte auseinanderzusetzen. Sie sind nur bedingt geeignet, institutionelle Routinebildungen bezüglich einer zeitgeschichtlichen Selbstreflexion auszulösen. Soll dies dennoch – und sei es temporär – gelingen, so müssen die dominierenden (und partikular gültigen) Organisationsregeln mit den dominierenden (und universal gültigen) Wissenschaftsnormen hinreichend synchronisiert werden. Zudem bedarf es eines geschickten Anreizmanagements und wertschätzender Einbindung der in der Regel eigenwilligen Akteure.

3. Best-Practice-Modell

Um zu einem souveränen Umgang mit der institutionellen Zeitgeschichte zu finden, wird zunächst Wissen benötigt, und zwar solches, das die Details, Unterschiede, Ambivalenzen und deren jeweilige Ursachen nicht scheut. Sodann muss dieses Wissen in angemessene Formate gebracht werden, um Verbreitungschancen zu erlangen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Bedingungen an den einzelnen Hochschulen recht unterschiedlich sind. Je nach Größe, Hochschultyp, Fächermischung, Alter und groß- oder mittelstädtischer Lage bestehen jeweils andere Voraussetzungen, um sich der eigenen institutionellen Zeitgeschichte zu stellen.

Ein Best-Practice-Modell des Umgangs einer Hochschule mit ihrer Zeitgeschichte soll im Grundsatz für alle Hochschulen gelten können, also z.B. unabhängig von Hochschulart oder -größe sein. Zugleich muss damit am Anfang die Anmerkung stehen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen in jedem Einzelfall daraufhin zu prüfen sind, welche Konsequenzen sie erfordern. Diese Rahmenbedingungen sind durch die Hochschule nicht beeinflussbar, aber zu berücksichtigen. So kann etwa das Vorhandensein historischer Fachkompetenz im Lehrkörper der Hochschule die zeitgeschichtlichen Aktivitäten erleichtern. Ihr Fehlen dagegen – etwa an Fachhochschulen – sollte dazu führen, dass die Hochschule sich von außen zu organisierender Expertise versichert, um handwerkliche Fehler zu vermeiden.

Definiert nun eine Hochschule für sich das Ziel, eine anhaltende Integration zeithistorischer Selbstaufklärung in ihr Hochschulleben zu realisieren, dann folgt daraus zunächst: Es bedarf einer angemessenen Ressourcenausstattung. Soweit dies Personalstellen und Sachmittel betrifft, ist damit ein konfliktträchtiges Problem benannt: Die deutschen Hochschulen befinden sich sämtlich im Status strukturell verfestigter Unterfinanzierung. In dieser Situation Ausstattungen für eine (vermeintlich) neue Aufgabe zu mobilisieren, benötigt eine hohe Durchsetzungsfähigkeit des Anliegens. Dies hat zwei Voraussetzungen. Es bedarf zum einen einer starken Protektion durch die zentralen Entscheider der Hochschule, also insbesondere durch die Hochschulleitung, möglichst aber auch den Akademischen Senat. Nur so wird es gelingen, die Zuweisung von Personal- und Sachmitteln – die an irgendeiner anderen Stelle entzogen werden müs-

sen – zu erreichen. Zum anderen ist eine mindestens erleichternde, häufig aber auch notwendige Voraussetzung, immaterielle Ressourcen zu mobilisieren. Das betrifft Legitimität, also eine hohe Akzeptanz für das Anliegen, sich verstätigt der Hochschulzeitgeschichte zu widmen, und es verweist auf eine möglichst hohe Erwartungssicherheit hinsichtlich eintretender Ergebnisse und Effekte; es bedarf also eines überzeugenden Konzepts funktional angemessener Realisierung der angestrebten Befassung mit der Hochschulzeitgeschichte.

Dessen Umsetzung wird nur unbefriedigend gelingen, wenn die hochschulzeitgeschichtliche Arbeit äußerlich bleibt, lediglich als Zusatzaufgabe für ohnehin ausgelastete Hochschullehrer/innen definiert wird und nur gering in das sonstige Hochschulleben integriert ist. Sie wird sehr viel größere Erfolgchancen haben, wenn es gelingt, an der Hochschule etwas zu schaffen und zu erhalten, das wir hier mit dem Begriff „hochschulzeitgeschichtliches Milieu“ bezeichnen wollen.

Dazu sind zunächst Protagonisten erforderlich, die hinreichend motiviert und mit angemessenen Zeitrressourcen ausgestattet sind. Das akademische System ist so strukturiert, dass individuelle Karriereorganisation und das Streben nach Reputationsmaximierung seine wesentlichen Energieträger sind. Daher müssen Karriere- und Reputationschancen geschaffen werden (die es im Bereich der Hochschulgeschichte sonst nur sehr begrenzt gibt). Ein erprobter Weg ist die Schaffung von Promotionsstellen. Zugleich muss das Problem der Leitung so gebildeter Teams gelöst werden. Die übliche Variante dafür ist, dass ein mit vielerlei anderen Projekten und Aufgaben beschäftigter Hochschullehrer die Leitung übernimmt. Da lokale Hochschulgeschichte nur bedingt überlokal reputationsträchtig ist, können sich diese Hochschullehrer/innen immer nur begrenzt auf diese Zusatzaufgabe einlassen.¹ Daher müsste jemand zwischen den promovierenden und dem die Gesamtverantwortung tragenden Hochschullehrer installiert werden. Hier bietet sich die Schaffung einer Juniorprofessur an. Deren Inhaber/in könnte die sechs Jahre Stellenlaufzeit nutzen, sich mit dem Thema zu profilieren, ohne von anderem abgelenkt, aber auch ohne für alle Zeiten auf das Thema festgelegt zu sein. Zugleich ist bei einer Juniorprofessur automatisch nach sechs Jahren eine Neubesetzung programmiert. Damit ist zugleich gesichert, dass die geschaffene hochschulzeitgeschichtliche Struktur nicht verkrustet.

Ebenso kann auf diese Weise eine Struktur etabliert werden, die dem Thema dauerhafte Resonanzfähigkeit sichert. Die Bildung eines Milieus, in dem hochschulzeitgeschichtliche Arbeit gedeiht, setzt z.B. voraus, dass es eine klar adressierbare Anlaufstelle für studentische Interessenten gibt. Wo diese gewonnen und gehalten werden können, entstehen thematisch einschlägige Abschlussarbeiten, lassen sich also Personalressourcen akquirieren, die keine Personalmittel verbrauchen.

¹ Vgl. auch vom Rüdiger vom Bruch: „Universität“ – ein „deutscher Erinnerungsort“?, in: Jürgen John/Justus H. Ulbricht (Hg.): Jena – ein nationaler Erinnerungsort? Böhlau, Köln/Weimar/Wien 2007, S. 93–99, hier S. 98, demzufolge das Mitwirken an hochschulgeschichtlichen Jubiläums-„Darstellungen von vielen Professoren als lästige Pflicht empfunden“ wird.

Damit Studierende auf die Idee kommen können, ihre Abschlussarbeiten zu hochschulzeitgeschichtlichen Fragen zu schreiben, bedarf es der Einbindung des Themas in die Lehre. Dazu müssen die Disziplinenorientierung der Ausbildung respektiert und die Fachvertreter/innen gewonnen werden. Hier erscheint es denkbar, Anknüpfungspunkte über die Geschichte des jeweiligen Faches zu finden. Generell stellt sich die Frage, ob ein beliebiges Fach überhaupt akademisch studiert werden kann, ohne eine Behandlung auch der eigenen Fachgeschichte zu integrieren. Eine solche Integration in die Curricula aller Studiengänge würde nicht nur zeitgeschichtliches Interesse wecken können. Es könnte auch dazu beitragen, Verantwortungsbewusstsein im Horizont der eigenen Disziplin auszubilden. Zwar befasst sich Wissenschaftsgeschichte vorrangig mit Geschichte der Erkenntnis(weisen), während die Hochschulgeschichte primär von der Geschichte der institutionellen Rahmung der Erkenntnis und ihrer Vermittlung ausgeht. Doch Lehrveranstaltungen zur Geschichte und Ethik des jeweiligen Faches könnten ein Ansatzpunkt sein, historische Erkenntnis für politische und soziale Sensibilisierung zu nutzen.

Mit den in zahlreichen Studiengängen vorgesehenen Schlüsselqualifikationsmodulen und Wahlbereichen steht hierfür auch der formale Rahmen bereit, um z.B. entsprechende Lehrforschungsprojekte durchzuführen, die wiederum methodische Kompetenz und Selbstorganisationsfertigkeiten fördern. Gleichsam nebenbei ergäbe sich ein Ort, an dem auch die Zeitgeschichte, z.B. die der eigenen Hochschule, als Thema für intensivere Befassung erfahren und erprobt werden könnte. Lehrforschungsprojekte wiederum könnten nicht nur künftige Masterarbeiten vorbereiten, sondern selbst bereits Teilleistungen für Forschungsprojekte oder Ausstellungen erbringen. Zuarbeiten für einen Professorenkatalog oder Beschriftungen von Hochschulgebäuden, die nach Personen benannt sind, ließen sich gleichfalls in diesem Rahmen erbringen.

Auch außerhochschulische Interessenten – etwa ehemalige Hochschulangehörige, Fördervereine der Hochschule oder einzelner Institute, zivilgesellschaftliche Akteure mit hochschulzeitgeschichtlichen Anliegen – fänden in einer Struktur, die dem Thema dauerhafte Resonanzfähigkeit sichert, eine Anlaufstelle. Die Sicherung des Wissens und Materials von Zeitzeugen z.B. könnte damit erheblich erleichtert werden.

Ein verstetigtes Veranstaltungswesen trüge gleichfalls zur Bildung des Milieus bei. Der kontinuierliche wissenschaftliche Austausch kann mittels internen Kolloquien und öffentlichen Tagungen gewährleistet werden. Regelmäßige Veranstaltungen, die auf ein breiteres Publikum zielen, fördern die Integration sonstiger Interessenten. Begünstigend wirkte es in diesem Zusammenhang, wenn einerseits eine Verpflichtung zur Präsentation von Zwischenergebnissen besteht und diese andererseits in unterschiedlichen Formaten vorgelegt werden: Neben die üblichen Sammelbände und Monografien sollten online zu veröffentliche Thesenpapiere und Themenhefte der Hochschulzeitschrift treten, also Formate, welche auch diejenigen ansprechen, die durchaus interessiert sind, aber über niedrigschwellige Angebote er-

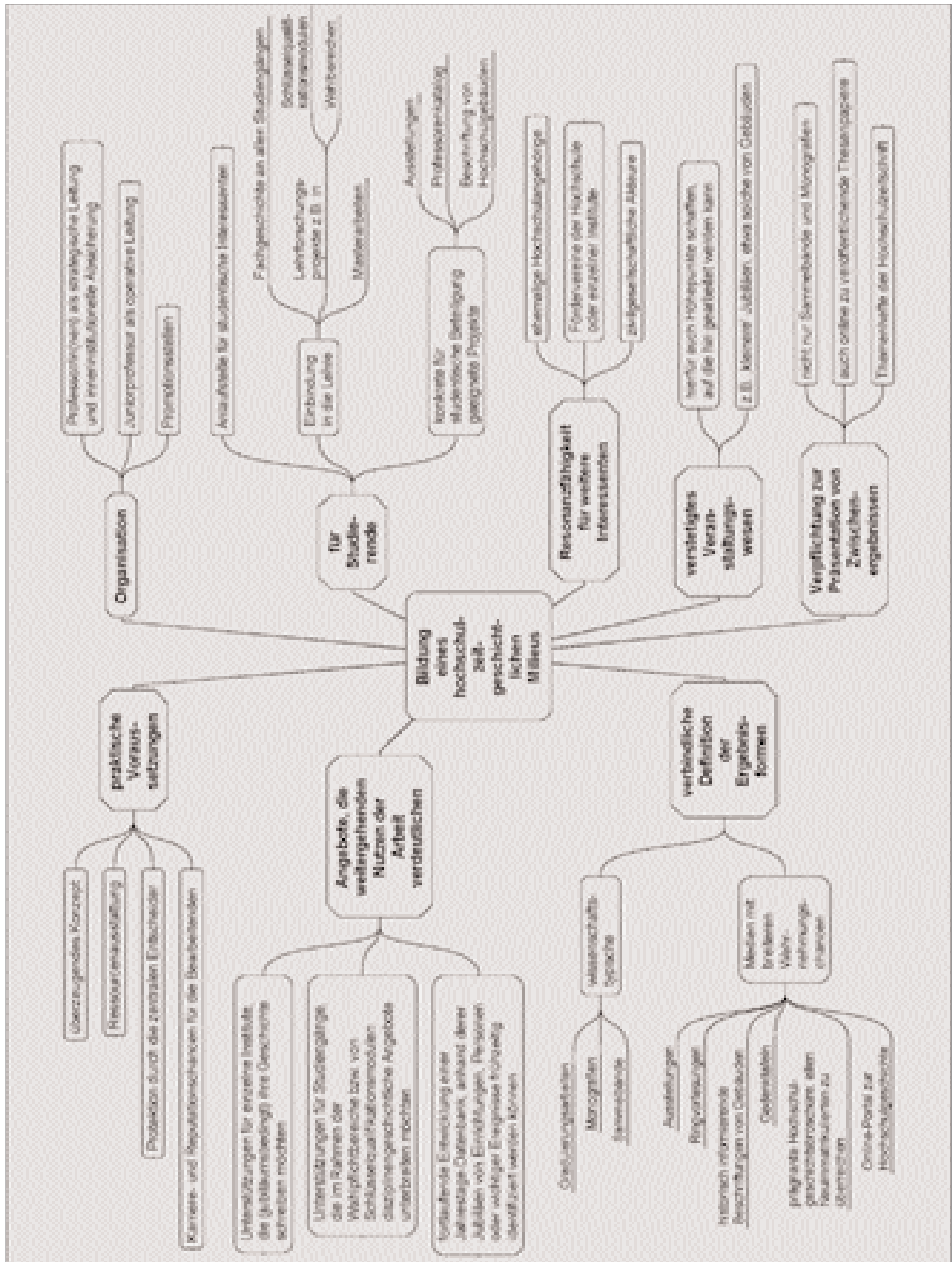
reicht werden müssen. Hierfür kann es hilfreich wirken, Höhepunkte schaffen, auf die hin gearbeitet werden kann: Dafür können auch ‚kleinere‘ Jubiläen, etwa solche von Gebäuden, genutzt werden.

Sowohl um dem Aufarbeitungsanliegen Legitimität zu verschaffen als auch dauerhaft Mitwirkende zu gewinnen, bedarf es der Definition der angestrebten Ergebnisformen: Es muss kommunizierbar sein, worauf der Aufwand zielen soll. Dabei ist es notwendig, neben den wissenschaftstypischen Ergebnissen – Graduirungsarbeiten, Monografien, Sammelbände – auch solche zu erzielen, die breitere Wahrnehmungschancen haben. Das können einerseits Ausstellungen, Ringvorlesungen, historisch informierende Beschriftungen von Gebäuden, Gedenktafeln, eine prägnante Hochschulgeschichtsdarstellung in Broschürenform, die allen Neuimmatrikulierten überreicht wird, oder ein Online-Portal zur Hochschulgeschichte sein. Andererseits sollten aber auch Angebote unterbreitet werden, die einen weitergehenden Nutzen der Arbeit verdeutlichen: z.B. Unterstützungen für einzelne Institute, die (jubiläumsbedingt) ihre Geschichte schreiben möchten; Unterstützungen für Studiengänge, die im Rahmen der Wahlpflichtbereiche bzw. von Schlüsselqualifikationsmodulen disziplingeschichtliche Angebote unterbreiten möchten; oder die fortlaufende Entwicklung einer Jahrestage-Datenbank, anhand derer Jubiläen von Einrichtungen, Personen oder wichtiger Ereignisse frühzeitig identifiziert werden können.

All diese organisatorischen Aspekte sollten in einem systematisierten Konzept zum Umgang mit der jeweiligen Hochschulzeitgeschichte zusammengefasst werden, das dann selbstredend auch einige zentrale inhaltliche Leitlinien enthalten müsste. Konzeptionelle Systematik erleichtert es üblicherweise, mit einem Anliegen zu überzeugen. Intern ist sie die Voraussetzung, um sich im Laufe der Zeit des erreichten Standes der Arbeit zu vergewissern. Die inhaltlichen Leitlinien müssten den Ansprüchen der Wissenschaft und aufklärerischer Selbstreflexion verpflichtet sein. Denkbar erscheinen Leitlinien folgender Art:

- Grundsätzlich ist die integrierte Behandlung der institutionellen, personellen und kognitiven Aspekte der hochschulzeitgeschichtlichen Entwicklungen anzustreben,
- Statt auf allein der Imagebildung dienende Konstruktionen – z.B. von institutionellen Aufstiegsgeschichten – zielt die Arbeit auf die Dekonstruktion von bestehenden Kontinuitäts- wie Diskontinuitätsfiktionen,
- Zu vermeiden sind institutionelle Selbstviktimsierung und Selbstheroisierung,
- Die Hochschulzeitgeschichte wird dort, wo Fusionen stattgefunden haben, grundsätzlich unter Einbeziehung der Quellen- bzw. Zuflusseinrichtungen aufgearbeitet,
- Perspektivenvielfalt wird zugelassen und gesichert: Die Hochschulzeitgeschichte wird aufgearbeitet ebenso als Herrschaftsgeschichte, als Geschichte von Widerstand, Opposition und Renitenz, wie auch als Alltagsgeschichte,
- Ausgangspunkte sind Bestandsaufnahme und Problematisierung des vorhandenen Wissens und existierender Formen der Erinnerungs- und Gedenkkultur. Die weitere Reflexion baut darauf auf,

Übersicht 3: Elemente der Bildung eines hochschulzeitgeschichtlichen Milieus



- Deutungskonflikte werden zum einen dokumentiert, zum anderen wird die Möglichkeit geschaffen, sie breit zu diskutieren,
- Die Etablierung einer differenzierten Gedenk- und Erinnerungskultur wird als Teil der Geschichtsbearbeitung betrachtet und zielt ebenso auf eine Verankerung der Forschungsergebnisse im institutionellen Gedächtnis wie auf eine kritische Auseinandersetzung mit diesen.

Trotz aller institutionellen Vorkehrungen wird es gleichwohl nötig sein, realistische Erwartungen zu hegen. Die Arbeitsgruppe „Die Berliner Universität unterm Hakenkreuz“ an der Humboldt-Universität hatte 2005 in ihrem Abschlussbericht festgestellt: „Die Tatsache, dass das Gedenken vehement von außen eingefordert wurde, ehe der Akademische Senat selbst offiziell reagierte, zeigt auch, dass es der Universität als Institution *trotz der jahrzehntelangen und namentlich in der letzten Dekade enorm intensivierten Forschung* über die Rolle der Wissenschaften und Universitäten im Nationalsozialismus noch immer an der notwendigen Sensibilität für den öffentlichen Umgang mit der NS-Vergangenheit zu mangeln scheint“ (AG Universität – Hakenkreuz 2005). Darauf wird man sich bei der Aufarbeitung jeglicher hochschulischer Zeitgeschichte einstellen müssen: Zeithistorische Sensibilität wird weder in einem mechanischen Modus von Intervention und Wirkung erzeugt, noch kann ein einmal erreichtes Selbstaufklärungsniveau als fortan fragloser Standard gelten. Anstrengungsfrei wird die zeitgeschichtliche Selbstverortung einer Hochschule nie zu haben sein.

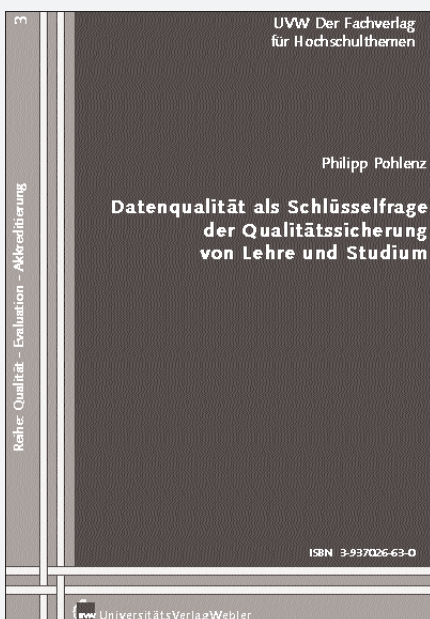
Literatur- und Quellenverzeichnis

- AG Universität – Hakenkreuz, Arbeitsgruppe „Die Berliner Universität unter dem Hakenkreuz“ (2005): Abschließender Ergebnisbericht, Berlin 2005, S. 5, Herv. DH/PP; URL http://ns-zeit.geschichte.hu-berlin.de/Portals/_NS_Zeit/Documents/Abschlussbericht_AG-NS-Zeit_HUB.pdf (10.11.2010).
- Daxner, M. (1996): Ist die Universität noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek bei Hamburg.
- Hechler, D./Pasternack, P. (2011): Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte, Halle-Wittenberg.
- Kowalczyk, I.-S. (Iv.) (2010): Die Karriere von Ex-Kultusminister Olbertz gerät ins Zwielficht seiner DDR-Schriften. In: Märkische Allgemeine, 3.6.2010, URL <http://www.maerkischeallgemeine.de/cms/beitrag/11813415/492531/Die-Karriere-von-Ex-Kultusminister-Olbertz-geraet-ins.html> (19.6.2010).
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Böhlau, Wien/Köln/Graz, S. 110ff.
- van Laak, C. (2010): Verschlossene Zeitzeugen. Ostdeutsche Hochschulen und ihre DDR-Vergangenheit. Deutschlandfunk, Studiozeit Aus Kultur- und Sozialwissenschaften, 9.9.2010, 20:10 Uhr; URL http://ondemand-mp3.dradio.de/file/dradio/2010/09/09/dlf_20100909_2044_39350d84.mp3 (11.9.2010).
- vom Bruch, R. (2007): „Universität“ – ein „deutscher Erinnerungsort“?. In: Jürgen John/Justus H. Ulbricht (Hg.): Jena – ein nationaler Erinnerungsort? Böhlau, Köln/Weimar/Wien, S. 93–99.

■ Daniel Hechler, M.A., Politikwissenschaftler am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg, eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

■ Dr. Peer Pasternack, Prof., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg; wissenschaftlicher Geschäftsführer des WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Philipp Pohlenz: Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden. Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro

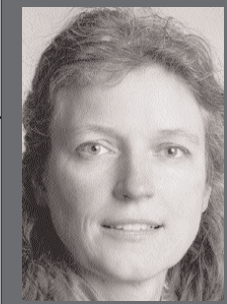
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

*Peter Lorson, Astrid Lubinski, Matthias Nickel
& Marc Toebe*

Studienerfolg - Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter?



Peter Lorson



Astrid Lubinski



Matthias Nickel



Marc Toebe

The term "academic success" is certainly one of the core concepts of the reform rhetoric. The manifold ways in which data is collected and reports are written on behalf of this concept already make suspicious. Do all institutions of higher education mean the same concept? Was studying successful when all exams have been passed? And what is the level of exams? Or was studying successful if it prepared well for the expectable professional requirements? To what extent is academic success meeting nationwide or even European standards? Do institutions of higher education have a differentiated concept of academic success? These are the questions a *group led by Peter Lorson* asked themselves as well. The results of their empirical study, which they present here under the title "**Academic Success – How Do Institutions of Higher Education in German-Speaking Areas Interpret It?**", are remarkable but hardly surprising any more. In issue 4/2011 of HSW another empirical study showed that academic administrations often lacked a conception of good teaching. Both studies fit together.

An Hochschulen werden zunehmend Anforderungen an Forschung und Lehre gestellt. Durch die Bemühungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums („Bologna-Prozess“) sowie die Exzellenzinitiative der Bundesregierung werden diese Anforderungen auch in die Öffentlichkeit getragen. Hieraus erwächst im Nachgang das Bedürfnis, den Erfolg der bisherigen Anstrengungen festzustellen.

Für den Bereich der Lehre, der in vielen Fachbereichen durch den Übergang vom Diplomstudiengang auf die Bachelor-/Masterausbildung geprägt wird, ist Studienerfolg ein Synonym für die Leistungsfähigkeit des Bildungssektors. Daher ist es legitim zu untersuchen, was Hochschulen unter Studienerfolg verstehen.

Wie sich zeigt, erheben Hochschulen zwar eine Vielzahl von Indikatoren/Kennzahlen mit Studienerfolgsbezug, jedoch erfolgt eine systematische Auseinandersetzung mit Studienerfolg bisher nur an wenigen der 32 teilneh-

menden Hochschulen. Angeschrieben wurden 89 Öffentliche Universitäten/Pädagogische Hochschulen im deutschsprachigen Raum.

1. Untersuchungsziel

Die empirische Untersuchung soll einen Überblick darüber geben, ob und welche Art von Indikatoren bzw. Kennzahlen einen Bezug zum Studienerfolg aufweisen. Hierbei können drei Sichtweisen von Studienerfolg unterschieden werden: die individuelle, die institutionelle und die gesellschaftliche Sichtweise.

Die individuelle Sichtweise von Studienerfolg rückt die Absolventen/-innen in den Mittelpunkt. Die Definition von Studienerfolg als erfolgreicher Abschluss eines Hochschulstudiums genügt der individuellen Sichtweise jedoch nicht (Hörner 1999, S. 3). Studienerfolg aus individueller Sicht beurteilt sich anhand des aggregierten per-

sönlichen Nutzens, den ein Studierender durch das Studium erfährt, der aber zum Zeitpunkt der Befragung des Alumnus oftmals noch unbestimmt ist (Stebler 2000, S. 31). Die institutionelle Sichtweise stellt die Hochschulen in den Vordergrund und ist eng mit dem Studienerfolg aus individueller Sicht verknüpft. Im Schrifttum werden Examensnoten und Studiendauer als maßgebliche und (vermeintlich) objektive Studienerfolgskriterien genannt (z.B. Trost/Bickel 1979, S. 12-13; Konegen-Grenier 2001, S. 30).

Aus gesellschaftlicher Sicht beurteilt sich Studienerfolg danach, inwieweit eine Hochschule zur Steigerung der gesellschaftlichen Wohlfahrt beiträgt. Werden Absolventen durch das Studium befähigt, Anforderungen, die abseits der Universität an sie gestellt werden, zu erfüllen, wird im Schrifttum auch von einem marktlichen Studienerfolg gesprochen (Stebler 2000, S. 32).

Eine normative Ableitung von studienerefolgsbezogenen Indikatoren/Kennzahlen ist nicht möglich. Selbst über die Definition des Begriffs „Studienerfolg“ besteht Uneinigkeit (Rindermann/Oubaid 1999, S. 175). Um trotzdem ein möglichst umfangreiches Ergebnis erzielen zu können, war eine rein offene Erhebung ungeeignet, so dass neben einem offenen Erhebungsteil auch eine Vorauswahl an Indikatoren/Kennzahlen integriert wurde. Die Vorauswahl stützt sich zum einen auf eine explorative Befragung von 25 Universitätsverwaltungen deutschsprachiger Hochschulen, zum anderen basiert sie auf einschlägigen amtlichen und nicht-amtlichen Statistiken und der Diskussion im Schrifttum (z.B. Wissenschaftsrat 2004; Dlugosch 2005, S. 9-12 m.w.N.).

2. Vorgehensweise und Ergebnisse

2.1 Vorgehensweise

2.1.1 Fragestellungen und Erhebungsbogen

Folgende Fragestellungen sollen geklärt werden:

1. Was verstehen die befragten Hochschulen unter Studienerfolg beziehungsweise wonach beurteilen sie Studienerfolg (würden sie Studienerfolg beurteilen)?
2. Welche Indikatoren/Kennzahlen werden (sollen) erfasst (werden), um Studienerfolg aus hochschulinternen Daten abzubilden? diesbezüglich:
 - 2.1 Inwieweit sind diese Indikatoren/Kennzahlen aus Sicht der Hochschulen überhaupt geeignet, Studienerfolg abzubilden?
 - 2.2 Welches Verständnis von Studienerfolg bezüglich Fragestellung 1 wird

durch diese Indikatoren/Kennzahlen am ehesten reflektiert?

3. Werden (würden) zur Beurteilung von Studienerfolg auch Indikatoren/Kennzahlen aus Absolventen/-innenbefragungen erfasst?
4. Welche der Indikatoren/Kennzahlen werden (würden) im Rahmen eines hochschulinternen (allgemeinen) Benchmarkings verwendet?

Der Erhebungsbogen, verbunden mit einem erläuternden

Tabelle 1: Modul 1

Wonach beurteilt Ihre Hochschule Studienerfolg?	
Nr.	
1.1	Effizienz des Studiums als Input / Output - Relationen, Outputzahlen <input type="checkbox"/>
1.2	Arbeitsmarkterfolg aufgrund vermittelter Fähigkeiten <input type="checkbox"/>
1.3	Generierung von Wettbewerbsvorteilen für Alumni / Kompetenzgewinn <input type="checkbox"/>
1.4	Prestigezuwachs für Hochschulen beziehungsweise Reputationsgewinn <input type="checkbox"/>
1.5	Ergänzungen:

Tabelle 2: Modul 2

Welche Indikatoren/Kennzahlen werden (sollen) verwendet (werden), um Studienerfolg aus hochschulinternen Daten abzubilden?		Erfassung			Eignung					Reflexion zu Modul 1					
Nr.	Indikatoren/Kennzahlen														
		j	n	g	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2.1	Durchschnittliche Studiendauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Studiendauer in Fachsemestern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Absolventen/-innen innerhalb der Regelstudienzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	Studienerfolgsquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	Studienerfolgsquote nach anderer Methode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	Studienabbruchquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	Studienabbruchquote nach anderer Methode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8	Durchschnittsnoten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9	Verhältnis von Ist-Credits zu Soll-Credits pro Semester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10	Fachwechselquote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11	Hochschulwechselquote; Wanderungssaldo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12	Betreuungsrelation Zahl der Absolventen zu wissenschaftlichem Personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13	Betreuungsrelation Zahl der Studierenden zu wissenschaftlichem Personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14	Erstausbildungsquote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.15	Gesamtausbildungsquote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.16	Promotionsquote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.17	laufende Ausgaben je Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.18	laufende Ausgaben je Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.19	Drittmittel je Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.20	laufende Ausgaben für ein Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.21	Übergangsquote vom Bachelor- zum Masterstudium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.22	Anteil von Bildungsausländern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ergänzung von Indikatoren/Kennzahlen:															
2.23		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.24		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.25		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.26		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 3: Modul 3

Werden (würden) zur Beurteilung von Studienerfolg auch Indikatoren/Kennzahlen aus Absolventen/-innenbefragungen erfasst?		Erfassung		
Nr.	Indikatoren/Kennzahlen			
		j = ja	n = nein	g = geplant
3.1	Anteil arbeitssuchender Absolventen/-innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	durchschnittliches Einkommen der Absolventen/-innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	durchschnittliche Anzahl spendebereiter Alumni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4	Anteil der Absolventen/-innen mit internationaler Erfahrung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	lückenloser Übergang in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ergänzung von Indikatoren/Kennzahlen:				
3.6		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

den Glossar als Bearbeitungshilfe, besteht aus vier Modulen und wurde wie folgt gestaltet:

a) Modul 1 (vgl. Tabelle 1)

Modul 1 bezieht sich auf Fragestellung 1 und verfolgt den Zweck festzustellen, was Hochschulen unter Studienerfolg verstehen, bzw. wonach sich Studienerfolg aus Sicht der Hochschulverwaltung beurteilt. Neben vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind zusätzliche Antworten (Textfeld für „Sonstiges“) möglich (hybride Gestaltung). Erforderlich ist mindestens eine Antwort auf

Tabelle 4: Modul 4

Welche der Indikatoren/Kennzahlen werden (würden) im Rahmen eines hochschulinternen (allgemeinen) Benchmarking verwendet?

Angabe der Modal-Nummer des (der) Indikators (Kennzahl):

eine der vier vorausgewählten Möglichkeiten und/oder eine Ergänzung durch die Hochschule.

b) Modul 2 (vgl. Tabelle 2)

Modul 2 betrifft die Fragestellungen 2 bis 2.2. Die vorausgewählten Indikatoren/Kennzahlen wurden in zufälliger Reihenfolge aufgeführt. Die Bearbeitung des Moduls erfolgt in drei Teilschritten. Im ersten Teilschritt ist anzugeben, ob der Indikator/die Kennzahl von der Hochschule bereits erfasst oder aber nicht erfasst wird, und soweit er/sie nicht erfasst wird, ob seine/ihre Erfassung geplant ist. Nachfolgend ist im Rahmen von Teilschritt zwei auf einer Ordinalskala von 1 bis 5 anzugeben, inwieweit sich der Indikator/die Kennzahl dazu

Tabelle 5: Zusammensetzung der Grundgesamtheit der Erhebung

Land:	Art der Hochschule:	Anzahl:
Deutschland	Universitäten	76
	Pädagogische Hochschulen	4
Österreich	Universitäten	5
Schweiz	Universitäten	4
Summe		89

eignet, Studienerfolg zu reflektieren. Im dritten Teilschritt ist zu entscheiden, welche Sichtweise aus Modul 1 durch den Indikator/die Kennzahl repräsentiert wird.

c) Modul 3 (vgl. Tabelle 3)

Modul 3 rekurriert auf Frage 3. Anzugeben ist, ob die in zufälliger Reihenfolge aufgeführten vorausgewählten Indikatoren/Kennzahlen der Absolvent/innenbefragung von der Hochschule bereits erfasst oder aber nicht erfasst werden und soweit nicht erfasst, ob eine Erfassung geplant ist.

d) Modul 4 (vgl. Tabelle 4)

Modul 4 betrifft Fragestellung 4. Hier sollen Indikatoren/Kennzahlen der Module 2 und 3 angegeben werden, die von der Hochschule im Rahmen eines Benchmarkings verwendet werden, beziehungsweise verwendet würden.

2.1.2 Grundgesamtheit der Erhebung

Die Erhebung der von Hochschulen im deutschsprachigen Raum intern verwendeten Indikatoren/Kennzahlen, die einen möglichen Bezug zu Studienerfolg aufweisen, wurde Ende 2008/Anfang 2009 durchgeführt. Die Grundgesamtheit der Erhebung umfasst nur öffentliche Hochschulen. Ihre Zusammensetzung zeigt Tabelle 5.

Die Erhebungsbögen wurden direkt an die für die Erfassung und Aufbereitung der Daten zuständige Stelle der Universitätsverwaltung gesandt.

2.2 Auswertung der Erhebung

2.2.1 Rücklaufquote

Der Erhebungsbogen wurde von 32 der 89 Universitäten/Pädagogischen Hochschulen auswertbar bearbeitet. Damit beträgt die Rücklaufquote 35,9 %.

Von den Universitäten, die nicht an der Erhebung teilnahmen, lehnten 13 die Bearbeitung des Erhebungsbogens mit Verweis auf eingeschränkte Personalkapazitäten oder der noch nicht abgeschlossenen Einführung von Kennzahlen- und Qualitätsmanagementsystemen ab. Drei Universitäten hingegen gaben an, bislang kein einheitliches Verständnis von Studienerfolg und dessen Ermittlung entwickelt zu haben und sahen sich daher außerstande, den Erhebungsbogen auszufüllen.

2.2.2 Modul-Auswertungen

a) Modul 1 - Ergebnisse zu Fragestellung 1

Die institutionell geprägte Sichtweise von Studienerfolg überwiegt, denn die Mehrheit der Hochschulen (91%) verbinden Studienerfolg mit Input/Output-Relationen, Outputzahlen oder Prestigezuwachs beziehungsweise Reputationsgewinn (28%).

Ein Teil der Hochschulverwaltungen messen aber auch der gesellschaftlichen Sichtweise (34%) Bedeutung bei, da der Indikator 1.2 „Arbeitsmarkterfolg aufgrund vermittelter Fähigkeiten“ der gesellschaftlichen

Tabelle 6: Erhebungsergebnis zu Modul 1

Nr	Wonach beurteilt Ihre Hochschulen Studienerfolg?	(Anzahl Benennungen durch 32 Hochschulen)	
		Anzahl	%
1.1	Effizienz des Studiums als Input / Output - Relationen, Outputzahlen	29	91
1.2	Arbeitsmarkterfolg aufgrund vermittelter Fähigkeiten	11	34
1.3	Generierung von Wettbewerbsvorteilen für Alumni / Kompetenzgewinn	6	19
1.4	Prestigezuwachs für Hochschulen beziehungsweise Reputationsgewinn	9	28
1.5	Ergänzungen:		
	Qualität des Studiums (institutionelle Evaluation)	1	3
	Studiengeschwindigkeit	1	3
	Notendurchschnitt der Absolventen	1	3
	Bewertung bei Rankings	1	3
	kein Indikator/keine Kennzahl definiert, der/die angegeben werden könnte	3	9

Sichtweise zuzuordnen ist. Die geringste Beachtung (19%) erfährt die individuelle Sichtweise von Studienerfolg.

Vier Hochschulen nutzten die Möglichkeit für zusätzliche Angaben. Danach wird Studienerfolg auch in Zusammenhang mit Bewertungen bei Rankings, Durchschnittsnoten, Studiengeschwindigkeit und Qualität des Studiums gebracht. Drei Hochschulen haben sich bisher nicht mit Beziehungen von Indikatoren/Kennzahlen zu Studienerfolg auseinandergesetzt. Tabelle 6 gibt einen

Tabelle 7: Erhebungsergebnis zu Modul 2

Nr.	Indikatoren/Kennzahlen	Erfassung (Anzahl Benennungen durch 32 Hochschulen)								
		j	%	n	%	g	%	keine Angabe	%	
2.1	Durchschnittliche Studiendauer	28	88	1	3	3	9			
2.2	Studiendauer in Fachsemestern	29	91	1	3	2	6			
2.3	Absolventen/-innen innerhalb der Regelstudienzeit	26	81	3	9	3	9			
2.4	Studienerfolgsquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	12	38	12	38	5	16	3	9	
2.5	Studienerfolgsquote nach anderer Methode	11	34	10	31	1	3	10	31	
2.6	Studienabbruchquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	9	28	16	50	3	9	4	13	
2.7	Studienabbruchquote nach anderer Methode	8	25	10	31	3	9	11	34	
2.8	Durchschnittsnoten	17	53	7	22	8	25			
2.9	Verhältnis von Ist-Credits zu Soll-Credits pro Semester	5	16	18	56	9	28			
2.10	Fachwechselquote	10	31	16	50	6	19			
2.11	Hochschulwechselquote; Wandlungssaldo	5	16	23	72	4	13			
2.12	Betreuungsrelation Zahl der Absolventen zu wissenschaftlichem Personal	20	63	4	13	8	25			
2.13	Betreuungsrelation Zahl der Studierenden zu wissenschaftlichem Personal	25	78	1	3	6	19			
2.14	Erstausbildungsquote	2	6	25	78	4	13	1	3	
2.15	Gesamtausbildungsquote	7	22	19	59	4	13	2	6	
2.16	Promotionsquote	19	59	6	19	7	22			
2.17	laufende Ausgaben je Studierenden	16	50	11	34	5	16			
2.18	laufende Ausgaben je Professor	16	50	10	31	6	19			
2.19	Drittmittel je Professor	17	53	1	3	4	13	10	31	
2.20	laufende Ausgaben für ein Studium	10	31	16	50	5	16	1	3	
2.21	Übergangsquote vom Bachelor- zum Masterstudium	8	25	2	6	22	69			
2.22	Anteil von Bildungsausländern	28	88	2	6	2	6			
Ergänzung von Indikatoren/Kennzahlen:										
2.23	Median der Studiendauer	1	3					31	97	
2.24	Studierende „Incoming“ („Outgoing“)	1	3					31	97	
2.25	Anteil Absolventen zu Studierende im 4. Semester	1	3					31	97	
2.26	Anzahl der Absolventen pro Studiengang	1	3					31	97	
2.27	Anteil Studierende in der Regelstudienzeit zu Gesamtzahl	1	3					31	97	

zusammenfassenden Überblick über die Antworten zu Modul 1.

b) Modul 2 - Ergebnisse zu den Fragestellungen 2 – 2.2 Fragestellung 2:

Insgesamt ergeben sich 27 Indikatoren/Kennzahlen, die von Hochschulen auf der Grundlage intern verfügbarer Daten erfasst bzw. ermittelt werden. Fünf Indikatoren/Kennzahlen wurden zu den 22 vorausgewählten ergänzt.

Zu 9 der 22 vorausgewählten Indikatoren/Kennzahlen haben sich nicht alle Hochschulen geäußert. So machten beispielsweise 11 Hochschulen hinsichtlich „Studienabbruchquote nach anderen Methoden“ und 10 Hochschulen bezüglich „Studienerfolgsquote nach anderen Methoden“ sowie „Drittmittel je Professur“ keine Angaben.

Einen detaillierten Überblick zum Erfassungsergebnis vermittelt Tabelle 7. Danach haben zum Beispiel alle Hochschulen zu Indikator/Kennzahl Nr. 2.1 „Durchschnittliche Studiendauer“ Angaben gemacht. Während 28 Einrichtungen (88%) den Indikator/die Kennzahl erfassen, planen dies weitere drei (9%). Eine Hochschule nimmt keine Ermittlung vor, da sie den Median anstelle des Durchschnitts verwendet (Kennzahl 2.23). „Studienerfolgsquote nach Methode der OECD/HIS/Statistik“ (Nr. 2.4) wird hingegen von 12 Hochschulen (38 %) berechnet, von 12 anderen jedoch nicht. Drei Hochschulen (9 %) machten hierzu keine Angaben.

Zum Vergleich der tatsächlichen/geplanten Erfassungshäufigkeiten der Indikatoren/Kennzahlen werden im Folgenden nur diejenigen 14 betrachtet, zu denen Angaben von allen Hochschulen vorliegen. Absteigend sortiert nach absoluter Erfassungshäufigkeit ergeben sich wegen Doppelbelegungen 11 Ränge. Während „Durchschnittliche Studiendauer“ (Nr. 2.1), „Studiendauer in Fachsemestern“ (Nr. 2.2) sowie „Betreuungsrelation Zahl der Studierenden zu wissenschaftlichem Personal“ (Nr. 2.13) jeweils Rang 1 einnehmen, belegt „Hochschulwechselquote; Wandlungssaldo“ (Nr. 2.11) Rang 11. Die Reihung nach Erfassungshäufigkeit zeigt Tabelle 8; die Angaben zu den übrigen 8 Indikatoren/Kennzahlen sind nicht vergleichbar und bilden einen nachrichtlichen Teil.

Fragestellung 2.1:

Die Einschätzungen der Hochschulen zur Eignung der einzelnen Indikatoren/Kennzahlen für die Abbildung von Studienerfolg sind unvollständig. Zu einem Indikator/Kennzahl haben sich höchstens 31 Hochschulen geäußert, so bezüglich „Durchschnittliche Studiendauer“ (Nr. 2.1), „Studiendauer in Fachsemestern“ (Nr. 2.2) sowie „Absolventen/-innen innerhalb der Regelstudienzeit“ (Nr. 2.3). Zu „Studienerfolgsquote nach anderer Methode“ (Nr. 2.5) und „Studienabbruchquote nach anderer Methode“ (Nr. 2.7) machten je 20 Hochschulen keine Angaben, was mit der fehlenden methodischen Spezifikation der Studienerfolgsquotenermittlung im Zusammenhang stehen dürfte. Andererseits werden diese Indikatoren/Kennzahlen lediglich von je 10 der 32 Hochschulen nicht erfasst (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 8: Indikatoren/Kennzahlen-Ranking nach Erfassungshäufigkeit

Rang	Nr.	Indikatoren/Kennzahlen	Erfassung (Anzahl Benennungen je Indikator/Kennzahl)				
			Σ	j/g	%	n	%
1	2.1	Durchschnittliche Studiendauer	32	31	97	1	3
1	2.2	Studiendauer in Fachsemestern	32	31	97	1	3
1	2.13	Betreuungsrelation Zahl der Studierenden zu wissenschaftlichem Personal	32	31	97	1	3
2	2.21	Übergangsquote vom Bachelor- zum Masterstudium	32	30	94	2	6
2	2.22	Anteil von Bildungsausländern	32	30	94	2	6
3	2.3	Absolventen/-innen innerhalb der Regelstudienzeit	32	29	91	3	9
4	2.12	Betreuungsrelation Zahl der Absolventen zu wissenschaftlichem Personal	32	28	88	4	13
5	2.16	Promotionsquote	32	26	81	6	19
6	2.8	Durchschnittsnoten	32	25	78	7	22
7	2.18	laufende Ausgaben je Professur	32	22	69	10	31
8	2.17	laufende Ausgaben je Studierenden	32	21	66	11	34
9	2.10	Fachwechselquote	32	16	50	16	50
10	2.9	Verhältnis von Ist-Credits zu Soll-Credits pro Semester	32	14	44	18	56
11	2.11	Hochschulwechselquote; Wanderungssaldo	32	9	28	23	72
nachrichtlich:							
12	2.19	Drittmittel je Professur	22	21	95	1	5
13	2.4	Studienerfolgsquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	29	17	59	12	41
14	2.20	laufende Ausgaben für ein Studium	31	15	48	16	52
15	2.5	Studienerfolgsquote nach anderer Methode	22	12	55	10	45
16	2.6	Studienabbruchquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	28	12	43	16	57
17	2.7	Studienabbruchquote nach anderer Methode	21	11	52	10	48
18	2.15	Gesamtausbildungsquote	30	11	37	19	63
19	2.14	Erstausbildungsquote	31	6	19	25	81

net" eingeschätzt. Alle Ergebnisse sind in Tabelle 9 aufgeführt.

Fragestellung 2.2:

Außer „Hochschulwechselquote; Wanderungssaldo“ (Nr. 2.11) sowie „Drittmittel je Professur“ (Nr. 2.19) reflektieren alle Indikatoren/Kennzahlen Studienerfolg überwiegend im Sinne von „Effizienz des Studiums als Input / Output – Relationen“ beziehungsweise als „Outputzahl“ (Nr. 1.1). Auf „Prestigezuwachs für Hochschulen beziehungsweise Reputationsgewinn“ (Nr. 1.4) entfielen 81 der 409 Nennungen. Die Reflexion durch „Generierung von Wettbewerbsvorteilen für Alumni / Kompetenzgewinn“ (Nr. 1.3) und „Arbeitsmarkterfolg aufgrund vermittelter Fähigkeiten“ (Nr. 1.2) wird mit 41 beziehungsweise 17 Nennungen als eher gering eingeschätzt. Tabelle 13 zeigt die entsprechenden Erhebungsergebnisse.

Hinsichtlich der 22 vorausgewählten Indikatoren/Kennzahlen ergibt sich, dass lediglich sieben von keiner Hochschule als ungeeignet erachtet werden. Hingegen wird „Drittmittel je Professur“ (Nr. 2.19) von gleich 8 der 29 hierzu antwortenden Einrichtungen als „nicht geeig-

c) Modul 3 - Ergebnisse zu Fragestellung 3

Drei Hochschulen machten bei der Bearbeitung von Modul 3 keine vollständigen Angaben, so dass ein direkter Vergleich der Indikatoren/Kennzahlen nicht möglich ist. Zunächst ergibt sich, dass alle der aufgeführten Indi-

Tabelle 9: Erhebungsergebnis zu Modul 2: Indikatoren/Kennzahleneignung

Nr.	Indikatoren/Kennzahlen	Eignung (abgegebene Benennungen (N))							
		1	2	3	4	5	Σ N	kein N	%
2.1	Durchschnittliche Studiendauer	8	14	8	1	31	1	3	
2.2	Studiendauer in Fachsemestern	9	13	8	1	31	1	3	
2.3	Absolventen/-innen innerhalb der Regelstudienzeit	10	15	5	1	31	1	3	
2.4	Studienerfolgsquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	9	10	2	3	1	25	7	22
2.5	Studienerfolgsquote nach anderer Methode	5	4	3			12	20	63
2.6	Studienabbruchquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	8	7		6	2	23	9	28
2.7	Studienabbruchquote nach anderer Methode	6	5	1			12	20	63
2.8	Durchschnittsnoten	1	7	16	1	4	29	3	9
2.9	Verhältnis von Ist-Credits zu Soll-Credits pro Semester	2	8	6	7		23	9	28
2.10	Fachwechselquote		9	10	2	2	23	9	28
2.11	Hochschulwechselquote; Wanderungssaldo	1	7	7	2	2	19	13	41
2.12	Betreuungsrelation Zahl der Absolventen zu wissenschaftlichem Personal	5	12	7	2		26	6	19
2.13	Betreuungsrelation Zahl der Studierenden zu wissenschaftlichem Personal	5	15	5	2		27	5	16
2.14	Erstausbildungsquote	1	2	4	9	5	21	11	34
2.15	Gesamtausbildungsquote	3	3	8	4	7	25	7	22
2.16	Promotionsquote	1	11	9	1	3	25	7	22
2.17	laufende Ausgaben je Studierenden	3	11	4	5	1	24	8	25
2.18	laufende Ausgaben je Professur	2	9	4	3	5	23	9	28
2.19	Drittmittel je Professur	9	6	4	2	8	29	3	9
2.20	laufende Ausgaben für ein Studium	6	5	6	2	5	24	8	25
2.21	Übergangsquote vom Bachelor- zum Masterstudium	4	10	6	3		23	9	28
2.22	Anteil von Bildungsausländern	4	9	10	3		26	6	19
Ergänzung von Indikatoren/Kennzahlen:									
2.23	Median der Studiendauer	1					1	31	97
2.24	Studierende „Incoming“ („Outgoing“)		1				1	31	97
2.25	Anteil Absolventen zu Studierende im 4. Semester	1					1	31	97
2.26	Anzahl der Absolventen pro Studienjahr	1					1	31	97
2.27	Anteil Studierende in der Regelstudienzeit zu Gesamtzahl		1				1	31	97

katoren/Kennzahlen mindestens einmal erfasst werden, sei es universitätsintern oder indirekt über fremde Dritte, wie zum Beispiel HIS, CHE, Spiegel oder Focus. Die Anzahl der Hochschulen, die einzelne Indikatoren/Kennzahlen nicht erfassen, schwankt zwischen 5 und 22 Einrichtungen, was vermutlich auch darauf zurückzuführen ist, dass die Datenerhebung durch Befragung einen nicht unerheblichen zusätzlichen personellen, organisatorischen und finanziellen Aufwand in der Hochschule verursacht. Trotzdem wird in 38 Fällen angegeben, dass eine Erfassung zumindest geplant ist, was auf einen künftig steigenden Stellenwert von Absolventen/-innenbefragungen hindeutet. Der Erhebungsbogen wurde durch weitere 6 Indikatoren/Kennzahlen ergänzt. Die Erhebungsergebnisse ergeben sich aus Tabelle 11.

d) Modul 4 - Ergebnisse zu Fragestellung 4

Die Ergebnisse zu Modul 4 (vgl. Tabelle 12) verdeutlichen, dass Hochschulen internes Benchmarking durchführen. Dabei werden 19 der 27 vor-

Tabelle 10: Erhebungsergebnis zu Modul 2: Reflexion zu Modul 1

Nr.	Indikatoren/Kennzahlen	Reflexion zu Modul 1 (abgegebene Benennungen (N))							
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	Σ N	kein N	%
2.1	Durchschnittliche Studiendauer	22	1	5	2		30	2	6
2.2	Studiendauer in Fachsemestern	20	3	4	4		31	1	3
2.3	Absolventen/-innen innerhalb der Regelstudienzeit	20	3	4	3		30	2	6
2.4	Studienerfolgsquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	18	1	1	3		23	9	28
2.5	Studienerfolgsquote nach anderer Methode	9		1	3		13	19	59
2.6	Studiensabbruchquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	16		1	3		20	12	38
2.7	Studiensabbruchquote nach anderer Methode	8		1	2		11	18	56
2.8	Durchschnittsnoten	13	3	4	2		22	10	31
2.9	Verhältnis von Ist-Credits zu Soll-Credits pro Semester	8			2		10	22	69
2.10	Fachwechselquote	11		1	2		14	18	56
2.11	Hochschulwechselquote, Wanderungssaldo	5		1	5		11	21	66
2.12	Betreuungsrelation Zahl der Absolventen zu wissenschaftlichem Personal	15		1	6		22	10	31
2.13	Betreuungsrelation Zahl der Studierenden zu wissenschaftlichem Personal	15		1	6		22	10	31
2.14	Erstausbildungsquote	5		1	2		8	24	75
2.15	Gesamtausbildungsquote	10		1	3		14	18	56
2.16	Promotionsquote	14			3		17	15	47
2.17	laufende Ausgaben je Studierenden	11		1	3		15	17	53
2.18	laufende Ausgaben je Professur	9		1	3		13	19	59
2.19	Drittmittel je Professur	9		3	8		20	12	38
2.20	laufende Ausgaben für ein Studium	10	2	1	3		16	16	50
2.21	Übergangsquote vom Bachelor- zum Masterstudium	13	3	2	6		24	8	25
2.22	Anteil von Bildungsausländern	9	1	3	7		20	12	38
Ergänzung von Indikatoren/Kennzahlen:									
2.23	Median der Studiendauer							--	
2.24	Studierende „Incoming“ („Outgoing“)	1					1	--	
2.25	Anteil Absolventen zu Studierende im 4. Semester							--	
2.26	Anzahl der Absolventen pro Studienjahr	1					1	--	
2.27	Anteil Studierende in der Regelstudienzeit zu Gesamtzahl	1					1	--	
	Summe	273	17	38	81	0	409	298	

ausgewählten Indikatoren/Kennzahlen verwendet oder in Betracht gezogen. Immerhin 22 % der Hochschulen berücksichtigen dabei den Indikator/die Kennzahl „Drittmittel je Professur“ (Nr. 2.19), da dessen/deren Eignung im Rahmen eines Benchmarkings im Gegensatz zur Beurteilung

Tabelle 11: Erhebungsergebnis zu Modul 3

Nr.	Indikatoren/Kennzahlen	Erfassung (Anzahl Benennungen durch 32 Hochschulen)							
		j	%	n	%	g	%	keine Angabe	%
3.1	Anteil arbeitssuchender Absolventen/-innen	13	41	8	25	9	28	2	6
3.2	durchschnittliches Einkommen der Absolventen/-innen	14	44	9	28	7	22	2	6
3.3	durchschnittliche Anzahl spendenbereiter Alumni	1	3	22	69	7	22	2	6
3.4	Anteil der Absolventen/-innen mit internationaler Erfahrung	14	44	12	38	6	19		
3.5	lückenloser Übergang in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung	15	47	5	16	9	28	3	9
Ergänzung von Indikatoren/Kennzahlen:									
3.6	Berufliche Stellung	1	3						
3.7	Beschäftigungsbedingungen	1	3						
3.8	Zufriedenheit mit der Ausbildung/vermittelten Fähigkeiten	2	6						
3.9	Dauer und Abschluss der ersten nachuniversitären Beschäftigung	1	3						
3.10	Ausbildungsadäquanz Studium / berufliche Tätigkeit	1	3						
3.11	Arbeitszufriedenheit der Absolventen	1	3						

lung von Studienerfolg offenbar als gut eingeschätzt wird.

3. Zusammenfassung

Die Erhebungsergebnisse, die letztlich keine Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zulassen, offenbaren ein uneinheitliches Verständnis der Hochschulen zu Studienerfolg. Sowohl die Rücklaufquote von 35,9 % als auch die Unvollständigkeit der Angaben machen deutlich, dass es sich um eine Thematik handelt, die erst allmählich in den Blickpunkt der Hochschulen rückt, obgleich einige Hochschulen bereits sehr intensiv mit der Erfassung und Beurteilung von Studienerfolg befasst sind. Weitere Erkenntnisse könnten nachfolgende Studien liefern. So könnte vergleichend untersucht werden, ob Unterschiede

- zwischen öffentlichen Universitäten im internationalen Vergleich,
- gegenüber privaten Universitäten (im deutschsprachigen Raum sowie im internationalen Vergleich),
- zwischen den Antworten von Funktionen (wie Controlling) oder Funktionsträgern (wie Prorektoren für Studium und Lehre) oder
- zwischen einzelnen Fächern (z.B. Wirtschaftswissenschaft und Ingenieurwissenschaften) bestehen.

Literaturverzeichnis

Glugosch, S. (2005): Prognose von Studienerfolg, Aachen.
Hörner, W. (1999): Studienerfolgs- und Studienabbruchsquoten im internationalen Vergleich, In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch, Beiträge aus Forschung und Praxis, Neuwied.
Konegen-Grenier, C. (2001): Studierfähigkeit und Hochschulzugang, Köln.
Rindermann, H./Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studie-

Tabelle 12: Erhebungsergebnis zu Modul 4

Nr.	Indikator/Kennzahl:	Benchmarking	
		Anzahl Hochschulen	%
2.19	Drittmittel je Professur	7	22
2.13	Betreuungsrelation Zahl der Studierenden zu wissenschaftlichem Personal	4	13
2.12	Betreuungsrelation Zahl der Absolventen zu wissenschaftlichem Personal	4	13
2.1	Durchschnittliche Studiendauer	3	9
2.22	Anteil von Bildungsausländern	3	9
2.3	Absolventen/-innen innerhalb der Regelstudienzeit	3	9
2.16	Promotionsquote	3	9
2.17	laufende Ausgaben je Studierenden	3	9
2.2	Studiendauer in Fachsemestern	2	6
2.18	laufende Ausgaben je Professur	2	6
2.4	Studienerfolgsquote nach Methode der OECD / HIS / Statistik	2	6
3.1	Anteil arbeitssuchender Absolventen/-innen	2	6
3.2	durchschnittliches Einkommen der Absolventen/-innen	2	6
3.3	durchschnittliche Anzahl spendenbereiter Alumni	2	6
3.4	Anteil der Absolventen/-innen mit internationaler Erfahrung	2	6
3.5	lückenloser Übergang in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung	2	6
2.8	Durchschnittsnoten	1	3
2.21	Übergangsquote vom Bachelor- zum Masterstudium	1	3
2.15	Gesamtausbildungsquote	1	3

nerfolgs, In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20 Jg. 1999, H. 3, S. 172-191.
 Stebler, P. (2000): Studienerfolg und Studienzufriedenheit an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg i. UE. – empirische Grundlagen für die Entscheidung hochschulökonomischer Fragen, Freiburg.
 Trost, G./Bickel, H. (1979): Studierfähigkeit und Studienerfolg, München.
 Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Drs. 5920/04.

■ **Dr. Peter Christoph Lorson**, Prof. & Inhaber des Lehrstuhls ABWL: Unternehmensrechnung und Controlling, Universität Rostock, E-Mail: peter.lorson@uni-rostock.de
 ■ **Astrid Lubinski**, Dipl.-Ing., Leiterin Controlling, Stabsstelle Controlling an der Universität Rostock, E-Mail: Astrid.Lubinski@uni-rostock.de
 ■ **Matthias Nickel**, Dipl.-Kfm., Absolvent des Diplomstudiengangs Betriebswirtschaftslehre an der Universität Rostock, zwischenzeitlich kaufmännischer Leiter im Metallbaubetrieb Reinhard Nickel, Güstrow, E-Mail: matthias_nickel2000@yahoo.de
 ■ **Dr. Marc Toebe**, Wirtschaftsprüfer, Steuerberater und Habilitand am Lehrstuhl von Prof. Lorson; vertritt die Professuren ABWL: Unternehmensfinanzierung und ABWL: Wirtschaftsprüfung, Rechnungslegung und Betriebswirtschaftliche Steuerlehre, TU Cottbus, E-Mail: Marc.Toebe@wpmtd.de

Reihe Qualität - Evaluation
 Akkreditierung.
 Praxishinweise zu
 Verfahren und Methoden

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehbarg (Hg.):
 Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

Bielefeld 2005, ISBN 3-937026-36-3, 261 Seiten, 34,00 Euro

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

Werner Nienhüser



Werner Nienhüser

Ressourcenabhängigkeit und Hochschulräte. Eine empirische Analyse¹

The following article focuses on academic councils. At this point, the debates about the integration of universities in their respective society, which – with regard to Germany – first led to the establishment of boards of trustees at universities in West Berlin after the experience of the 1920s (with universities that were largely empire-oriented in the first German Republic), the experience with state dirigisme, and the ideologisation in the two German indoctrinating nanny states, the "Third Reich" and the GDR, cannot be summarized. Almost forgotten are then the debates of the 1960's about the democratization of our society that led to the so-called Gruppenuniversität (a university where all status groups – i.e. professors, students and all the staff – decide on a general framework and regulations together). Furthermore forgotten is the whole idea that students should not only be represented in committees as a status group, but explicitly as a bridge to society. In the course of the "social opening" of the institutions, the students' social classes and their interests and mindscapes should at least have an indirect influence on the development of higher education. Likewise forgotten is the phase in which professors claimed their rights against the Gruppenuniversität and largely lost them to the state in the 1970s and early 1980s instead of regaining them. And finally there was the movement to liberate and increase the autonomy of institutions of higher education before the millennium, which eventually led to the establishment of academic councils. Here, these changeful developments can only be remembered. *Werner Nienhüser* illustrates in his essay "**Resource Dependency and Academic Councils. An Empirical Analysis**" to what extent the integration of universities in their respective society has been successful by now. The findings show that different interests prevail in the voting behaviour of the committees responsible for the allocation of staff.

1. Hintergrund und Fragestellung

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre haben fast alle deutschen Bundesländer in ihren Hochschulen² Hochschulräte (oder entsprechende Gremien mit anderen Bezeichnungen, aber ähnlichen Funktionen) etabliert. Dies ist Teil einer Reform, bei der Instrumente und Strukturen des Managements von privatwirtschaftlichen Unternehmen auch für Hochschulen angewandt werden. Staatliche Aufsicht soll reduziert und durch die Kontrolle durch Hochschulräte ersetzt werden. Gleichzeitig wird den Hochschulräten die Funktion zugewiesen, gesellschaftliche Interessen und zusätzlichen Sachverstand in die Hochschulen einzubringen (Pinkwart 2007, S. 10; Behm/Müller 2010, S. 18). Man sollte daher erwarten, dass eine breite Palette von Interessen und gesellschaftlichen Gruppen im Hochschulrat vertreten ist. Kritiker der aktuellen Hochschulreformen behaupten, dass eine Pluralität der Interessen nicht gegeben ist, sondern Wirtschaftsvertreter, besonders aus den Großunternehmen, in den Hochschulräten zu stark Einfluss nehmen (s. stellvertretend Bultmann 2006; Lieb 2011). Aus organisationstheoretischer, aber auch -praktischer Perspektive ist zu fragen, ob Hochschulräte nur die Funktion der Kontrolle, der Anbindung an die Gesellschaft und der Versorgung mit Sachverstand haben.

Organisationstheorien legen nahe, dass Hochschulräte auch andere Ressourcen einbringen können, indem sie etwa mit „großen Namen“ bekannter Persönlichkeiten zur Reputation der Hochschule beitragen oder die Akquirierung von Drittmitteln erleichtern. Das würde bedeuten, dass Hochschulräte je nach Situation, nach Problemlage der Hochschule unterschiedlich zusammengesetzt sind (oder sein sollten), weil es auf die jeweiligen Ressourcen ankommt, die eine Hochschule benötigt – dies schließt einen „one best way“ (das heißt eine einzige richtige Zusammensetzung des Hochschulrates) nahezu aus. Damit stellt sich erstens die empirische Frage nach der tatsächlichen Zusammensetzung der Hochschulräte. (1) Wie sind die Hochschulräte in Deutschland zusammengesetzt? Aus welchen gesellschaftlichen Bereichen (Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Kultur) kommen die Mitglieder? Würde sich herausstellen, dass tatsächlich wenige gesellschaftliche Gruppen quantitativ sehr stark

¹ Dieses Papier ist eine um weitere Daten (für Nordrhein-Westfalen) ergänzte und bei den statistischen Analysen unterschiedliche Fassung des Aufsatzes von Nienhüser/Jacob (2008). Eine stärker organisationstheoretisch fundierte Analyse findet sich in Nienhüser (2011).

² Wenn hier von Hochschulen, Hochschulleitungen usw. die Rede ist, dann bezieht sich dies in erster Linie auf Universitäten, weil der hier zugrunde gelegte Datensatz ausschließlich Universitäten umfasst.

vertreten sind, wäre nicht mehr gewährleistet, dass eine breite Palette gesellschaftlich relevanter Interessen repräsentiert ist. Interessanter noch ist die zweite Frage, deren Beantwortung allerdings voraussetzt, dass die erste geklärt ist: (2) Welche Ursachen sind für Unterschiede in der Zusammensetzung der Hochschulräte verantwortlich? Ich vermute, dass die Problemlage (das heißt die Ressourcenabhängigkeitssituation, vor allem die Finanzierungssituation) eine wesentliche Ursache darstellt. Zu dieser Frage entwickle ich im Folgenden Hypothesen, die auf der Idee der Ressourcenabhängigkeitstheorie beruhen: dass Organisationen solche Mitglieder in ihre Kontrollorgane aufnehmen, die für sie „kritische Ressourcen“ kontrollieren (Pfeffer/Salancik 2003).

2. Hypothesen

Nach der Resource Dependence Theory (Pfeffer/Salancik 2003) kooptieren Organisationen für ihre Gremien ressourcenkontrollierende Akteure, weil sie damit die umwelt- bzw. ressourcenbedingten Unsicherheiten reduzieren können. Ursachen für unterschiedliche Zusammensetzungen der Hochschulräte sind in unterschiedlichen Ressourcenabhängigkeiten zu suchen. Die generelle Hypothese lautet: *Je stärker die Abhängigkeit von bestimmten Ressourcen ist, desto höher ist der Anteil von Personen im Hochschulrat, die entsprechende Ressourcen kontrollieren bzw. zur Reduktion der Abhängigkeit beitragen.*

Die folgende Analyse der Ursachen für Unterschiede in der Hochschulratszusammensetzung konzentriert sich auf den Anteil der Wirtschaftsvertreter an den externen Mitgliedern im Hochschulrat. Die konkreten Hypothesen lauten: Der Anteil von Wirtschaftsvertretern im Hochschulrat (jeweils an allen externen Mitgliedern) ist umso höher, (1) je höher der Anteil der Drittmittel aus der Wirtschaft an den Gesamtmitteln einer Universität ist, (2) je stärker die Reputation der Betriebswirtschaftslehre an der Universität ist, (3) je mehr die Universität insgesamt als „exzellente“ gilt.

Hypothese 1 bezieht sich auf die Abhängigkeit von *finanziellen* Ressourcen und ihre Wirkungen auf die Repräsentanz von Wirtschaftsvertretern im Hochschulrat. Allerdings wäre es wirklichkeitsfern zu vermuten, Manager brächten gleichsam zu jeder Hochschulratsitzung Geld mit. Der Zusammenhang ist komplexer (vgl. auch Bogumil et al. 2008). Die Repräsentanz von Wirtschaftsvertretern könnte anderen Unternehmen signalisieren, dass (potenzielle) Gelder für Forschungsprojekte und ähnliches „gut angelegt“ sind, sie sind auch ein Indikator für „Wirtschaftsfreundlichkeit“. Dies antizipieren relevante Akteure in den Hochschulen, wobei solche Überlegungen sich in Entscheidungen über die Zusammensetzung des Hochschulrates besonders in den Hochschulen niederschlagen, wo man bereits „wirtschaftsfreundlich“ ist bzw. bereits einen höheren Anteil von Drittmitteln aus der Wirtschaft an den Gesamtmitteln hat.

Zu Hypothese 2: Man kann vermuten, dass in Universitäten mit reputationsstarken betriebswirtschaftlichen Fakultäten ein „wirtschaftsfreundliches Klima“ und ein größeres Interesse an der Rekrutierung von Wirtschaftsvertretern vorherrscht als an Hochschulen, an denen die

Betriebswirtschaftslehre eine geringere Rolle spielt. Zudem dürfte bei stärker betriebswirtschaftlich ausgerichteten Universitäten auch ein größeres Interesse von Wirtschaftsvertretern an einer Mitgliedschaft bestehen. Hypothese 3 ist folgendermaßen begründet: Bund und Länder fördern in der sog. „Exzellenz-Initiative“ an ausgewählten Universitäten „Graduiertenschulen“, „Exzellenzcluster“ und „Zukunftskonzepte“. Man kann vermuten, dass einerseits diese derart als „exzellente“ markierten Universitäten ihrem Ruf auch bei der Besetzung ihrer Hochschulräte gerecht werden und Personen mit hoher Reputation gewinnen wollen und dass andererseits „hochrangige“ Personen, die über viele Ressourcen verfügen, Exzellenz-Universitäten attraktiver finden und eher bereit sein werden, sich für eine Hochschulratsmitgliedschaft gewinnen zu lassen.

3. Erhebungsmethode, Datenbasis und Variablen

Die Informationen über die Hochschulratsmitglieder wurden den Webseiten der Universitäten entnommen³. Darüber hinaus haben wir über Anfragen bei den Hochschulen Daten ergänzt (vgl. zu diesen und weiteren Details der Erhebung auch Nienhüser/Jacob 2008, einige Ausführungen werden hier weitgehend übernommen).

Die Erhebung über die Hochschulräte wurde Januar 2007 und in der zweiten Jahreshälfte von 2008 (für Nordrhein-Westfalen) durchgeführt. Erfasst wurden 71 staatliche Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht. Privatuniversitäten, kirchliche Hochschulen⁴ und Kunst- und Musikhochschulen wurden wegen ihrer Besonderheiten ausgeschlossen.

Die Hochschulen in vier Bundesländern wurden nicht einbezogen: In Bremen ist gesetzlich kein Hochschulrat vorgesehen. Brandenburg und Schleswig-Holstein haben einen Landeshochschulrat, daher kann die Beziehung zwischen Merkmalen der einzelnen Hochschulen und der Zusammensetzung des Rates nicht untersucht werden. In Thüringen waren zum Zeitpunkt der Erhebungsphase noch nicht alle Hochschulräte bestellt worden.

Darüber hinaus haben wir auch in den 12 Bundesländern, die über einen Hochschulrat verfügen, nicht alle Hochschulen einbezogen. Zum Teil waren die notwendigen Informationen nicht über Internetrecherchen zu gewinnen, zum Teil hatten noch nicht alle Hochschulen einen Hochschulrat gewählt.

Die Datenbasis umfasst insgesamt 71 Hochschulräte mit 581 Mitgliedern in 12 Bundesländern. Allerdings treten bei einigen Variablen fehlende Werte auf, zudem werden die Medizinische Hochschule Hannover und die Sporthochschule Köln wegen ihrer Besonderheiten ausgeklammert. Das bedeutet, dass für einige der späteren Analysen le-

³ Dank gilt Maria Wegener, Linda Wachtendonk, Dirk Nötzel und Anna Katharina Jacob für ihre Hilfe bei der Datenbeschaffung und -aufbereitung sowie die Korrektur früherer Texte. Sämtliche Analysen des vorliegenden Textes stammen ausschließlich von mir. Fehler jeder Art gehen allein auf mein Konto.

⁴ Eine Ausnahme bildet die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, die wir aufgrund ihres mit staatlichen Hochschulen vergleichbaren Fächerangebotes mit einbezogen haben.

diglich 67 Hochschulräte einbezogen werden können. Insgesamt umfasst die Grundgesamtheit 89 Hochschulen, davon sind 82 „hochschulratsfähig“ in dem Sinne, dass für die jeweilige Hochschule ein entsprechendes Organ vorgesehen ist (also kein Landeshochschulrat). Daher kommen wir mit einer Stichprobe von 71 bzw. 67 Fällen (das entspricht 87 bzw. 82 Prozent) einer Vollerhebung (der staatlichen Hochschulen mit Promotionsrecht, siehe www.hochschulkompass.de) nahe.

3.1 Variablengruppen

Über die *Hochschulratsmitglieder* wurden u.a. folgende Informationen erfasst: Zugehörigkeit zu Herkunftsorganisationen wie Unternehmen, Medien, Rechtssystem, Politik u.Ä. (bei externen Mitgliedern), Mitgliedschaftsstatus (internes oder externes Mitglied; Vorsitz im Hochschulrat), Funktionen wie z.B. Aufsichtsrats- oder Vorstandsmitglied in Wirtschaftsunternehmen.

Über die *Hochschulen* wurden folgende Informationen erhoben: Größe der Hochschule, Fächerstruktur, Höhe und Zusammensetzung der finanziellen Mittel u.Ä. Diese Daten haben wir aus amtlichen Statistiken (u.a. Statistisches Bundesamt) und anderen Quellen (z.B. von CHE, DFG) zusammengetragen. Dabei sind insbesondere die Drittmittel von Bedeutung. Eine genauere Beschreibung der verwendeten Daten geben wir im Folgenden bei der Operationalisierung der Variablen.

3.2 Operationalisierungen

Zuordnung der Mitglieder zu gesellschaftlichen Gruppen bzw. Herkunftsorganisationen. Für die Zuordnung der Hochschulratsmitglieder zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen bzw. Organisationen unterscheiden wir insgesamt sieben Gruppen: (1) Universitätsangehörige (darunter: Wissenschaftler, Studierende, nichtwissenschaftliches Personal, derzeitige und ehemalige Rektoren), (2) Vertreter von Unternehmen bzw. Unternehmensverbände, (3) Vertreter aus Politik, Öffentlicher Verwaltung und dem Rechtssystem; (4) Vertreter von Spitzenorganisationen der Wissenschaft und aus der Forschungsförderung, (5) Vertreter aus außeruniversitären Forschungsinstituten, (6) Vertreter aus dem Bereich Medien und Kultur, (7) Vertreter der Gewerkschaften.

Für die weiteren Analysen ist der *Anteil der Wirtschaftsvertreter an allen externen Mitgliedern* wichtig. Als Wirtschaftsvertreter bezeichnen wir alle externen Mitglieder, die aus Profitorganisationen kommen.

Anteil von Drittmitteln aus unterschiedlichen Quellen an den Gesamtmitteln der Universität. Hier greifen wir auf die Daten des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 2006 zurück. Wir beziehen die beiden wichtigsten Drittmittelquellen ein: Mittel aus der Wirtschaft und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (Statistisches Bundesamt 2006).

Reputation der Betriebswirtschaftslehre. Hier ziehen wir das Hochschulranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE 2008) heran. Wir verwenden den Indikator „Reputation in Studium und Lehre“, der auf der Einschätzung von Professoren beruht. Die befragten Professoren können in der Befragung durch das CHE jeweils für ein Fach fünf Hochschulen benennen, an denen sie ein

Studium empfehlen würden, wenn ihre Kinder das jeweilige Fach studieren wollten. Nennungen der Hochschule, an der die Professoren zum Zeitpunkt der Erhebung beschäftigt waren, wurden nicht berücksichtigt. Das Ranking gibt an, von wie viel Prozent der Professor/innen die jeweilige Hochschule empfohlen wurde. Wir haben die Prozentverteilung in fünf Gruppen unterteilt. Die erste Gruppe enthält solche Hochschulen, die keinen betriebswirtschaftlichen Studiengang haben oder von vornherein vom CHE nicht in das Ranking aufgenommen wurden (Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) 2008). Die weiteren vier Variablenausprägungen sind die jeweiligen Quartile des Reputationswertes (1 = unterstes Viertel, ... 4 = oberstes Viertel).

Exzellenz-Universität. Hier verwenden wir eine Dummy-Variable, die den Wert 1 annimmt, wenn es sich um eine Hochschule handelt, die in den auf das Jahr 2008 folgenden fünf Jahren in mindestens einer der drei „Förderlinien“ der DFG (Graduiertenschule, Exzellenzcluster, Zukunftskonzept) Mittel erhält (sonst nimmt die Variable den Wert 0 an). Die Daten haben wir der Webseite der DFG entnommen (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2008).

Wir ziehen darüber hinaus vier weitere Variablen als *Kontrollvariablen* heran. Erstens sind dies die *Vorgaben der Zusammensetzung des Hochschulrates im Landeshochschulgesetz*. In Hessen und Berlin machen die Landeshochschulgesetze stärker als in anderen Bundesländern quantitative und zugleich qualitative Vorgaben für die Zusammensetzung des Hochschulrates (bzw. des Kuratoriums in Berlin). Wir kontrollieren mögliche Effekte durch zwei Dummy-Variablen, die jeweils den Wert 1 annehmen, wenn es sich um eine Hochschule in Berlin (ja = 1) oder Hessen (ja = 1) handelt (sonst 0). Dass etliche Hochschulräte rein extern besetzt sind oder besetzt werden müssen, haben wir dadurch berücksichtigt, dass wir den Anteil der Wirtschaftsvertreter allein an den externen Mitgliedern berechnen. Zweitens berücksichtigen wir den *Hochschultyp*. Der Ressourcenbedarf und die Art der Ressourcenquellen können sich je nach Hochschultyp unterscheiden. Technische Universitäten haben traditionell eine engere Bindung an Unternehmen und sind stärker von deren Drittmitteln abhängig, daher sind sie gesondert zu betrachten. Wir verwenden hier eine Dummy-Variable (Technische Universität bzw. TU = 1, sonst = 0). Auch Pädagogische Hochschulen könnten einen spezifischen Ressourcenbedarf haben, den wir ebenfalls über eine Dummy-Variable berücksichtigen (PH = 1, sonst = 0). Wir vergleichen also Technische Universitäten und Pädagogische Hochschulen jeweils mit der Referenzgruppe aller anderen Hochschulen. Drittens beziehen wir die Größe der Hochschule als Kontrollvariable mit ein. Als Indikator verwenden wir die Anzahl der Studierenden (in 1.000, Daten aus dem Jahre 2006, Statistisches Bundesamt 2006).

4. Ergebnisse

4.1 Zusammensetzung nach institutioneller Herkunft und Hochschulrats-Vorsitz

Zunächst betrachten wir die Zusammensetzung aller Hochschulräte nach Herkunft der Mitglieder bzw. der

Zugehörigkeit zu bestimmten Institutionen bzw. Organisationen (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Institutionelle Herkunft der Hochschulratsmitglieder

Anteil in Prozent	Anteil an allen Mitgliedern	Anteil der Gruppe an den Vorsitzenden	Anzahl
Universitätsangehörige			
Wissenschaftler i.e.S.	31	16	181
Studierende, Nicht-Wiss. Personal	5	1	30
Rektoren (derzeitige und ehemalige)	6	7	32
Unternehmen/ Unternehmensverbände			
Nicht-Topmanagement	13	9	74
Topmanagement (mit Vorstands- oder Aufsichtsratsmandat)	18	41	107
Politik, Öffentliche Verwaltung, Recht	13	11	73
Spitzenorganisationen der Wissenschaft, Forschungsförderung	5	11	26
Außeruniversitäre Forschungsinstitute	5	3	29
Medien und Kultur	4	1	23
Gewerkschaft	1	0	6
Prozent gesamt bzw. durchschnittlich	100	100	
N	581	71	581

Unter den Hochschulratsmitgliedern stellen die *Universitätsangehörigen* mit insgesamt 42 Prozent aller Mitglieder die größte Gruppe. Wissenschaftler im engeren Sinne (Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen) machen 31 Prozent aller Hochschulratsmitglieder aus und stellen innerhalb der Universitätsangehörigen den größten Anteil (74 Prozent in dieser Gruppe). 31 Prozent aller Mitglieder insgesamt kommen aus *Unternehmen* oder (zu einem sehr geringen Anteil) aus Unternehmensverbänden. Die Mehrzahl der Unternehmensvertreter ist dem Topmanagement zuzurechnen. Insgesamt stammt knapp jedes fünfte Hochschulratsmitglied aus dem Topmanagement. Die Gruppe der *Politiker, Angehörige der Öffentlichen Verwaltung und des Rechtssystems* (z.B. Richter) stellt 13 Prozent aller Mitglieder. *Mitglieder aus Spitzenorganisationen der Wissenschaft* (z.B. Leibniz-Gemeinschaft) und aus *Organisationen der Forschungsförderung* (z.B. Deutsche Forschungsgemeinschaft) haben einen Anteil von rund 5 Prozent an den Hochschulratsmitgliedern. Die fünfte, ebenfalls kleinere Gruppe bilden Angehörige von *Forschungsinstituten* wie etwa des Fraunhofer-Instituts. Diese Gruppe stellt 5 Prozent aller Mitglieder. Die sechste Gruppe, *Medien und Kultur* (z.B. Mitarbeiter von Rundfunkanstalten, Journalisten oder Künstler) hat einen Anteil von 4 Prozent. *Gewerkschafter* (damit meinen wir Funktionäre, nicht „einfache“ Mitglieder) sind mit etwa einem Prozent schwach vertreten. Erneut (Bogumil et al. 2008; s.a. Bogumil/Heinze 2009; Nienhüser/Jacob 2008) bestätigt sich, dass Hochschulräte nicht pluralistisch zusammengesetzt sind und

Wirtschaftsvertreter einen großen Anteil stellen. Die Befunde unterscheiden sich wenig von denjenigen der früheren Analysen von Nienhüser/Jacob (2008), das heißt, auch die nun (anders als bei Nienhüser/Jacob 2008) einbezogenen Informationen über die Hochschulräte in den Universitäten Nordrhein-Westfalens ändern kaum etwas an den Aussagen über die soziale Struktur der Hochschulräte. Wenn es um die Verteilung von Macht bzw. Einfluss geht, stellt sich die Frage, wer – aus welcher sozialen Gruppe – den *Vorsitz im Hochschulrat* innehat. In der dritten Spalte von Tabelle 1 sehen wir, dass sich die Vorsitzenden im Vergleich zu ihrem Anteil insgesamt überproportional stark aus drei Gruppen rekrutieren. Knapp 60 Prozent aller Vorsitzenden entstammen der Gruppe der (ehemaligen bzw. derzeitigen) Universitätsrektoren, der Topmanager und den Spitzenorganisationen der Wissenschaft sowie der Forschungsförderung. Auffällig ist, dass allein 41

Prozent aller Vorsitzenden aus der Gruppe der Topmanager kommen. Auch hier stimmen die Befunde im Kern mit denen unserer früheren Analysen (Nienhüser/Jacob 2008) überein.

Im Folgenden soll geklärt werden, *warum es Unterschiede* in der Zusammensetzung der Hochschulräte gibt. Dabei konzentrieren wir uns auf die Frage der Bestimmungsgründe der Repräsentanz von Wirtschaftsvertretern in den Hochschulräten.

4.2 Zusammenhänge der Struktur von Hochschulräten mit Merkmalen der Hochschulen

Die zentrale Vermutung ist: Die Finanzierungsstruktur einer Universität ist ein Ausdruck für ihre Abhängigkeit. Auf die Abhängigkeit von bestimmten Finanzierungsquellen reagieren die Universitäten mit der Kooptation derjenigen Personen, von denen sie meinen, dass sie die mit der Abhängigkeit verbundene Unsicherheit reduzie-

Tabelle 2: Anteil der Externen aus Unternehmen an allen externen Mitgliedern in Abhängigkeit vom Anteil der Drittmittel aus der Wirtschaft, der Reputation der BWL und vom Status der Hochschule als „Exzellenzhochschule“ (n=67 Universitäten)

	Anteil Wirtschaftsvertreter (Arithmetisches Mittel)
<i>(a) Quartile des Anteils an Drittmitteln aus der Wirtschaft</i>	
1. Quartil (Geringer Anteil an Drittmitteln aus der Wirtschaft)	35,1
2. Quartil	33,3
3. Quartil	44,3
4. Quartil (hoher Anteil an Drittmitteln aus der Wirtschaft)	49,8
<i>(b) Vorhandensein und Reputation eines betriebswirtschaftlichen Studiengangs (BWL)</i>	
BWL nicht vorhanden	37,5
BWL vorhanden, sehr geringe Reputation (1. Quartil)	47,8
BWL vorhanden, geringe Reputation (2. Quartil)	41,5
BWL vorhanden, hohe Reputation (3. Quartil)	32,2
BWL vorhanden, sehr hohe Reputation (4. Quartil)	46,0
<i>(c) Exzellenzhochschule</i>	
Exzellenzhochschule nein	38,6
Exzellenzhochschule ja	43,0
Alle	40,7

ren können. Die Reputation einer Universität (BWL-Reputation, Exzellenz-Universität) hat, so vermute ich, einen Attraktionseffekt für potenzielle Hochschulratsmitglieder aus der Wirtschaft. Zunächst folgen beschreibende Analysen, anschließend werden zwei multivariate Regressionsanalysen durchgeführt.

Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Anteil der Drittmittel aus der Wirtschaft an allen Drittmitteln und dem Anteil der Vertreter von Wirtschaftsunternehmen (Tabelle 2).

Der Zusammenhang zwischen dem Drittmittelanteil aus der Wirtschaft und dem Anteil der Wirtschaftsvertreter ist recht stark (siehe Teil a der Tabelle). Bei einem geringen Drittmittelanteil sind in den Hochschulräten 35 Prozent Wirtschaftsvertreter, bei einem hohen Anteil fast 50 Prozent vertreten. Ein weniger klares Muster zeigt sich für das Vorhandensein bzw. die Reputation eines betriebswirtschaftlichen Studienganges; der statistische Zusammenhang ist gleichwohl positiv (Teil b der Tabelle). Der Unterschied zwischen Exzellenz- und Nicht-Exzellenzhochschulen ist relativ gering (Teil c der Tabelle). Damit ist der Zusammenhang zwischen Drittmittelanteil und dem Anteil der Wirtschaftsvertreter am deutlichsten. Es stellt sich jedoch die Frage, ob sich der bivariate Zusammenhang für die 67 Hochschulen auch in einer multivariaten Analyse unter Einbezug weiterer Variablen zeigt. Tabelle 3 enthält die Befunde von zwei Regressionsanalysen (Modell 1 und 2).

Tabelle 3: OLS-Regression, abhängige Variablen: Anteil der Externen aus Unternehmen (Wirtschaftsvertreter) an allen externen Mitgliedern

Abhängige Variable: ¹ Anteil der Externen aus Unternehmen (Wirtschaftsvertreter) an allen externen Mitgliedern	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Prozent Drittmittel aus der Wirtschaft ²	2,51*	0,31*	2,33+	0,29+
Hohe BWL-Reputation (oberstes Quartil= 1)	7,85	0,14	11,86	0,21
Exzellenzhochschule (ja=1)	-1,06	-0,02	2,73	0,06
Prozent Drittmittel DFG	-	-	-0,43	-0,06
Vorgaben zur Strukturierung der Externen im Landesgesetz				
Hessen (ja=1)	-	-	-8,11	-0,10
Berlin (ja=1)	-	-	-33,76**	-0,32**
Hochschultyp	-	-		
Technische Universität (ja=1)	-	-	5,61	0,09
Pädagogische Hochschule (ja=1)	-	-	9,59	0,12
Anzahl Studierende (in 1000)	-	-	0,04	0,02
Konstante	31,54***		31,36***	
R ² (Korr. R ²)	0,11 (0,06)		0,22 (0,10)	
n=	67		67	

¹ +/*/**/*** = Signifikanz mindestens auf dem 10/5/1/0,1-Prozent-Niveau
² Jeweils der Anteil an allen Mitteln der Hochschule.

In Tabelle 3 sehen wir, dass mit zunehmendem Anteil von Drittmitteln aus der Wirtschaft auch der Anteil der Wirtschaftsvertreter zunimmt. (Das bedeutet nicht, dass ein kausaler Zusammenhang bestehen muss.) In Modell 1 sind nur die drei zentralen Variablen enthalten. Der Drittmittel-Effekt bleibt also auch unabhängig vom Einfluss

der beiden anderen Variablen (BWL-Reputation und Exzellenz-Hochschule) bestehen. In Modell 2 sind weitere Variablen, die einen Einfluss auf den Anteil der Wirtschaftsvertreter haben könnten, aufgenommen worden. Mit jedem zusätzlichen Prozent des entsprechenden Drittmittelanteils steigt der Anteil der Wirtschaftsvertreter um 2,33 Prozent (beta = 0,29). Der Effekt ist nicht bzw. nur schwach statistisch signifikant. Der Determinationskoeffizient liegt mit R²=0,22 mindestens im akzeptablen Bereich. Die Zusammenhänge sind ähnlich wie in Modell 1; damit haben die Befunde auch dann Bestand, wenn man die weiteren Variablen einbezieht.

Weitergehende Analysen (Nienhüser 2011), die statt des Anteils aller Wirtschaftsvertreter nur den Anteil der Topmanager (solche mit Vorstands-, Aufsichtsrats- oder ähnlichen Mandaten) als abhängige Variable verwenden, die Drittmittel der Medizinischen Einrichtungen herausrechnen und einbeziehen, dass zwischen den abhängigen Variablen untereinander Zusammenhänge bestehen könnten, kommen zu sehr ähnlichen, zum Teil noch deutlicheren Resultaten hinsichtlich des Drittmittel-Effekts.

5. Fazit

Erstens kann man nicht von einer pluralen Zusammensetzung sprechen, wenn Wirtschaftsvertreter ein Drittel der externen Mitglieder und mit überproportional hoher Wahrscheinlichkeit den Vorsitzenden stellen. Interessen,

wie sie insbesondere von Kirchen und Gewerkschaften repräsentiert werden, sind aufgrund fehlender Mitglieder aus diesen Organisationen kaum vertreten. Zweitens passt das empirisch beobachtbare Muster zu den Hypothesen des Ressourcenabhängigkeitsansatzes. Es zeigt sich, dass die Abhängigkeit einer Universität von ihren Finanzierungsquellen einen deutlichen statistischen Einfluss darauf hat, wie ihr Hochschulrat zusammengesetzt ist. In Universitäten mit einem höheren Drittmittelanteil aus der Wirtschaft ist der Anteil der Wirtschaftsvertreter an allen externen Mitgliedern überdurchschnittlich hoch. Auch wenn man andere mögliche Einflussfaktoren kontrolliert, bleibt der Effekt des Drittmittelanteils erhalten. Die Befunde stützen zudem die Vermutung, dass das (numerische) Einflusspotenzial von Wirtschaftsvertretern erheblich ist. Sie stellen insgesamt die zweitgrößte, unter den Vorsitzenden die größte Gruppe unter den Hochschulratsmitgliedern. Die Zahlen sagen jedoch nichts über den tatsächlichen Einfluss einzelner Gruppen aus. Wie das auf Ressourcenkontrolle zurückzuführende Potenzial der Wirtschaftsvertreter genutzt wird, bleibt abzuwarten. Was lässt sich drittens im Sinne von „Gestaltungsempfehlungen“ auf Grundlage dieser empirischen Befunde sagen? Strenggenommen nichts – denn aus beschreiben-

den empirischen Befunden folgen logisch keine normativen Aussagen in Form von Empfehlungen. Empfehlungen setzen voraus, dass wir über die Ziele diskutieren, dass wir Wertungen vornehmen, die es offenzulegen gilt. Würden wir suggerieren, dass aus empirischen Befunden Politikempfehlungen folgten und diese rechtfertigten, dann verkäme empirische Forschung zur Ideologieproduktion. Daher ist zu fragen: Welche Hochschulen wollen wir? Sind für diese Ziele Hochschulräte (in der jetzigen Zusammensetzung und mit den jetzigen Kompetenzen) geeignet? Ich meine, es gibt gute Gründe gegen eine „unternehmerische Universität“, da diese Governance-Form die Unabhängigkeit der Forschung und den allgemeinwohlorientierten Bildungsauftrag gefährdet (ähnlich Dörre/Neiß 2010). Wenn wir keine Hochschulen haben wollen, die ähnlich wie Unternehmen strukturiert sind und entsprechend agieren, dann ist der derzeitige hohe Anteil von Wirtschaftsvertretern vermutlich problematisch. Zugegebenermaßen ist dies eine Diskussion, die über die empirischen Resultate hinausweist.

Literaturverzeichnis

- Behm, B./Müller, U. (2010): Erfolgsfaktoren für Hochschulräte. In: Meyer-Guckel, V./Winde, M./Ziegele, F. (Hg.): Handbuch Hochschulräte: Denkansätze und Erfolgsfaktoren für die Praxis. Essen: 16–105.
- Bogumil, J./Heinze, R. (Hg.) (2009): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin.
- Bogumil, J./Heinze, R. G./Grohs, S./Gerber, S. (2008): Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche. Abschlussbericht der Kurzstudie. Bochum.
- Bultmann, T. (2006): Demnächst vogelfrei - Nordrhein-Westfalens neues "Hochschulfreiheitsgesetz". In: Forum Wissenschaft, 4, S. 31–33.

- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2008): CHE-Hochschulranking. <http://www.das-ranking.de/che8/che> (15.01.2008).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2008): Exzellenzinitiative. http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/exzellenzinitiative/index.html (15.01.2008).
- Dörre, K./Neiß, M. (2010): Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang. Berlin.
- Lieb, W. (2011): Das Paradigma der Unternehmerischen Universität und der Wettbewerbssteuerung der Hochschule. Vortrag Universität Siegen am 27.1.2011. <http://www.nachdenkseiten.de/?p=8139> (08.08.2011).
- Nienhüser, W. (2011): Academic Capitalism? – Wirtschaftsvertreter in Hochschulräten deutscher Universitäten. Eine organisationstheoretisch fundierte empirische Analyse. Manuskript. Essen.
- Nienhüser, W./Jacob, A. K. (2008): Changing of the Guards – Eine empirische Analyse der Sozialstruktur von Hochschulräten. In: Hochschulmanagement, S. 67–73.
- Pfeffer, J./Salancik, G. R. (2003): The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective (Neuaufgabe). Stanford.
- Pinkwart, A. (2007): Hochschulräte: neue Leitungsstrukturen für die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen (Hg.): Hochschulräte: neue Leitungsstrukturen für die Hochschulen in NRW. Dokumentation der Tagung vom 31.1.2007. Düsseldorf, S. 8–13.
- Statistisches Bundesamt (2006): Bildung und Kultur. Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen 2004. Fachserie 11, Reihe 4.3.2. Wiesbaden.

■ Dr. Werner Nienhüser, Prof. & Inhaber des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insb. Arbeit, Personal und Organisation, Universität Duisburg-Essen; Forschungsschwerpunkte: Employment Relations, atypische Beschäftigung, Mitbestimmung, Macht in Organisationen und Steuerung von Hochschulen, E-Mail: werner.nienhueser@uni-due.de

Anja Henseler: Kosten- und Leistungsrechnung an Hochschulen

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

Orientierung tut not.

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

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



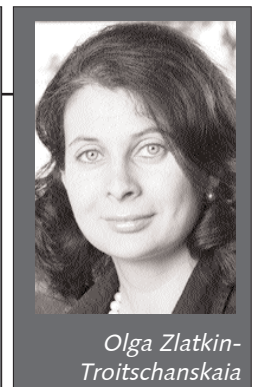
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia

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



Sigrid
Blömeke



Olga Zlatkin-
Troitschanskaia

With each academic reform the question about its goals and focus arises, as is the case now with the European Qualifications Framework (EQF) and its national implementation. Here, a certain tendency to always classify the present as the most complex stage of development so far is noticeable, coupled with a devaluation of each preceding period, which is not trusted to be capable of any solutions. Now the danger of not addressing the intense debate on and concept development of individual, social and economic aims of studying, which was held between members of the Federal Conference of Assistants (Bundesassistentenkonferenz), the Max Planck Institute for Human Development Berlin, the Institute for Employment Research Erlangen-Nuremberg and the Association for Higher Education Didactics (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik) in the late 1960s and early 1970s, exists again. Even today it is difficult to understand why the German delegation fell behind its former reflective view at the Bologna conference and the EQF negotiations, although this view had partly found its expression in §§ 7 and 8 of the Framework Act for Higher Education. The German objectives were significantly beyond the aims of studying within the framework of the Bologna reform. Thus there is a prospect that the ambitious research program "**Competency Modelling and Assessment in the Academic Sector - Tasks and Challenges of the Federal Ministry of Education and Research's KoKoH Research Program**" presented here by *Sigrid Blömecke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia* builds on these previous achievements. With regard to research policy it has to be appreciated that this topic can now be explored more thoroughly with the help of the state.

Der tertiäre Bildungssektor repräsentiert einen Bereich, der trotz zunehmender gesellschaftlicher Bedeutung in der nationalen und internationalen empirischen Bildungsforschung bislang nur wenig Aufmerksamkeit erfährt. Trotz zahlreicher bildungspolitischer Maßnahmen in Folge des PISA-Schocks und des Bolognaprozesses stellen kompetenzorientierte empirische Arbeiten nach wie vor eine Ausnahme dar (Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn 2010). Gerade im Kontext einer globalisierten Wissensgesellschaft, in der die professionellen Anforderungen an ihre *work force* einem andauernden Wandel unterliegen und immer komplexer werden, sollte dem tertiären Bildungssektor auch in der empirischen Forschung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Nur auf der Basis von Wirksamkeitsprüfungen können evidenzbasierte Aussagen zum *output* bzw. *outcome* einer heterogenen Hochschullandschaft gewonnen und für nachhaltige Entwicklungs- und Optimierungsmaßnahmen auf struktureller, organisatorischer und individueller Ebene genutzt werden. Die Erfahrungen aus den aktuellen Umstrukturierungs- und Umbruchprozessen (wie die Umstellung auf das Bachelor-Master-Modell) zeigen, dass Entwicklung und Realisierung von erfolgswisenden Konzepten in der Hochschule einer theoretischen und empirischen Fundierung bedürfen.

1. Anlass und Ziele des Forschungsprogramms

Die Professionalitätsentwicklung von Akademiker/innen im Kontext differenzierter tertiärer Bildungsinstitutionen

zu erfassen, stellt eine Herausforderung dar. Eine valide und zuverlässige Modellierung und Messung akademisch vermittelten Kompetenzen sowie ihrer Bedingungen, Genese und Wirkungen sind in ihrer Multidimensionalität mit hohen Ansprüchen an die Forschungsmethodik verbunden. Das vorhandene Forschungsdefizit ist daher in Teilen sicher auf die besondere Komplexität zurückzuführen, die akademisch erworbene Kompetenzen von Studierenden und Promovierenden – aufgrund der inter- und intranationalen Vielfalt an Studienmodellen, Ausbildungsstrukturen, Lehrleistungen etc. – auszeichnet. Auch die Frage nach einem geeigneten bzw. angemessenen Kriterium (z.B. zukünftige Berufsanforderungen), anhand dessen der Kompetenzerwerb eingeschätzt werden kann, stellt eine Herausforderung dar. Berufliche Einsatzfelder und Anforderungen an Akademiker/innen unterliegen einer andauernden Entwicklung. Die Analyse des internationalen Forschungsstandes (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn 2010) zeigt jedoch, dass Ansätze zur strukturellen Stabilisierung der empirisch ausgerichteten Hochschulforschung bestehen (vgl. z.B. Tremblay, im Druck, zur OECD-Machbarkeitsstudie „Assessment of Higher Education Learning Outcomes“ (AHELO) oder die Studien im Kontext von TEDS-M, Blömeke/Kaiser/Lehmann, 2008, 2010a, b) und dass diese Ansprüche, wenn auch mit vergleichsweise hohem Aufwand, zu bewältigen sind. Um die nationale Forschungslücke schließen zu können und international anschlussfähig zu sein, werden Ex-

pert/innen aus verschiedenen Disziplinen für ein gemeinsames, multi- und interdisziplinär sowie methodenintegrativ angelegtes Forschungsvorhaben systematisch zusammengeführt und standortübergreifend – auch international – vernetzt. Im Jahr 2007 startete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Förderprogramm "Hochschulforschung", mit dem ein Beitrag zum Ausbau qualitativ hochwertiger Forschung über Hochschulen geleistet werden soll. Nach der ersten, in 2008 veröffentlichten Förderbekanntmachung "Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre" und einer weiteren Förderbekanntmachung zum Thema "Wissenschaftsökonomie" in 2010 wurde Ende 2010 eine dritte Förderinitiative „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)" in die Wege geleitet¹, die der grundlagenorientierten Kompetenzforschung im tertiären Bildungssektor wichtige Impulse geben soll. Damit gehen die übergreifenden Ziele einher, im Rahmen dieser Förderinitiative

- einen Beitrag zur Anschlussfähigkeit an die internationale Kompetenzforschung in der Hochschule zu leisten,
- Grundlagen für eine Evaluation des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung an Hochschulen zu schaffen, damit evidenzbasierte bildungspolitische, organisationale und individuelle Maßnahmen von den Entscheidungsträgern eingeleitet, hinsichtlich ihrer Wirkung kontrolliert und optimiert werden können,
- die Leistungsfähigkeit des nationalen tertiären Bildungssystems im fortschreitenden internationalen Wettbewerb zu erhalten.

2. Zum konzeptuellen Rahmen von KoKoHs und zu den Forschungsfragen

Fokussierung auf domänenspezifische und generische Kompetenzen

Den theoretischen Rahmen des neu initiierten Forschungsprogramms stellt das Konstrukt der „Kompetenzen" dar, wie es von Weinert (2001) definiert worden ist. Der Untersuchungsgegenstand umfasst neben kognitiven Leistungsdispositionen, also die Betrachtung von akademisch erworbenem Wissen, insbesondere auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, das erworbene Wissen variabel in unterschiedlichen Situationen anwenden zu können.² Ein weiteres konzeptuelles Merkmal von KoKoHs zeigt sich darin, dass auf die Modellierung von *domänenspezifischen* und *generischen* Kompetenzen ein besonderer Fokus gelegt wird.

Auch wenn dieser komplexe Ansatz das Gesamtprogramm auszeichnet, ist für Einzelprojekte allein schon forschungspragmatisch eine Begrenzung auf eine der genannten Facetten erforderlich. Eine Eingrenzung ist auch deshalb sinnvoll, weil die genuine Lehrkompetenz von Hochschulen programmatisch in der Vermittlung von disziplinspezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen im Sinne einer akademischen Fachkompetenz liegt. Demzufolge werden im Rahmen der Förderinitiative Forschungsprojekte initiiert werden, die entweder die Mo-

dellierung von akademisch vermittelten generischen Kompetenzen (z.B. analytisches Denken) oder domänenspezifischen Kompetenzen in ausgewählten Fachbereichen fokussieren.

Im Interesse der nationalen und internationalen Anschlussfähigkeit der Förderaktivitäten und einer sinnvollen Nutzung von Synergien werden von KoKoHs bedeutsame universitäre Studienfächer bzw. Domänen abgedeckt. Als ein quantitatives Kriterium für die Auswahl wurde in diesem Zusammenhang die Gesamtanzahl der eingeschriebenen Studierenden in einem Fach herangezogen. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Förderung von jeweils zwei bzw. drei Einzelvorhaben in den folgenden Studienfächern bzw. -bereichen:

- Erziehungswissenschaften und Psychologie,
- Ingenieurwissenschaften,
- Lehrerbildung in den MINT-Fächern,
- Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlich-orientierten Fächern,
- Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Berücksichtigung struktureller und individueller Merkmale

Eine objektive, zuverlässige und valide Modellierung und Erfassung von (generischen und domänenspezifischen) Kompetenzen von Studierenden und Absolventen unterschiedlicher Studiengänge und Hochschulen ist nur dann zur Generierung von bildungspolitischem Steuerungswissen geeignet, wenn die spezifischen kontextuellen Rahmenbedingungen mit untersucht werden. Daher sind im Rahmen von KoKoHs nicht nur die forschungsmethodischen Anforderungen im Feld der Kompetenzmodellierung und -messung anzugehen, die aufgrund ihrer Komplexität u.a. psychologische, fachdidaktische und statistische Expertise erfordern (vgl. z.B. Hartig/Klieme/Leutner 2008). Vielmehr ist zugleich eine Prozess- und Strukturanalyse des ebenfalls komplexen Bereichs der Hochschulbildung – mit seinen institutionellen Varianten, seiner Vielfalt an Fachwissenschaften und Studienstrukturen, seinen divergierenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen unter Berücksichtigung aktueller und zukünftiger Entwicklungen der in der akademischen Ausbildung gebotenen Lerngelegenheiten (Inhalte und Methoden etc.) – auf nationaler und internationaler Ebene zu vollziehen.

Aus diesem Grund müssen auch Kontextmerkmale definiert werden, die individueller und institutioneller Art sein können. Auf Basis des Forschungsstandes können hier insbesondere die folgenden Merkmale als relevant erachtet werden (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn 2010):

- (1) relevante Persönlichkeitsmerkmale;
- (2) sozio-biographische Daten (neben Merkmalen wie Alter, Geschlecht etc. insbesondere Schul-, Studien-

¹ Die am 06.10.2010 veröffentlichte Förderbekanntmachung ist unter <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php> einzusehen.

² Weinert (2001) definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (S. 27-28).

und Berufsverläufe) der Studierenden und Hochschulabsolventen;

- (3) studiengang- und hochschulspezifische Daten (Lehrplan, Lehrleistung, Lernmöglichkeiten/Infrastruktur, regionale Besonderheiten etc.) sowie ggf.
- (4) geforderte (generische und domänenspezifische) Kompetenzen aus Sicht globaler Arbeitgeber.

(Weiter-)Entwicklung von Kompetenzmodellen

Die von den Einzelprojekten zu leistenden Arbeitsschritte der Instrumententwicklung und Kompetenzmessung setzen voraus, dass Modelle entwickelt werden, in denen die Dimensionalität und Graduierung der zu untersuchenden Kompetenzfacetten theoretisch begründet werden (vgl. z.B. Hartig/Klieme/Leutner 2008).

Neben fundierten Aussagen zur Strukturierung, d.h. zu Art und Anzahl der zu unterscheidenden Kompetenzdimensionen in einer bestimmten Domäne, sowie zur Graduierung, d.h. welche Anforderungssituationen bei welcher individuellen Kompetenzausprägung zu bewältigen sind, zeichnen sie sich diese durch ihren Domänenbezug aus. Hierbei sind neben (1) übergeordneten institutionellen Anforderungen (2) besonders die spezifischen Charakteristika eines Fachs bzw. der Domäne (z.B. curriculare Aspekte, Inhaltsbereiche, situative Einbettung) sowie die mit ihnen verbundenen kognitiven Anforderungsniveaus zu berücksichtigen. Ein erster Ansatz zu (1) kann im „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ gesehen werden, in dem zu erwerbende Kompetenzen („Wissen und Verstehen“ und „Können“) und formale Aspekte (z.B. Zugangsvoraussetzungen, Dauer) gestuft nach Abschlüssen (Bachelor, Master, Doktorat) formuliert werden. Dem Rahmen mangelt es allerdings an einer empirischen Fundierung und am Domänenbezug. Hierbei wäre es dringend erforderlich, dass im Rahmen der neuen Förderinitiative eine domänenspezifische Ausformulierung sowie eine hinreichende theoretische und empirische Fundierung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) gewonnen werden. Um für den Hochschulbereich geeignete Kompetenzmodelle entwickeln zu können, wird im Rahmen der Förderinitiative u.a. eine systematische interdisziplinäre Zusammenarbeit als unverzichtbar angesehen. Nur so kann Anschlussfähigkeit an die nationale und internationale empirische Bildungsforschung gewährleistet werden. Hierzu gehört die Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern, die inhaltliche Expertise bereitstellen, mit Fach- und Hochschuldidaktikern ebenso wie mit diagnostisch ausgerichteten Psychologen und Experten für die Entwicklung von Testverfahren. Die Forschungsprojekte sollen weiterhin so ausgerichtet sein, dass sie internationale Vorarbeiten in den verschiedenen Fachdisziplinen nutzen und diese hinsichtlich ihrer Passung für den deutschen Kontext prüfen, adaptieren und weiterentwickeln. Auch an nationale disziplinspezifische Vorarbeiten aus dem Schülerbereich müsste, soweit vorhanden, angeknüpft werden. Auf Basis von bereits vorhandenen domänenspezifischen und zugleich empirisch fundierten Konzeptualisierungen im Schülerbereich besteht ein (Weiter-)Entwicklungspotenzial. Im Übrigen ist von den Projekten gefordert zu gewährleisten, dass Forschungs-

bemühungen in benachbarten Studiengängen nicht unvermittelt nebeneinander stehen, sondern dass Synergien zwischen verwandten Disziplinen genutzt werden (beispielsweise Lehramt Mathematik und Mathematik als eigenständiger Fachstudiengang).

Generierung geeigneter Messmodelle und Messinstrumente

Neben der (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzmodellen liegt ein zweiter Förderschwerpunkt von KoKoHs auf dem methodischen Aspekt der Kompetenzmessung. Die Komplexität und Multidimensionalität des Forschungsbereichs bedarf einer ebenso komplexen und multidimensionalen messmethodischen Umsetzung. Aussagen über die Dimensionierung, Graduierung und Entwicklung (generischer ebenso wie domänenspezifischer) Kompetenzen stellen die notwendige Voraussetzung für die Generierung geeigneter Messinstrumente dar. Um eine adäquate Umsetzung der modellierten Kompetenzkonstrukte in konkrete Messverfahren zu gewährleisten, bedarf es der Verwendung adäquater psychometrischer Messmodelle. So gilt es, neben personenbezogenen (latenten) Merkmalen auch den situativen Anforderungsbezug zu erfassen. Psychometrische Modelle, die diesen Anforderungen gerecht werden, basieren vorzugsweise auf der Item-Response-Theorie (IRT). Auch hier ist ein hohes Übertragbarkeitspotenzial aus dem Schulbereich vorhanden.

In Bezug auf die Entwicklung konkreter Messverfahren bestehen auf nationaler Ebene vor allem Vorarbeiten im Lehrerbildungsbereich (siehe z.B. die „Teacher Education and Development Studies“ TEDS-M und TEDS-LT; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010a, b; Blömeke et al. 2011). Auf internationaler Ebene können neben neueren international-vergleichenden Forschungsaktivitäten (AHELO) insbesondere die in den USA, Brasilien und Mexiko vorhandenen disziplinspezifischen Tests (z.B. MFT, ENC, EGEL) eine relevante Orientierungsgrundlage liefern. Zur adäquaten Übertragung dieser auf die deutsche Situation ist ebenfalls auf ein interdisziplinäres Zusammenwirken zu achten.

Im Zuge der Instrumententwicklung muss auch dem gewählten Aufgabenformat Aufmerksamkeit gewidmet werden. Zwar dürfte in vielen Einzelprojekten v.a. aus Gründen der Objektivität und Ökonomie sowie im Rekurs auf Befunde zur Überschätzung des Informationsgewinns durch offene Aufgabenformate ein geschlossenes Format bevorzugt werden. Dennoch sollten aufgrund der weiten Verbreitung offener Formate im internationalen Kontext (z.B. die Tests „Tasks in Critical Thinking“, CLA, CAAP, MAPP) sowie aktueller Befunde zur Benachteiligung von Studienbewerberinnen durch den Einsatz von Multiple Choice-Aufgaben (vgl. Spiel/Schober/Litzenberger 2008) auch offene Aufgaben eingesetzt werden und Potenziale sowie Defizite von verschiedenen Aufgabenformaten an der Gruppe der Studierenden und Hochschulabsolventen systematisch untersucht werden.

Eine weitere hier notwendigerweise zu berücksichtigende Entwicklungsperspektive stellt das grundsätzlich anzustrebende Längsschnittdesign dar. Output- bzw. out-

comeorientierte Kompetenzerfassung ist zum einen auf die Kontrolle der Einflüsse von Drittvariablen angewiesen und zum anderen auf die Feststellung langfristiger Wirkungen institutioneller Ausbildungsmaßnahmen. Adäquate längsschnittliche Designs stellen daher eine Voraussetzung belastbarer Aussagen zur nachhaltigen Optimierung des tertiären Bildungssektors dar.

Insgesamt ist festzuhalten, dass zur Realisierung der Ziele von KoKoHs einerseits Stichprobendesigns anzustreben sind, die Studierende, Hochschulabsolventen, Hochschulvertreter und Vertreter des Arbeitsmarkts in den Blick nehmen; und andererseits integrative Methodenkonzepte realisiert werden, die neben den zentralen generischen und domänenspezifischen Kompetenztests auch Erhebungsinstrumente zu weiteren relevanten (Kontext-)Konstrukten umfassen. Mit der (Weiter-)Entwicklung domänenspezifischer und generischer Kompetenzmodelle in den sieben oben genannten Studienfächern und -bereichen werden die Grundlagen geschaffen, die dem Erhebungszweck einer individuellen und intraindividuellen Diagnostik und Evaluation im Hochschulbereich gerecht werden.

Zur Nutzung von Synergieeffekten und zur Ausweitung der Reichweite sowie zur Ausweitung des Domänenbezugs werden in KoKoHs Forschungsverbünde zwischen Hochschulen besonders gefördert, um so besser generalisieren zu können. Die Berücksichtigung von Studierenden und Promovierenden aus verschiedenen Fachdisziplinen und Hochschulen erlaubt es langfristig, evidenzbasierte Erkenntnisse über soziale und organisationale Einflussfaktoren und den Output einer – trotz bildungspolitischer Bemühungen – noch immer sehr heterogenen Hochschullandschaft zu gewinnen. In diesem Zusammenhang sind solche Informationen auch deshalb relevant, weil sie u.a. wichtige Hinweise dazu liefern, (1) inwieweit eine Kompetenzmessung von Studierenden und Hochschulabsolventen unterschiedlicher Fachbereiche und Hochschulen hinsichtlich des Kriteriums der Vergleichbarkeit sinnvoll ist und (2) worauf im Fall einer Umsetzung konzeptionell und methodisch zu achten wäre.

3. Gestaltung des Programms

Die bisherigen Überlegungen projektieren grundlegende Schritte zur empirisch fundierten Erfassung domänenspezifischer und generischer Kompetenzen von Studierenden und Promovierenden. Sie zu gehen ist eine Kernvoraussetzung zur – längst überfälligen – Stabilisierung und Stärkung der empirischen Hochschulforschung, welche auf Basis einer output- und outcomeorientierten Kompetenzerfassung u.a. evidenzbasierte Aussagen zur Studiengangs- und Hochschulqualität formuliert. Wie jedoch bereits oben verdeutlicht, können Ergebnisse aus der Kompetenzerfassung nicht ohne ihre kontextspezifische Einbettung interpretiert werden. Demzufolge bedarf es einer grundlegenden Initiierung von Teilprojekten unter Berücksichtigung kontextueller Rahmenbedingungen.

Zur Vorbereitung der Förderinitiative KoKoHs wurde im ersten Schritt eine umfassende und systematische Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstan-

des zur Kompetenzmodellierung und -erfassung im Hochschulsektor durchgeführt. Zur Erstellung des entsprechenden Sachstandberichtes erfolgte eine breit angelegte Dokumentenanalyse in Form von Literatur- und Datenbankrecherchen (inkl. Sekundäranalysen), u.a. in Form einer systematischen stichwort- und kategoriengeleiteten Auswertung der zentralen nationalen und internationalen Forschungsdatenbanken und Publikationen. Ergänzend wurden sieben Interviews mit nationalen und internationalen Experten/innen aus den relevanten Themengebieten durchgeführt. Diese erlaubten insbesondere, aktuelle Trends und innovative Forschungsbereiche national und international aufzuspüren und mittels der Recherche in Datenbanken gezielt(er) zu verfolgen. Insgesamt konnte eine umfangreiche Datenbasis zusammengetragen werden, die den Ausgangspunkt für die auf dieser Grundlage anschließend durchgeführten Potenzialanalysen darstellte.

In einem nächsten Schritt wurde ein international und multidisziplinär besetzter wissenschaftlicher Beirat ins Leben gerufen, um mit seiner Expertise die Initiierung und Umsetzung der neuen Forschungsinitiative zu unterstützen. Des Weiteren wurde eine internationale Eröffnungskonferenz Ende Februar 2011 durchgeführt. Die Konferenz diente als Plattform, sich über Forschungserfahrungen und Forschungsperspektiven im interdisziplinären und internationalen Diskurs auszutauschen und damit einen Impuls für die neue Förderinitiative zu geben. In Form von Vorträgen, Diskussionsrunden und Posterpräsentationen wurden unterschiedliche theoretische und methodologische Zugänge sowie entsprechende Instrumente mit ihrer Reichweite und ihren Grenzen vorgestellt und hinsichtlich ihrer Anwendungsmöglichkeiten diskutiert.³ Im Anschluss an die Konferenz wird ein Tagungsband veröffentlicht, der die Beiträge der nationalen und internationalen Expertinnen und Experten in schriftlicher Form festhält (Blömeke/Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn/Fege, im Druck).

Dass die neue Förderinitiative national und international auf ein sehr großes Interesse stößt, zeigte nicht nur die starke Beteiligung an der internationalen Konferenz und dem Tagungsband. Im Rahmen der Förderbekanntmachung gingen 97 Antragsskizzen zur Förderung von Forschungsverbänden aus den Disziplinen der sieben Fachbereiche ein. Nach einer Begutachtung, die entsprechend den Kriterien der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) realisiert wurden, wurden gut 20 Forschungsverbände ausgewählt, die gefördert werden. Der Projektstart ist für Ende 2011/Anfang 2012 angesetzt. Zur Koordination dieser Projekte und des Forschungsprogramms wurde zum 01.05.2011 eine Koordinierungsstelle in Berlin (unter Leitung von Sigrid Blömeke, Humboldt-Universität zu Berlin) und Mainz (unter Leitung von Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Johannes Gutenberg-Universität Mainz) eingerichtet.⁴ Die Koordinationsstelle zielt darauf ab, durch die Entwicklung einer übergeordneten Konzeptualisierung einen systematischen Rahmen um die Einzelprojekte zu legen

³ Zu Informationen zu den Referenten und deren Beiträgen siehe www.competence-in-higher-education.com.

und eine strukturierte Vorgehensweise zur Erreichung der übergeordneten Ziele des Programms zu erreichen. Zentrale Aufgaben der Koordinierungsstelle sind die Förderung des Austauschs und der Vernetzung unter den geförderten Projekten, um so Synergien nutzbar zu machen, sowie eine systematische und nachhaltige Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ein besonderes Anliegen ist zudem, die bereits gewonnen internationalen Kontakte aufrechtzuerhalten und in Form eines kommunikativen Austauschs für die nationale Förderinitiative weiter zu nutzen. Die Laufzeit der Koordinierungsstelle beträgt vier Jahre, so dass eine Begleitung von KoKoHs über den gesamten Förderzeitraum gewährleistet ist.

4. Zusammenfassung und Schluss

Das neu initiierte Forschungsprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung im Hochschulsektor (KoKoHs)“ kann als erster Meilenstein betrachtet werden, um die theoretischen und methodischen Grundlagen für eine valide und zuverlässige Erfassung akademisch entwickelter Kompetenzen zu legen. Aufgrund der defizitären Lage der deutschen Hochschulforschung trägt das Programm so zu einer nationalen Systematisierung und Stabilisierung dieser bei. Perspektivisch ist es zudem so angelegt, dass die Theorien, Methoden und Ergebnisse anschlussfähig an die innovativen nationalen und vor allem internationalen Forschungsaktivitäten sind. Für den schmalen Bereich der Mathematik-Lehrerbildung kann dies als beispielhaft gelungen angesehen werden (vgl. die bereits erwähnten Projekte MT21, TEDS-M).

Mit der Entwicklung domänenspezifischer und generischer Kompetenzmodelle in ausgewählten Studienfächern sowie der Entwicklung, Erprobung und Validierung von Instrumenten zur Erfassung studienfach-übergreifender und studienfach-spezifischer Kompetenzen von Studierenden und Promovierenden werden wissenschaftliche Grundlagen gelegt. Auf dieser Basis können und sollen dann in einem zweiten Schritt vertiefende feldorientierte Hochschulstudien initiiert und systematisch gefördert werden, um auf dieser Basis notwendige (bildungspolitische, organisationale und individuelle) Maßnahmen einzuleiten und hinsichtlich ihrer Wirkungen langfristig zu kontrollieren und weiter zu optimieren.

Literaturverzeichnis

Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.

- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2010a): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2010b): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S./Bremerich-Vos, A./Haudeck, H./Kaiser, G./Nold, G./Schwippert, K./Willenberg, H. (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Kuhn, C./Fege, J. (Eds.) (in print): Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hartig, J., Klieme, E. & Leutner, D. (Hrsg.) (2008): Assessment of Competencies in Educational Contexts. State of Washington, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Spiel, C./Schober, B./Litzenberger, M. (2008): Evaluation der Eignungstests für das Medizinstudium in Österreich. Wien (Projektbericht).
- Tremblay, K. (in print): OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO): Rationale, Challenges and Initial Insights from the Feasibility Study. In: Blömeke, S./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Kuhn, C./Fege, J. (Eds.): Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Rotterdam: Sense Publishers.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz-Verl., S. 17-31.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O./Kuhn, C. (2010): Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand. Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, 56.

⁴ Siehe www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de.

■ **Dr. Sigrid Blömeke**, Universitätsprofessorin für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin, nationale Forschungs koordinatorin der IEA-Studie TEDS-M und Leiterin zahlreicher weiterer Forschungsprojekte zur Kompetenzmessung bei angehenden Lehrkräften, E-Mail: sigrid.bloemeke@staff.hu-berlin.de

■ **Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia**, Universitätsprofessorin für Wirtschaftspädagogik an der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Sprecherin der Gutenberg Akademie, Leiterin mehrerer Forschungsverbände und Projekte zum evidenzbasierten Handeln und Kompetenzmessung in verschiedenen Bildungsinstitutionen, E-Mail: lsTroitschanskaia@uni-mainz.de

Anne-Marie Lödermann & Katharina Scharrer

Aneignung beschäftigungsrelevanter Kompetenzen an der Universität – Bewertung aus Studierendensicht



Anne-Marie
Lödermann



Katharina
Scharrer

Since the Bologna debate about employability the majority of opinions vary between two extremes (regardless of legal orders): One is the belief that students are insufficiently prepared for their subsequent professional practice, although the bachelor's degree is actually an academic degree qualifying for a profession. And the other opinion is that bachelor studies should first and foremost lay a solid foundation for the (consecutive) master studies, which is the only way leading to a professional academic qualification. Besides this programmatic in-fighting, special attention should be turned to a) what reality in courses of studies looks like by now and b) how students perceive and judge this reality. *Anne-Marie Lödermann & Katharina Scharrer* gathered these judgments in their regional case study "Acquisition of Employment-Related Competences at the University – Evaluation from the Students' View".

Beschäftigungsfähigkeit, also die Fähigkeit, eine Stelle zu finden, in die man die individuellen Fähigkeiten erfolgreich und zufriedenstellend einbringen kann, hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Universitätsabsolventen und Akademiker müssen heute und in Zukunft vermehrt positive berufsbezogene Einstellungen und überfachliche Kompetenzen mitbringen, um erfolgreich in den Arbeitsmarkt eintreten und sich dort behaupten zu können. Im Rahmen einer im Jahr 2010 durchgeführten Studierendenbefragung wurde der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß Fähigkeiten und Einstellungen, die Beschäftigungsfähigkeit ausmachen, in den aktuellen Bachelor- und Masterstudiengängen gefördert werden und wie Studierende ihre Beschäftigungsfähigkeit selbst einschätzen. Der folgende Beitrag zeigt, dass die Vermittlung beschäftigungsrelevanter Kompetenzen, wie Fachwissen, Eigenverantwortung und Selbständigkeit im Mittelpunkt des Studiums stehen, aber die Förderung von Fähigkeiten zur Kooperation mit anderen sowie praktische Erfahrungen und Internationalität eher ins Hintertreffen geraten.

1. Förderung von Beschäftigungsfähigkeit an der Universität: Begriffsklärung und Forschungsstand

Die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (engl. employability) stellt ein wichtiges Ziel der neuen Studiengänge Bachelor und Master dar. Employability darf jedoch nicht mit Berufs- oder Praxisorientierung gleichgesetzt werden, sondern geht darüber hinaus (Schindler 2004, S. 7). So meint Praxisorientierung die „Bezugnah-

me und Vorbereitung der Studierenden auf die allgemeine berufliche Praxis“ (ebd.) und Berufsorientierung umfasst den „Erwerb fachlich-inhaltlicher, methodischer und sozialer Qualifikationen für Tätigkeiten in einem speziellen berufsspezifischen Aufgabenspektrum“ (ebd.). Employability hingegen bezeichnet die komplexe Fähigkeit, „fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten“ (Rump/Eilers 2006, S. 6). Dacre Pool/Sewell (2007, S. 279) erweitern die Definition, indem sie die Fähigkeiten mit den Bedürfnissen des Individuums nach beruflicher Zufriedenheit und beruflichem Erfolg in Verbindung setzen: Employability wird hier definiert als „having a set of skills, knowledge, understanding and personal attributes that make a person more likely to choose and secure occupations in which they can be satisfied and successful“. Um den Employability-Begriff gibt es seit Beginn des Bologna-Prozesses eine rege Diskussion, nicht nur um den Inhalt und die Dimensionen des Begriffs, sondern damit zusammenhängend auch um die Frage nach dem Verhältnis von Studium und den Anforderungen des Arbeitsmarktes. Einen Überblick über den Diskussionsverlauf und Status Quo gibt beispielsweise Teichler (2008). Studien und Forschungsarbeiten zum Thema Employability im Hochschulbereich beschäftigen sich insbesondere mit Fragen des Kompetenzerwerbs im Studium (Reimer 2009; Schaeper/Briedis 2004; BMBF 2008), der Studienqualität (Bargel u.a. 2008; Reimer 2009) oder auch dem Versuch, das Ausmaß an Employability-Förderung einzelner Hochschulen zu erfassen (wie z.B. im CHE Employability-Rating). Angrenzende Arbeiten gehen der

Frage nach dem Verhältnis von Studium und Berufspraxis nach. So stellten bspw. Oechsle/Hessler (2010) im Rahmen des STEP-Projektes in Frage, dass Studierende über eine einheitliche Vorstellung von Praxisbezug verfügen und untersuchten daher subjektive Theorien über das Verhältnis von Studium und Beruf. Die Studie konnte zum einen bestätigen, dass es grundsätzliche Unterschiede in Bezug auf das Studien-Praxis-Verhältnis zwischen den Studiengängen gibt; zudem werden die Interdependenzen von Studium und Beruf auch unter den Studierenden eines Studienfachs unterschiedlich gesehen.

Die Studierendenbefragung im Rahmen der Augsburger Studie beleuchtet mehrere Facetten des Themas Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen: Ähnlich wie in anderen Studien wird versucht, über die Bewertung von Lerngelegenheiten und Merkmalen der Lehre sowie Selbsteinschätzungen der Studierenden, Rückschlüsse auf den Kompetenzerwerb im Studium erhalten (Federkeil 2007). Zudem lag ein Schwerpunkt auf der Erfassung berufsvorbereitender Aktivitäten während des Studiums, wobei angenommen wird, dass die außer-curricularen Erfahrungen einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit leisten.

Aufbauend auf eine vorausgehende Arbeitgeberbefragung (Lödermann/Scharrer 2010) konnte eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung des Employability-Profils von Studierenden durchgeführt werden. Hier waren insbesondere die Diskrepanzen und Übereinstimmungen von Interesse. Die Befragung gibt also Aufschluss über die Ausbildung beschäftigungsrelevanter Fähigkeiten im Studium, und auch über berufsbezogene Einstellungen (insbesondere Mobilität und Flexibilität) sowie Strategien der Berufsvorbereitung (Selbstmarketing, Stellensuche). Aus den Antworten auf offene Fragen und der Datenanalyse lassen sich Ansatzpunkte bestimmen, an denen die Universität die zukünftigen ‚Unternehmer in eigener Sache‘ unterstützen können.

2. Hintergrund der Studie

Im Juli 2010 wurde an der Universität Augsburg im Rahmen des Projektes UniMento in Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer (IHK) Schwaben die Augsburger Studie zur Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen mit zwei Teilstudien, einer schriftlichen Unternehmensbefragung und einer Online-Studierendenbefragung, durchgeführt. Insgesamt wurden drei Themenbereiche in der Studierendenbefragung abgedeckt: der Erwerb beschäftigungsrelevanter Kompetenzen im Studium, die berufsvorbereitenden Aktivitäten der Studierenden sowie die beruflichen Ziele und Erwartungen an zukünftige Arbeitgeber. Mittels standardisiertem Fragebogen wurden alle Bachelor- und Masterstudierenden der Universität befragt, wobei insgesamt 580 Fragebö-

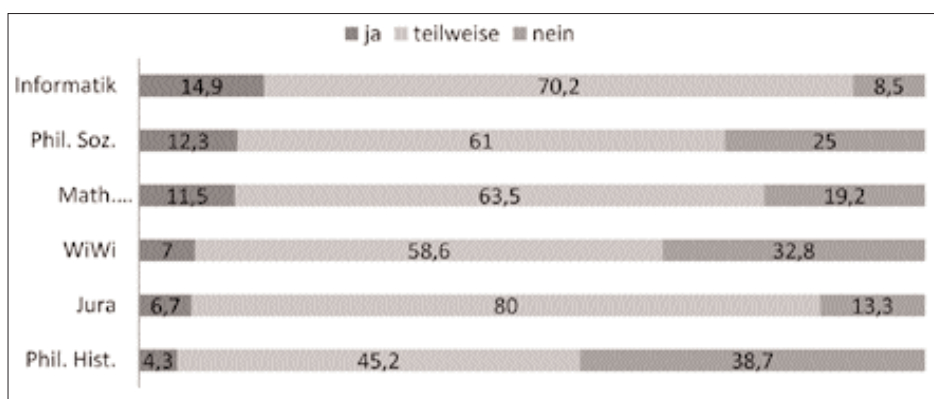
gen ausgewertet werden konnten, davon 528 von Bachelor-Studierenden und 46 von Master-Studierenden. Der Fragebogenrücklauf liegt bei 13 Prozent, wobei der Großteil aus sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern stammt, was bei der Darstellung der Ergebnisse jedoch berücksichtigt wird.

Die Daten wurden deskriptiv und statistisch ausgewertet und die Ergebnisse in mehreren Artikeln aufbereitet. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die Rückschlüsse auf die Aneignung von beschäftigungsrelevanten Kompetenzen im Studium geben.

3. Studium als Phase der Vorbereitung auf die Beschäftigung

Seit 1999 findet der Bologna-Prozess, der Modernisierungsprozess an europäischen Hochschulen statt (vgl. Teichler 2008). Ziel ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes durch Vergleichbarkeit der Abschlüsse, die Förderung der Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen sowie die grenzüberschreitende Beschäftigungsfähigkeit. Entsprechend dieser Zielsetzungen wurde in der Studie zunächst danach gefragt, ob sich die Studierenden durch ihr Studium gut auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet fühlen. Diese antworteten darauf recht unentschlossen: knapp 10% antworteten mit „ja“, etwa 27% mit „nein“, fast 59% können die berufsvorbereitende Funktion nur teilweise bestätigen. Eine Differenzierung nach Fächergruppen zeigt, dass Studierende aus den sechs Fakultäten der Universität Augsburg die Vorbereitung auf das Berufsleben höchst unterschiedlich einschätzen: Studierende der Fakultät für Angewandte Informatik zeigen die größte Zustimmung, Studierende der Philosophisch-Historischen Fakultät die niedrigste.

Abbildung 1: Vorbereitung auf das Arbeitsleben; Angaben in Prozent (N=577)



Auf die offene Frage, welchen Beitrag die Universität Augsburg dazu leisten könne, um Studierende noch besser auf das Berufsleben vorzubereiten, wurden seitens der Studierenden vielfältige Vorschläge gemacht. Die insgesamt 219 Angaben wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und kategorisiert. Folgende Optimierungsvorschläge brachten die Studierenden hervor:

- Erhöhung des Praxisbezugs in Lehrveranstaltungen (u.a. Transfer herstellen),

- Verbesserung von Studienstrukturen und -bedingungen (Qualifikation der Lehrenden, mehr Wahlmöglichkeit, methodische und inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltungen),
- Bessere Bedingungen zur Vereinbarkeit von Studium und Praxiserfahrungen (z.B. Pflichtpraktika oder Praxissemester),
- Kooperationen mit der Arbeitswelt (z.B. Exkursionen oder Gastvorträge),
- Maßnahmen zur Berufsorientierung (v.a. Information und Beratung),
- Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen (z.B. betriebswirtschaftliches Wissen, EDV und Softwarekenntnisse, überfachliche Kompetenzen),
- Universitäre Zusatzangebote (Career Service, Sprachenzentrum).

Aber auch kritische Stimmen wurden als Reaktion auf diese Frage laut: Das Studium dürfe nicht zur Ausbildung verkommen; Bildung und die intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten sollte im Vordergrund stehen und der Unterschied zwischen Universität und Fachhochschule dürfe nicht verwischt werden. Diese Kommentare weisen auf den grundlegenden Konflikt hin, der sich durch unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen in Bezug auf die Funktion eines Studiums (Bildung vs. Berufsqualifizierung) ergibt.

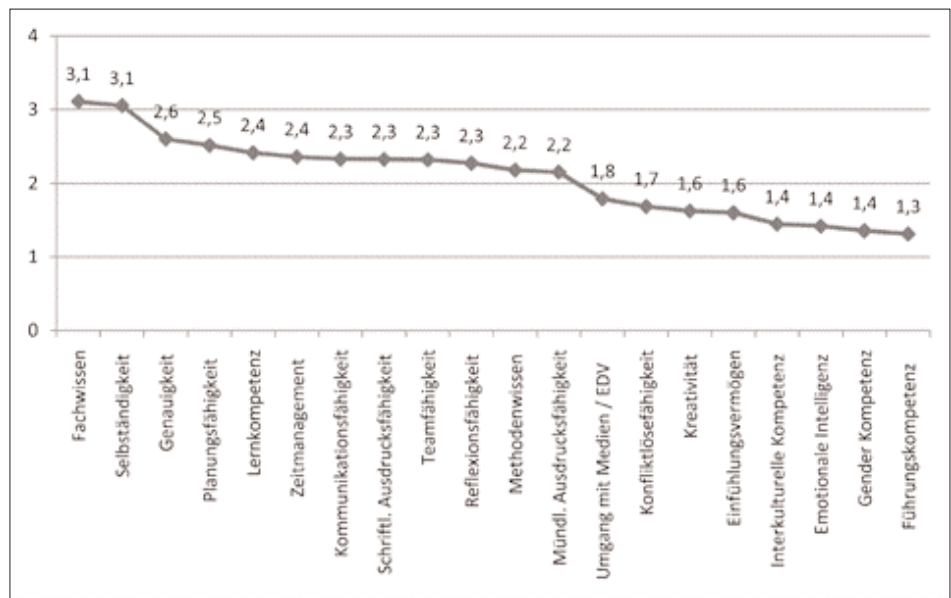
4. Settings zur Förderung von Employability und Aussagen zum Kompetenzerwerb im Studium

Schindler (2004, S. 7) beschreibt die Forderungen an ein Studium unter dem Aspekt der Employability folgendermaßen: „[Die Studierenden] sollen durch ein Studium in die Lage versetzt werden, nach Studienabschluss beruflich Fuß zu fassen (in eine adäquate Erwerbstätigkeit einzumünden) und sich dauerhaft im Beschäftigungssystem zu behaupten.“ Grundlegende Voraussetzungen dafür sind die Bereitschaft zur regionalen Mobilität und Flexibilität in Bezug auf die berufliche Tätigkeit. Dem Studium kommt dabei auch die Aufgabe zu, die Studierenden in den Bereichen Selbstmanagement, Selbstmarketing und Selbstbehauptung im Beschäftigungssystem (Schindler 2004, S. 8) zu fördern. Daher war ein wichtiges Ziel der Studie, Erkenntnisse über die Förderung beschäftigungsrelevanter Kompetenzen im Studium zu erlangen. Hierzu wurden die Schlüsselbereiche, wie sie Rump (2005, S. 4) nannte, operationalisiert, darunter Eigenverantwortung,

Internationalität, Praxis- und Forschungsbezug, aktive Mitgestaltung, aber auch kooperative Arbeitsformen in den Lehrveranstaltungen.

Die Studierenden sollten auf einer 5er-Skala von 0 (=„trifft gar nicht zu“) bis 4 (=„trifft voll zu“) bewerten, inwieweit in ihrem Studium Settings, also Lerngelegenheiten, geschaffen werden, um beschäftigungsrelevante Fähigkeiten auszubilden. Laut den Angaben der Befragten schafft das Universitätsstudium insbesondere Gelegenheiten zur Entwicklung von Eigenverantwortung und kritischem Denken. Forschungs- und Praxisbezug, aktive Mitgestaltung, Praxiserfahrungen, kooperative Lern- und Arbeitsformen sowie Internationalität sind aus Sicht aller befragten Studierenden in der universitären Lehre nur in mittlerem Maße gegeben. Fremdsprachen und Auslandsaufenthalte werden indessen kaum gefördert. Hier zeigt sich anhand von Mittelwertvergleichen, dass diese beschäftigungsrelevanten Faktoren in den sechs Fakultäten unterschiedlich stark betont werden: In der Fakultät für Angewandte Informatik und der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät stehen Internationalität, Forschungsbezug und kritisches Denken im Mittelpunkt. Studierende der sozialwissenschaftlichen Fächer geben an, dass Gruppenarbeiten, kritisches Denken, die aktive Mitgestaltung von Lehrveranstaltungen und der Forschungsbezug in ihrem Studium am stärksten unterstützt werden. Die Reflexion der Praxis und die Möglichkeit, sich an Forschungsprojekten beteiligen zu können, ist in den Studiengängen der Fakultät für Angewandte Informatik und der Juristischen Fakultät am wenigsten gegeben.

Abbildung 2: Förderschwerpunkte im Studium auf einer Skala von 0 (=geringste Ausprägung) bis 4 (=höchste Ausprägung)



Auch in den Geisteswissenschaften kommt die Reflexion der Praxis zu kurz; in mathematisch-naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern besteht hingegen ein Defizit im Bereich kooperative Lernformen und Fremdsprachen. Fremdsprachen sind ebenso selten in sozialwissenschaftlichen Studiengängen Bestandteil

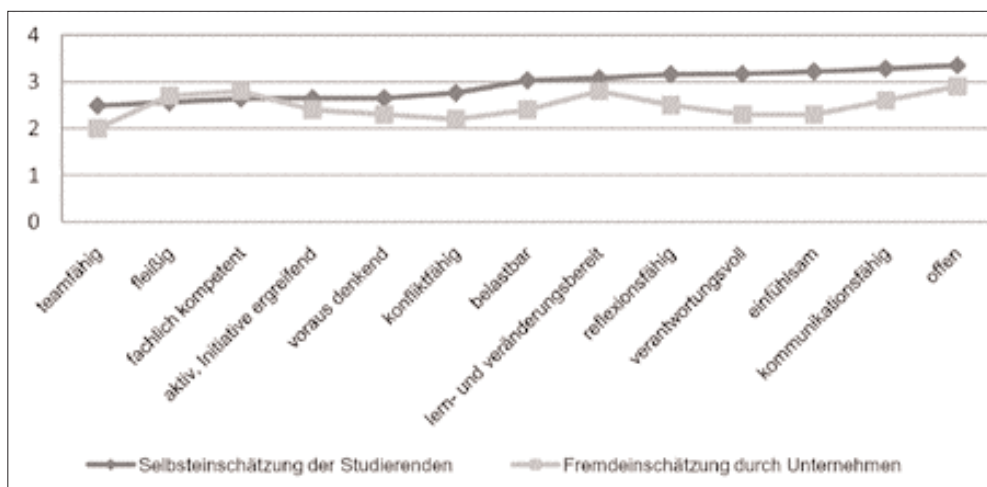
von Lehrveranstaltungen. Weiterhin interessierte uns, in welchem Ausmaß ausgewählte Kompetenzen nach Einschätzung der Studierenden im Studium gefördert werden. Abbildung 3 illustriert das Ergebnis der Befragung, wobei deutlich wird, dass die Vermittlung und Aneignung von Fachwissen und Selbständigkeit im Hochschulstudium besonders gefördert werden. In Bezug auf einige Kompetenzdimensionen bestehen fachspezifische Unterschiede zwischen den Fächern. In der Fakultät für Angewandte Informatik, der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät und den Wirtschaftswissenschaften belegen neben der Förderung von Fachwissen und Selbständigkeit auch Genauigkeit, Planungsfähigkeit und Lernkompetenz die Spitzenplätze. In rechtswissenschaftlichen Studiengängen wird zudem deutlich Wert auf die Vermittlung schriftlicher Ausdrucksfähigkeit gelegt; selbstredend liegt der Schwerpunkt in der Fakultät für Angewandte Informatik auf der Förderung der Medien- und EDV-Kompetenz. Dagegen wird in den sozialwissenschaftlichen Fächern neben Fachwissen und Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Reflexionsfähigkeit auch die mündliche Ausdrucksfähigkeit am stärksten gefördert. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den geisteswissenschaftlichen Fächern: Hier bilden die Studierenden insbesondere schriftliche sowie mündliche Ausdrucksfähigkeit aus, erwerben Genauigkeit, Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Kompetenz.

5. Selbst- und Fremdeinschätzung der Beschäftigungsfähigkeit

In einer der Studierendenbefragung vorausgehenden Unternehmensbefragung wurden Unternehmen nach einer Einschätzung des Kompetenzprofils von Universitätsabsolventen befragt (Lödermann/Scharrer 2010), das 13 Teildimensionen der Employability beinhaltet (vgl. Rump/Eilers 2006). Komplementär dazu wurden die Studierenden um eine Selbsteinschätzung dieser Kompetenzen gebeten. Stellt man die Bewertungen in einer gemeinsamen Graphik dar, ergibt sich das nachfolgende Bild (vgl. Abb 3.)

Bei der Betrachtung des Diagramms fällt auf, dass die Studierenden alle Kompetenzen bis auf fachliche Kompetenz und Fleiß höher bewerten als die Unternehmen. Grundsätzlich lässt sich also eine durchweg positive Selbsteinschätzung der Studierenden ausmachen. Die größten Diskrepanzen hinsichtlich des Selbst- und Fremdbildes bestehen in Bezug auf Verantwortungsübernahme und Einfühlungsvermögen (je 0,9 Prozentpunkte), Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit (0,7 Pro-

Abbildung 3: Employability-Profil – Selbst- und Fremdeinschätzung auf einer Skala von 0 (= geringste Ausprägung) bis 4 (höchste Ausprägung)



zentpunkte) sowie Belastbarkeit und Konfliktfähigkeit (je 0,6 Prozentpunkte).

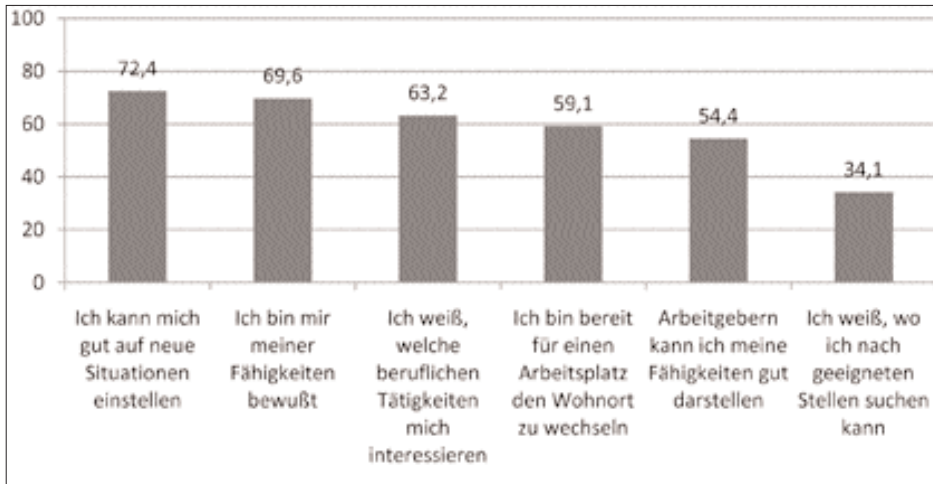
Es kann vermutet werden, dass diese abweichende Einschätzung mit unterschiedlichen Bezugssystemen zusammenhängt, da unter den Befragten einige Personen sind, die noch keine berufsbezogene Praxiserfahrung gemacht haben. Erwähnenswert ist noch, dass sowohl die Studierenden als auch die Unternehmen Offenheit als am stärksten ausgebildet sehen.

Um weitere Einblicke in die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, wurde erhoben, inwieweit sie sich eine positive Einstellung zu Flexibilität und beruflicher Mobilität sowie Kenntnisse der eigenen Fähigkeiten und Interessen zusprechen und angeben, über Strategien des Selbstmarketings und der Bewerbung zu verfügen. Hierbei beziehen wir uns auf eine Operationalisierung von Beschäftigungsfähigkeit von Dacre Pool/Sewell (2007). Auf einer 5er-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“ sollten die Studierenden zu den Aussagen Stellung nehmen. Als Zustimmung werden die zwei Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ gewertet, als Ablehnung „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“.

Um die Chancen auf eine Beschäftigung zu erhöhen, ist es notwendig, sich seiner Fähigkeiten bewusst zu sein und diese entsprechend präsentieren zu können. Auf das Item „Ich bin mir meiner Fähigkeiten bewusst“ antworteten knapp 70% „trifft voll zu“ oder „trifft zu“. Der Anteil derjenigen, die ihre Fähigkeiten präsentieren können, ist mit etwa 54% bereits geringer. 63% der Studierenden wissen, welche beruflichen Tätigkeiten sie interessieren, aber nur ca. ein Drittel kennt Wege oder Möglichkeiten, wo sie nach geeigneten Stellen suchen können.

Zuletzt wurden noch positive berufsbezogene Einstellungen erfasst, wobei sich zeigte dass die Studierenden gegenüber Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen gut gewappnet sind: Knapp 60% zeigt Bereitschaft zur beruflichen Mobilität und 72% schätzen sich selbst als flexibel ein, d.h. sie können sich gut auf neue Situationen einstellen. In Abbildung 4 sind die Ergebnisse des Fragenkomplexes in der Gesamtschau abgebildet.

Abbildung 4: Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich beschäftigungsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen – Anteil der Zustimmung („trifft eher zu“ und „trifft voll zu“)



6. Berufsvorbereitende Eigenaktivitäten der Studierenden

Was unternehmen Studierende, um neben ihrem Studium Einblicke in die berufliche Praxis zu erhalten und sich auf das Berufsleben vorzubereiten? Diese Frage ist ausgehend von dem Employability-Ansatz entwickelt worden, wonach dem Einzelnen eine große Bedeutung zur eigenverantwortlichen Vorbereitung auf berufliche Anforderungen zukommt. Daher fragten wir Studierende, was sie selbst bereits unternommen haben, um Erfahrungen in möglichen Arbeitsfeldern zu erlangen.

Die Auswertung der insgesamt 486 Angaben macht deutlich, dass knapp 82% der befragten Studierenden ein Praktikum und über die Hälfte berufliche Erfahrungen in einem Nebenjob oder auch in einer ehrenamtlichen Tätigkeit gemacht haben. Im Zuge der Bologna-Reform breiteten sich in den letzten Jahren vielfältige universitäre Zusatzangebote zur Berufsvorbereitung aus. Uns interessierte, inwiefern diese Angebote in Anspruch genommen werden und wie die Studierenden deren Nützlichkeit für eine Berufsvorbereitung bewerten. Insgesamt ist festzustellen, dass der Anteil derjenigen Studierenden, die Zusatzangebote nutzen, relativ gering ist. Zieht man die oben erwähnten Ergebnisse über vernachlässigte Kompetenzbereiche heran, kann schlussgefolgert werden, dass ein Teil der befragten Studierenden die fehlende Internationalität im Studium durch den Besuch von Fremdsprachenkursen ausgleicht. Aber auch das Angebot der Studien- und Berufsberatung wird von knapp einem Drittel aller Befragten in Anspruch genommen.

Ein Vergleich zwischen den Geschlechtern zeigt, dass Frauen den Großteil der Angebote, wie z.B. Fremdsprachenkurse, Veranstaltungen zur beruflichen Orientierung, Studien- und Berufsberatung häufiger in Anspruch nehmen als Männer. Kurse zur Präsentationskompetenz und Management werden von beiden Geschlechtern annähernd gleich oft besucht. An EDV-Kursen und Veranstaltungen zur beruflichen Selbständigkeit nehmen dagegen häufiger männliche als weibliche Studierende

teil. Die Befragten gaben zudem auf einer Skala von 0 bis 10 an, wie sie die Nützlichkeit von Angeboten zur Berufsvorbereitung einschätzen. Dabei wurde studiennahe beruflichen Erfahrungen mit einem Mittelwert von 9,3 der bei weitem höchste Nutzen eingeräumt. Studium, studienferne Erfahrungen und universitäre Zusatzangebote (6,9 bzw. 6,8) leisten nach Aussage der Studierenden einen etwas niedrigeren Beitrag zur Berufsvorbereitung.

Damit die beruflichen Erfahrungen zur Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit führen, bedarf es integrierter oder ergänzender Reflexions- und Evaluationsprozesse im Studium,

wobei das eigene Tun und Erleben evaluiert und zu theoretischen Ansätzen in Bezug gesetzt wird (Dacre Pool/Sewell 2007).

7. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Für den Großteil der befragten Studierenden bereitet das Studium nur teilweise gut auf das spätere Arbeitsleben vor. Vor allem bei geisteswissenschaftlichen Studiengängen, die eine hohe Bandbreite an späteren beruflichen Optionen bieten, wird deutlich, dass sich Studierende dieser Fächer nicht adäquat auf die berufliche Zukunft vorbereitet fühlen. Im Unterschied dazu bewerten Studierende der Informatik die Berufsvorbereitung am besten. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die neuen Studiengänge in unterschiedlichem Maße Lerngelegenheiten schaffen, um beschäftigungsrelevante Fähigkeiten auszubilden. Vor allem die Förderung von Eigenverantwortung und kritischem Denken steht im Mittelpunkt. Aktive Mitgestaltung, Praxiserfahrungen und kooperative Lern- sowie Arbeitsformen sind dagegen weniger häufige Lernsettings in den neuen Studiengängen.

Die Schwerpunkte im Studium liegen in der Vermittlung fachlich-theoretischer Kenntnisse und in der Förderung von Selbständigkeit. Fähigkeiten, wie z.B. Einfühlungsvermögen, emotionale Intelligenz, Gender- und Führungskompetenz werden dagegen aus Sicht der Studierenden in den Studiengängen am wenigsten gefördert. Diese Ergebnisse decken sich mit der Meinung der Experten zur Aufgabe hochschulpolitischer Bildung, wie sie Teichler wiedergibt:

„Hochschulbildung ist ... weniger direkt und weniger eindeutig auf die Vorbereitung beruflicher Aufgaben ausgerichtet als andere Typen vorberuflicher Ausbildung. Studierende sollen nicht nur die Regeln und das Handwerkszeug für vorgegebene komplexe Berufsaufgaben erlernen, sondern in die Lage versetzt und dazu motiviert werden, bestehende Konventionen beruflicher Tätigkeit ständig in Frage zu stellen, unbestimmte Auf-

gaben zu bewältigen und innovative Problemlösungen zu erarbeiten.“ (Teichler 2008, S. 70)

Teichler (2003) argumentiert gegen eine Hochschulbildung, die direkt auf den Beruf oder berufsspezifische Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche vorbereitet, da berufliche Qualifikationsanforderungen oft nicht spezifiziert werden und Berufsfelder sich wandeln können. Fachlich-theoretische Kenntnisse, Selbständigkeit, Eigenverantwortung und kritisches Denken sind somit die grundlegenden Voraussetzungen, um diese Anforderungen bewältigen zu können. Entsprechend der jeweiligen Studiengangprofile lassen sich jedoch auch unterschiedliche Förderschwerpunkte für die beteiligten Fächergruppen feststellen, die relevant für spätere berufliche Tätigkeiten sind. So wird z.B. in sozialwissenschaftlichen Fächern ein großer Wert auf Teamfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und mündliche Ausdrucksfähigkeit gelegt, also Kompetenzen, denen es in typischen sozialwissenschaftlichen Arbeitsfeldern (z.B. in der Betreuung, Beratung oder Erziehung von Menschen) bedarf.

Das Ziel der Bachelor- und Masterstudiengänge, berufliche Mobilität zu fördern, kann aus Sicht der Befragten dagegen durch die kaum vorhandene Integration von Fremdsprachen und Auslandsaufenthalten als zu wenig erfüllt gelten. Die unterschiedlichen Vorschläge der Studierenden, wie die Universität die Berufsvorbereitung des Studiums konkret verbessern könnte, finden sich auch bei Rump (2005). Günstige Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Employability können Hochschulen z.B. durch integrierte Praktika, Kooperationen zur Wirtschaft, die Berücksichtigung von beschäftigungsrelevanten Kompetenzen als Querschnittsaufgabe und die Förderung sozialen Engagements schaffen. Kritische Angaben, wie u.a. dass Bildung, theoretischer und wissenschaftlicher Anspruch des Universitätsstudiums nicht vernachlässigt werden dürfe, deckt sich mit den Ergebnissen von Oechsle und Hessler, die zwei unterschiedliche Praxiskonzepte bei Studierenden identifizierten. Eine Gruppe der Studierenden sieht einen direkten Bezug zwischen Studium und Lehre; die andere Gruppe hält den Anspruch an ein wissenschaftliches Studium und autonome Bildung hoch. Wir möchten die Empfehlung der Autorinnen aufgreifen, dass dieses unterschiedliche Verständnis bei der hochschuldidaktischen Planung Berücksichtigung finden sollte und Lehrende die vorherrschende Sichtweise der Studierenden abfragen sollten, um die „Anschlussfähigkeit hochschuldidaktischer Konzepte“ (Oechsle/Hessler 2010, S. 21) zu ermöglichen.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass Studierende sich selbst in hohem Maße für beschäftigungsfähig halten, wobei sie nach eigener Aussage insbesondere Offenheit, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit und Empathie mitbringen. Zudem gibt ein Großteil der Befragten an, sich gut auf neue Situationen einstellen zu können. Die Selbstkenntnis individueller Fähigkeiten sowie beruflicher Interessen ist ebenfalls ausgeprägt, jedoch gelingt es nur knapp der Hälfte der Befragten, einem Arbeitgeber diese Fähigkeiten auch zu präsentieren. Weiterhin fehlen Informationen zur Stellensuche. An diesem Mangel kann sowohl mit Bera-

tungsangeboten als auch mit Unternehmenskooperationen angesetzt werden, da hierdurch regionale Arbeitgeber und Arbeitsfelder kennen gelernt werden.

Aus den Vorschlägen der Studierenden wird ersichtlich, dass sich diese mehr Einblicke und Erfahrungen in der beruflichen Praxis wünschen und hier auch Chancen für eine verbesserte Berufsvorbereitung und -orientierung liegen. Festzuhalten ist, dass die heutige Studentengeneration selbst (durch Praktika, Ehrenamt oder auch den Besuch von Sprachkursen) einen hohen Beitrag zur Entwicklung ihrer Beschäftigungsfähigkeit leistet. Der Universität kommt dabei die Aufgabe zu, diese Eigenaktivität sowie die berufspraktische Orientierung der Studierenden durch ihre Studien- und Serviceangebote zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- BMBF (Hrsg.) (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. http://www.bmbf.de/pub/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf
- Dacre Pool, L./Sewell, P. (2007): The Key to Employability. Developing a practical model of graduate employability. http://www.uclan.ac.uk/information/uclan/employability/files/LDP_PS07_CareerEDGE_Article.pdf (24.03.2011).
- Federkeil, G. (2007): Bewertung von Employability in Bachelorstudiengängen. Ergebnisse einer Pilotstudie. Vortrag 2. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/tagung2007/federkeil_gfhf_2007.pdf
- IP (Institut für Personalmanagement) (2004): Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge. Berlin.
- Lödermann, A.-M./Scharrer, K. (2010): Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen – Anforderungen und Kompetenzen aus Unternehmenssicht. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 4/2010, S. 72-91.
- Oechsle, M./Hessler, G. (2010): Praxis einbeziehen – Berufsorientierung und Studium. In: HDS Journal. Perspektiven guter Lehre, 2/2010, S. 11-22.
- Reimer, M. (2009): Studienbewertung und Kompetenzniveaus von Hochschulabsolventen – Bayern und andere Bundesländer im Vergleich. Beiträge zur Hochschulforschung 31, 2009, S. 32-51
- Rump, J. (2005): Beschäftigungsfähigkeit im Fokus – Hochschule, Unternehmen und Individuum als magisches Dreieck zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit. Bayreuth. Wiesbaden: Gabler.
- Rump, J./Eilers, S. (2006): Employability Management. In: Rump, J./Sattelberger, Th./Fischer, H.: Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven. S. 153-170. Schaeper, Hildegard/Briedis, Kolja (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform.
- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine passende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, 26. Jg., S. 6-26.
- Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitsmarkt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH
- Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen. Bielefeld. Heft 56, S. 68-79.

■ **Anne-Marie Lödermann**, Dipl.-Päd. (univ.), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Augsburg, Koordination des ESF-Projektes UniMento, Forschung zu Employability, Transitionen und Mentoring, E-Mail: anna.loedermann@phil.uni-augsburg.de

■ **Katharina Scharrer**, Dipl.-Päd. (univ.), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Augsburg, Koordination des ESF-Projektes UniMento, Forschung zu Employability, Karriereverläufe und Führungskräfteentwicklung, E-Mail: katharina.scharrer@phil.uni-augsburg.de



Helga Jung-Paarmann:
**Reformpädagogik in der Praxis –
 Geschichte des Bielefelder Ober-
 stufen-Kollegs, Band 1 (1969-
 1982)**, Bielefeld 2010, 237 Sei-
 ten, 16,- €, ISBN 978-3-
 921912-52-2. Bezugsadresse:
 Oberstufen-Kolleg an der Uni-
 versität Bielefeld, Postfach
 100131, 33501 Bielefeld.

Wer sich für Reformchancen, aber auch (teilweise typische) Reformverläufe in der Bundesrepublik interessiert, wer Lernstoff für Prozesse sucht, die wir heute oft Change Management nennen, wird in dem hier vorgestellten Buch unerschöpfliche Anregungen finden – ebenso wie für inhaltliche Reformkonzepte. Sehr gelungen, wie es die Stadien der Entwicklung des Oberstufen-Kollegs und die entsprechende deutsche Bildungspolitik wieder lebendig werden lässt. Aber es ist nicht nur ein Erinnerungsbuch an eine Epoche deutscher Bildungsreformen, sondern selbst ein bildungspolitisches Manifest. Als solches wird es bei aufmerksamen Lesern auch für (hoffentlich fruchtbare) Unruhe sorgen.

Das Oberstufen-Kolleg, Teil der sog. Schulprojekte der Universität Bielefeld, hatte mich als Bildungssoziologen und Bildungshistoriker von Anfang an interessiert, als ich 1974 an die Universität Bielefeld kam. Hier hatte das Land NRW seit 5 Jahren ein eindrucksvolles Stück Schulreform in Form einer Versuchsschule als Curriculumwerkstatt und Forschungseinrichtung mit zunächst großen Erprobungsspielräumen auf den Weg gebracht. Die weitere Entwicklung verfolgte ich schließlich – als Fachkollege und dann auch als Vater zweier Kollegiaten – als ein lebendiges Kapitel deutscher Bildungsreformen. Als dann Helga Jung-Paarmann 2010 den ersten Teil einer Geschichte des Oberstufenkollegs Bielefeld (OS) publizierte, selber Historikerin und über Jahrzehnte Lehrende dort, habe ich gespannt zu lesen begonnen. Die Autorin legt auf 237 Seiten eine akribische, vielfältige und vielschichtige Aufarbeitung der Entwicklung vor, die sich trotzdem leicht liest. Über 40 Karikaturen, Plakate und historisch gewordene Fotos unterstreichen die Lebendigkeit, die inneren und äußeren Auseinandersetzungen, das pralle Leben im OS. Von der Vorgeschichte über die konzeptionelle Entwicklungsphase, die "Probe aufs Exempel" bei der praktischen Umsetzung bis zum Kampf um die rechtliche Konsolidierung als erste Existenzkrise reicht die Darstellung. Das Buch trägt viele wichtige Details der Entwicklung zusammen, die selbst den Zeitgenossen und Wegbegleitern schon entfallen waren. Was kann externe Leser/innen am OS interessieren? Diese (spätestens bei fortgeschrittener Lektüre rhetorisch erscheinende) Frage stellt Ludwig Huber, Wis-

senschaftlicher Leiter des OS (1989 bis 2002) in seinem Vorwort auch.

Diese Geschichte ist schon allein deswegen ein wichtiges Buch, weil das OS in der deutschen Bildungslandschaft für mehr als drei Jahrzehnte eine einmalige Erscheinung am Übergang vom Sekundären zum Tertiären Bildungssystem war. Inmitten der Diskussion um die Abschaffung des Abiturs in der Bundesrepublik der 1960er Jahre schien das US-amerikanische Modell des College als eigener Stufe zwischen high school und graduate school anregend für eine Neuordnung und Neustufung der Übergänge zwischen Gymnasium und Universität und wert, erprobt zu werden. Die Gründungsidee und wesentliche Teile des Konzepts stammten von Hartmut von Hentig. Neben der Laborschule Bielefeld eines der "Schulprojekte" der Universität Bielefeld, sollte es in konsequenter Verfolgung reformpädagogischer Erkenntnisse Alternativen zur traditionellen curricularen und vor allem auch organisatorischen Gliederung des Übergangs erproben. Natürlich gab es die normale Schulkarriere, in der Gymnasiasten und Laborschüler von der Klasse 10 aus ins OS wechseln konnten. Gleichrangig aber sollte es einen Beitrag zur sozialen Öffnung der beiden Bildungseinrichtungen leisten. Ein Beispiel: Viel mehr als eine organisatorische Zusammenfassung von gymnasialer Oberstufe und Grundstudium der Universität, wurden Stoff und intellektuelle Ansprüche (bildlich wie in einem Spaghetti-Paket) so neu geordnet, dass – abweichend von gewohnter Stufung – Schulstoff vom ersten bis zum letzten Jahr, aber auch Universitätsinhalte und -verständnisse vom ersten bis zum letzten Jahr behandelt wurden. Ein Abitur zum gewohnten Zeitpunkt fand nicht statt. Die Berechtigung zum Weiterstudium wurde mit dem Kollegabschluss erworben. Wie die Schulbegleitforschung herausfand, war dies die Chance für Kinder aus den sog. bildungsfernen Schichten, über die volle Distanz der Jahre alles Notwendige für ein Weiterstudium aufzuholen, während sie das zum Zeitpunkt des gewöhnlichen Abiturs noch nicht geschafft hätten. Oder als anderes Merkmal: Durch breite Wahlmöglichkeiten für Schwerpunkte konnten die Kollegiaten ein extrem neigungs- (und teilweise eignungs-)bezogenes Lernen organisieren, das motivierte, Erfolge versprach, ungeahnte Fähigkeiten frei setzte und ermutigte. Allein das – welcher Gegensatz zu mancher Schul-Tristesse, die manchem Schulversagen vorausgeht!

Das Buch trägt mit Sorgfalt viele wichtige Details der Entwicklung zusammen, die selbst den Zeitgenossen und Wegbegleitern schon entfallen waren. Die am OS entwickelten Konzepte in Curriculum und Didaktik werden ebenso ausführlich gewürdigt, wie die inneren und äußeren Entwicklungen, die bald zu einer Geschichte ständiger In-Fragestellung der Institution und ihrer inhaltlichen Arbeit, zu einer zermürbenden bildungspolitischen Auseinandersetzung werden. Diese Phasen lässt die Autorin äußerst lebendig auferstehen, aber nicht nur deskriptiv, sondern auch analytisch und reflexiv. Die bil-

dungspolitisch mutige Landesregierung gab es bald nicht mehr, die bereit gewesen wäre, Alternativen zur Misere bisheriger Schulwirklichkeit nicht nur zu denken, sondern auch zu erproben. Die Abschaffung des Abiturs war als Thema in kurzer Zeit wieder vom Tisch (nicht jedoch die Probleme, die die Debatte ausgelöst hatten) und das OS ragte bald wie ein Reform-Dinosaurier aus vergangener Zeit in die Gegenwart, der bildungspolitisch zunehmend die Phantasie fehlte, die Reformchancen zu begreifen, die in einem solchen schulpolitischen Labor steckten. Über immer neue Anpassungserlasse zunehmend seit den späten 1990er Jahren in die gym-

asiale Landschaft rückgegliedert, verlor das OS personell und ideell viele seiner Reformkräfte, die auch in die Realität gymnasialer Oberstufe und der Reform des Grundstudiums hineingewirkt hatten. Aber einige restliche Chancen für Reformen sind geblieben, neue Schwerpunkte wurden gesetzt, so z.B. im produktiven Umgang mit der (gewollten) Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Daher darf man nach diesem ersten Band auf den zweiten der Geschichte des Oberstufen-Kollegs gespannt sein.

■ Wolff-Dietrich Webler

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

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):
Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 -
Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft**

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

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2011

Anwendungsorientierte Grundlagenforschung

Simon Koechlin

Auf die Plätze, fertig...

Urs Hafner

Pasteurs Praxis

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

Jürgen Schlegel

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

Jörg Jerusel & Christian Scholz

„Ist zusammengewachsen, was zusammengehört?“

Die deutsche Hochschulpartizipation an ausgewählten EU-Förderprogrammen. Ein Ost-West-Vergleich im 6. Forschungsrahmenprogramm und TEMPUS-III-Programm

Matthias Fuhrland & Jens Weber

Problemzone Hochschulpatente

Werner Marx

Literaturflut - Informationslawine - Wissensexpllosion Wächst der Wissenschaft das Wissen über den Kopf?

René Krempkow & Uta Landrock

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

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2011

Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Christoph Biester & Charlotte Wagner

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

Wolff-Dietrich Webler

Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern

Organisations- und Managementforschung

Gerald Gaberscik, Hans Michael Muhr & Franz Stelzer

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

Stefan Süß, Jost Sieweke & Bianca Köllner

Studienbelastung und gemeinnütziges Engagement

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2011

Lernberatung und neue Lernkonzepte

Beratungsentwicklung/-politik

Brigitte Reysen-Kostudis

Lernen 2.0

Sylvia Schubert-Henning

Die Studierwerkstatt der Universität Bremen - mit Methodenwerkzeugen Netze knüpfen für eine selbstbestimmte Lernkultur

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Gabi Meihswinkel

Schreiben, bis der Wecker klingelt! Ein Erfahrungsbericht

Heike Kamp & Andrea Joswig

Literaturrecherche jenseits von Google - Bibliotheken als Lernpartner

Tanja Henking & Andreas Maurer

Veränderungen in der Lehr-Lern-Kultur - Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik

Renate Heese

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

Cornelia Borsch-Blohm

Studieren mit AD(H)S

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 4 2011

Kompetenzen nachhaltig sichern und transformieren
Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit

Martin Mehrtens, Dieter Tappe, Roswitha Katner

Personal- und Organisationsentwicklung Im Kontext eines dynamischen Umfelds

Entwicklung erfordert Flexibilität und Stabilität Neue Steuerungs- und Lösungsmodelle

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

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

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

Rollenflexibilität und Gestaltungskompetenz Neue Herausforderungen für akademische Führungskräfte

Strategieprozess Strategien bedürfen der Profilierung und Positionierung

Die künftige Rolle der POE Die Herausforderungen

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2011

Diversität und Diversity Management: Neue Mode in der Hochschulentwicklung oder gesellschaftlicher Auftrag an die Hochschulen?

Qualitätsentwicklung/-politik

Anette Schönborn & Karl-Heinz Stamm

Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen

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

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

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

Anette Schönborn & Ursula M. Müller
Studierende mit Migrationshintergrund: ein Konstrukt mit unklarer Operationalisierung

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

Tagungsberichte Anders messen. Diversity Monitoring für Hochschulen. Alternative Forms of Measuring. Diversity Monitoring at Higher Education Institutions. CHE Tagung am 28. und 29. November in Berlin



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

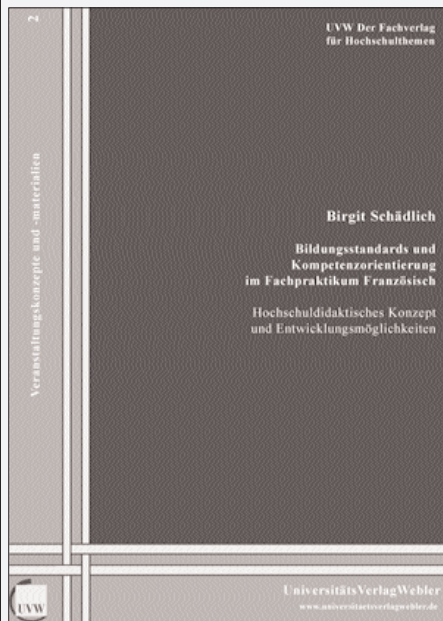
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

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



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

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

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

Reihe: Veranstaltungskonzepte und -materialien

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

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

Wolff-Dietrich Webler:
Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre

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

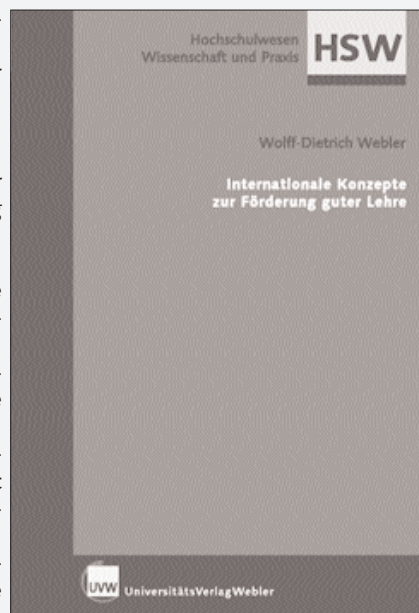
Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:

- A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und
 B) welche alternativen Möglichkeiten es gibt, die Maßnahmen aus A) organisatorisch, konzeptionell und wissenschaftlich-praktisch abzusichern. Hier bieten sich verschiedene Institutionalisierungsmöglichkeiten bei unterschiedlichen, gestuften Leistungserwartungen an. Dieser Frage wird aus zwei Richtungen nachgegangen:

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

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

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



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

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis