

Hochschulmanagement

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

12. Workshop Hochschulmanagement 2010 in Flensburg

- Der Dritte Zyklus im Bologna-Prozess – neue Möglichkeiten zur Qualifikation des künstlerischen Nachwuchses?
 - Wer lehrt was unter welchen Bedingungen?
Zur Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen
 - Hochschulforscher oder Hochschullehrer?
Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Kurse
 - Selbstbindung potenzieller Wissenschaftler –
Ausprägung und Wirkung des
Organizational Commitments studentischer Hilfskräfte
- Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis einer bezugsrahmenorientierten Forschungsmethodik – am Beispiel des Projekts „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“

3 | 2010

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per

E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

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

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 15.09.2010

Grafik:

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

Abonnement/Bezugspreis:

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

Druck:

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

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

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Hochschulmanagement

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

Editorial

65

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Herbert Grüner, Eva Fraedrich & Paul Darius
Der Dritte Zyklus im Bologna-Prozess –
neue Möglichkeiten zur Qualifikation
des künstlerischen Nachwuchses?

66

Organisations- und Managementforschung

Roland Bloch, Anja Franz & Carsten Würmann
Wer lehrt was unter welchen Bedingungen?
Zur Struktur akademischer Lehre
an deutschen Hochschulen

72

Sonja Lück
Hochschulforscher oder Hochschullehrer?
Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher
Bachelor- und Master-Kurse

78

Heiko Breitsohl, Sascha A. Ruhle & Michael J. Fallgatter
Selbstbindung potenzieller Wissenschaftler –
Ausprägung und Wirkung des
Organizational Commitments studentischer Hilfskräfte

82

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

*Fred G. Becker, Wögen N. Tadsen,
unter Mitarbeit von Ralph Stegmüller & Elke Wild*
Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis einer
bezugsrahmenorientierten Forschungsmethodik – am
Beispiel des Projekts „Motivation und Anreize zu
,guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“

88

Meldungen/Berichte

Call for Papers für den 13. Workshop
Hochschulmanagement am 18. und 19. Februar 2011

95

Internationale Konferenz: Von der Internationalisierung
der Hochschule zur Transkulturellen Wissenschaft,
16.-18. September 2010

95

4. Hochschulforum Sylt 2010 wieder sehr ergiebig

96

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

3 | 2010

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

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

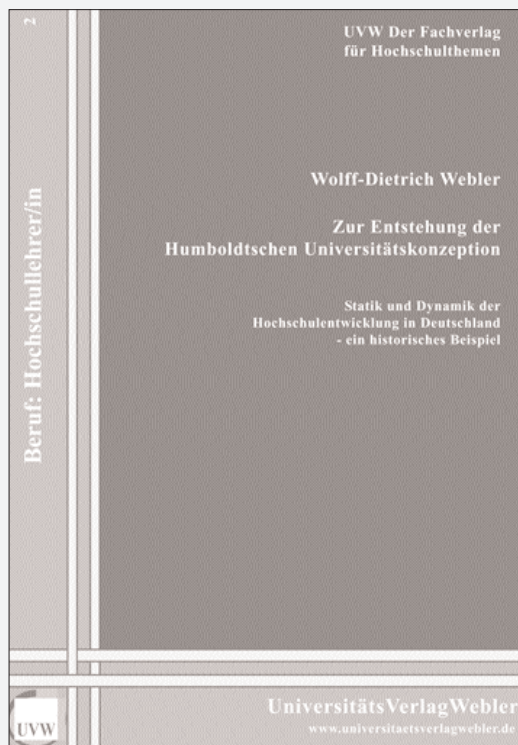
Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat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

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

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

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

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

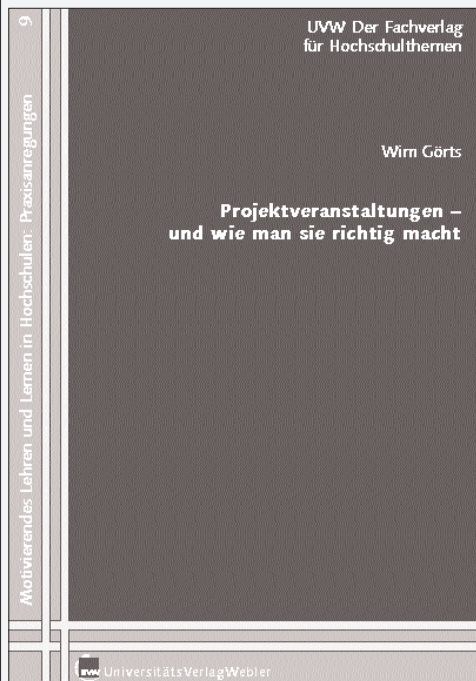


Reihe: Beruf Hochschullehrer/in

Wim Görts
Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören – wenn sie gut gewählt sind – zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen



ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro

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

Der 12. Workshop Hochschulmanagement der gleichnamigen wissenschaftlichen Kommission im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB) wurde diesmal zusammen mit der wissenschaftlichen Kommission Personal zu dem Rahmenthema „Arbeit an Hochschulen“ am 19. und 20. Februar 2010 an der Universität Flensburg durchgeführt. Es wurden 15 Fachvorträge zum Hochschulmanagement gehalten und diskutiert. Von diesen sind fünf nach anonymer Begutachtung und Überarbeitung in diesem Heft dokumentiert, während mindestens zwei weitere in nachfolgenden Ausgaben erscheinen werden. Danken möchte ich allen Workshop-Teilnehmern, insbesondere den Vortragenden und Autoren, meinen Mitveranstaltern Herrn Prof. Dr. *Wenzel Matiaske* (für die wissenschaftliche Kommission Personal) und Herrn Prof. Dr. *Gerd Grözinger* (Universität Flensburg) sowie den kompetenten Gutachtern.

Dieses Heft beginnt mit dem Beitrag **Der Dritte Zyklus im Bologna-Prozess – neue Möglichkeiten zur Qualifikation des künstlerischen Nachwuchses?** von Herrn Prof. Dr. *Herbert Grüner*, Frau *Eva Fraedrich* und Herrn *Paul Darius*. Sie stellen zuerst die Besonderheiten künstlerischer Hochschulen heraus, um dann zu erörtern, ob diese Hochschulen nicht auch Chancen aus den von ihnen eigentlich abgelehnten Bologna-Reformen nutzen können, z.B. durch Etablierung einer künstlerischen neben der wissenschaftlichen Promotion. 13 Experteninterviews zu dem Thema ergeben kein einheitliches Bild, wobei die Integration künstlerischer und wissenschaftlicher Elemente eine weitere Möglichkeit darstellt, die nicht nur die Promotion, sondern das Selbstverständnis künstlerischer Hochschulen und ihrer Forschung direkt betrifft, so dass hier weiterer Forschungsbedarf besteht. **Seite 66**

Der zweite Beitrag **Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Zur Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen** von Herrn Dr. *Roland Bloch*, Frau *Anja Franz* und Herrn Dr. *Carsten Würmann* zeigt exemplarisch an drei Beispielen auf, wie ausdifferenziert und zugleich unterschiedlich die Personalstruktur an deutschen Hochschulen ist. Neben Professoren erbringen wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrbeauftragte einen Großteil der Lehre, wobei auch innerhalb dieser Kategorie große quantitative Unterschiede in der Lehrleistung bestehen. Zukünftig soll auch die Lehrqualität einbezogen werden, was noch deutlich schwieriger sein dürfte. **Seite 72**

Frau Dr. *Sonja Lück* beschäftigt sich bereits zum wiederholten Male mit einer Form der Messung von Lehrqualität, nämlich studentischen Modulevaluationen. Ihr Beitrag **Hochschulforscher oder Hochschullehrer? Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Kurse** zeigt mittels Panelschätzungen, dass verschiedene Dimensionen der Lehrqualität von einem idiosynkratischen Maß des Forschungsausgangs beeinflusst werden, und zwar überraschenderweise im Bachelor-Studium positiv und in Master-Programmen negativ. Das Alter der Dozenten bzw. die Jahre seit der Promotion sind mit besseren Beurteilungen durch die Studenten verbunden, wäh-

rend der größte Effekt von unbeobachteten Dozenten- und Moduleigenschaften ausgeht, die weiter zu untersuchen bleiben. **Seite 78**

Herr Juniorprof. Dr. *Heiko Breitsohl*, Herr *Sascha A. Ruhle* und Herr Prof. Dr. *Michael J. Fallgatter* weisen in ihrem Beitrag **Selbstbindung potenzieller Wissenschaftler – Ausprägung und Wirkung des Organizational Commitments studentischer Hilfskräfte** empirisch nach, dass studentische Hilfskräfte eine stärkere Bindung an ihre Hochschule aufweisen als andere Studierende. Ob diese Art der Beschäftigung die Bindung stärkt, umgekehrt die Hilfskrafttätigkeit wegen schon bestehender Bindung angestrebt wird oder beides gemeinsame Ursachen hat, z.B. bessere akademische Leistungen oder höhere soziale Kompetenzen, bleibt noch zu untersuchen. **Seite 82**

Dieses Heft schließt mit dem Beitrag **Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis einer bezugsrahmenorientierten Forschungsmethodik – am Beispiel des Projekts „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“** von Herrn Prof. Dr. *Fred G. Becker*, den Herren *Wögen N. Tadsen* und *Ralph Stegmüller* sowie Frau Prof. Dr. *Elke Wild*. Darin wird das MogLI-Projekt vorgestellt und die systematische Entwicklung eines Interviewleitfadens, die sich grundsätzlich auch auf andere Projekte übertragen lassen sollte. Der Beitrag weckt auch die Neugierde auf mögliche Interviewergebnisse und empirisch fundierte Erkenntnisse zur Verbesserung der Lehre, die zukünftig vielleicht hier oder sonst an anderer Stelle veröffentlicht werden. **Seite 88**

Alle Beiträge in diesem Heft beinhalten empirische Forschung, wobei sie eine ganze Bandbreite an verschiedenen Methoden und auch Phasen dieser Forschung abdecken. Eine weitere Gemeinsamkeit der Beiträge hier ist es, dass sie viel Potential für weitere Forschung bieten. Außerdem haben sie alle Fragen der Lehre zum Inhalt, ebenfalls in verschiedenen Formen und Studienabschnitten. Auch zum Rahmenthema des Workshops „Arbeit an Hochschulen“ gibt es Bezüge, jedoch weniger durchgehend.

Der 13. Workshop Hochschulmanagement 2011 in Münster hat bewusst kein Rahmenthema, sondern es sind Beiträge zu allen das Hochschulmanagement betreffenden Fragen willkommen, gerne auch theoretischer, konzeptioneller, normativer oder praktisch angewandter Art. Den Call for Papers können Sie sowohl in diesem Heft als auch auf der Kommissionshomepage unter <http://www.wiwi.uni-muenster.de/ioeb/wk-hsm> finden. Ich freue mich auf zahlreiche Einreichungen und daraus resultierende weitere erkenntnisreiche Beiträge in dieser Zeitschrift, doch wünsche Ihnen zuerst eine spannende Lektüre dieses Hefts.



Alexander Dilger

Alexander Dilger

Herbert Grüner, Eva Fraedrich & Paul Darius

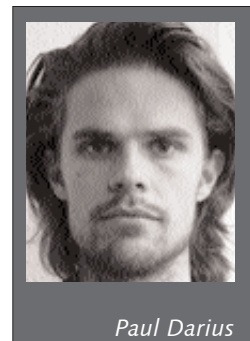
Der Dritte Zyklus im Bologna-Prozess – neue Möglichkeiten zur Qualifikation des künstlerischen Nachwuchses?



Herbert Grüner



Eva Fraedrich



Paul Darius

In den letzten Jahren wird auch von künstlerischen Hochschulen vermehrt die Frage nach dem dritten Zyklus der künstlerischen Abschlüsse kontrovers diskutiert. Trotz der langjährigen Debatte existiert bis heute noch keine allgemein verbindliche Position zum Thema. Einigkeit besteht allerdings darin, dass man sich den Fragen nach Ziel und Institutionalisierung von Forschung sowie der Art des Abschlusses und dessen Einordnung in die nationale und internationale Bildungslandschaft in Zukunft nicht mehr entziehen kann (Rennert 2007, ELIA 2008).

Der Beitrag untersucht die Frage, wie die Thematik der Forschung auf der Kunsthochschulebene in Deutschland diskutiert wird. Dabei geht es um die Eröffnung neuer Perspektiven für den künstlerischen Nachwuchs (Kompetenzerwerb und employability) im Kontext von Begründungen und Zielen von Forschung sowie deren organisatorisch-institutioneller Form. Außerdem soll beleuchtet werden, worüber sich Künstler/innen in Abgrenzung zu Wissenschaftler/innen definieren und in welchen Bereichen ihrer eigenen Arbeit Forschung relevant ist bzw. in Zukunft werden kann.

1. Ausgangslage und Vorgehen

Da sich die außerakademisch erworbene Qualifikation von Künstler/innen, die an deutschen Kunsthochschulen lehren, z.B. bei der Drittmittelvergabe häufig als hinderlich erweist, oder weil sich die Kunst in der eher anwendungs- und ergebnisorientierten Forschung immer noch schwerlich positionieren kann, gibt es mittlerweile immer stärkere Bestrebungen, einen Raum für künstlerische Exzellenz zu fordern und diesen auch aktiv mitzugestalten. Bisher müssen sich künstlerische Disziplinen, um an Forschungsmitteln partizipieren zu können, häufig in einem eher kunstfremden Raum mit klar wissenschaftlich geprägtem Regelwerk behaupten und konnten so noch keine stabile Wettbewerbsfähigkeit bei der Forschungsmittelvergabe erreichen. Konstatiert werden kann jedenfalls eine Öffnung hin zu einer regen Zusammenarbeit zwischen künstlerischen Institutionen im Hochschulbereich, die Fragen wie die Verortung von künstlerischer Forschung in der nationalen und internationalen Bildungslandschaft als auch die Art und Organisation der künstlerischen Abschlüsse unter besonderer Berücksichtigung des dritten Zyklus der Bologna-Reform umfasst. Dabei geht es auch um die Bedeutung der künstlerischen

Praxis für die Dissertation und steht damit im engen Zusammenhang mit dem Promotionsrecht an künstlerischen Hochschulen.

Zur Klärung dieser Fragen werden im vorliegenden Beitrag zunächst die Besonderheiten künstlerischer Hochschulen dargestellt. Unter Bezug auf diese Besonderheiten wird dann das Bologna-Konzept herangezogen, um zu prüfen, ob und wie dessen Ziele und Vorgaben für künstlerische Hochschulen anzuwenden sind. Dabei steht insbesondere der dritte Zyklus im Mittelpunkt, da im Gegensatz zu anderen Hochschultypen an künstlerischen Hochschulen bisher die institutionalisierte und im Studienprogramm verankerte Forschung eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Deshalb wird der Begründungszusammenhang zwischen „*Bologna*“ und „*Qualifikation des künstlerischen Nachwuchses*“ behandelt. Da allerdings die Fragen nach Qualifikation bzw. Berufsbefähigung der Absolvent/innen durch Forschung nicht losgelöst von weiteren Fragestellungen zum Verhältnis zwischen Kunst und Forschung und Forschung und Ressourcen behandelt werden können, wurde zur Klärung dieser Fragen eine Experten/innenbefragung durchgeführt. Personen aus unterschiedlichen Bereichen der Künste sowie der Wissenschaften wurden in qualitativen Experteninterviews zu ihren praktischen Erfahrungen sowie ihrer Einschätzung einer möglichen Verbindung von Künsten und Wissenschaften befragt. Parallel zur Erhebung der Erfahrungen und Einschätzungen der Expert/innen erfolgte die Untersuchung zur Institutionalisierung von Forschung im dritten Zyklus. Dazu wurden die ersten Konzepte an deutschen künstlerischen Hochschulen exemplarisch danach analysiert, welche Ziele und Inhalte für den dritten Zyklus formuliert worden sind und wie dieser Zyklus organisiert wird. Auf der Grundlage der Besonderheiten künstlerischer Hochschulen in Deutschland, der Bologna-Vorgaben für den internationalen Hochschulraum und deren Anwendung

in Deutschland mit Blick auf den dritten Zyklus zur Qualifikation des künstlerischen Nachwuchses werden abschließend einige hochschuldidaktische Thesen formuliert.

2. Die Besonderheiten künstlerischer Hochschulen

2.1 im konventionellen deutschen Hochschulraum

In Deutschland existiert eine Unterteilung der Hochschullandschaft in Universitäten, Fachhochschulen und künstlerische Hochschulen, mit unterschiedlichen Forschungsaufgaben je Hochschultyp. Zwar löst sich diese Versäulung zunehmend auf, indem weniger die Unterschiede als gemeinsame Standards in Forschung und Lehre betont werden.¹ Dennoch bestehen diese Unterschiede noch immer und haben differenzierende Wirkung.

Die Eigenständigkeit künstlerischer Hochschulen in Deutschland kommt sowohl personell als auch institutionell-organisatorisch zum Tragen. Als Beispiel dienen besondere Zulassungsbedingungen zum Studium (künstlerische Eignung), spezielle didaktische Formen (z.B. Einzelunterricht) oder eigene Berufungsvoraussetzungen, die Bewerber/innen um eine Professur zu erfüllen haben. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Hochschullehrer/innen, die i.d.R. Promotion und Habilitation oder habilitationsähnliche Leistungen nachweisen müssen, haben künstlerische Hochschullehrer meist neben einem Hochschulabschluss eine mehrjährige besondere künstlerische Leistung nachzuweisen, die i.d.R. in der künstlerischen Praxis erworben sein muss (§100 (1), Berliner Hochschulgesetz).

2.2 im Kontext des Bologna-Prozesses

Die Bologna-Vorgaben der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) bzw. der jeweiligen Bundesländer gelten grundsätzlich für jeden Hochschultyp und für alle Studiengänge. Allerdings enthält die KMK-Vereinbarung eine Regelung, die Ausnahmen von den Beschlüssen für Studiengänge der Freien Kunst vorsieht (KMK 2010). Auf der Grundlage dieser Vereinbarung haben die Bundesländer unterschiedlich reagiert und voneinander abweichende Vorgaben für Kunsthochschulen erlassen. So hat z.B. Hamburg alle künstlerischen Fächer auf die gestuften Abschlüsse umgestellt (§54, Hamburgisches Hochschulgesetz), während Nordrhein-Westfalen insbesondere im Falle der freien Kunst andere Abschlüsse (z.B. das Diplom) als den Bachelor-/Master-Abschluss zulässt (Kunsthochschulgesetz NRW 2008). Berlin hingegen hat auf Grund einer Entscheidung der Senatsverwaltung für Wissenschaft festgelegt, dass in Studiengängen der freien Kunst zwar auf die gestuften Studiengänge verzichtet werden könne. Allerdings nur, wenn deren Modularisierung und Akkreditierung erfolgt und der bisherige Abschluss „Diplom“ durch die Abschlussbezeichnung „Absolvent/in“ ersetzt wird (Hochschulvertrag 2002). Der Bologna-Prozess wird von den Akteuren in den künstlerischen Hochschulen und deren Interessenvertretungen nicht einheitlich gesehen. Auf der einen Seite stimmten die Präsidenten und Rektoren der deutschen Kunsthochschulen 2004 und 2006 einstimmig gegen bestimmte Bologna-Beschlüsse. Zur Begründung wird genannt, dass künstlerische Ausbildung weder modularisierbar noch international standardisierbar sei. Die als eindeutig künstlerische Diszi-

plinen ausgerichteten Studiengänge seien von Beginn an auf die Person und die individuelle Entwicklung ihrer praktischen und künstlerischen Fähigkeiten gerichtet. Die besonderen Charakteristika der einzelnen künstlerischen Hochschulen seien durch eine standardisierte Vorgabe ebenso gefährdet wie didaktische Besonderheiten (Stempel 2007). Deutlich pro Bologna argumentieren auf der anderen Seite die Zusammenschlüsse künstlerischer Hochschulen auf europäischer Ebene, die Association Européenne des Conservatoires (AEC) und die European League of Institutes of the Arts (ELIA), die über 600 Hochschulen mit rund 400.000 Studierenden vertreten. AEC und ELIA „arbeiten aktiv an der Umsetzung der von den europäischen Bildungsministern im Bologna-Prozess festgelegten Ziele“ (AEC/ELIA, 2007). Beide Institutionen sehen in der Bologna-Erklärung die Chance, bestehende Lehrpläne zu überdenken und zu überarbeiten, um diese besser an die sich ändernden Bedürfnisse der Studierenden, Entwicklungen des Marktes und der Gesellschaft anzupassen.

3. Die Relevanz des dritten Zyklus an künstlerischen Hochschulen

Trotz Ablehnung der Bologna-Beschlüsse durch die deutschen Präsidenten und Rektoren der künstlerischen Hochschulen sind diese Beschlüsse in Deutschland flächendeckend zur Wirkung gelangt. Die gestuften Studiengänge haben sich durchgesetzt, wenngleich auch die Spezialregelung der KMK für die freie Kunst in einer Reihe von Bundesländern in einzelnen Fällen gegriffen hat (s.o.). Es zeigt sich, dass nicht zuletzt durch die Bologna-Beschlüsse die Frage nach Forschung an den künstlerischen Hochschulen eine erweiterte Aktualität erfahren hat. Die Bedeutung von Forschung als Motor für die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung, sowie des sozialen Zusammenhalts unserer Gesellschaft, wie sie die europäischen Hochschul-Minister/innen im Bergen-Kommuniqué (2005) zum Thema Hochschulen und Forschung konstatiert haben, wird nun auch auf der Kunsthochschulebene vermehrt diskutiert. Auch die Konferenz der Präsidenten und Rektoren der deutschen Kunsthochschulen haben in der Zwischenzeit eine Arbeitsgruppe Forschung (AG Forschung) eingesetzt.

3.1 Begründungen und Ziele

Die aktuellen Begründungen dafür, warum Forschung in die Lehre künstlerischer Hochschulen einzubinden sei, sind unterschiedlich. Neben der Erkenntnisgewinnung (Forschung durch Kunst) erhoffen sich Hochschulen durch die Verstärkung der Forschung einen Zuwachs an Ressourcen (Dritt-mittelforschung). Schließlich wird Forschung in den Zusammenhang mit der Qualifikation des künstlerischen Nachwuchses und dessen Berufsbefähigung gestellt (Promotion in Kunst). Der folgende Überblick über die Begründung von Forschung an künstlerischen Hochschulen wird auf die Fragen der institutionalisierten Forschung an diesem Hochschultyp begrenzt.

¹ Während z.B. zum Zeitpunkt der Einführung der Fachhochschulen vor allem der Gedanke höherer Lehranstalten vorherrschte (Westdeutsche Rektorenkonferenz 1972), sind seit den 1980ern auch Fachhochschulen zur Forschung verpflichtet (u.a. §40-42 Berliner Hochschulgesetz).

Eine wesentliche Zielsetzung des Bologna-Prozesses besteht darin, die europäische Bürgergesellschaft durch Wissen zu festigen. (Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2004). Dabei geht es sowohl um soziales als auch ökonomisches Wissen. Durch die Entwicklung der westlichen Volkswirtschaften hin zu wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaften erfährt diese Zielsetzung auch für künstlerische Hochschulen einen Bedeutungsschub. Kunst und Künstler/innen gelten in dieser Gesellschaft als unverzichtbare Akteure (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2009). Sie schaffen neues Wissen durch künstlerische Forschung (ELIA 2008). Im Gegensatz zu einer eher anwendungs- und ergebnisorientierten Forschung sehen die deutschen künstlerischen Hochschulen in der Kunst die Möglichkeit, Probleme der Gesellschaft zu formulieren und „*Parameter der Erfahrung in einem ergebnisoffenen Raum neu [zu] formulieren*“ (Arbeitsgruppe Forschung der Kunsthochschul-Rektorenkonferenz 2009).

3.2 Organisatorisch-institutionelle Formen

Um die Qualität des dritten Zyklus' zu gewährleisten, schlagen die europäischen Bildungsminister/innen ein Promotionskonzept vor, das einem drei- bis vierjährigen Vollzeitstudium entspricht und durch Interdisziplinarität und Ausrichtung auf employability gekennzeichnet ist. Im Mittelpunkt des dritten Zyklus müsse die originäre Forschung stehen. ELIA hat auf der europäischen Ebene ein Strategiepapier beschlossen, das im Wesentlichen outcome-orientiert ist: Es geht bei der Institutionalisierung von Forschung im dritten Zyklus weniger um die Klärung der Frage, was künstlerische Forschung ist, sondern vielmehr, was mit neuem Wissen gemeint ist, und welche Bedeutung der Kunst bei der Schaffung des neuen Wissens im kreativen Europa zukommt (ELIA 2009). Um dieses neue Wissen zu schaffen, bedürfe es eines eigenständigen Lehrangebots für den dritten Zyklus. Hochschulen werden aufgefordert, genügend geeignete Studierende und Professoren für PhD-Programme zu gewinnen. ELIA beobachtet eine Entwicklung in Europa, die zeigt, dass der Aufbau eigener Forschungsstrukturen in den verschiedenen europäischen Ländern bereits begonnen hat. Dazu gehören Graduiertenschulen ebenso wie strategische Kooperationen von künstlerischen Hochschulen mit Universitäten.

Die Diskussion um Forschung an künstlerischen Hochschulen lässt sich in drei organisatorisch-institutionelle Bereiche bündeln: Wie kann ein Qualifikationsrahmen geschaffen werden, wie ist er zu füllen und welche Abschlüsse sind für den dritten Zyklus an künstlerischen Hochschulen angemessen? Zum gegenwärtigen Zeitpunkt existiert indes noch keine gemeinsam von den deutschen künstlerischen Hochschulen getragene Konzeption über die Fragen der Organisation, der Inhalte und der Abschlüsse eines dritten Zyklus. Die Diskussion zeigt zwar, dass Forschung an künstlerischen Hochschulen einheitlich als relevant erachtet wird. Allerdings gibt es unterschiedliche Vorstellungen über die damit zusammenhängenden inhaltlichen und institutionell-organisatorischen Bedingungen und Ergebnisse. Die deutschen künstlerischen Hochschulen sehen es deshalb als Aufgabe der Politik, gemeinsam mit den Kunsthochschulen „*geeignete Rahmenbedingungen*“, „*adäquate Instrumentarien und Terminologien*“ für künstlerische Forschung zu ent-

wickeln (Diskussionspapier AG Forschung Kunsthochschulrektorenkonferenz 2009). Trotz der noch ausstehenden gemeinsamen Positionen haben einzelne künstlerische Hochschulen in Deutschland bereits Konzepte entwickelt und Ordnungen für das auf Forschung ausgerichtete Studium des künstlerischen Nachwuchses erlassen, deren einzelne Programme im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden.

4. Die institutionellen Modelle zum dritten Zyklus

Aufgrund der oben angesprochenen bisher fehlenden einheitlichen Positionen ist es nicht möglich, eine generelle, allen Promotions- und Graduiertenprogrammen zugrunde liegende Struktur zu ermitteln. Nachfolgend sollen drei Hochschulen bzw. Universitäten mit ihren jeweiligen Programmen (Hochschule für Bildende Künste Hamburg, Bauhaus-Universität Weimar, Universität der Künste Berlin) aus dem Spektrum der künstlerischen Hochschullandschaft herausgegriffen werden, um Ähnlichkeiten sowie Unterschiede herauszuarbeiten und so einen exemplarischen Überblick zu ermöglichen.

4.1 Bauhaus-Universität Weimar – Promotionsprogramm

Ziel des Promotionsstudiengangs Kunst und Design der Bauhaus-Universität Weimar mit dem Abschluss Doctor of Philosophy (PhD) ist eine wissenschaftliche Graduierung für Künstler/innen und Designer/innen, die bereits einen Abschluss in einem Master- oder Diplom-Studiengang an einer künstlerischen oder gestalterischen Hochschule erreicht haben.

Der PhD-Studiengang in Weimar ist untergliedert in Graduiertenkolloquien, Graduiertenseminare und Lehrveranstaltungen (mit den Schwerpunkten Präsentationstechniken, kreatives und wissenschaftliches Schreiben sowie Hochschuldidaktik), die die Promovend/innen bei der Durchführung ihrer wissenschaftlichen Forschungsarbeit unterstützen sollen. Mindestens einmal pro Semester findet ein individuelles Treffen zwischen Studierenden und ihren Mentor/innen statt. Zusätzlich sind die Teilnehmer/innen des PhD-Studiengangs dazu aufgefordert, eigene Lehrveranstaltungen als Tutor/innen durchzuführen. Hierin wird die Vorstellung der Bauhaus-Universität deutlich, mit einer erfolgreichen Promotion eine geeignete Voraussetzung für eine weiterführende Laufbahn im Lehrbetrieb von Hochschulen bzw. Universitäten zu erreichen.

Der PhD-Studiengang ist für die Disziplinen Freie Kunst und Design offen. Er existiert seit dem Jahr 2007 und hat momentan 17 Teilnehmer (Stand Dezember 2009). Der Freistaat Thüringen vergibt außerdem zur Förderung des künstlerischen und wissenschaftlichen Nachwuchses jährlich Stipendien für die Doktorand/innen des Studiengangs. Alle Angaben wurden der Website des Promotionsstudiengangs unter <http://www.uni-weimar.de/gestaltung/cms/struktur/phd/entnommen>.

4.2 Universität der Künste Berlin (UdK) – Graduiertenprogramm

Die UdK bietet ein Qualifikationsprogramm, die so genannte Graduiertenschule. Der erfolgreiche Abschluss wird mit einem „*Zertifikat der Graduiertenschule für Künste und die*

Wissenschaften an der UdK Berlin“ bestätigt. In diesem Zusammenhang verweist die UdK deutlich darauf, dass sie keinen zusätzlichen Studiengang anbietet, sondern ein Qualifikationsprogramm. Damit bleibt auch weiterhin der Abschluss „Meisterschüler“ erhalten und kann wahlweise oder parallel zur Teilnahme an der Graduiertenschule verfolgt werden.

Die Graduiertenschule der UdK fördert Vorhaben, die in jeweils einer Disziplin verankert sind und im Kräftefeld unterschiedlicher Disziplinen ihre spezifische Qualität entfalten. Die besondere Aufmerksamkeit liegt auf der Kooperation von künstlerischen und/oder gestalterischen Disziplinen untereinander sowie auf der Kooperation von künstlerischen/gestalterischen Disziplinen mit wissenschaftlichen Disziplinen.

Die Graduiertenschule versteht sich als ein postgraduales, transdisziplinäres und internationales Qualifikationsprogramm, das den Dialog zwischen allen Künsten und Wissenschaften fördert. Auf dieser Plattform sollen „Lehrende der UdK Berlin Künstler/innen und Künstler sowie Promovierende bei der Realisierung ihrer außergewöhnlichen Projekte im dritten Zyklus betreuen, begleiten und fördern.“ Hier wird die inhaltliche Nähe zum dritten Zyklus der Bologna-Reform wortwörtlich.

Strukturell ist die Graduiertenschule durch Herbst- und Sommerforen sowie monatliche Kolloquien organisiert. In den Herbstforen stellen sich die Stipendiat/innen mit ihren Arbeitsvorhaben der Öffentlichkeit vor, die Sommerforen dienen der Präsentation der Ergebnisse. Herbst- und Sommerforen sind öffentlich, die Monatskolloquien hochschulintern. Erweitert wird das Angebot mit Seminaren, Workshops, Vorträgen, Konzerten, Ausstellungen und Performances. Es wird angestrebt, dass Mentor/innen und Stipendiat/innen gemeinsam ein individuelles Curriculum erstellen, das in den folgenden zwei Jahren verfolgt werden soll. Ähnlich der Bauhaus-Universität Weimar strebt auch die UdK die Möglichkeit an, ihren Graduiertenschüler/innen erste Erfahrungen in der Lehre mit auf den Weg zu geben, um ihre Erkenntnisse durch Vermittlung zu vertiefen und den Austausch der Disziplinen – der im Zentrum stehenden Idee der Graduiertenschule – weiter zu fördern.

Nach einer Pilotphase 2009 geht die Graduiertenschule 2010 in ihre erste reguläre Runde. Es sollen pro Jahr fünf Teilnehmer für die Dauer von zwei Jahren gewonnen werden. Einmal im Jahr besteht die Möglichkeit zur Bewerbung.

Alle Angaben wurden der Website der Graduiertenschule unter http://www.udk-berlin.de/sites/graduiertenschule/content/index_ger.html entnommen

4.3 Hochschule für Bildende Künste Hamburg (HFBK) – Promotionsprogramm

Die HFBK Hamburg vergibt auf dem Weg der Promotion den Titel eines Dr. phil. in art. (philosophiae in artibus). Dem transdisziplinären Lehrangebot der Hochschule entsprechend werden Dissertationen betreut, die aus unterschiedlichen Perspektiven Beiträge zur Erforschung der Künste, ihrer Voraussetzungen, Kontexte und Funktionen leisten. Dazu gehören Analysen künstlerischer Arbeiten ebenso wie Auseinandersetzungen mit historischen, gesellschaftlichen, medialen und kulturellen Prozessen, die auf

künstlerische Diskurse eingewirkt haben oder von ihnen beeinflusst wurden und werden. Außerdem betreut die HFBK Dissertationen, die sich mit kunsttheoretischen oder philosophischen Begriffen auseinandersetzen, in denen die Künste sich reflektieren und ihr Selbstverständnis thematisieren. Neben einer wissenschaftlichen Promotion ermöglicht und fördert die Hochschule auch Promotionen mit einem hohen künstlerischen Anteil, dessen Bezug zur wissenschaftlich zu erbringenden Promotionsleistung expliziert werden muss.

Im Gegensatz zu Weimar und Berlin fordert Hamburg von seinen Bewerber/innen zusätzlich „eine Übersicht bereits absolvierter wissenschaftlicher Veranstaltungen, die das Erreichen des mit der Promotion angestrebten Ziels erkennen lassen“. Als feste Lehrveranstaltungsformen finden in Hamburg Doktorandenkolloquien, Forschungsseminare und Workshops/Tagungen statt. Zur Leistungskontrolle müssen Forschungsberichte verfasst und Referate bzw. Vorträge gehalten werden. In diesen Lehrveranstaltungen müssen innerhalb der sechs Semester Regelstudienzeit insgesamt acht Semesterwochenstunden nachgewiesen werden. Zudem ist es möglich, Studienleistungen anrechnen zu lassen, die an anderen Hochschulen oder Universitäten erbracht wurden, sofern die jeweiligen Betreuer/innen ihre Zustimmung erteilen. Das Promotionsprogramm der HFBK Hamburg existiert seit 2008, derzeit gibt es zwölf Teilnehmer (Stand Dezember 2009). Alle Angaben wurden der Website des HFBK unter http://www.hfbk-hamburg.de/index.php?id=studium_promotion entnommen.

5. Die Expertensichtweise zum dritten Zyklus

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der qualitativen Expert/inneninterviews dargestellt werden. Aufgrund der beschränkten Zahl an Befragten wurde bei der Auswertung keine Gewichtung nach Häufigkeiten der Nennungen vorgenommen. Vielmehr sollten Themenschwerpunkte und Tendenzen erkennbar werden, die eine differenzierte und fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Thema der künstlerischen Promotion ermöglichen sowie das Verhältnis zwischen den Künsten und den Wissenschaften beleuchten.

Als Auswertungsmethode für die Interviews wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Die Auswahl der insgesamt 13 Expert/innen aus Berlin und Brandenburg, die zwischen Juni und Dezember 2009 aus unterschiedlichen Bereichen der Künste sowie der Wissenschaften befragt wurden, ergab sich hauptsächlich durch das sog. Schneeballsystem – also Empfehlungen von Personen, die selbst in einen wissenschaftlichen oder künstlerischen Kontext eingebunden sind. Wer als Expertin bzw. Experte fungieren kann, ist vom Forschungsinteresse abhängig und wird durch die Forschenden bestimmt. Bei der Auswahl der Expert/innen wurde darauf geachtet, dass deren Positionen vergleichbar sind und sie sich in ihrem Erfahrungswissen ähneln. Denn es sollte, wenn das Forschungsinteresse sich auf das Handlungsfeld der Expert/innen bezieht, unter allen auszuwertenden Interviews eine Gemeinsamkeit herausgearbeitet werden, die nicht vom Individuum abhängt. Es ging darum, „gemeinsam geteilte Wissensbestände, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster“ unter allen Interviews herauszufin-

den (Meuser/Nagel 2005). Möglich wurde dies, weil die Expert/innen per Leitfadenterview befragt wurden. Vergleichbar wurden die Auswertungen der Interviews auch durch das gemeinsame Thema, durch den Kontext von Institution und Organisation der Experten und durch den Inhalt des Interviews.

Unter den Befragten befanden sich solche, die an einer Universität oder Kunsthochschule beschäftigt sind bzw. die diese leiten, freischaffende Künstler/innen, hochschulpolitische Vertreter/innen sowie Beschäftigte im künstlerischen Markt, wie zum Beispiel die Chefredakteurin eines Kunstmagazins. In den Interviews wurden außerdem immer auch mindestens drei weitere Personen benannt, die nach Meinung der Interviewten als Expert/innen im Bereich der Synthese zwischen Künsten und Wissenschaften befragt werden könnten.

5.1 Überblick der Auswertungen

Alle Expert/innen halten eine Synthese zwischen Wissenschaften und Künsten grundsätzlich für möglich und nötig. Am wichtigsten scheint es für den Erfolg einer solchen Verbindung nach Meinung der Befragten zu sein, Gemeinsamkeiten der beiden Disziplinen in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken, um so eine gemeinsame Verständigungsebene zu erreichen. Solche Gemeinsamkeiten werden in vielen verschiedenen Bereichen ausgemacht, wobei an erster Stelle die Suche nach Klarheit und Erkenntnis steht. Darüber hinaus könne man auch gemeinsame Öffentlichkeiten schaffen und Arbeitsmethoden triangulieren.

Trotz des eher positiven Grundtenors im Hinblick auf eine gelingende Zusammenarbeit werden aber auch von allen Expert/innen Hindernisfaktoren benannt, die eventuell nur schwer überwunden werden könnten: Hier steht an erster Stelle das Grundproblem der schwierigen gemeinsamen Verständigung in Bezug auf eine gemeinsame Sprache und unterschiedliche Wissenskulturen sowie Abgrenzungsmechanismen, die einen konstruktiven Diskurs verhindern würden. Dahinter steht nicht selten die Angst vor einer Instrumentalisierung und Beschränkung der eigenen Arbeit. Dieser Punkt wird besonders häufig von jenen Expert/innen benannt, die sich eher den künstlerischen als den wissenschaftlichen Disziplinen zuordnen lassen.

Nach der Auswertung aller Gespräche und vorliegenden Texte ist es schwierig, einen gemeinsamen Nenner zum Thema der künstlerischen Promotion zu erkennen. Die Positionen reichen dabei von einer grundsätzlichen Ablehnung der künstlerischen Promotion bis hin zu der Meinung, man müsse sich im Licht des Bologna-Prozesses mit der künstlerischen Promotion deutlich positionieren, auch um eine einheitlichere Definition zum Thema künstlerische Forschung allgemein zu erlangen und in Zukunft leichter Forschungsgelder akquirieren zu können. Eng verwoben mit dieser Debatte sind auch Fragen nach Sinn und Zweck der künstlerischen Promotion im Allgemeinen sowie Zukunftsperspektiven und institutionelle Bedarfe an künstlerischen Forscher/innen. Ob es darüber in Zukunft einen Konsens geben kann, oder aber eine Spaltung in den Künsten insofern, als dass man sich mit den Künsten entweder auch in etwas einbringt oder sie als etwas behandelt, was gar nicht erklärbar bzw. kategorisierbar ist und auch bleiben muss, bleibt aus Sicht der Expert/innen vorerst offen.

6. Abschließende Bemerkungen und Thesen zum dritten Zyklus

Die Frage nach Qualifizierung des künstlerischen Nachwuchses durch künstlerische Forschung und ihrer Verankerung im institutionellen Raum der Hochschulen wird auf unterschiedlichen Ebenen kontrovers diskutiert. Festgehalten werden kann aber grundsätzlich, dass die Kunst am Erkenntnisgewinn ebenso interessiert ist wie alle anderen gesellschaftlichen Bereiche und somit Absichten verfolgt, sich mit relevantem Wissen auszustatten (Baecker 2009). Daneben sind die künstlerischen Disziplinen vermehrt dem Legitimationsdiskurs verpflichtet, also der Frage nach der ökonomischen Verwertbarkeit ihrer Forschung und der Qualifikation ihres Nachwuchses, auch mit Blick auf deren employability innerhalb und außerhalb des akademischen Arbeitsmarktes. Finanzielle Mittel erhalten eher Disziplinen und ihre Vertreter, deren Ergebnisse wirtschaftlichen Nutzen versprechen (wie die angewandten naturwissenschaftlichen Forschungsbereiche). Eng mit diesem Diskurs um den Nutzen verwoben ist die Frage, was genau künstlerische Forschung eigentlich ist. Borgdorff (2009) unterscheidet hier drei Formen künstlerischer Forschung: *Forschung über die Kunst*, *Forschung für die Kunst* und *Forschung in der Kunst*. Während die ersten beiden Formen traditionell wissenschaftlichen Disziplinen zuzurechnen sind, im Fall der *Forschung über die Kunst* zum Beispiel Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Medienwissenschaften etc. und im Fall der *Forschung für die Kunst* eher anwendungsorientierte Forschungen im Dienst der künstlerischen Praxis, so ist die *Forschung in der Kunst* der umstrittenste Typus dieser drei Formen und sieht sich mit einem hohen Legitimationsdruck konfrontiert. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass bei Forschung in der Kunst keine klare Trennungslinie zwischen Subjekt und Objekt verläuft. Trotz allem dürfte klar sein, dass auch forschungsartige Kunstpraktiken einen hohen Wert für Gesellschaft und Kultur aufweisen, was wiederum genutzt werden kann, um die Frage nach der Art, Bedeutung und Berechtigung der Forschungsabschlüsse im dritten Zyklus an künstlerischen Hochschulen zu stellen.

Grundsätzlich sind zur Klärung dieser Frage zwei verschiedene Modelle denkbar: eine Art „professionelles Doktorat“, das sich klar von einem herkömmlichen PhD unterscheidet und damit anzeigt, dass künstlerische Forschung eben gerade nicht wissenschaftliche Forschung ist. Dieses Modell gibt es zum Beispiel in den USA, hat aber in der Folge häufig dazu geführt, dass die akademische Wissenschaftswelt die künstlerischen Abschlüsse als minderwertig betrachtet, während die Kunstwelt ebenfalls weiterhin auf akademische MA- oder PhD-Abschlüsse herabblickt (Borgdorff 2009). Das andere Modell kann als ein „inklusives“ bezeichnet werden und möchte mit der Vergabe eines PhD hervorheben, dass die Inhaberin/der Inhaber grundsätzlich in der Lage ist, Forschung auf höchstem Niveau zu betreiben, ungeachtet, ob es sich dabei nun um rein „wissenschaftliche“ oder praxisorientierte Forschung im Sinne künstlerischer Forschung handelt. Im ersten Modell besteht die Gefahr, dass sich der künstlerische Nachwuchs mit künstlerischer Promotion auf dem traditionellen wissenschaftlichen Arbeitsmarkt mit konventionellen Anforderungen (wissenschaftliche Promotion) konfrontiert sieht. Im

zweiten Modell wiederum könnte es nachteilig sein, wenn sich der künstlerische Nachwuchs mit künstlerischer Promotion auf den traditionellen künstlerischen Arbeitsmarkt mit konventionellen Anforderungen (freies künstlerisches Arbeiten außerhalb der Hochschule) begibt. Um diesen Gefahren entgegen zu wirken, bedarf es zukünftig der Anerkennung von eigenständiger künstlerischer Forschung durch geeignete Abschlüsse. Um sie zu erreichen, erscheint es wesentlich, nachzuweisen, dass es unterschiedliche Formen der Produktion und Organisation von Wissen gibt; dies hilft, allzu statischen Kategorisierungen und Fest-schreibungen im Bereich der Wissenschaften und Künste entgegenzuwirken. Das betrifft in erster Linie wohl die „traditionellen“ Orte, an denen Forschung betrieben wird, wie Hochschulen, Akademien und Forschungsinstitute, kann aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie der Kultur- und Kreativwirtschaft Anwendung finden. Die Kultur- und Kreativwirtschaft hat sich in den letzten Jahren zu einem bedeutenden und eigenständigen Wirtschaftsfeld mit enormem Wachstums- und Beschäftigungspotential in einer wissensbasierten Ökonomie entwickelt. Ihr Innovationspotential ist gleichzeitig eng mit Forschung verwoben und bietet somit ein weiteres Anwendungsfeld für Ergebnisse der künstlerischen Forschung.

Eine Förderung künstlerischer Forschung durch institutionalisierte einheitliche Abschlüsse im Sinne eines PhD würde auch die Umsetzung eines der Hauptziele der Bologna-Reform, nämlich die Verzahnung des europäischen Hochschulraums mit dem europäischen Forschungsraum (Mobilität) verbessern. Ob diese Abschlüsse eigenständig von Kunsthochschulen zu vergeben sind oder besser in Kooperation zwischen ihnen und wissenschaftlichen Hochschulen, muss noch diskutiert werden. Gerade transdisziplinäre Forschungsprojekte und Kooperationen zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Hochschulen könnten ein besonderes strukturelles Fundament bilden, das u.a. bei der Vergabe von Forschungsgeldern vorteilhaft wäre. Solche Kooperationen könnten in Zukunft wohl einen besonderen Stellenwert einnehmen, auch in Anbetracht der Tatsache, dass Kunsthochschulen im Vergleich zu klassisch akademischen Hochschulen eher klein sind und Forschung an diesen Institutionen auch zukünftig wohl eher keinen breiten Raum einnehmen wird. Für Absolventen/innen solcher kooperativer Forschungsprogramme könnten sich schließlich sowohl die Wege in den künstlerischen wie auch den wissenschaftlichen Arbeitsmarkt eröffnen.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (2009): Kunstformate (Kulturrecherche). In: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. subTexte 03. Zürich.
- Borgdorff, H. (2006): The Debate on Research in the Arts. *Sensuous Knowledge – Focus on Artistic Research and Development 2*. Bergen.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim und Basel.
- Meuser, M./Nagel, U. (2005): ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. In Bogner/Littig/Menz (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, 2. Aufl.
- Rennert, M. (2007): Graduiertenschule. Die Künste und die Wissenschaften – Denken über Zukunft. Universität der Künste Berlin Arbeitsgruppe „Forschung“ Kunsthochschulrektorenkonferenz vom 6.11.2009: unveröffentlichtes Protokoll.
- Stempel, K. (2007): Zum Stand der Dinge. Erklärung der Rektorenkonferenz der deutschen Kunsthochschulen. In: Politik und Kultur. Jg. 7/H. 1, S. 15-19.

Quellenverzeichnis

- Association Européenne des Conservatoires/European League of Institutes for the Arts (AEC/ELIA, 2007): Towards strong creative arts disciplines in Europe. Third position paper.
- Association Européenne des Conservatoires (AEC): Leitfaden für das Studium im dritten Zyklus in der höheren Musikausbildung – Polifonia Arbeitsgruppe für den dritten Zyklus. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2009): Forschungsbericht Gesamtwirtschaftliche Perspektiven der Kultur- und Kreativwirtschaft in Deutschland. Der europäische Hochschulraum – die Ziele erreichen.
- Kommuniqué der Konferenz der für die zuständigen europäischen Minister. Bergen. 19. – 20. Mai 2005.
- European League of Institutes for the Arts (ELIA, 2008): Die Bedeutung der Forschung in den Künsten und ihr Beitrag zu „neuem Wissen“ in einem kreativen Europa.
- European League of Institutes of the Arts (ELIA, 2009): The Importance of Artistic Research and its Contribution to "New Knowledge" in a Creative Europe. Strategy Paper.
- Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin (Berliner Hochschulgesetz – BerHGG) i.d.F. vom 01.04.2009.
- Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Kunsthochschulgesetz – KunstHG) vom 13.03.2008.
- Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) i.d.F. vom 18.07.2001.
- Kommunique der Konferenz der für Hochschulen zuständigen Minister und Minister/innen vom 19./20.05.2005: Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Bergen.
- Kultusministerkonferenz (KMK) vom 10.10.2003: Ländergemeinsame Strukturvorgabe für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz i.d.F. vom 04.02.2010.
- Kunsthochschulen der Schweiz vom 18./19.11.2005: Medienmitteilung: neue Rahmenbedingungen für Kunsthochschulen.
- Senator für Wissenschaft, Forschung und Kultur; Rektor Kunsthochschule Berlin (Weißensee): Vertrag gem. Artikel II des Haushaltsstrukturgesetzes 1997 in der Fassung des Artikel III § 2 des Haushaltsentlastungsgesetzes von 2002 (Hochschulvertrag).
- Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien (2007): Der Bologna-Prozess, seine Umsetzung in Österreich unter spezieller Berücksichtigung der Musikuniversitäten – eine Kurzdarstellung. Wien.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1972): Gesetze über die Fachhochschulen der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Bad Godesberg.

Internetquellen

- Graduiertenschule der UdK Berlin:
http://www.udk-berlin.de/sites/graduiertenschule/content/index_ger.html
 Abruf: 07.05.2010
- Promotionstudiengang der Bauhaus-Universität Weimar:
<http://www.uni-weimar.de/gestaltung/cms/struktur/phd/>
 Abruf: 07.05.2010
- Promotionsstudiengang der HFBK Hamburg:
http://www.hfbk-hamburg.de/index.php?id=studium_promotion
 Abruf: 07.05.2010

- Dr. Herbert Grüner, Professor für Wirtschaftswissenschaften, Kunsthochschule Berlin Weißensee, Rektor der bbw Hochschule Berlin, E-Mail: herbert.gruener@kh-berlin.de
- Eva Fraedrich, Studentin der Erziehungswissenschaft: Bildung, Kultur und Wissensformen, Freie Universität Berlin, Mitarbeiterin im Projekt „Die Verbindung von Künsten und Wissenschaften“, Kunsthochschule Berlin Weißensee, E-Mail: eva.fraedrich@fu-berlin.de
- Paul Darius, Student der Freien Kunst/Bildhauerei, Mitarbeiter im Projekt „Die Verbindung von Künsten und Wissenschaften“, Kunsthochschule Berlin Weißensee, E-Mail: pauldarius@gmx.de

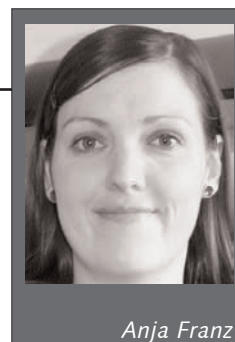
Roland Bloch, Anja Franz & Carsten Würmann

Wer lehrt was unter welchen Bedingungen?

Zur Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen



Roland Bloch



Anja Franz



Carsten Würmann

Die Forderung nach Verbesserung der Lehre an den Hochschulen ist allgegenwärtig. Dabei geht es nicht nur um ein Mehr an finanziellen Mitteln. Gefordert wird eine „veränderte Lehrkultur“. Offen ist, an wen sich dieser Aufruf richtet: Sollen Professor/innen oder Privatdozent/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen oder Juniorprofessor/innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben oder Lehrbeauftragte Akteure des Wandels sein? Um zu wissen, wessen Zahl vergrößert, Leistung gesteigert und Qualität verbessert werden soll, müsste zunächst klar sein, wer derzeit an den Hochschulen lehrt. Um die personelle Struktur der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen sichtbar zu machen, haben wir an ausgewählten Hochschulen eine Kompletterhebung des Lehrangebots durchgeführt.¹ Die erhobenen Daten zeichnen ein Bild hoher Differenzierung der Lehrtätigkeit. Die Verteilung der Lehrtätigkeit variiert nicht nur zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie Fächer- und Personalgruppen, sondern auch innerhalb der Personalgruppen zum Teil erheblich. Die Ausgangslage bzw. Herausforderung einer zukünftigen bedarfs- und aufgabengerechten Personalstruktur und -entwicklung ist somit folgende: ‚Die Lehrenden‘ gibt es nicht. Der reale Lehrkörper setzt sich vielmehr aus Akteuren unterschiedlicher Provenienz zusammen, deren Lehrtätigkeit stark variiert. Soll die Qualität der Lehre verbessert werden, müssen diese unterschiedlichen personellen Ausgangsbedingungen in Rechnung gestellt und die Lehrtätigkeit sowohl in das akademische Tätigkeitsprofil als auch in das akademische Karrieresystem integriert werden.

1. Die Hochschullehre im Kontext aktueller hochschulpolitischer Entwicklungen

Die Verbesserung der Lehre an den Hochschulen gilt über Partei- und Interessengruppen hinweg als Gebot der Stunde. Mit mehr Qualität in der Lehre will man den gesteigerten Erwartungen an die Hochschulen gerecht werden und vor allem und konkret der breiten Kritik an der Umsetzung der Bologna-Reformen begegnen.

Der zentralen Bedeutung, die der Lehre in den aktuellen Debatten und im Kontext der vielfältigen Reformaktivitäten beigemessen wird, entspricht allerdings bisher noch keine Finanzpolitik, die massiv zusätzliche Mittel in die Lehre

fließen ließe, um so zu einer besseren Personalausstattung zu gelangen und die Betreuungsrelationen entscheidend zu verbessern.

Im Rahmen des Hochschulpaktes 2020 stellen Bund und Länder Mittel bereit, um rund 275.000 zusätzliche Studienplätze zu schaffen und so den unter anderem durch die doppelten Abiturjahrgänge erwarteten Anstieg der Studienberechtigten zu begegnen. Für die mittlerweile anlaufende zweite Programmphase wurde der Durchschnittswert für die Kosten eines Studienplatzes angehoben, um so auch einen „Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Lehre im Sinne der Empfehlungen des Wissenschaftsrats“ (BMBF 2009: Art.1 §1 (3)) zu leisten. Allerdings liegen die durchschnittlichen Studienplatzkosten gerade in den MINT-Fächern, in denen der Anteil der Studienanfänger ausdrücklich erhöht werden soll (BMBF 2009: Art.1 §1 (6)), deutlich darüber (Statistisches Bundesamt 2010, S. 36). Ob mit den zusätzlichen Mitteln des Hochschulpaktes ein substantieller Beitrag zu einer grundlegenden Verbesserung der Personalsituation in der Lehre geleistet werden kann, erscheint daher fraglich. Die über den Hochschulpakt geschaffenen bzw. erhaltenen Studienplätze werden wohl eher die derzeitigen Berechnungsmodalitäten fortschreiben. Eine Erhöhung der Lehr- und Betreuungsintensität, wie man sie allorts infolge des Bologna-Prozesses als erforderlich konstatiert hat, wird so nicht gewährleistet werden.

Wie aber soll die Lehre an deutschen Hochschulen verbessert werden? Der Wissenschaftsrat hatte in seinen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium betont, dass ohne zusätzliche Mittel für die Universitäten² kaum etwas erreicht werden könne. Insgesamt benötigten

¹ Die Erhebung ist Bestandteil des Forschungsprojektes „Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Untersuchung der Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen“, das im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunktes „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ gefördert wird.

die Universitäten demnach jährlich 1,1 Milliarden Euro an zusätzlichen Geldern. Mit diesen will der Wissenschaftsrat aber nicht einfach die gegebenen Verhältnisse fortschreiben. Gefordert wird vielmehr eine „veränderte Lehrkultur“ an den Hochschulen, „die sich durch einen erhöhten Stellenwert von Studium und Lehre, durch die Wertschätzung für ein Engagement in diesem Bereich und durch ein permanentes Streben nach Verbesserungen auszeichnet“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 54).

Erreicht werden soll dies unter anderem durch die Schaffung eines eigenständigen Karriereweges in der Lehre, und zwar durch die Einführung von Professuren und Juniorprofessuren mit Schwerpunkt Lehre. Der Wissenschaftsrat schlägt vor, für verbesserte Betreuungsrelationen knapp 4.000 zusätzliche Professuren zu schaffen, die Hälfte davon als Lehrprofessuren mit einem Lehrdeputat von 12 SWS anstatt der bisher üblichen 8 bis 9 SWS. Auf diese Weise könnten die Universitäten selbst einen Beitrag zur kostenneutralen Erhöhung der Lehrkapazitäten leisten (ebd., S. 97).

Akteure des Wandels sollen somit die Professor/innen sein. Für das restliche Lehrpersonal, etwa wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, aber auch Privatdozent/innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragte, sieht der Wissenschaftsrat keinen Handlungsbedarf.³ Zweifel sind allerdings angebracht, ob diese Fokussierung den Realitäten vor Ort gerecht wird. Ist es nicht möglicherweise dieses restliche Lehrpersonal, das einen wesentlichen Beitrag zur Aufrechterhaltung des Lehrangebots leistet? Die Antwort auf diese Frage ist nicht einfach, da die Datenlage zur Lehrtätigkeit des akademischen Personals als unzureichend gelten muss.

Weiß in der Regel die Verwaltung eines Fachbereiches noch mehr oder weniger genau, wer bei ihnen was unter welchen Bedingungen lehrt, so bildet die offizielle Personalstatistik die Verteilung der Lehrtätigkeit weit weniger deutlich ab. Zwar wird von den statistischen Ämtern das haupt- und nebenberuflich tätige Personal nach Personalkategorien differenziert erfasst. Nicht erhoben werden aber die Anteile einzelner Personalgruppen an der akademischen Lehre. Variierende Lehrverpflichtungen des Mittelbaus werden ebenso wenig berücksichtigt wie Forschungssemester und Lehrdeputatsreduktionen von Professor/innen. Auch die tatsächliche Zahl der Lehrbeauftragten ebenso wie deren Vergütung bzw. Nicht-Vergütung bleiben im Dunkeln. Zwar existieren verstreut lokale Erhebungen der Lehrtätigkeit des Personals. Diese sollen aber die Lehrauslastung dokumentieren und zielen auf den Nachweis der Einhaltung kapazitätsrechtlicher Vorgaben, nicht auf eine möglichst reale Abbildung der Lehrtätigkeit. Ausgangspunkt unserer Untersuchung der Struktur der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen sind daher die solchermaßen unbekannteren Lehrenden.

2. Zur Personalstruktur der Lehre

Nach der offiziellen Personalstatistik lässt sich eine Gesamtzahl von Beschäftigten an einer Hochschule ermitteln. Den Gesamtumfang der Lehre könnte man anhand dieser Daten letztlich nur als eine Sollgröße bestimmen. Das mit präzisen Dienstbezeichnungen erfasste Personal ist nach der Lehrverpflichtungsverordnung zu einem bestimmten Deputat an Lehre verpflichtet. Ob diese Lehre erteilt wird

und wie sie sich verteilt, darüber sagen diese Zahlen nichts aus.⁴ Mehr noch: Es ist nicht einmal eindeutig bestimmbar, ob das Personal überhaupt in der Lehre eingesetzt wird.

Genau dieses in der Lehre eingesetzte Personal steht im Fokus unserer Untersuchung der Struktur akademischer Lehre. Erhoben wurde das in einem Semester tätige Lehrpersonal anhand der tatsächlich durchgeführten Lehrveranstaltungen, wie sie im Vorlesungsverzeichnis oder in elektronischen Plattformen aufgeführt sind.⁵ Die Untersuchung läuft derzeit an acht Hochschulen, darunter vier Universitäten und vier Fachhochschulen.

Hier werden drei Fälle zugrunde gelegt: eine ostdeutsche Fachhochschule (im Folgenden: FH-Ost), eine süddeutsche Fachhochschule (FH-Süd) und eine Philosophische Fakultät einer ostdeutschen Universität (Phil. Fak.-Uni). Dies geschieht in explorativer Absicht: Zunächst soll überhaupt erst einmal ein Bild von der Verteilung der realen Lehrtätigkeit gewonnen werden.⁶

Allein das Zählen des tatsächlich in der Lehre tätigen Personals ergibt eine Differenz zur offiziellen Personalstatistik: So waren an der FH-Ost im fraglichen Semester 286 Personen als wissenschaftliches Personal beschäftigt, von denen nach unserer Erhebung aber nur 233 in der Lehre tätig waren. Dies ist insofern kein überraschender Befund, da wissenschaftliche Mitarbeiter/innen an Fachhochschulen in der Regel in der Lehre nicht vorkommen. Es bleibt allerdings ein relevanter Überhang: von 69 wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen lehren 18. Weitere 18 Lehrende sind nicht-wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, obwohl die Lehre nicht zu ihren Dienstaufgaben gehört. Tabelle 1 differenziert das erhobene Lehrpersonal nach Personalgruppen.

Eine reine Zählung des Lehrpersonals gibt aufgrund der unterschiedlichen Lehrverpflichtungen bzw. möglicher Variationen innerhalb einzelner Personalgruppen, etwa der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, noch keinen Aufschluss über die Verteilung der tatsächlich durchgeführten Lehre. Daher wurde für jede/n einzelne/n Lehrende/n nicht nur die Anzahl der durchgeführten Lehrveranstaltungen, son-

² Gesonderte Empfehlungen des Wissenschaftsrats für die Fachhochschulen wurden angekündigt, stehen aber noch aus (Stand Mai 2010).

³ „Ergänzend können die Universitäten Personal mit Schwerpunkt Lehre auch unterhalb der Professur dauerhaft beschäftigen. Die Personalkategorie des ‚wissenschaftlichen Mitarbeiters‘ schafft hier die notwendigen rechtlichen Spielräume“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 74). Der Wissenschaftsrat fordert auch für dieses Personal eine generelle Begrenzung der Lehrtätigkeit auf maximal 12 SWS, um den Forschungsbezug der Lehre gewährleisten zu können. Angesichts der zunehmenden Einstellung von Lehrkräften für besondere Aufgaben und ähnlichen Personalkategorien mit einem Lehrdeputat bis zu 24 SWS ist die 12-SWS-Begrenzung nicht gängige Praxis. Der in vielen Stellenanzeigen für befristete ‚Hochdeputatsstellen‘ zu findende Zusatz „Die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterqualifizierung wird gegeben“ mag dabei die Befristung rechtlich begründen; eine seriös vorhandene Option, die sich mit guter Arbeit in der Lehre vereinbaren ließe, formuliert er sicherlich nicht.

⁴ Einigen Ländern reicht diese unpräzise Sollgröße anscheinend selbst nicht aus. Mit vorgegebenen Formblättern soll die Erfüllung der Lehrverpflichtung für das jeweilige Studienjahr nachgewiesen werden. Neben kapazitätsrechtlichen Erwägungen spielt hier auch die Prüftätigkeit der Landesrechnungshöfe eine wichtige Rolle. Die Nichtausschöpfung des Deputats kann aus dieser Perspektive als Nichtnutzung vorhandener Ressourcen ausgelegt werden.

⁵ Diese Datenquellen garantieren zwar nicht, dass die ausgewiesene Lehre im Einzelfall auch tatsächlich erbracht wurde; sie ermöglichen aber zumindest eine näherungsweise Bestimmung der Verteilung der realen Lehrtätigkeit.

⁶ Im weiteren Projektverlauf werden die Datensätze spezifisch ausgewertet, zum Beispiel nach Geschlecht oder Fächergruppe.

Tabelle 1: Lehrpersonal nach Personalgruppen

	FH-Ost	FH-Süd	Phil. Fak.-Uni
Professor/innen	85	163	44
Vertretungsprof.	6		4
Emeriti			2
Junioprof.			1
Akademische Räte			1
Oberassistent/innen			1
wiss. Assistent/innen			5
wiss. Mitarbeiter/innen	18	3	93
Hochschuldozent/innen			1
LfbA	7	10	7
Lektor/innen			3
Gastdozent/innen	1		
nicht-wissenschaftliche Mitarbeiter/innen	18		1
Stipendiat/innen			1
Lehrbeauftragte	98	222	60

dem auch der eigene Anteil an der Lehrveranstaltung und der Umfang der Lehrveranstaltung erhoben. Um dies zumindest näherungsweise zu erreichen, wurde der zeitliche Umfang der Lehrveranstaltung in SWS angegeben und durch die Anzahl der beteiligten Lehrenden geteilt. Die Zwischenschritte der Erhebung zeichnen folgendes Bild:

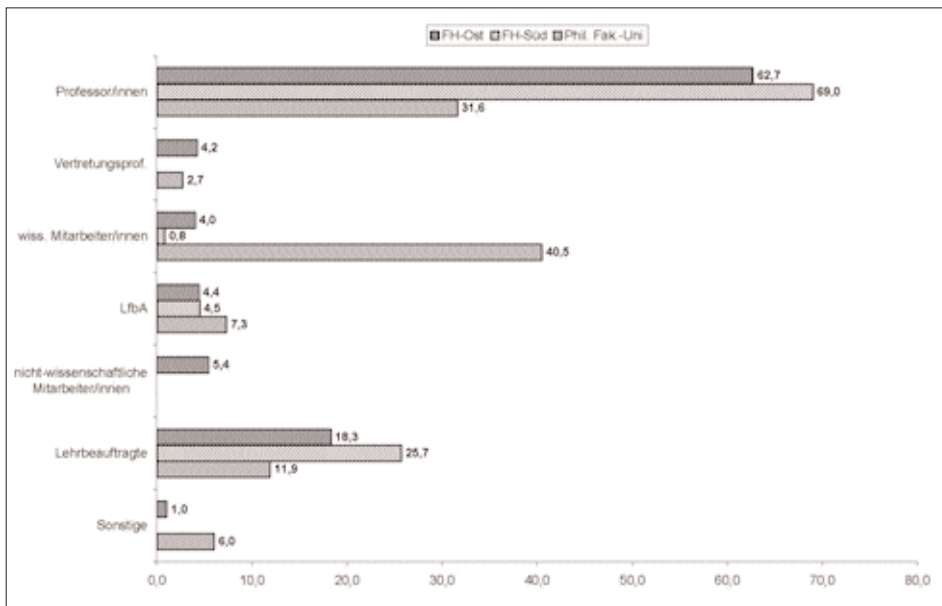
Tabelle 2: Lehrveranstaltungen, Lehrbeteiligungen und Lehrpersonal

	Lehrveranstaltungen	Lehrbeteiligungen	Lehrpersonal
FH-Süd	1.633	1.728	398
FH-Ost	541	621	233
Phil. Fak.-Uni	550	603	222

Welche Personalgruppe übernimmt also welchen Anteil der erbrachten Lehre?

Die FH-Süd ist demnach von einer für Fachhochschulen traditionellen Personalstruktur in der Lehre geprägt: Professor/innen und Lehrbeauftragte erbringen rund 95% der Lehre; ein in der Lehre tätiger Mittelbau, beispielsweise wissenschaftliche Mitarbeiter/innen mit Lehrverpflichtung,

Abbildung 1: Reale Lehrtätigkeit nach Personalgruppe (Anteil an der gesamten Lehrtätigkeit in Prozent)



existiert kaum. An der FH-Ost hingegen wird diese dichotome Personalstruktur aufgeweicht: rund 15% der Lehre wird weder von Professor/innen noch von Lehrbeauftragten erbracht. Diese ‚Lücke‘ wird allerdings nicht von einer einheitlichen dritten Gruppe, sondern von Lehrenden unterschiedlicher Provenienz gefüllt: An der FH-Ost lehren auch wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Gastdozenten.

Gegenüber den Fachhochschulen ist an den Universitäten, hier einer Philosophischen Fakultät, eine große Zahl unterschiedlicher Personalgruppen an der Lehre beteiligt. Das im Vergleich zu den FH-Professor/innen geringere Lehrdeputat der Universitätsprofessor/innen wird allerdings nicht durch eine höhere Zahl an Professor/innen kompensiert, sondern durch ‚den Mittelbau‘ und Lehrbeauftragte, die zusammen mehr als die Hälfte der Lehre erbringen.

Wer lehrt also? Nach den hier zugrunde gelegten Fällen sind es drei Personalgruppen, die den Hauptteil der Lehre erbringen: Professor/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Lehrbeauftragte. Zudem wird an Universitäten, das zeigen weitere Erhebungen, in der Regel nicht mehr als die Hälfte der Lehre von den Professor/innen erbracht.

3. Differenzierungen innerhalb der Personalgruppen

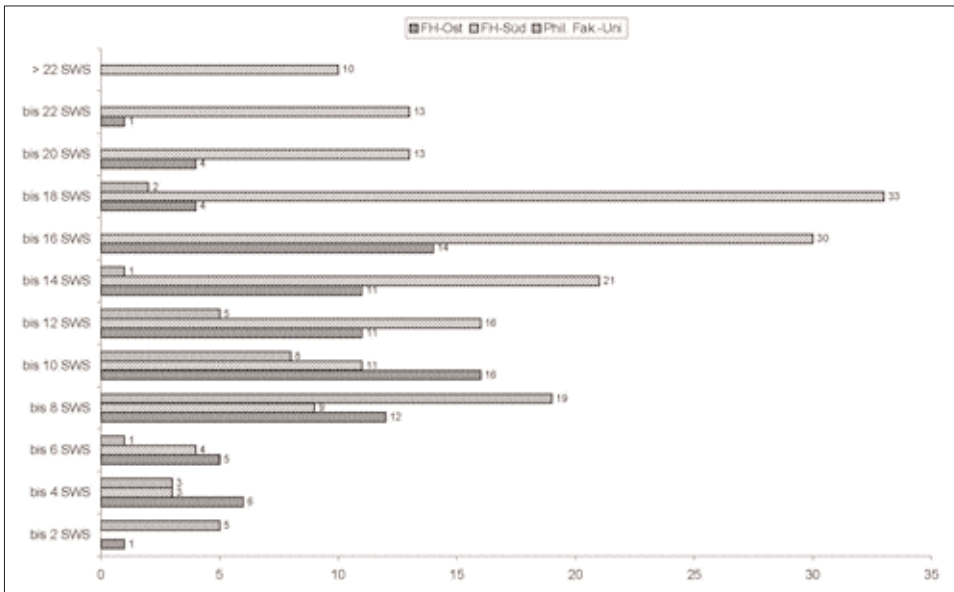
Die reale Lehrtätigkeit ist auch innerhalb der einzelnen Personalgruppen nicht gleich verteilt.

Das fällt vor allem bei der Gruppe der Professor/innen ins Auge, ist diese doch mit einem klar definierten Soll-Lehrdeputat ausgestattet (an Universitäten: acht bis neun SWS, an Fachhochschulen 16 bis 19 SWS).

Die Flexibilisierung der Lehrverpflichtung von Professor/innen gilt als politisches Anliegen, das noch nicht umgesetzt ist (Wissenschaftsrat 2008). In der Praxis scheint eine solche Flexibilisierung hingegen schon Realität zu sein. An den Fachhochschulen wird das Lehrdeputat eher reduziert. Die Professor/innen erhalten so größere Freiräume für Forschung, für die bei einer Erfüllung der hohen Lehrverpflichtungsnorm kaum Zeit wäre. An der FH-Süd lehren mindestens 57% der Professor/innen weniger als 18 SWS, an der FH-Ost sind es sogar mindestens 89% der Professor/innen.

Auch an der Philosophischen Fakultät zeigt sich ein Trend zur Fle-

Abbildung 2: Verteilung der realen Lehrtätigkeit innerhalb der Gruppe der Professor/innen (Anzahl der Personen)

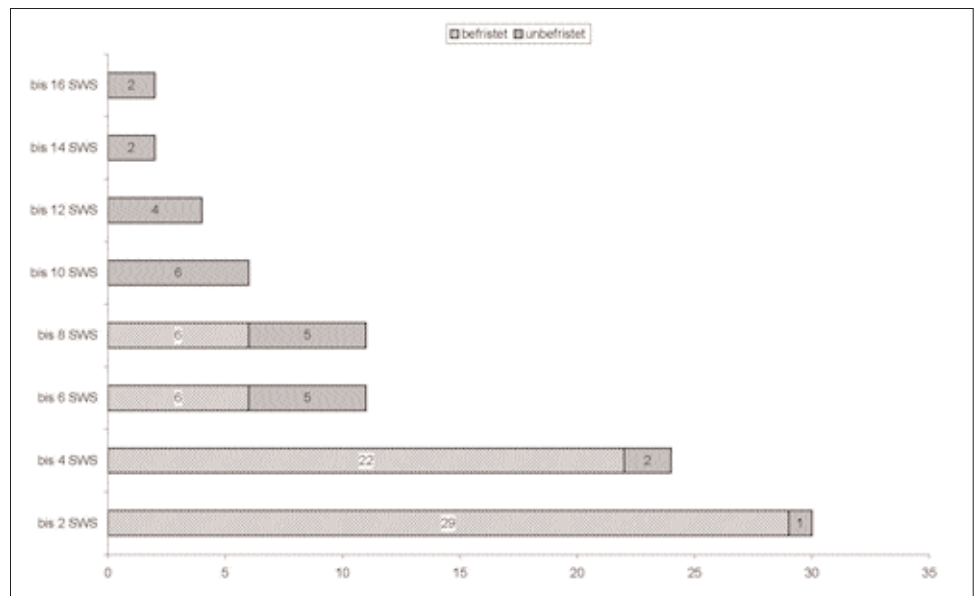


traut wird (Kreckel/Pasternack 2008, S. 21f.). Soll die für die akademische Karriere notwendige Weiterqualifizierung aber tatsächlich geleistet werden, muss hierfür genügend Zeit zur Verfügung stehen und der Umfang der Lehrtätigkeit begrenzt sein.⁹ Der tatsächliche Umfang der Lehrtätigkeit kann somit ein Faktor sein, der über die Verteilung von Karrierechancen entscheidet. Dies geschieht spätestens an dem Punkt, an dem der Aufwand für die Lehre nur noch auf Kosten der Forschung bestritten werden kann. Festzuhalten bleibt: Rund 20% der befristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen lehren mehr als vier SWS. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen der Philosophischen Fakultät sind, wenn sie

xibilisierung: Nicht einmal die Hälfte der Professor/innen lehrt die regulären acht SWS – betrachtet man allerdings den Durchschnitt, so lehren die Professor/innen acht SWS. Die Menge der erbrachten Lehre wird also im Zuge der Flexibilisierung nicht reduziert, sondern die einen lehren mehr, die anderen weniger, vermutlich im Wechsel.

mehr als acht SWS lehren, für eine Vollzeittätigkeit ange stellt. Die angesprochene ungleiche Verteilung von Karrierechancen kann durch den Zusammenfall von befristeter und Teilzeitbeschäftigung verschärft werden – dies ist vor

Abbildung 3: Verteilung der realen Lehrtätigkeit und Beschäftigungsform innerhalb der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen (Anzahl der Personen)



Im Gegensatz zu den Professor/innen ist für die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen eine Spannweite beim Lehrdeputat in den Lehrverpflichtungsverordnungen vorgesehen, so dass der Umfang der Lehrtätigkeit zwischen den einzelnen Beschäftigten dieser Gruppe vertragsgemäß variieren kann. Ebenfalls sind die Beschäftigungsform (befristet/unbefristet) und -umfang (Teilzeit/Vollzeit) unterschiedlich, wobei der Umfang der Lehrtätigkeit sich nicht notwendigerweise daraus ergibt.

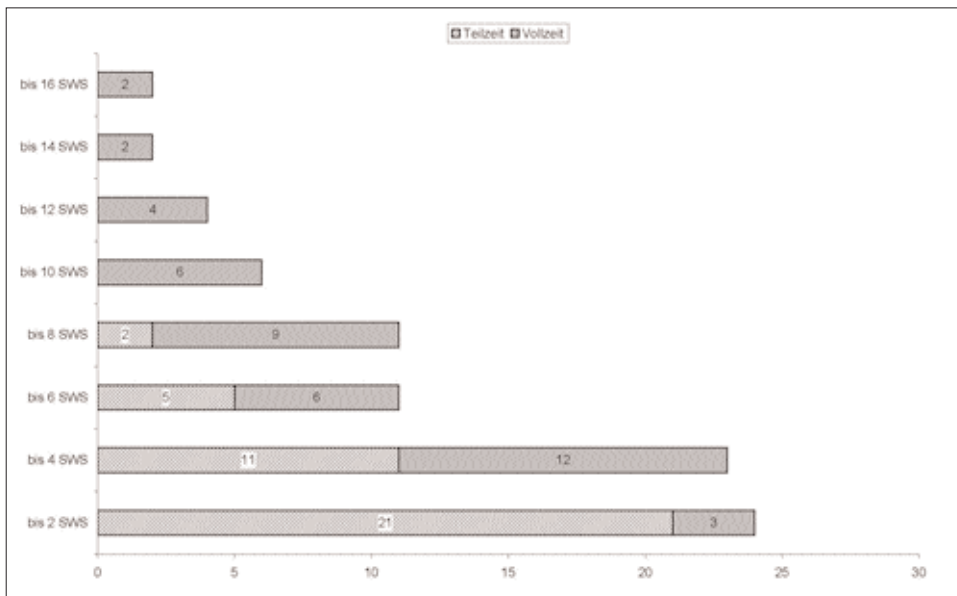
Unter den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen der Philosophischen Fakultät⁷ sind diejenigen, die mehr als acht SWS lehren, auch unbefristet beschäftigt – allerdings sind unbefristete Beschäftigungsverhältnisse nicht generell an eine hohe Lehrverpflichtung gekoppelt.⁸ Die Befristung von Stellen wird in der Regel durch den Qualifizierungscharakter der Beschäftigung begründet: Unterhalb der Professur dominieren solche befristeten Qualifikationsstellen, begründet durch eine Systemlogik, nach der der akademische Mittelbau als wissenschaftlicher Nachwuchs angesehen und deswegen in der Regel weder unbefristet beschäftigt noch mit reinen Lehraufgaben be-

⁷ Wir beschränken uns hier auf den universitären Fall (N=90 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, für die Angaben zu Beschäftigungsform und -umfang vorliegen), da der in der Lehre eingesetzte Mittelbau an Fachhochschulen kaum vorhanden ist.

⁸ Wohlgemerkt: Es handelt sich hier um wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, nicht um Lehrkräfte für besondere Aufgaben, die eine Lehrverpflichtung von bis zu 24 SWS an Universitäten haben, aber auch nicht unbedingt unbefristet beschäftigt werden.

⁹ Für Promovierende auf halben Qualifikationsstellen hat sich der Wissenschaftsrat (2007, S. 47) für eine Obergrenze von zwei SWS Lehre pro Semester ausgesprochen.

Abbildung 4: Verteilung der realen Lehrtätigkeit und Beschäftigungsumfang innerhalb der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen (Anzahl der Personen)



allein für jene wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen der Fall, die bis zu vier SWS lehren: fast alle sind befristet beschäftigt, zur Hälfte in Teilzeit und zur Hälfte in Vollzeit. Allerdings könnten die Vollzeitbeschäftigten stärker in andere Tätigkeiten in der Forschung und der akademischen Selbstverwaltung eingebunden sein, so dass nicht automatisch mehr Zeit für die eigene Qualifizierung bleibt.

An deutschen Hochschulen sind Lehrbeauftragte diejenige Gruppe von Lehrenden, die in den letzten zehn Jahren am stärksten gewachsen ist. Dieser Umstand wird im Allgemeinen kaum positiv bewertet, etwa als Zeichen einer zunehmenden Integration von Erfahrungen und Kompetenzen aus der Praxis in die Lehre. In den Medien gelten Lehrbeauftragte vielmehr als Inbegriff prekärer Existenzbedingungen in der Wissenschaft. Hierzu werden insbesondere Privatdozent/innen gezählt, die in der Regel zur unentgeltlichen Lehre verpflichtet sind (Titellehre). Über Einzelfälle hinausgehende Einschätzungen sind allerdings nur schwer möglich, da kaum systematisch Personaldaten über Lehrbeauftragte erhoben werden. Auch die uns vorliegenden Daten erlauben kaum Aussagen darüber, inwiefern Lehrbeauftragte nur nebenbei lehren und hauptsächlich einer anderen Beschäftigung nachgehen oder ob die Lehrtätigkeit ihre Haupteinnahmequelle ist. Der Vergleich der drei Fälle zeigt einen höheren Anteil der Lehrbeauftragten an der erbrachten Lehre an den Fach-

hochschulen als an der Universität (vgl. Abbildung 1). Dieser ist an der FH-Süd am höchsten, dort lehren kaum Angehörige des Mittelbaus. Das ist zunächst nicht überraschend, da die Fachhochschulen traditionell über Lehrbeauftragte Praxiserfahrung in das Curriculum integrieren. Schaut man sich aber die Verteilung der realen Lehrtätigkeit an, dann hat die Lehre für viele Lehrbeauftragte einen Umfang, angesichts dessen die Lehre nur noch schwer den Charakter einer Nebentätigkeit haben kann. So lehren an der FH-Süd 31% der Lehrbeauftragten mehr als vier SWS, an der FH-Ost sind es 16%.

An der Philosophischen Fakultät erscheint nicht der Umfang der realen Lehrtätigkeit der Lehrbeauftragten problematisch:

Die überwältigende Mehrheit der Lehrbeauftragten lehrt maximal vier SWS. Allerdings werden die wenigsten dafür auch bezahlt: 19 bezahlten Lehraufträgen stehen 34 unbezahlte gegenüber. Unbezahlte Lehraufträge wiederum müssen nicht notwendigerweise Kennzeichen prekärer Beschäftigung sein. So können in einigen Bundesländern, wie im Fall der Philosophischen Fakultät, Personen, die bereits im öffentlichen Dienst beschäftigt sind, nur unbezahlte Lehraufträge übernehmen. Nicht alle unbezahlten Lehraufträge werden allerdings als solche klassifiziert und dokumentiert. Es gibt beispielsweise drittmittelfinanzierte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, die ‚unter der Hand‘ lehren, d.h. weder im Rahmen der Tätigkeitsbeschreibung

Abbildung 5: Verteilung der realen Lehrtätigkeit innerhalb der Gruppe der Lehrbeauftragten (Anzahl der Personen)

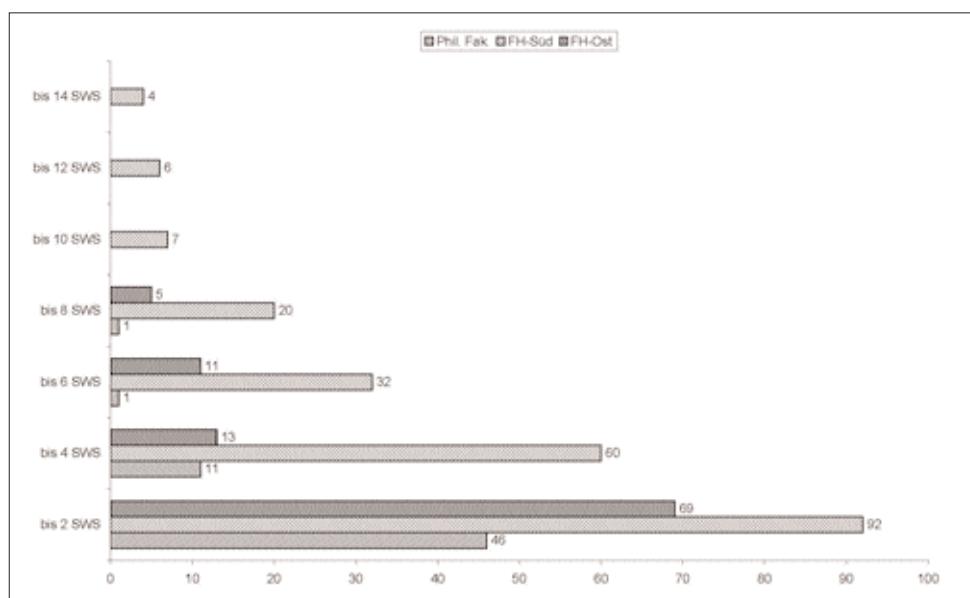
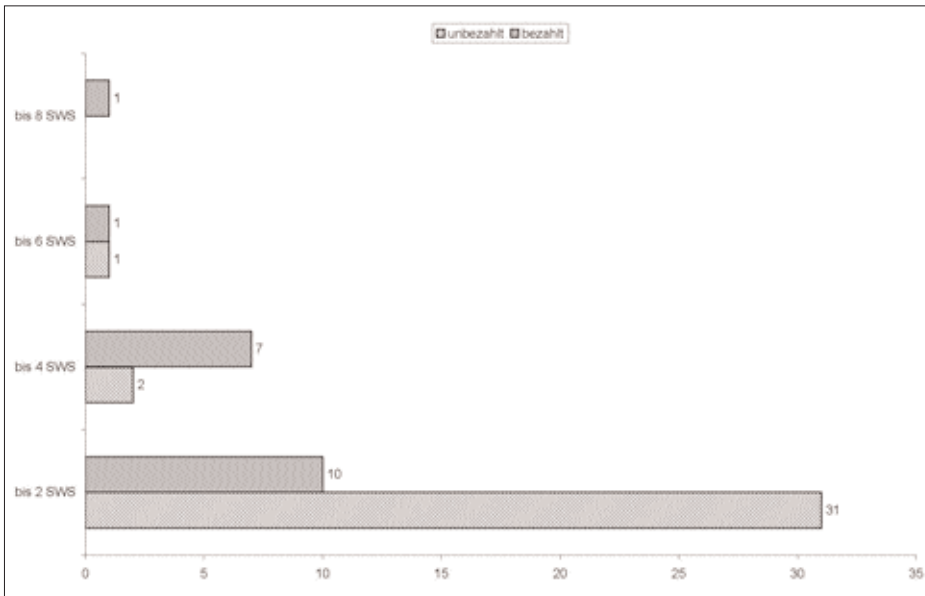


Abbildung 6: Verteilung der realen Lehrtätigkeit nach Vergütung innerhalb der Gruppe der Lehrbeauftragten (Anzahl der Personen)



ihrer Stelle noch kodifiziert durch einen (unbezahlten) Lehrauftrag.¹⁰

4. Fazit: Wer tatsächlich lehrt

Die Personalstruktur der Lehre zeigt, dass nicht nur Professor/innen, sondern eine Vielzahl von Akteuren unterschiedlicher Provenienz an der Lehre beteiligt sind. Dabei dominieren drei Gruppen: Professor/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Lehrbeauftragte. Zusammen erbringen sie zwischen 82% (Phil. Fak.-Uni) und 95% (FH-Süd) der Lehre. Innerhalb dieser Personalgruppen variiert der Umfang der Lehrtätigkeit erheblich.

Unter den Professor/innen könnte dies ein Zeichen für einen flexiblen Umgang mit der Lehrverpflichtung in der Praxis sein. Dann lehrten Professor/innen mal mehr, mal weniger, je nach Umfang ihrer Forschungstätigkeit oder ihrer anderen Verpflichtungen. Für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen ist ein solcher flexibler Umgang wenig wahrscheinlich. Zwar wird von Nachwuchswissenschaftler/innen erwartet, dass sie auch in der Lehre Erfahrungen sammeln, doch entscheidend für die akademische Karriere sind in der Regel Forschungsleistungen. Lehrtätigkeit, die einen gewissen Umfang überschreitet, wirkt demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit karrierehemmend. Zusammen mit ungleichen Beschäftigungsbedingungen entscheidet der Umfang der Lehrtätigkeit somit möglicherweise über Karrierechancen. Lehrbeauftragte schließlich sind eine heterogene Gruppe, über deren Zusammensetzung und Situation kaum verlässliche Daten vorliegen. Eine Reihe von Lehrbeauftragten lehrt aber in einem Umfang, der die Vermutung nahe legt, dass die Lehre für sie kein Nebenjob ist, sondern tatsächlich unter prekären Bedingungen erbracht wird.

Unsere Fallbeispiele zeigen, dass in der Struktur der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen Ungleichheiten zwischen und insbesondere innerhalb einzelner Personalgruppen existieren. Welche Rolle diese Ungleichheiten in

der Praxis der Lehrenden und damit auch für die Qualität der Lehre spielen, wird noch qualitativ untersucht.¹¹ Reformen, die auf eine Verbesserung der Qualität der Lehre zielen, müssten aber den strukturellen Befund in Rechnung stellen, dass ein Großteil der akademischen Lehre nicht von Professor/innen erbracht wird.

Literaturverzeichnis

- Apin, N. (2010): Tagelöhner der Wissenschaft, taz vom 17.2.2010, S. 22.
- BMBF (2009): Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91 b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über den Hochschulpakt 2020 (zweite Programmphase), http://www.bmbf.de/pub/verwaltungsvereinbarung_hochschulpakt_zweite_programmphase.pdf.
- Kreckel, R./Pasternack, P. (2008): Prämissen des Ländervergleichs. In: Kreckel, R. (Hg.): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 35-85.
- Nezik, A.-K. (2010): Lehrbeauftragte: Gut gelehrt – nichts verdient, Der Tagesspiegel vom 4.2.2010.
- Pape, H. (2010): Uni-Sklaven, vereinigt euch!, Die Zeit vom 25.3.2010, S. 79.
- Röll, T. (2009): Akademische Tagelöhner, Focus vom 29.6.2009, S. 32f.
- Schmoll, H. (2010): Vom Mittelbau direkt ins akademische Prekariat, FAZ vom 4.3.2010, S. 8.
- Statistisches Bundesamt (2010): Hochschulen auf einem Blick. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- van Laak, C. (2010): Null-Euro-Jobber an Berliner Universitäten, Deutschlandradio Kultur, 21.1.2010.
- Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7721-07.pdf> (letzter Zugriff am 4.7.08).
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (letzter Zugriff am 7.7.08).

¹⁰ Sofern diese Lehrenden im Vorlesungsverzeichnis genannt werden, werden sie im Rahmen unserer Erhebung erfasst.

¹¹ Neben der Erhebung von Strukturdaten zur Lehre werden im Rahmen des Forschungsprojektes problemzentrierte Interviews mit Lehrenden und eine Online-Befragung der Lehrenden an den beteiligten Hochschulen durchgeführt.

■ **Dr. Roland Bloch**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung (HoF), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: roland.bloch@hof.uni-halle.de

■ **Anja Franz**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Hochschulforschung (HoF), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: anja.franz@hof.uni-halle.de

■ **Dr. Carsten Würmann**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung (HoF), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: carsten.wuermann@hof.uni-halle.de

Sonja Lück



Sonja Lück

Hochschulforscher oder Hochschullehrer?

Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Kurse

In fast allen deutschen Universitäten wird inzwischen die studentische Veranstaltungskritik als Messinstrument für Lehrqualität eines Dozierenden eingesetzt. Es existiert bereits eine Vielzahl an Veröffentlichungen zu diesem Thema. In den empirischen Modellen werden üblicherweise Studierenden-, Dozierenden- und Kurseigenschaften analysiert. Die bisherigen Analysen beschränken sich jedoch (bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Rocha 2009; McPherson, Jewell, Kim 2007; Isely, Singh 2005)) auf Querschnittsdatenanalysen. In diesem Artikel wird ein Panel-Daten-Modell geschätzt, um sowohl der Querschnitts- als auch der Längsschnittdatenstruktur Rechnung zu tragen.

Insbesondere soll anhand dieses Modells die folgende Forschungsfrage beantwortet werden: Sind erfolgreiche Forscher auch gute Lehrende, oder geht vielmehr ein Erfolg in der Forschung auf Kosten der Lehre?

1. Datensatz

Zur Bestimmung der Lehrqualität werden die Daten der Paderborner Lehrevaluation herangezogen.¹ Der Datensatz wurde mit dem StudMod-Fragebogen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn über acht Semester (WS 2005/2006 bis SS 2009) erhoben. Im Einzelnen werden hierbei die Lehrqualitätsdimensionen ‚D1 = Umgang des Dozierenden mit den Studierenden‘, ‚D2 = Förderung von Verstehen‘, ‚D3 = Strukturierung der Veranstaltung‘, ‚D4 = Einbindung der Studierenden‘ und ‚D5 = Förderung der intrinsischen Motivation der Studierenden‘ berücksichtigt, deren Einzelitems auf einer 5-Punkte-Ratingskala (1 = ‚trifft nicht zu‘, 5 = ‚trifft zu‘) gemessen werden (vgl. Lück 2009).

Der Forschungsoutput (‚F2.Forschung‘) eines Dozierenden wird anhand eines eigens entwickelten Punkteschemas ermittelt, welches auf den Handelsblatt-Rankings (Handelsblatt Ranking VWL 2006 und 2007 (vgl. Handelsblatt 2007a) und Handelsblatt Ranking BWL 2009 (vgl. Handelsblatt 2009)) und den JourQual-Rankings (VHB-JourQual 1 von 2003 (vgl. JourQual 2003) und VHB-JourQual 2 von 2008 (Vgl. JourQual 2008)) beruht.

Die Handelsblattrankings beruhen auf verschiedenen Rankings. So stützt sich das Handelsblatt VWL Ranking auf die Ergebnisse von Combes/Linnemer, der Tinbergen-Liste und das Journalranking des Kieler Instituts für Weltwirtschaft (vgl. Handelsblatt 2007b). Das Handelsblatt BWL Ranking

beruht auf der Liste des Erasmus Research Institut of Management, dem VHB-JourQual 2 und dem Handelsblatt-Ranking VWL (Vgl. Handelsblatt 2009). Um eine Gesamtpunktzahl nach dem Handelsblattranking zu ermitteln, wird im ersten Schritt das arithmetische Mittel der beiden VWL-Einzelrankings (Punktzahlen von 0,4 bis 1,0) gebildet und mit Zehn multipliziert. Da bisher nur ein Handelsblatt BWL Ranking existiert, wird hier die ursprüngliche Punktzahl (ebenfalls von 0,4 bis 1,0) mit Zehn multipliziert. Für die Handelsblatt-Ranking-Punktzahl wird anschließend das arithmetische Mittel der neu berechneten VWL- und BWL-Punktzahlen gebildet.

Zur Berechnung der JourQual-Ranking-Punktzahl werden zuerst die im JourQual 1 und 2 angegebenen Ratinggruppen in Punkte umgerechnet (A+ = 0,9, A = 0,8, B = 0,7, C = 0,6, D = 0,5 und E = 0,4). Anschließend wird das arithmetische Mittel aus diesen beiden Punktzahlen ermittelt.

Die Gesamt-Ranking-Punktzahl eines Journals ergibt sich aus dem Maximum der Handelsblatt- und JourQual-Ranking-Punktzahl. Aufgrund der Punktzahlberechnung führt diese Rechenoperation dazu, dass ein Journal die Handelsblatt-Ranking-Punktzahl als Gesamtpunktzahl zugeordnet bekommt, wenn es dort gerankt ist. Nur wenn ein Journal nicht im Handelsblatt-Ranking erscheint, wird ihm die JourQual-Ranking-Punktzahl zugeordnet. Des Weiteren werden 0,3 Punkte für Artikel in nicht gerankten Journals (bezogen auf die Handelsblatt- und JourQual-Rankings) oder Monografien, Arbeitspapiere und Buchbeiträge vergeben.

Die Punktzahl eines Autors für eine bestimmte Veröffentlichung ergibt sich aus der doppelten Ranking-Punktzahl geteilt durch die Anzahl der Autoren plus Eins ($2p/(n+1)$) (zur Vorgehensweise siehe Handelsblatt 2008).

Um die Zeitstruktur des Datensatzes nicht von Semestern auf Jahre verringern zu müssen, wird die Ranking-Punktzahl eines Jahres identisch auf die zwei zugehörigen Semester (Sommersemester und das darauf folgende Wintersemester) aufgeteilt. Hierbei wird unterstellt, dass die Publikationen gleichmäßig über das Jahr erfolgt sind.

Die Kursgröße wird aus der Anzahl der ausgefüllten Fragebögen geschätzt, da fast alle anwesenden Kursteilnehmer auch einen Evaluationsbogen ausfüllen. Des Weiteren wird hieraus das Geschlechterverhältnis (Anteil der männlichen

¹ Zur Diskussion der Lehrqualitätsmessung durch Lehrevaluationen siehe Schmidt/Loßnitzer 2010.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der Profilierungs-Phasenmodule

Profilierungsphase					
Variable	N	Mittelwert	SD	Min	Max
D1	29	3,975	0,367	3,213	4,647
D2	29	3,559	0,351	2,778	4,409
D3	29	3,756	0,496	2,259	4,642
D4	29	3,013	0,512	2,064	4
D5	29	3,591	0,394	2,625	4,447
F2.Forschung	29	0,683	0,911	0	3,717
JProm	29	13,724	9,219	-3	30
Männeranteil	29	0,533	0,120	0,238	0,889
Kursgröße	29	60,138	37,862	20	200
Teilnehmerquote	29	0,457	0,161	0,146	0,821

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken der Master-Phasenmodule

Masterphase					
Variable	N	Mittelwert	SD	Min	Max
D1	33	4,118	0,355	2,938	4,719
D2	33	3,572	0,423	2,464	4,131
D3	33	3,805	0,630	1,273	4,500
D4	33	3,318	0,623	1,813	4,348
D5	33	3,646	0,369	2,993	4,417
F2.Forschung	33	0,759	0,764	0	3,717
JProm	33	13,788	7,729	2	29
Männeranteil	33	0,483	0,125	0,222	0,760
Kursgröße	33	34,636	22,695	5	91
Teilnehmerquote	33	0,625	0,232	0,044	1,091

Teilnehmer an allen Kursteilnehmern) bestimmt. Die Teilnehmerquote ermittelt sich aus der Anzahl der Fragebögen geteilt durch die Anzahl der Klausuranmeldungen. Die Variable JProm gibt die Anzahl der Jahre seit der Promotion jedes Dozierenden wieder.

2. Empirische Methodik

Die vorliegenden Daten lassen sich als Panel-Daten auffassen. Diverse Dozierende bzw. Module werden über einen Zeitraum von acht Semestern beobachtet. Die beiden bekanntesten Modelltypen für Panel-Daten sind das Fixed-Effects-Modell (FE-Modell) und das Random-Effects-Modell (RE-Modell). Da es sich bei den Daten um dieselben Dozierenden bzw. Module handelt, welche über acht Semester beobachtet werden und damit der Einfluss des Dozierenden bzw. des Moduls über die Zeit unveränderlich ist, wird ein FE-Modell geschätzt. Bei diesem Modell variiert der konstante Term für jedes Individuum, wohingegen die Steigungskoeffizienten über die Individuen identisch bleiben (siehe Formel 1). Wird zu jedem Zeitpunkt eine neue Stichprobe von statistischen Einheiten gezogen, so ist ein RE-Modell zu schätzen. In diesem Modell repräsentiert der konstante Term den Mittelwert aller individuellen Achsenabschnitte. Dementsprechend sind die Abweichungen der individuellen Achsenabschnitte vom gesamten Achsenabschnitt Teil des Störterms (siehe Formel 2).

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 X_{1it} + \beta_2 X_{2it} + \dots + \beta_k X_{kit} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

RE-Modell:

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 X_{1it} + \beta_2 X_{2it} + \dots + \beta_k X_{kit} + v_i + \mu_{it} \quad (2)$$

mit v_i = Querschnittsdaten-Störterm (individueller Störterm)
 μ_{it} = kombinierter Zeitreihen- und Querschnittsdaten-Störterm

Als Schätzmethode wird für das FE-Modell hier der Within-Schätzer (auch Fixed-Effects-Schätzer genannt) verwandt. Eine gepoolte Schätzung mit OLS (ordinary least squares) ist nicht geeignet, da unbeobachtbare Dozierenden- und Kurseigenschaften (z.B. Motivation oder Lehrfähigkeit des Dozierenden), die die Lehrevaluationsergebnisse beeinflussen, nicht ausgelassen werden können. Der Hausman-Test (FE- vs. RE-Schätzer) weist ebenfalls bei der Mehrheit der zehn Modelle den Fixed-Effects-Schätzer als den geeigneteren Schätzer aus.

Die Zeitreiheneinheit im Modell ist das Semester. Da ein Dozierender in einem Semester in mehreren Modulen unterrichtet und in diesen tendenziell auch unterschiedliche Evaluationsergebnisse erhält, wird die Kombination Dozierender/Modul als Querschnittsdateneinheit gewählt. Das Studium gliedert sich in die drei Phasen Assessment-Phase, Profilierungs-Phase und Master-Phase. Die ersten beiden Semester des Bachelor-Studiums werden als Assessment-Phase bezeichnet, die restlichen vier als Profilierungs-Phase. Die vier Semester des Master-Studiums werden dementsprechend mit Master-Phase benannt. Anhand einer Varianzanalyse wird überprüft, ob die Evaluationsdaten der drei Phasen gepoolt geschätzt werden können. Da sich die Evaluationsergebnisse signifikant unterscheiden, wird der Datensatz in die entsprechenden Phasen unterteilt (vgl. Carvalho Andrade, Rocha 2009, S. 4; McPherson 2006, S. 18; Lück 2009, S. 146-153). Anschließend wird für die Beantwortung der Forschungsfragen für jede der fünf Lehrdimensionen² ein FE-Modell geschätzt. Für eine bessere Interpretation der Ergebnisse werden die endogenen Variablen logarithmiert.³

Als exogene Variablen werden Forschungsoutput, Jahre seit der Promotion, Kursgröße, Teilnehmerquote und Männeranteil in das Modell aufgenommen. Die Variable Forschungsoutput wird in den Modellen um zwei Semester gelegt. Damit wird unterstellt, dass der Forschungsoutput, welcher zwei Semester in der Zukunft liegt, einen Einfluss auf die heutige Lehrqualität besitzt. Dies resultiert aus der Zeit, die zwischen der Hauptarbeit an einem Artikel und dem Veröffentlichungszeitpunkt liegt. Aufgrund theoretischer Modellüberlegungen wurden die exogenen Variablen Kursgröße, Teilnehmerquote und Geschlechterverhältnis logarithmiert. Es ist davon auszugehen, dass z.B. eine Erhöhung der Kursgröße von 10 auf 11 Teilnehmer eine andere Bedeutung hat, als eine Erhöhung von 100 auf 101 Kursteilnehmer. Des Weiteren enthalten die Modelle eine Dummy-Variable für jedes Semester, um möglichen Strukturbrüchen im Zeitablauf Rechnung tragen zu können.⁴

² D1 = ‚Umgang des Dozierenden mit den Studierenden‘, D2 = ‚Förderung von Verstehen‘, D3 = ‚Strukturierung der Veranstaltung‘, D4 = ‚Einbindung der Studierenden‘ und D5 = ‚Förderung der intrinsischen Motivation der Studierenden‘.

³ Die Ergebnisse der logarithmierten Modelle entsprechen denen der unlogarithmierten Modelle. Die Logarithmierung hat weiterhin varianzstabilisierende Effekte und unterstützt die Normalverteilungsannahme.

⁴ Ein Postestimation-Parametertest ergab, dass die Koeffizienten gemeinsam signifikant von Null verschieden sind. Demzufolge müssen die Semester-Dummies in das Panel-Modell eingebunden werden.

3. Die Ergebnisse

Aufgrund eines zu kleinen Datensatzes können keine Schätzungen für die Assessment-Phase durchgeführt werden. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der Profilerungs- (siehe Tabelle 3) und Master-Phase (siehe Tabelle 4) vorgestellt.

Für die Beurteilung der Güte der Modelle werden drei unterschiedliche R^2 ausgegeben. Für den FE-Schätzer ist das R^2 within das relevante Maß. Die Abweichungen der Evaluationswerte des Dozierenden/Modul zum Mittelwert der Evaluationswerte des Dozierenden/Module können zu 64% - 78% durch die Abweichungen der exogenen Variablen pro Dozierenden/Modul zum Mittelwert der exogenen Variablen pro Dozierenden/Modul erklärt werden. Die sehr geringen Werte des R^2 overall zeigen, dass eine gepoolte Schätzung hier keinen Erklärungsgehalt liefern würde. Ebenfalls sind die Werte des R^2 between sehr gering. Eine Schätzung der Evaluationsmittelwerte pro Dozierenden/Modul über die Mittelwerte der exogenen Variablen pro Dozierenden/Modul würde dementsprechend auch keinen Erklärungsgehalt liefern. Die Werte der drei R^2 weisen den Within-Schätzer demzufolge ebenfalls als den besten Schätzer aus.

Rho ist mit einem Wert von über 0,99 in jedem Modell extrem hoch. Dies bedeutet, dass 99% der Gesamtvarianz auf die Unterschiede zwischen den Dozierenden/Modul zurückzuführen sind.

Tabelle 3: Fixed-Effects-Modelle der Profilerungsphase

Exogene Variablen	Endogene Variable				
	LnD1	LnD2	LnD3	LnD4	LnD5
F2.Forschungoutput	0,026** (2,74)	0,062*** (7,64)	0,048*** (7,05)	0,099*** (3,53)	0,028 (1,58)
Jahre nach der Promotion	0,058*** (8,46)	0,102*** (26,68)	0,083*** (14,18)	0,210*** (8,25)	0,089*** (5,72)
LnKursgröße	0,003 (0,11)	-0,068*** (-4,23)	-0,021 (-1,11)	-0,053 (-0,65)	0,062 (1,24)
LnTeilnehmerquote	-0,112*** (-4,62)	0,085*** (8,75)	0,089*** (4,52)	0,082 (1,00)	-0,250*** (-5,04)
LnGeschlechterverhältnis	-0,005 (-0,10)	-0,351*** (-6,31)	-0,057 (-1,21)	-0,910*** (-3,92)	-0,061 (-0,42)
_cons	0,431** (2,67)	-0,090 (-1,02)	0,246* (1,87)	-2,216*** (-3,97)	-0,482 (-1,42)
R-sq:					
Overall	0,140	0,092	0,072	0,071	0,134
Between	0,129	0,067	0,090	0,157	0,078
Within	0,980	0,963	0,988	0,911	0,851
Rho	0,999	0,999	1,000	0,997	0,994
Mean VIF	1,03				
Number of observation	29				
Number of groups	21				
Anmerkung: ** $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$ * $p \leq 0,1$					

Bei den Modulen der Profilerungs-Phase hat der Forschungoutput eines Dozierenden einen signifikant positiven Einfluss auf die Evaluationsbewertungen der ersten vier Dimensionen. Erfolgreiche Forscher werden demnach in der Lehre von den Studierenden besser bewertet als weniger erfolgreiche Forscher. Die Variable Jahre nach der Promotion hat einen höchst signifikant positiven Einfluss auf alle fünf Lehrdimensionen. Damit werden tendenziell ältere

Dozierende mit mehr Lehrerfahrung von den Studierenden besser bewertet. Steigt die Anzahl der Jahre nach der Promotion um ein weiteres Jahr an, verbessern sich die Evaluationsergebnisse der einzelnen Dimensionen im Durchschnitt um 0,11%. Die Kursgröße hat einen signifikant negativen Einfluss auf die zweite Lehrdimension ‚Förderung von Verstehen‘. Steigt die Kursgröße um ein Prozent, wird die Förderung von Verstehen um 0,07% schlechter bewertet. Die Teilnehmerquote (Anteil der Kursteilnehmer an Klausurteilnehmern) wirkt sich auf die erste und fünfte Dimension signifikant negativ und auf die zweite und dritte Dimension signifikant positiv aus. Eine Erhöhung der Teilnehmerquote um ein Prozent führt zu einer 0,11 bzw. 0,25%igen Verschlechterung der Lehrdimensionsbewertung ‚Umgang des Dozierenden mit den Studierenden‘ bzw. ‚Förderung der intrinsischen Motivation‘ und einer 0,09%igen Verbesserung der Dimensionsbewertungen ‚Förderung von Verstehen‘ bzw. ‚Strukturierung der Veranstaltung‘. Des Weiteren hat das Geschlechterverhältnis einen signifikant negativen Einfluss auf die zweite und vierte Lehrdimension. Eine Erhöhung des Männeranteils um ein Prozent führt zu einer 0,35%igen Bewertungsverschlechterung von ‚Förderung von Verstehen‘ und zu einer 0,91% schlechteren Einbindung der Studierenden.

Auch bei den Modellen der Master-Phase sind die Werte der R^2 within wesentlich höher als die der anderen beiden R^2 . Allerdings liegt bei diesen Modellen der Erklärungsgehalt nur zwischen 65% und 92%. Auch bei diesen fünf Modellen weisen die Werte der drei R^2 den Within-Schätzer als den geeignetsten Schätzer aus.

Rho ist wieder mit Werten von über 0,99 in jedem Modell extrem hoch. Dies bedeutet, dass 99% der Gesamtvarianz auf die Unterschiede zwischen den Dozierenden/Modul zurückzuführen sind.

Tabelle 4: Fixed-Effects-Modelle der Masterphase

Exogene Variablen	Endogene Variable				
	LnD1	LnD2	LnD3	LnD4	LnD5
F2.Forschungoutput	-0,014** (-2,21)	-0,073*** (-6,21)	-0,135*** (-3,38)	-0,018 (-1,26)	-0,046*** (-8,19)
Jahre nach der Promotion	0,317*** (17,09)	0,321*** (9,56)	0,334** (2,72)	0,189*** (7,94)	0,102*** (21,53)
LnKursgröße	0,070** (2,23)	0,242*** (4,41)	0,394* (2,08)	0,009 (0,31)	0,072*** (7,98)
LnTeilnehmerquote	0,035 (1,06)	-0,177*** (-3,09)	-0,391* (-2,07)	0,073* (1,98)	-0,053*** (-4,17)
LnGeschlechterverhältnis	0,069 (1,50)	0,074 (0,49)	0,507 (1,40)	0,182* (1,84)	0,065 (1,49)
_cons	-2,853*** (-7,38)	-3,696*** (-5,94)	-4,032* (-1,83)	-1,129** (-2,64)	-0,255*** (-2,91)
R-sq:					
Overall	0,037	0,000	0,004	0,091	0,009
Between	0,002	0,000	0,010	0,080	0,001
Within	0,920	0,759	0,849	0,654	0,885
Rho	1,000	0,999	0,995	0,998	0,999
Mean VIF	1,35				
Number of observation	33				
Number of groups	19				
Anmerkung: ** $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$ * $p \leq 0,1$					

Bei den Master-Phasenveranstaltungen hat der Forschungoutput des Dozierenden einen signifikant negativen Einfluss

auf vier der fünf Lehrdimensionen. Erfolgreiche Forscher werden demnach in der Lehre von den Studierenden signifikant schlechter bewertet als weniger erfolgreiche Forscher. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu den vorherigen Schätzungen der Profilierungs-Phasenveranstaltungen. Die Anzahl der Jahre nach der Promotion hat auf alle Lehrdimensionen einen signifikant positiven Einfluss. Steigt die Anzahl der Jahre nach der Promotion um ein weiteres Jahr, verbessern sich die Evaluationsergebnisse der einzelnen Dimensionen im Durchschnitt um 0,25%. Ebenfalls hat die Kursgröße einen signifikant positiven Einfluss auf die Lehrbewertung. Erhöht sich die Kursgröße um ein Prozent, verbessern sich die Bewertungen der ersten bis dritten und der fünften Lehrdimension. Dies ist verwunderlich, da man bei einer Zunahme der Kursgröße eher mit schlechteren Bewertungen rechnen würde. Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung der Teilnehmerzahlen genauer, wird deutlich, dass viele Module nur eine sehr geringe Teilnehmerzahl aufweisen. 15 der 33 Module haben maximal 20 Teilnehmer, 17 Module haben 32 bis 70 Teilnehmer und ein Modul hat 91 Teilnehmer. Bei kleinen Modulen der Master-Phase führt offenbar eine Erhöhung der Teilnehmerzahl zur Verbesserung der Lehrqualität. Die Teilnehmerquote hat auf die zweite, dritte und fünfte Lehrdimension einen signifikant negativen und auf die vierte Lehrdimension einen signifikant positiven Einfluss. Steigt die Teilnehmerquote um ein Prozent, so verschlechtern sich die Bewertungen der Lehrdimensionen ‚Förderung von Verstehen‘, ‚Strukturierung der Veranstaltung‘ und ‚Förderung der intrinsischen Motivation der Studierenden‘ um 0,18%, 0,39% bzw. 0,05%. Hingegen verbessert sich die Bewertung der Dimension ‚Einbindung der Studierenden‘ um 0,07%. Das Geschlechterverhältnis hat bei einer 10%igen Irrtumswahrscheinlichkeit einen signifikant positiven Einfluss auf die vierte Lehrdimension. Eine Erhöhung des Männeranteils um ein Prozent führt zu einer Bewertungsverbesserung der Lehrdimension ‚Einbindung der Studierenden‘.

Die Ergebnisse der geschätzten Panel-Modelle zeigen, dass der Forschungsoutput auf die Lehrqualität der einzelnen Studien-Phasen einen gegengesetzten Einfluss hat. Bei den Modulen der Profilierungs-Phase, bei denen es eher um die Vermittlung von Grundlagen geht, hat der Forschungsoutput einen signifikant positiven Einfluss auf die Lehrqualität. Bei den Master-Phasenmodulen, die oft die Forschungsschwerpunkte des Dozierenden zum Inhalt haben, hat der Forschungsoutput hingegen einen signifikant negativen Einfluss auf die Lehrqualität. Eventuell sind die Studierenden in den Master-Phasenmodulen mit den Anforderungen der forschungsintensiveren Dozierenden überfordert.

Anhand des Fragebogenitems ‚Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad dieses Teilmoduls‘ soll diese Hypothese überprüft werden. Die Profilierungs-Phasen- und Master-Phasenmodule werden anhand der Quantil-Werte des Forschungsoutputs des Dozierenden in vier Gruppen eingeteilt. Ein Mittelwertvergleich der Module der forschungsschwächsten und der forschungstärksten Dozierenden zeigt, dass sich die beiden Gruppen bei den Profilierungs-Phasenmodulen im Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad nicht signifikant unterscheiden. Bei den Master-Phasenmodulen ist hingegen der Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad der forschungstärksten Dozierenden auf dem 5%-Ni-

veau signifikant höher, als bei den forschungsschwächsten Dozierenden (Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad von 3,80 und 4,11).

4. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Panel-Analysen zeigen, dass man keinen generellen Einfluss des Forschungsoutputs eines Dozierenden auf dessen Lehrqualität unterstellen kann. Die Bewertung der Lehrqualität in der Profilierungs-Phase wird signifikant positiv durch den Forschungsoutput beeinflusst, die der Master-Phase signifikant negativ. Allerdings scheinen die schlechteren Lehrbewertungen der Master-Phasenmodule der forschungsstarken Dozierenden auf eine Überforderung der Studierenden zurückzuführen zu sein. Die Variable ‚Jahre seit der Promotion‘ weist bei allen Modellen der Profilierungs- sowie der Master-Phase einen signifikant positiven Einfluss auf. Dementsprechend hat das Alter des Dozierenden bzw. dessen Lehrerfahrung einen positiven Einfluss auf die Evaluationsergebnisse. Die Variablen ‚Männeranteil‘, ‚Kursgröße‘ und ‚Teilnehmerquote‘ haben nur vereinzelt Einfluss auf die Ergebnisse der studentischen Modulevaluation. Des Weiteren geht ein großer Erklärungsanteil der Modelle auf Unterschiede zwischen Dozierenden/Modul bzw. auf unbeobachtbare Dozierenden- und Kurseigenschaften (z.B. Lehrfähigkeit, Motivation) zurück.

Literaturverzeichnis

- Carvalho Andrade, E. de; Rocha, B. (2009): Factors Affecting the Student Evaluation of Teaching Scores: Evidence from Panel Data Estimation. URL: <http://virtualbib.fgv.br/ocs/index.php/sbe/EBE09/paper/viewFile/1095/344> (abgerufen am 12.05.10)
- Handelsblatt 2007a: URL: <http://www.handelsblatt.com/singleclip.aspx?t=dgtool&id=15&obj=1> (abgerufen am 20.11.09)
- Handelsblatt 2007b: URL: <http://www.handelsblatt.com/wie-kommt-die-zeitschriften-liste-des-handelsblatt-rankings-zustande;2002313> (abgerufen am 20.11.09)
- Handelsblatt 2008: URL: <http://www.handelsblatt.com/wie-errechnet-sich-die-punktzahl-eines-forschers;2002298> (abgerufen am 20.11.09)
- Handelsblatt 2009: URL: <http://www.handelsblatt.com/singleclip.aspx?t=dgtool&id=22&obj=1> (abgerufen am 20.11.09)
- Iseley, P.; Singh, H. (2005): Do Higher Grades Lead to Favorable Student Evaluations? In: Journal of Economic Education, Vol. 36/No. 1, pp. 29-42.
- JourQual 2003: URL: <http://vhbonline.org/service/jourqual/jq1/> (abgerufen am 12.05.10)
- JourQual 2008: URL: <http://vhbonline.org/service/jourqual/jq2/> (abgerufen am 12.05.10)
- Lück, S. (2009): Studentische Modulevaluation - Methoden, Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus statistischer Sicht. Dr. Kovac, Hamburg.
- McPherson, M. A. (2006): Determinants of How Students Evaluate Teachers. In: Journal of Economic Education, Vol. 37/No. 1, pp. 3-20.
- McPherson, M. A.; Jewell, R. T.; Kim, M. (2007): What Determines Student Evaluation Scores? A Random Effects Analysis of Undergraduate Economics Classes. In: Eastern Economic Journal, Vol. 35, No. 1, pp. 37-51.
- Schmidt, B.; Loßnitzer, T. (2010): Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 2010, H. 1, S. 49-72.

■ Dr. Sonja Lück, Akademische Rätin, Bereich Ökonometrie und Statistik, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Universität Paderborn, E-Mail: slueck@notes.upb.de

Heiko Breitsohl, Sascha A. Ruhle & Michael J. Fallgatter

Selbstbindung potenzieller Wissenschaftler – Ausprägung und Wirkung des Organizational Commitments studentischer Hilfskräfte¹



Heiko Breitsohl



Sascha A. Ruhle



Michael J. Fallgatter

Aus der Perspektive des Hochschulmanagements bilden Studierende – neben ihrer Rolle als Lernende – den Pool zukünftiger Wissenschaftler. Dabei stehen Hochschulen im zunehmenden Wettbewerb um die Einstellung leistungsfähiger und motivierter Absolventen. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei jenen Studierenden zu, die während des Studiums einen Arbeitsplatz an der Hochschule haben: den studentischen Hilfskräften. Diese haben sich für einen möglichen ersten Schritt in einer wissenschaftlichen Karriere entschieden. Unklar ist jedoch, ob und inwiefern sich studentische Hilfskräfte von ihren Mitstudierenden unterscheiden. Forschungsergebnisse aus dem betrieblichen Kontext deuten darauf hin, dass hier die (affektive) Bindung der Personen an ihre Organisation und daraus resultierende Verhaltensweisen von Bedeutung sind. Ziel der hier vorgestellten Untersuchung war deshalb, die Bindung der jeweiligen Gruppe an die Hochschule sowie die damit zusammenhängenden Verhaltensweisen zu vergleichen. Dieser Beitrag gliedert sich wie folgt. Nach einer kurzen Einführung zum theoretischen Hintergrund werden zunächst die Hypothesen hergeleitet, bevor die Datengrundlage erläutert und die Methodik vorgestellt wird. Es folgt die Darstellung der Ergebnisse sowie eine anschließende Diskussion mit Limitationen und Fazit.

1. Theoretischer Hintergrund

Organizational Commitment ist ein Konstrukt zur Erfassung der psychischen Bindung eines Individuums an eine Organisation (vgl. Mathieu/Zajac 1990). Dabei können drei Komponenten des Commitments definiert werden: Affektives Commitment (AC), die emotionale Bindung an und Eingebundenheit in eine Organisation, ausgelöst durch eine Wertgleichheit; Kalkulatorisches Commitment (CC), die rationale Abwägung von geleisteten Investitionen und dem Mangel an wahrgenommenen Alternativen; Normatives Commitment (NC), die moralische Selbstverpflichtung, erhaltene Leistungen zurück zu geben (vgl. Allen/Meyer 1990). Diese Unterteilung ist die meistgenutzte in der aktuellen Commitment-Literatur (vgl. Riketta 2002).

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der affektiven Dimension des Commitments zu, die im Weiteren betrachtet werden soll. Sie speist sich aus dem Wunsch, die Ziele und Werte der Organisation aufrecht zu erhalten. Dieser Dimension wird in den meisten Studien ein signifikanter

Zusammenhang mit wünschenswertem Verhalten nachgewiesen. So kann etwa für das Extra-Rollen-Verhalten (vgl. Lavelle et al. 2009) ein positiver Einfluss nachgewiesen werden. In einer neueren Meta-Analyse finden sich in unterschiedlichen kulturellen Kontexten unterschiedlich starke, aber positive Einflüsse des affektiven Commitments auf die Wechselabsicht der gebundenen Individuen (vgl. Fischer/Mansell 2009). Darüber hinaus ist eine Reduzierung des freiwilligen Fehlens, des Absentismus, festzustellen (vgl. Hausknecht et al. 2008). Aber nicht nur Verhalten, sondern auch wünschenswerte emotionale Zustände können durch eine affektive Bindung verstärkt werden. So wird beispielsweise die Arbeitszufriedenheit erhöht (vgl. Vandenberg/Lance 1992). In diesem Rahmen kann auch die Identifikation genannt werden, obwohl die Unterscheidung und Gemeinsamkeiten der beiden unterschiedlichen Konstrukte noch nicht endgültig geklärt wurde (vgl. Van Dick et al. 2006; Felfe 2008).

Bislang hat sich die Commitment-Forschung vor allem mit dem betrieblichen Kontext befasst. Obwohl die Bindung potentialreicher Studierender zu den Kerninteressen des Hochschulmanagements gehört, wurden bisher kaum Versuche unternommen, Commitment zu Hochschulen zu untersuchen. Dabei scheint eine Übertragung der Konsequenzen einer positiven Bindung durchaus sinnvoll. So könnte eine starke affektive Bindung, ähnlich zu den bereits dargestellten betrieblichen Ergebnissen, positive Effekte für die Hochschulen haben. Extra-Rollen-Verhalten, wie etwa die Empfehlung der Hochschule gegenüber Dritten, die Bereitschaft zu Gremienarbeit oder dem gegenseitigen Unterstüt-

¹ Die Autoren danken Herrn Dipl.-Kfm. Thomas Jakobs für seine Unterstützung bei der Datenerhebung und den Teilnehmern des 12. Workshops Hochschulmanagement des VHB für die wertvollen Hinweise.

zen der Studierenden untereinander, aber auch die Anwesenheit in Veranstaltungen wären möglich. Ebenso ist eine Verbesserung der Studierendenzufriedenheit durch die Bindung denkbar. Am relevantesten könnte das affektive Commitment aber für die Entscheidung sein, die Wissenschaftskarriere an der eigenen Hochschule weiterzuführen. Die wenigen vorhandenen Studien (vgl. bspw. McNally/Irving 2009) deuten auf eine prinzipielle Übertragbarkeit des Organizational Commitments auf den Hochschulkontext hin. So finden diese Autoren eine affektive Bindung unter den Studierenden. Besonders bei der affektiven Dimension erscheint die Argumentation schlüssig, dass eine Interaktion mit der Hochschule eine solche Bindung fördern kann. Dies trifft auf die Gruppe der studentischen Hilfskräfte doppelt zu. Diese sind nicht nur im Rahmen ihres Studiums in Interaktion mit der Hochschule, sondern darüber hinaus in dem Arbeitnehmer-Verhältnis. Bislang wurde diese Gruppe nicht gezielt betrachtet, obwohl sie sich im Hinblick auf die Karriere und Einbindungsmöglichkeiten in einer einzigartigen Situation befindet. Im Folgenden soll auf die vermuteten Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Beschäftigung eingegangen werden.

2. Hypothesen

Betrachtet man die Entstehung des OC im betrieblichen Kontext, werden unterschiedliche Antezedenzen deutlich, die auch für Studierende eine wichtige Rolle spielen könnten. So kommt der Möglichkeit zur Interaktion eine große Bedeutung zu (vgl. Heffner/Rentsch 2001). Studierende haben in ihrem Alltag mit verschiedenen Teilen ihrer Organisation, der Hochschule, regelmäßigen Kontakt. Neben den Lehrveranstaltungen, Klausuren und Sprechstunden bilden auch die Verwaltung, etwa bei Klausuranmeldungen oder in der Bibliothek, oder sonstige Hochschulaktivitäten Berührungspunkte. Diese werden im Rahmen einer Tätigkeit als Hilfskraft noch weiter intensiviert und finden auf einer regelmäßigeren Basis statt. Besonders der Kontakt zu den Lehrstühlen wird aufgrund der Arbeitszeiten und möglicher gemeinsamer Projekte weiter ausgeweitet. Nicht nur die Interaktion legt die Vermutung nahe, dass Studierende mit einer Tätigkeit an der Hochschule eine stärkere Bindung verspüren. Auch beim Informationsgrad kann eine positive Wirkung auf die Bindung vermutet werden. Hierbei können die Werte und Normen, die eine Hochschule vertritt, während einer Tätigkeit deutlicher wahrgenommen und mit den eigenen Vorstellungen abgeglichen werden. Dies wird im betrieblichen Alltag besonders über die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Organisationsgruppen festgestellt (vgl. Postmes et al. 2009). Während die Kommunikation zwischen Teammitgliedern eines Lehrstuhls als Notwendigkeit im Arbeitsprozess gesehen werden muss, findet im Alltag von Studierenden ohne Arbeitsverhältnis diese Kommunikation nur in Sonderfällen zweiseitig statt. Daher kann von einer schlechteren Vermittlung der Werte und Normen einer Hochschule ausgegangen werden, zumindest im Vergleich zu den Hilfskräften. Dies deutet darauf hin, dass sich Hilfskräfte stärker binden könnten, stellt allerdings auch keinen Widerspruch zur Bindungsvermutung der anderen Studierenden dar. Auch diese werden durch die Interaktion geprägt (vgl. Kim/Sax 2009).

Diese Vermutungen und Befunde legen nahe, dass die Anwesenheit von Hilfskräften an ihrem Arbeitsplatz zu einer stärkeren Involviertheit führt, die auf die Besonderheit des Arbeitsverhältnisses zurückgeführt werden kann. Die affektive Bindung wird durch die Tätigkeit positiv beeinflusst, wohingegen andere Studierende eine schwächere Einbindung erfahren.

Hypothese 1: Studierende mit Beschäftigung als studentische Hilfskraft sind stärker an die Hochschule gebunden als andere Studierende.

Bevor nun Annahmen über mögliche Unterschiede bei emotionalen Zuständen und positiven Verhaltensweisen von Studierenden erläutert werden, soll an dieser Stelle eine wichtige Unterscheidung verdeutlicht werden. Wie bereits erläutert, wird die Bindung der Studierenden an ihre Hochschule betrachtet. Daher handelt es sich bei den Konsequenzen um jene, die sowohl mit als auch ohne Tätigkeit an der Hochschule auftreten. Diese Unterscheidung ist relevant, da zum Beispiel die Leistung im Rahmen einer Tätigkeit als Hilfskraft unvergleichbar wäre mit den Studienleistungen anderer Studierender. Es werden daher die positiven Verhaltensweisen betrachtet, die aus der Bindung gegenüber der Hochschule als Ausbildungseinrichtung und nicht als Arbeitgeber resultieren. Bei Hilfskräften fällt dies zusammen, woher die in Hypothese 1 vermutete Beziehung hergeleitet wurde.

2.1 Unterschiede der emotionalen Zustände von Studentischen Hilfskräften und anderen Studierenden

Zunächst werden die Unterschiede in emotionalen Zuständen erläutert, bevor auf Verhalten der Studierenden eingegangen wird. Wie bereits angesprochen kann die Identifikation mit einer Organisation unter anderem als Konsequenz der Bindung angesehen werden (vgl. Franke/Felfe 2008). Die Einbindung in die Organisation geht daher einer Identifikation voraus (vgl. Van Dick et al. 2004). Je stärker diese Einbindung ausfällt, desto stärker wird die Identifikation ausgeprägt sein. Diese emotionalen Prozesse können auch im Hochschulkontext vermutet werden. So wird deutlich, dass die Identifikation aufgrund des stärkeren affektiven Commitments zu einer positiven Wirkung auf die Bindung der Hilfskräfte führen könnte. Dieser zweistufige Prozess findet bei den anderen Studierenden auch statt, könnte aber weniger stark ausgeprägt sein. Neben einer Verstärkung der Identifikation wurde dem affektiven Commitment auch ein Zusammenspiel mit der Zufriedenheit nachgewiesen. Dabei findet sich in der neueren Literatur die Vermutung eines sich reziprok verstärkenden Zusammenhangs der Arbeitszufriedenheit und der Bindung (vgl. Rayton 2006; Huang/Hsiao 2007). Im Unterscheid zur Betrachtung von Commitment im Hochschulkontext wurde die Zufriedenheit von Studierenden bereits mehrfach untersucht. So wird der Zufriedenheit eine Wirkung auf die akademischen Leistungen (vgl. Aitken 1982) oder das Verhalten während des Studiums und den Abbruch ohne Abschluss nachgewiesen (vgl. Suhre et al. 2007). Auch an Hochschulen lässt sich die Ursache-Wirkungsbeziehung nicht einwandfrei klären. Allerdings kann angenommen werden, dass sich ein Teil der Zufriedenheit aus einer positiven Bindung speist. Daraus leiten sich die beiden Hypothesen ab:

Hypothese 2a: Studierende mit Beschäftigung als studentische Hilfskraft identifizieren sich stärker mit ihrer Hochschule als andere Studierende.

Hypothese 2b: Studierende mit Beschäftigung als studentische Hilfskraft sind mit dem Studium zufriedener als andere Studierende.

2.2 Unterschiede im Verhalten von Studentischen Hilfskräften und anderen Studierenden

Neben dem Einfluss auf emotionale Zustände wird dem affektiven Commitment auch eine verhaltensändernde Wirkung unterstellt. So wird der Bindung eine negative Wirkung auf den Absentismus nachgewiesen (vgl. Harrison 2006). Eine starke affektive Einbindung verhindert dabei die Entscheidung gegen die Arbeit und führt zu einer Senkung der unbegründeten Fehlzeiten (vgl. Hausknecht et al. 2008). So erscheint zunächst die Annahme plausibel, dass Studierende an einer Hochschule keine Arbeit verrichten und ihr Absentismus daher irrelevant ist. Bei genauerer Betrachtung der Leistungserstellung von Studierenden müssen aber die Konsequenzen einer hervorragenden Ausbildung, dem Ziel eines jeden Hochschulstudiums, bedacht werden. Gegenüber Dritten, wie Verantwortliche in Politik und Wirtschaft, aber auch gegenüber potenziellen Studierenden, haben diese eine Signalwirkung für die zukünftige Zusammenarbeit. Die Anwesenheit in Veranstaltungen kann als erfolgskritischer Faktor für die Bildung von Studierenden gesehen werden (vgl. Suhre et al. 2007). Ein niedriger Absentismus erscheint daher für eine Hochschule wünschenswert und sollte idealerweise bei Studierenden, die einer Tätigkeit an selbiger nachgehen, vorliegen.

Hypothese 3a: Studierende mit Beschäftigung als studentische Hilfskraft sind in Veranstaltungen der Hochschule weniger absent als andere Studierende.

Eine weitere Konsequenz, die für das Organizational Commitment gefunden wird, ist die Verstärkung von Extra-Rollen-Verhalten (vgl. Gellatly et al. 2006). Es kennzeichnet sich durch die Eigenschaft, über das vertragliche Maß hinaus positives Verhalten gegenüber der Organisation zu zeigen. Beispiele aus dem betrieblichen Kontext sind Empfehlung des eigenen Produktes gegenüber Fremden und Freunden oder das freiwillige Aushelfen für Kolleginnen und Kollegen bei arbeitsbezogenen Problemen (vgl. Lavelle et al. 2009). Auch hier erscheint eine Übertragung auf die Hochschule sinnvoll. So kann die zuvor angesprochene Signalwirkung der aktuellen Studierenden gegenüber Dritten durch eine kritisch-positive Auseinandersetzung mit der eigenen Hochschule verstärkt oder abgeschwächt werden. Eine solche Wirkung auf die Qualität der Bildungseinrichtung stellt, je nach Ausprägung, einen Wettbewerbsvorteil oder -nachteil dar (vgl. Sung/Yang 2008). Dabei kann angenommen werden, dass diese Empfehlungen bei Hilfskräften stärker ausfallen als bei anderen Studierenden. Darüber hinaus ist aber auch weiteres Verhalten denkbar: das Bilden von Lerngruppen mit schwächeren Studierenden ohne direkten Wissensgewinn oder auch die Bereitschaft, die Hochschule nach erfolgreichem Abschluss als Alumni zu unterstützen (vgl. Mael/Ashforth 1992). Durch ihre Dop-

pelfunktion als Hilfskräfte und Studierende könnte dies bei studentischen Hilfskräften besonders stark ausgeprägt sein.

Hypothese 3b: Studierende mit Beschäftigung als studentische Hilfskraft weisen ein stärkeres Extra-Rollen-Verhalten gegenüber der Hochschule auf als andere Studierende.

Einer der maßgeblichen Gründe, warum es eine intensive Forschung um das Organizational Commitment gibt, ist seine reduzierende Wirkung auf die Wechselabsicht bzw. den tatsächlichen Wechsel (vgl. Griffeth et al. 2000; Vandenberghe/Bentein 2009). Seine Entsprechung findet diese Wechselabsicht an Hochschulen in der Frage nach dem Verbleib im Anschluss an den erfolgreichen Bachelor-Abschluss. Hier ist die Annahme interessant, dass eine Hilfskraft aufgrund ihrer Tätigkeit an der Hochschule einen Wechsel ausschließt.

Hypothese 3c: Studierende mit Beschäftigung als studentische Hilfskraft weisen eine niedrigere Wechselabsicht auf als andere Studierende.

Abschließend soll noch die Rolle der regionalen Einbindung betrachtet werden. Diese könnte auf alle vorherigen Konstrukte und Verhaltensweisen einen moderierenden Einfluss haben. So lässt sich vermuten, dass Studierende, die in der jeweiligen Region ihrer Hochschule wohnen, sich durch diese Einbindung stärker binden, eine höhere Identifikation und Zufriedenheit aufweisen und gegenüber der Hochschule positiveres Verhalten zeigen.

Hypothese 4: Die regionale Einbindung sowohl von studentischen Hilfskräften als auch von anderen Studierenden hat eine positive Wirkung auf a) das affektive Commitment und b) auf das wünschenswerte Verhalten.

3. Datengrundlage und Methodik

Die Daten zur Hypothesenprüfung wurden mittels einer Befragung an einer Universität in Nordrhein-Westfalen erhoben. Es wurden insgesamt 700 Fragebögen ausgeteilt, von denen 474 verwendbar ausgefüllt zurückgegeben wurden. Dies entsprach einer Rücklaufquote von 74,1%. Die Befragung wurde in unterschiedlichen Veranstaltungstypen (Vorlesung, Seminare, Übungen) der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften durchgeführt und war vollständig anonym. Die demografischen Merkmale der Stichprobe sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Der überwiegende Teil der Befragten befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung im Bachelor-Studium und war seit fast fünf Semestern an der Universität eingeschrieben. In der Stichprobe waren insgesamt 27 studentische Hilfskräfte, die an der Universität arbeiteten, vertreten.

Der Fragebogen wurde in Anlehnung an Allen und Meyer (1990) erstellt, um das affektive Commitment zu erheben. Wie alle Items der Befragung wurden die Items mit einer siebenstufigen Likert-Skala erhoben mit den Ausprägungen 1 = „Stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 = „Stimme vollständig zu“. Diese wurden an den Kontext der Hochschule angepasst. Ein Beispiel für die zielgerichtete Anpassung und Übersetzung bildet das Item *Ich empfinde mich nicht als*

Tabelle 1: Demografische Ergebnisse der Erhebung

Stichprobengröße	n = 474
Alter (Mittelwert)	23,5 Jahre
Geschlecht	223 Frauen (47 %) 251 Männer (53 %)
Studentische Hilfskräfte	27 (6 %)
Semester (Mittelwert)	4,90
Wohnort in NRW	224 (47 %)
Abschlossene Berufsbildung	102 (22 %)
Angestrebte Abschlüsse:	
Diplom	146 (31 %)
Bachelor	278 (58 %)
Master	43 (10 %)
Sonstige	7 (1 %)

„Familienmitglied“ meiner Organisation. Angepasst an den betrachtete Kontext lauteten es *Ich empfinde mich nicht als „Familienmitglied“ meiner Universität*. Die Reliabilität der Skala war gut (Cronbachs Alpha = .78).

Neben den bereits erwähnten demografischen Daten wurden außerdem die Universitätszugehörigkeit (in Semestern), die Wechselabsicht, die organisationale Identifikation (zwei Items, in Anlehnung an Mael/Ashforth 1992; $\alpha = .69$), das Extra-Rollenverhalten (drei Items: *Empfehlung, Unterstützung und Hilfsbereitschaft*, $\alpha = .67$) sowie der Absentismus von Lehrveranstaltungen (drei Items, in Anlehnung an Konovsky/Cropanzano 1991; $\alpha = .78$) und die Zufriedenheit mit dem Studium (allgemeine Zufriedenheit, in Anlehnung an Felfe/Six 2006) gemessen.

4. Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse sowie die Korrelationen sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Unterteilt nach zugehöriger Gruppe finden sich oberhalb der Diagonalen die Hilfskräfte, während unterhalb die Werte der restlichen Studierenden aufgeführt sind. Dabei sind positive Korrelationen auf beiden Seiten festzustellen, mit Ausnahme des Absentismusverhaltens. Die Mittelwerte der unterschiedlichen Items unterscheiden sich stark. Während für die Stichprobe ohne die Hilfskräfte eine etwas schwächere Bindung in Form des affektiven Commitments (3,59) vorlag, zeigte sich bei den Hilfskräften eine stärkere affektive Bindung (4,15). Zur Prüfung von Unterschieden zwischen Studierenden mit und ohne Beschäftigung als Hilfskraft wurden Varianzanalysen (ANOVA) durchgeführt. Diese bestätigten den beschriebenen Unterschied als signifikant ($F = 4,99$; $p < .05$) und unterstützten somit Hypothese 1. Die Hilfskräfte in der vorhandenen Stichprobe waren stärker an die Universität gebunden als die Studierenden ohne diesen Hintergrund. Auch für die Identifikation und die Zufriedenheit konnte ein hochsignifikanter Unterschied aufgezeigt werden. Während Hilfskräfte eine starke Identifikation aufwiesen (4,39) und mit dem Studium allgemein sehr zufrieden waren (5,62), zeigten sich die anderen Studierenden deutlich unzufriedener (4,75) und wiesen eine schwächere Identifikation auf (3,57). Folglich konnten auch die Hypothesen

2a und 2b bestätigt werden ($F = 6,57$; $p < .01$ bzw. $F = 3,92$; $p < .05$), dass die Identifikation und die Zufriedenheit der Hilfskräfte signifikant größer ausgeprägt ist als die der normalen Studierenden. Auch die Hypothesen 3a und 3b wurden bestätigt, was auf einen deutlichen Unterschied im Verhalten der Studierenden hinsichtlich Absentismus und Extra-Rollen-Verhalten hinweist. So zeigten sich Hilfskräfte in den Vorlesungen weniger absent (2,72 vs. 3,68) und zeigten ein leicht stärker ausgeprägtes Extra-Rollen-Verhalten (5,03 vs. 4,45). Zur Prüfung von Hypothese 4 wurde die regionale Eingebundenheit als Kovariate hinzugefügt. Die Hypothese musste verworfen werden. Weder auf die affektive Bindung an die Universität noch auf das wünschenswerte Verhalten wurde ein Einfluss durch die regionale Einbindung festgestellt. Abschließend konnte eine Differenz in der Entscheidung über ein Master-Studium gefunden werden. Während 87,5% der Hilfskräfte sich für ein Studium an ihrer aktuellen Universität aussprachen, waren es bei den restlichen Studierenden gerade einmal 46,7%. Diese Einteilung wurde zuvor mit dem Item korrigiert, ob die Studierenden überhaupt einen Master anstreben. Somit wurde auch Hypothese 3c bestätigt.

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse und Bivariate Korrelationen

	Mittelwert (Studierende)	Affektives Commitment	Absentismus	Identifikation	Extra-Rollen Verhalten	Zufriedenheit
Mittelwert (Hilfskräfte)		4,15	2,72	4,39	5,03	5,62
Affektives Commitment	3,59	(.78)	.07	.43*	.71**	.47*
Absentismus	3,68	.06	(.78)	-.22	.04	.20
Identifikation	3,57	.37**	-.07	(.69)	.38	.28
Extra-Rollen Verhalten	4,45	.37**	-.02	.33**	(.67)	.78**
Zufriedenheit	4,75	.29**	.03	.13*	.74**	X

** $p < .001$; * $p < .01$;

Dabei lag eine hohe Korrelation zwischen der affektiven Dimension des Commitments und der Identifikation (.38; $p < .001$), dem Extra-Rollen-Verhalten (.40; $p < .001$) und der Zufriedenheit (.31; $p < .001$) vor. Dies könnte ein Hinweis auf multiple Auswirkungen des affektiven Commitment sein, wie sie in der Forschung im betrieblichen Kontext häufig vorgefunden werden (vgl. Meyer et al. 2002). Lediglich der Absentismus korrelierte mit keinem anderen Konstrukt, was für eine Sonderstellung desselben im Hochschulkontext sprechen könnte. Tabelle 3 fasst die Ergebnisse der Varianzanalyse noch einmal zusammen.

5. Diskussion und Interpretation

Als erstes Ergebnis zeigte sich eine Übertragbarkeit der betrieblichen Bindung im Kontext einer Hochschule, wie sie von McNally und Irving (2009) unterstellt wird. Dabei zeigte sich, dass Hilfskräfte sich stärker an ihre Hochschule binden als andere Studierende. Dies könnte tatsächlich auf die bereits angesprochene ausgeprägte Involviertheit, die stärkere Kommunikation und die emotionale Einbindung zurückgeführt werden. Durch ihren Aufenthalt an der Hochschule, wenn auch nur für 6-10 Stunden pro Woche,

Tabelle 3: Zusammenfassung der ANOVA-Ergebnisse

	Mittelwert Studierende	Mittelwert Hilfskräfte	ANOVA
Affektives Commitment	3,59	4,15	F = 4,99; p < .05
Identifikation	3,57	4,39	F = 6,57; p < .01
Zufriedenheit	4,75	5,62	F = 3,92; p < .05
Extra-Rollen Verhalten	4,45	5,03	F = 7,66; p < .01
Absentismus	3,68	2,72	F = 5,95; p < .05

kann anscheinend eine größere Bindung erzeugt werden. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass aufgrund des Querschnittsdesigns der Wirkungszusammenhang nicht eindeutig geklärt werden kann. So könnte auch eine bereits vorhandene starke Bindung in den Individuen den Wunsch gefördert haben, als Hilfskraft zu arbeiten. Dies ist für die Bedeutsamkeit der Bindung im Hochschulkontext jedoch zweitrangig. Ob eine hohe Bindung gegenüber der Universität vorab oder im Anschluss an die Tätigkeit als Hilfskraft entsteht, scheint zumindest für die daraus resultierende Wirkung irrelevant. An diesem Punkt sollte zukünftige Forschung, zum Beispiel in Form einer Paneluntersuchung, das Ursache-Wirkungsgefüge klären. Dies gilt ebenfalls für folgende Interpretationen der Verhaltensweisen.

Darüber hinaus fanden sich für die emotionalen Zustände der Identifikation und der Zufriedenheit signifikante Unterschiede zwischen den Hilfskräften und den anderen Studierenden. Die emotionale Bindung könnte hierfür eine mögliche Erklärung bieten. Betrachtet man die zuvor diskutierte Entstehung der Identifikation, erscheint es durchaus plausibel, einen Einfluss anzunehmen. Einen weiteren Hinweis hierfür findet sich in der hochsignifikanten, stark positiven Korrelation zwischen den beiden Konstrukten der affektiven Bindung und der allgemeinen Zufriedenheit in unserer Stichprobe. Vorsicht ist bei der Interpretation allerdings geboten, weil im Rahmen der durchgeführten Querschnittsuntersuchung keine kausalen Schlüsse gezogen werden sollten bzw. diese nicht gezogen werden können. Ebenso positiv war der Unterschied im Verhalten der betrachteten Gruppen. Gerade die freiwillige Fehlzeit scheint durch die Beschäftigung an der Hochschule deutlich reduziert zu werden. Dies könnte vor dem Hintergrund einer Reputation als Hilfskraft von Bedeutung sein. Vielleicht sehen sich die Studierenden mit Beschäftigungsverhältnis als Repräsentanten ihres jeweiligen Arbeitgebers (Lehrstühle, Fakultät, Professoren) und wollen diese durch besonders häufige Anwesenheit aufrecht erhalten.

Aber auch das Extra-Rollen-Verhalten, in unserer Studie erfasst durch die Empfehlung der Hochschule gegenüber Studieninteressierten, die Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Studierenden ohne eigenen Nutzen sowie die Unterstützung der Universität im Anschluss an das Studium war deutlich stärker ausgeprägt. Dies ist für Hochschulen von besonderer Relevanz. Gerade die langfristige Unterstützung im Anschluss an das Studium, wie sie zum Beispiel im US-amerikanischen Raum ausgeprägt ist (vgl. Mael/Ashforth 1992), wird in Zukunft vermutlich an Bedeutung gewinnen. Sollte sich hier ein Einfluss der Tätigkeit als Hilfskraft oder

besonders der affektiven Bindung herausstellen, könnte dies als weitere wichtige Einflussvariable genutzt werden. Darüber hinaus scheint die Tätigkeit als Hilfskraft weitere Bedeutung zu besitzen. So scheinen sich Hilfskräfte für eine weitere wissenschaftliche Ausbildung zu interessieren. Außerdem zeigte sich in unserer Studie der Wunsch der Hilfskräfte, an der eigenen Hochschule einen Master-Abschluss zu erwerben. Die normative Frage, ob dies im Rahmen des Bologna-Prozesses als sinnvoll erachtet werden kann, soll hier nicht diskutiert werden. Allerdings sei darauf verwiesen, dass gerade potenzielle Master-Studierende eine wichtige Zielgruppe für die Hochschulen darstellen könnten, da diese über eine kürzere Regelstudienzeit verfügen und es Hinweise darauf gibt, dass diese geringere Abbruchquoten aufweisen als Studienanfänger bzw. Bachelor-Studierende (vgl. Heublein et al. 2008). Auf die gesamte Studierendenschaft bezogen könnte es daher sinnvoll sein, eine stärkere Bindung zu erreichen, was mit der Bereitschaft zum Auslandsstudium nicht zwangsläufig in Konflikt steht. Insgesamt betrachtet scheinen sich studentische Hilfskräfte stark von anderen Studierenden zu unterscheiden. Interessanterweise konnte kein Einfluss der lokalen Eingebundenheit auf eine der erhobenen Variablen nachgewiesen werden. Dies könnte mehrere Ursachen haben. Entgegen der betrieblichen Bindung könnte die Studienumgebung als temporär und daher bereits zu Beginn des Studiums gut einschätzbar gesehen werden, so dass keine kritische Selektion stattfindet. Eine weitere Erklärung könnte in der Lage der Universität liegen, die betrachtet wurde. So erscheint es plausibel anzunehmen, dass im Ballungsgebiet Nordrhein-Westfalen eine schwächere Prägung stattfindet als in Regionen, in denen weniger Hochschulen zur Auswahl stehen. In diesem Punkt unterschieden sich die Hilfskräfte und sonstige Studierende nicht.

6. Weitere Forschung und Implikationen

Wie alle empirischen Untersuchungen kann auch diese nicht ohne einige Limitationen betrachtet werden. Zunächst handelt es sich um eine Querschnittsuntersuchung an einer einzelnen Universität. Daher ist es nicht möglich, die bereits angesprochene Frage der Entwicklung zu klären, was nur in Form einer Panel-Untersuchung möglich wäre. Der Aspekt der Spezifika der befragten Universität könnte sich ebenfalls als problematisch erweisen und sollte durch weitere Forschung an anderen Universitäten untersucht werden. Trotz einer sehr großen Stichprobe liegt eine weitere Einschränkung in der Erhebung an sich. So wurden alle Items in einer einzigen Befragung erhoben und es konnte keine zusätzliche externe Validierung erfolgen. Die Items zur regionalen Einbindung stellten sich im Nachhinein als zu weit formuliert heraus, da nicht nach dem konkreten Studienort sondern der Region, in diesem Fall Nordrhein-Westfalen, gefragt wurde.

Trotz dieser Einschränkungen konnten viele Unterschiede aufgezeigt werden, denen eine vertiefte Forschung zukommen sollte. So stellt sich die Frage nach der Selbstselektion, d.h. ob gerade stark gebundene Studierende einer Tätigkeit als SHK nachgehen oder ob es die Tätigkeit ist, die diese Bindung erhöht. Da die Bindung der Studierenden bisher kaum untersucht wurde, erscheint es darüber hinaus sinn-

voll, die Antezedenzen dieser Bindung genauer zu untersuchen. Wie entsteht diese Bindung im Kontext einer Hochschule? Können die Antezedenzen der betrieblichen Ergebnisse übernommen werden, oder müssen kontextspezifische Zusammenhänge berücksichtigt werden? Auch die Frage nach der Rolle des Faktors Zeit sollte Beachtung in zukünftiger Forschung finden. Weitere Forschung könnte auch in Rahmen der Dimensionalität des Commitments durchgeführt werden. In unserer Studie wurde an dieser Stelle nur die affektive Dimension betrachtet, aber das Organizational Commitment wird in bis zu vier Dimensionen unterteilt (vgl. Stinglhamber et al. 2002). Für affektive, aber auch die anderen Dimensionen, könnten eventuell unterschiedliche Wirkungen auf das Verhalten nachgewiesen werden, ähnlich den betrieblichen Resultaten (für eine Meta-Übersicht dieser vgl. Meyer et al. 2002).

Literaturverzeichnis

- Aitken, N.D. (1982): College-Student Performance, Satisfaction and Retention – Specification and Estimation of a structural model. In: Journal of Higher Education, Vol. 53/No. 1, pp. 32-50.
- Allen, N./Meyer, J. (1990): The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. In: Journal of Occupational Psychology, Vol. 63/No. 1, pp. 1-18.
- Felfe, J./Six, B. (2006): Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. In: Fischer, L. (Hg.): Arbeitszufriedenheit. Göttingen.
- Franke, F./Felfe, J. (2008): Commitment and identification: an empirical comparison. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 52/H. 3, S. 135-146.
- Fischer, R./Mansell, A. (2009): Commitment across cultures: A meta-analytical approach. In: Journal of international business studies, Vol. 40/No. 8, pp. 1339-1358.
- Gellatly, I.R./Meyer, J.P./Luchak, A.A. (2006): Combined effects of the three commitment components on focal and discretionary behaviors: A test of Meyer and Herscovitch's propositions. In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 69/No. 3, pp. 331-345.
- Harrison, D.A./Newman, D.A./Roth, P.L. (2006): How important are Job Attitudes? Meta-Analytic Comparisons of Integrative Behavioral Outcomes and Time Sequences. In: Academy of Management Journal, Vol. 49/No. 2, pp. 305-325.
- Hausknecht, J.P./Hiller, N.J./Vance, R.J. (2008): Work-Unit Absenteeism: Effects of Satisfaction, Commitment Labor Market Conditions and Time. In: Academy of Management Journal, Vol. 51/No. 6, pp. 1223-1245.
- Heffner, T.S./Rentsch, J.R. (2001): Organizational Commitment and Social Interaction: A Multiple Constituencies Approach. In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 59/No. 3, pp. 471-490.
- Griffeth, R.W./Hom, P.W./Gaertner, S. (2000): A Meta-Analysis of Antecedents and Correlates of Employee Turnover: Update, Moderator Tests, and Research Implications for the Next Millennium. In: Journal of Management, Vol. 26/No. 3, pp. 463-488.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. In: HIS: Projektbericht, Februar 2008, S. 1-16.
- Huang, T.C./Hsiao, W.J. (2007): The causal relationship between job satisfaction and organizational commitment. In: Social Behavior and personality, Vol. 35/No. 9, pp. 1265-1275.
- Kim, Y.K./Sax, L.J. (2009): Student-Faculty Interaction in Research Universities: Differences by Student Gender, Race, Social Class, and First-Generation Status. In: Research in Higher Education, Vol. 50/No. 5, pp. 437-459.
- Konovsky, M.A./Cropanzano, R. (1991): Perceived Fairness of Employee Drug Testing as a Predictor of Employee Attitudes and Job Performance. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 76/No. 5, pp. 698-707.
- Lavelle, J.L./Brockner, J./Konovsky, M.A./Price, K.H./Henley, A.B./Taneja, A./Vinekar, V. (2009): Commitment, procedural fairness, and organizational citizenship behavior: a multifoci analysis. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 30/No. 3, pp. 337-357.
- Mael, F.A./Ashforth, B.E. (1992): Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. In: Journal of Organization Behavior, Vol. 13/No. 2, pp. 103-123.
- Mathieu, J. E./Zajac, D. M. (1990): A review and metaanalysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. In: Psychological Bulletin, Vol. 108/No. 2, p. 171.
- Meyer, J.P./Stanley, D.J./Herscovitch, L./Topolnytsky, L. (2002): Affective, Continuance, and Normative Commitment to the organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 61/No. 1, pp. 20-52.
- McNally, J./Irving, P.G. (2009): The Relationship between University Student Commitment Profiles and Behavior: Exploring the Existence of Context Effects. In: Academy of Management Proceedings, pp. 1-6.
- Postmes, T./Tanis, M./de Wit, B. (2001): Communication and Commitment in Organizations: A Social Identity Approach. In: Group Processes/Inter-group Relations, Vol. 4/No. 3, pp. 227-246.
- Rayton, B.A. (2006): Examining the interconnection of job satisfaction and organizational commitment: an application of the bivariate probit model. In: International Journal of Human Resource Management, Vol. 17/No. 1, pp. 139-154.
- Riketta, M. (2005): Organizational identification: a metaanalysis. In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 66/No. 2, pp. 358-384.
- Stinglhamber, F./Bentein, K./Vandenberghe, C. (2002): Extension of the Three-Component Model of Commitment to Five Foci. Development of Measures and Substantive Test. In: European Journal of Psychological Assessment, Vol. 18/No. 2, pp. 123-138.
- Suhre, C.J.M./Jansen, E.P.W.A./Harskamp, E.G. (2007): Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. In: Higher Education, Vol. 54/No. 2, pp. 207-226.
- Sung, M./Yang, S.U. (2008): Toward the Model of University Image: The Influence of Brand Personality, External Prestige, and Reputation. In: Journal of Public Relations Research, Vol. 20/No. 4, pp. 357-376.
- Vandenberg, R.J./Lance, C.E. (1992): Examining the Causal Order of Job Satisfaction and Organizational Commitment. In: Journal of Management, Vol. 18/No. 1, pp. 153-167.
- Vandenberghe, C./Bentein, K. (2009): A closer look at the relationship between affective commitment to supervisors and organizations and turnover. In: Journal of Occupational/Organizational Psychology, Vol. 82/No. 2, pp. 331-348.
- Van Dick, R./Becker, T.E./Meyer, J.P. (2006): Commitment and identification: forms, foci, and future. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 2/No. 5, pp. 545-548.
- Van Dick, R./Christ, O./Stellmacher, J./Wagner, U./Ahlschwede, O./Grubba, C./Hauptmeier, M./Hohfeld, C./Moltzen, K./Tissington, P.A. (2004): Should I stay or should I go? Explaining turnover intentions with organizational identification and job satisfaction. In: British Journal of Management, Vol. 15/No. 4, pp.351-360.

■ **Dr. Heiko Breitsohl**, Juniorprofessor für Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: breitsohl@wiwi.uni-wuppertal.de

■ **Sascha A. Ruhle**, Dipl.-Ök., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für BWL, insb. Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: ruhle@wiwi.uni-wuppertal.de

■ **Dr. Michael J. Fallgatter**, Professor für BWL, insb. Personalmanagement und Organisation, Dekan der Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: fallgatter@wiwi.uni-wuppertal.de

*Fred G. Becker, Wögen N. Tadsen,
unter Mitarbeit von Ralph Stegmüller & Elke Wild*

Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis einer bezugsrahmenorientierten Forschungsmethodik – am Beispiel des Projekts „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“

Welches Selbstverständnis zu „guter Lehre“ führt zu welchen Handlungen? Wie können Hochschulleitungen Professor/innen zu mehr Engagement in der Lehre motivieren? Welchen Stellenwert hat die hochschuldidaktische Qualifikation bei der Besetzung von Professuren? Wie werden Professor/innen von ihren Hochschulen empfangen? Diese und weitere Fragen führten zu dem BMBF-geförderten Forschungsprojekt „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“. Im Rahmen eines explorativen Forschungsvorhabens wurde dabei eine systematische Vorgehensweise entlang der so genannten bezugsrahmenorientierten Forschung angewendet. Am Beispiel des MogLI-Projektes stellen wir vor, wie im Entdeckungszusammenhang – zunächst – die Fundierung eines so genannten Forschungsrahmens vor allem zur Explikation des Vorwissens sowie – dann – zur Erstellung eines Leitfadens für ein problemzentriertes Interview genutzt werden kann. Dies alles geschieht weitgehend systematisch sowie vor allem nachvollziehbar für Forscher wie interessierte Dritte.

1. Einleitung

Der Entdeckungszusammenhang ist ein nicht nur in der Betriebswirtschaftslehre vielfach vernachlässigtes, teilweise sogar diskreditiertes (vgl. Popper 1966, S. 6) Objekt der Forschungsmethodologie. Zu Unrecht, da auch hier Regeln helfen können, den Forschungsprozess zu unterstützen (vgl. Chmielewicz 1979, S. 87ff.; Schanz 1988, S. 6ff.) – gerade im Rahmen der explorativen Forschung.

Eine explorative Studie ist dabei als methodologisches Instrument zu verstehen, welches der Theorie-, Hypothesen- und/oder Modellentwicklung dient. Insofern ist sie dem Entdeckungszusammenhang zuzuweisen und kann in diesem Zusammenhang auch eine Funktion als Vorstufe der hypothesenprüfenden Empirie erfüllen. Exploration bedeutet nicht automatisch absolute Freiheit im Forschungsprozess. Bei der inhaltlichen wie methodischen Vorgehensweise ist eines der wichtigsten Kriterien das der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Es sollte einem sachkundigen Dritten möglich sein, das Vorgehen sowie die Schlüsse



Fred G. Becker



Wögen N. Tadsen



Ralph Stegmüller



Elke Wild

nachvollziehen zu können. Von daher ist es zweckmäßig, **Konstruktionsstrategien** anzuwenden, die kreative Forschungsbemühungen unterstützen und Forschungsobjekte aufklären helfen (vgl. Atteslander 2003, S. 10ff.).

Nicht nur, aber gerade bei der Verwendung qualitativer Forschungsmethoden ist die Nachvollziehbarkeit im Erkenntnisprozess von Bedeutung – nicht nur für die Akzeptanz in der Scientific Community. Es gilt sowohl die Wahl der Forschungsmethode explizit zu begründen als auch weitere Erkenntnisprozesse bei der Erhebung und der Auswertung zu explizieren wie zu dokumentieren – für sich und für andere. Zur Explikation des Wissensstandes und -fortschritts kann ein weitgehend strukturierter („konstruierter“) Forschungsprozess dienen, ohne Kreativität im Entdeckungszusammenhang zu behindern.

Im Verlauf des Artikels wird gezeigt, wie anhand eines Bezugsrahmens v.a. die Ideenentwicklung, die argumentative Logik sowie die Nachvollziehbarkeit der Entwicklung eines Interviewleitfadens über verschiedene Prozessschritte gesichert werden kann. Dazu werden nach der Vorstellung des zugrunde gelegten Beispielprojektes (MogLI-Projekt) die grundsätzlichen methodologischen Vorgehensweisen der bezugsrahmenorientierten Forschung skizziert, um dann die gewählte Vorgehensweise am Beispiel aufzuzeigen. Hierzu wird erst die Auswahl theoretischer und empirischer Quellen sowie anschließend die Entwicklung von so genannten Arbeitsthesen erläutert, um darauf aufbauend die Erstellung des Interviewleitfadens zu verdeutlichen. Abschließend erfolgt ein kritisches Resümee.

2. Das MogLI-Projekt

Das Projekt „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement“ (MogLI-Projekt) ist ein BMBF gefördertes, interdisziplinäres Forschungsprojekt, das darauf abzielt, sowohl die Anreize als auch Motivationslagen, die zu einem Engagement in der Lehre führen, zu identifi-

zieren, um darauf aufbauend Handlungsempfehlungen zur Unterstützung „guter Lehre“ aufzuzeigen (vgl. MogLI 2010). Dazu werden an 22 Hochschulen im deutschsprachigen Raum Professor/innen und Hochschulleitungen befragt. Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven, Aufgaben- und Entscheidungsbereiche sowie der Anzahl der beabsichtigten Interviews der befragten Zielgruppen werden unterschiedliche Methoden zur Datenerhebung und -auswertung ausgewählt.

Die Befragung der Professor/innen erfolgt via strukturierter Interviews mit Fragebogenkomponenten, die auf Erfahrungen mit der eigenen Professoreinführung, der Motivation und Einstellungen zur Lehre sowie der Exploration und Bewertung von Anreizen in der Lehre abzielen. Die Interviews mit Vertreter/innen der Hochschulleitungen sind als teilstrukturierte, problemzentrierte Interviews konzipiert. In den Gesprächen werden das Selbstverständnis zur Qualität der Lehre, Anreize zur Beeinflussung der Lehre als auch die Einführung neuer Professor/innen thematisiert. Nach der Einzelauswertung der Befragungsgruppen werden die Ergebnisse kontrastiert und trianguliert.

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird beispielhaft nur auf die Entwicklung des Interviewleitfadens für die Hochschulleitungen eingegangen.

3. Bezugsrahmenorientierte Forschung

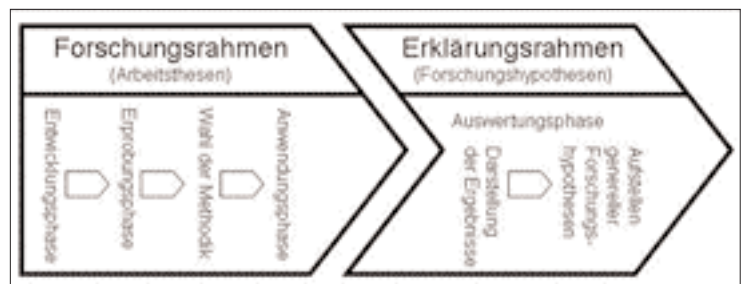
Zur Befragung der Mitglieder der Hochschulleitung wurde ein exploratives Vorgehen mit einer qualitativen Vorgehensweise gewählt, da bis dato zu wenige Kenntnisse vorlagen. Bei explorativen, qualitativ-orientierten Forschungsvorhaben empfiehlt sich unseres Erachtens eine offene Herangehensweise, um gerade in den Anfängen der Forschung pluralistisch und vorurteilsfrei das Erkenntnisobjekt zu erforschen. Wir folgen damit der Philosophie der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1998), die hilft, die Offenheit im Forschungsprozess zu gewährleisten. Besonders hilfreich erweist sich das Konzept der theoretischen Sensibilität, mit dem das theoretische Vorwissen in Form von heuristischen Konzepten expliziert und die Identifizierung relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglicht wird (vgl. Kelle 1996, S. 32; Strauss/Corbin 1996, S. 25ff.).

Das Instrument der bezugsrahmenorientierten Forschung ist entwickelt worden, um im Rahmen der qualitativen Forschung einerseits sich selbst im Forschungsprozess zu disziplinieren und andererseits interessierten Dritten die Möglichkeit zu geben, den Erkenntnisprozess hinreichend nachvollziehen und kritisieren zu können (vgl. Kubicek 1977; Grochla 1978, S. 62ff.; Becker 2006). Bezugsrahmen ermöglichen zudem eine – vorläufige – begrifflich-theoretische Integration der wichtigsten vorliegenden Ideen zu Beginn und am Ende eines Forschungsprozesses – respektive wissenschaftlichen Lernprozesses. Sie stellen ein Hilfsmittel dar, sowohl um einen sinnvollen Anfang der Forschungsarbeit zu ermöglichen als auch die Ergebnisse der Forschung darzustellen (vgl. Kubicek 1975, S. 39; Grochla 1978, S. 62f.; Schmidt 1972, S. 393; Rößl 1990; Becker 2006).

Bezugsrahmen lassen sich unterteilen: Der **Forschungsrahmen** ist erste Orientierungshilfe und dient der Entwicklung von Arbeitsthesen sowie „... in der Erhebungsphase als

heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten“ (Witzel 2000, Abs. 3). Der **Erklärungsrahmen** wird als Beschreibungs- und Erklärungsmuster am Ende des Forschungsprojektes herangezogen. Er fußt auf dem Forschungsrahmen und der Auswertung der erhobenen Daten. Neben deskriptiven Elementen enthält er Erklärungsversuche und dient so der Entwicklung von Hypothesen (vgl. Becker 2006, S. 290; ähnlich Kirsch 1977, 1984; Kubicek 1975; Grochla 1978). Die Rahmen lassen sich idealtypisch in weitere Forschungsepisoden unterteilen (vgl. Becker 2006, S. 291ff.) (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Bezugsrahmenorientierte Forschungsepisoden
Quelle: In Anlehnung an Becker 2006, S. 291



Zur Strukturierung des Forschungsfeldes wird in der **Entwicklungsphase** des Forschungsrahmens das Vorverständnis über das Erkenntnisobjekt erfasst und konkretisiert sowie möglicherweise relevante theoretische wie empirische Thesen und Erkenntnisse aus der Literatur erfasst. Schlussendlich werden Arbeitsthesen formuliert und alles nachvollziehbar für Dritte dokumentiert. In der **Erprobungsphase** kommt es zur Hinterfragung und Überprüfung der erstellten Arbeitsthesen und der Erhebungsmethodik. Darauf aufbauend kann die endgültige **Wahl der Forschungsmethodik** mit anschließender **Erhebungsphase** erfolgen.

Zur Formulierung des **Erklärungsrahmens** werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der empirischen Studie aufgegriffen und im Hinblick auf die Arbeitsthesen diskutiert. Darauf aufbauend werden im zweiten Schritt schlussfolgernd generelle Forschungsthese aufgestellt, die die Teilmenge der bestätigten Arbeitsthesen darstellen. (Auf diesen Bereich gehen wir in diesem Artikel allerdings nicht ein.)

4. Zur Fundierung des Forschungsrahmens

4.1 Begründung zum Vorgehen

Im Folgenden wird anhand des MogLI-Projektes exemplarisch die Generierung des Forschungsrahmens bis zur Entwicklung des Erhebungsinstrumentes (in diesem Fall ein Interviewleitfaden) aufgezeigt. Dazu wird in einem ersten Schritt die Vorgehensweise zur Explizierung des Vorverständnisses anhand der Auswahl theoretischer und empirischer Quellen aufgezeigt. In einem zweiten Schritt wird die darauf aufbauende Entwicklung des Interviewleitfadens ergänzt. (Da derzeit die Erhebungsphase noch nicht abgeschlossen ist, kann auf die Ergebnisse noch nicht eingegangen werden.)

Zur Formulierung des Forschungsrahmens war es notwendig, alle objektspezifisch relevanten theoretischen Ansätze, empirischen Ergebnisse und gegebenenfalls vorhandene

sonstige Aussagen zu erfassen und in eine Ordnung zu bringen. Vordergründige Beweggründe waren die Erfassung aller möglichen, nicht allein der bereits „bewiesenen“ Aussagen sowie die Transparentmachung des Vorverständnisses (vgl. Rößl 1990, S. 100). Dies soll die Forscher/innen mit dem Forschungsobjekt vertraut machen, ihnen Gelegenheit geben, umfassend Forschungsfragen generieren und später die Antworten treffend einordnen und bewerten zu können. Der Forschungsrahmen stellt dann ein **provisorisches Erklärungsmodell** dar. Er enthält vorläufige, alternative Interpretationsmuster – die so genannten **Arbeitsthesen**. Die Methodik ihrer Erarbeitung ist letztlich ohne Bedeutung. Als Ausgangspunkt der Generierung der Arbeitsthesen dient üblicherweise eine kumulierte Literaturlauswertung, der theoretischen, abstrakt-logischen wie empirischen Studien, die möglicherweise für das Untersuchungsobjekt methodisch und inhaltlich relevant sein können (vgl. Kubicek 1977, S. 20ff.). Durch die Erarbeitung des Forschungsrahmens besteht dann ausreichendes Know-how, geeignete Erhebungsmethoden zweckorientiert auszuwählen, zu begründen und gedanklich umzusetzen. Dies betrifft die Erhebung ebenso wie die Auswertung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Die Inhalte des Forschungsrahmens sind dabei nicht als starrer Rahmen mit unveränderlichem Charakter zu verstehen. Sie sind laufend für Reformulierungen offen (vgl. Kubicek 1977, S. 14; Staehle 1977, S. 113; Osterloh 1982, S. 14).

4.2 Zur Auswahl der Quellen

Um den Objektbereich möglichst umfassend abdecken zu können, wurde bei der Wahl **theoretischer respektive logisch-analytisch fundierter Quellen** als Ideengeber für die Fundierung des Forschungsrahmens dem Pluralismuspostulat gefolgt. Als Einschränkung war für das zugrunde gelegte Projekt zielführend, sich auf Objekttheorien zu beschränken und Metatheorien außen vor zu lassen.

Bei der Wahl der zu betrachtenden Theorien wurde ein Schwerpunkt auf die sog. organisationstheoretischen Ansätze gelegt. Einbezogen wurden sowohl ökonomische Theorien als auch Theorien, die nicht originär aus der Ökonomie stammen, aber in der ökonomischen Fachliteratur angewendet werden. Auswahlkriterien waren der angenommene Erkenntniswert und uns bekannte Objektanwendungen. So wurden Ansätze der neuen Institutionenökonomie (v.a. die Agenturtheorie), der Neo-Institutionalismus, die Anreiz-Beitrags-Theorie und der ressourcenorientierte Ansatz (vgl. Kieser/Ebers 2006; Kieser/Walgenbach 2007) gezielter untersucht. Wenn auch für unterschiedliche Ansatzpunkte, so versprachen diese Ansätze zweckmäßige Analyseideen.

Des Weiteren sollten theoretische Ansätze aufgegriffen werden, die einen direkten Bezug zur Hochschulforschung haben. Da hier noch nicht von einer Disziplin mit eigenen Theorien und Methoden gesprochen werden kann, hat sich der theoretische Blickwinkel für den Objektbereich der Hochschulen auf das New Public Management beschränkt (vgl. Schedler/Proeller 2000, S. 47; Vogel 2006, S. 60; Grüning 2000, S. 23ff.).

Bei der Suche nach **empirischen Studien** wurden keine Schwerpunkte auf bestimmte Disziplinen gelegt, um den Blickwinkel für den zu entwickelnden Forschungsrahmen

nicht verfrüht einzuschränken. Die Studien sollten sich lediglich auf die vorliegenden Forschungsfragen beziehen, also Anreize in der Lehre, Steuerung von Hochschulen oder Professoreneinführung an Hochschulen. Aus der Menge der relevanten Studien gab es einen Anteil, der keine Grundlagentheorie verwendet oder expliziert hat, und einen, der die zu Grunde liegenden Theorien erläutert hat. Bei Letzterem konnte zudem überprüft werden, ob es für die Forschungsfrage relevante theoretische Ansätze gibt, die noch nicht berücksichtigt wurden.

Daneben wurde bei der Suche (wie Auswertung) auch darauf geachtet, ob neben den theoretischen und empirischen Quellen noch andere, eher pragmatische Konzepte oder logisch-abstrakte Abhandlungen zu den Themenstellungen vorliegen. Auch diese können prinzipiell sinnvolle Ideen für das Erkenntnisobjekt beinhalten. Dies trifft auch zu auf weitere Methoden, wie der Umsetzung von Praxiserfahrungen, Analogieschlüsse, Intuition, Plausibilitätsüberlegungen, Gespräche mit Kollegen, Praktikern oder Beratern (vgl. Kubicek 1977, S. 20ff.; Becker 2006, S. 293f.).

4.3 Entwicklung von Arbeitsthesen

Nach der Sichtung und Auswahl an objektspezifischen Theorien, Studien und Konzepten wurde die Entwicklung von Arbeitsthesen auf unterschiedliche Weise vorangetrieben. (Es wird hier bewusst nicht von Hypothesen gesprochen, um die damit in der Scientific Community verbundene strengere Wortkonnotation zu vermeiden. Zwar sind auch mit Arbeitsthesen Wenn-Dann-Beziehungen verbunden, aber lediglich als Möglichkeit, nicht als Wahrscheinlichkeit.)

Die **Theorien** wurden kurz zusammengefasst, um einen eigenen systematischen Überblick über die jeweiligen grundsätzlichen Vorgehensweisen zu erlangen. Es folgte eine weiterführende Literaturrecherche, um herauszufinden, ob es bereits Abhandlungen mit dem jeweiligen Ansatz zu Hochschulen gibt. Diese wurde ergänzt durch logische Überlegungen, wie die theoretischen Ansätze auf das Erkenntnisobjekt angewendet werden können. Abschließend konnte aufgeführt werden, welche theoretischen Aussagen für die speziellen Forschungsfragen relevant sind respektive sein könnten.

Zur Verdeutlichung werden drei Beispiele aufgeführt:

- Aus der Agenturtheorie wurde die Annahme aufgegriffen, dass Menschen rational handeln und vornehmlich materiell zu steuern sind. Demgegenüber konnte aus der Anreiz-Beitrags-Theorie die Bedeutung immaterieller Anreize herausgestellt werden.
- Aus einer Betrachtung von Dilger, der unter anderem die Wirkung der leistungsorientierten Komponenten der W-Besoldung anhand agenturtheoretischer Thesen untersucht hat, wurde folgende Aussage übernommen: Die W-Besoldung hat zu geringe leistungsabhängige Bestandteile, um tatsächlich einen Anreiz zu schaffen. Die Anreize sind so gering ausgestattet, dass sie nicht wie vorgesehen positive, sondern sogar negative Wirkungen entfalten können (vgl. Dilger 2001, S. 132-148; Noack 2008, S. 251).
- Auf Basis eigener Übertragungen der Agenturtheorie entstand folgende Idee: Es gibt neben den vertraglichen Vereinbarungen mit dem Agenten (in diesem Fall können

dies Hochschulleitungen oder Ministerien sein) keinerlei Anreize für Professor/-innen, sich in der Lehre zu engagieren.

Vergleichsweise einfacher gestaltete sich die Ableitung von **Aussagen aus empirischen Studien**, da hier unmittelbar auf den zugrunde gelegten Annahmen, Hypothesen, Ergebnissen und Empfehlungen rekuriert werden konnte. In einer Studie von Berg, Berry und Chandler wurden beispielsweise die Auswirkungen von New Public Management – Maßnahmen auf Autonomie- und Stressempfinden der Lehrenden untersucht. Die Autoren kamen zu folgender Aussage: „It seems that people need some freedom of action and autonomy if they are to avoid mental strain and illness“ (Berg/Berry/Chandler 2004, S. 173). Aus einer Studie über Leistungsanreize und Entgeltgestaltung in der Wissenschaft konnte unter anderem die Aussage gewonnen werden, dass die Umsetzung der W-Besoldung demotivierende Effekte erwarten lassen kann (vgl. Noack 2008, S. 295).

Pragmatische Konzepte und logisch-abstrakte Ausführungen zur Thematik wurden wie Studien behandelt: Bei derartigen Arbeiten wurde ein gezielter Blick auf diejenigen Aspekte geworfen, die für das Erkenntnisobjekt relevant sind. Beispiel: In einer qualitativen Studie zur Wertschätzung universitärer Lehre in Australien adressieren die Autoren im Anschluss an die Datenauswertung einige praxeologische Handlungsempfehlungen an für das Hochschulmanagement verantwortliche Akteur/-innen. Aus diesen Empfehlungen wurden die Arbeitsthesen übernommen, dass es wichtig sei, gute Lehre zu definieren oder dass Nachwuchswissenschaftler/-innen frühzeitig hochschuldidaktische Qualifikationen zu vermitteln sind (vgl. Ramsden/ Martin 1996, S. 311ff.).

Um die generierte Fülle an Sätzen zu reduzieren, ist es sinnvoll, die Aussagen zu kategorisieren und zu bündeln. Im MogLI-Projekt wurden beispielsweise sich wiederholende Aussagen gestrichen sowie inhaltlich entgegengesetzte oder ähnliche Aussagen zusammengeführt. In einem nächsten Schritt wurden die Aussagen weiter verdichtet, so dass eine handhabbare Anzahl an Kern-Arbeitsthesen entstand. Als hilfreich erwies sich hier, die grafische Darstellung verschiedener Aussagen: Sie trug zum einen zur Verdichtung der Arbeitsthesen und deren Kommunikation – auch in einer interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe – bei. Zum anderen wurde so schnell ersichtlich, dass viele Aussa-

Abbildung 2: Struktur zur Entwicklung von Arbeitsthesen

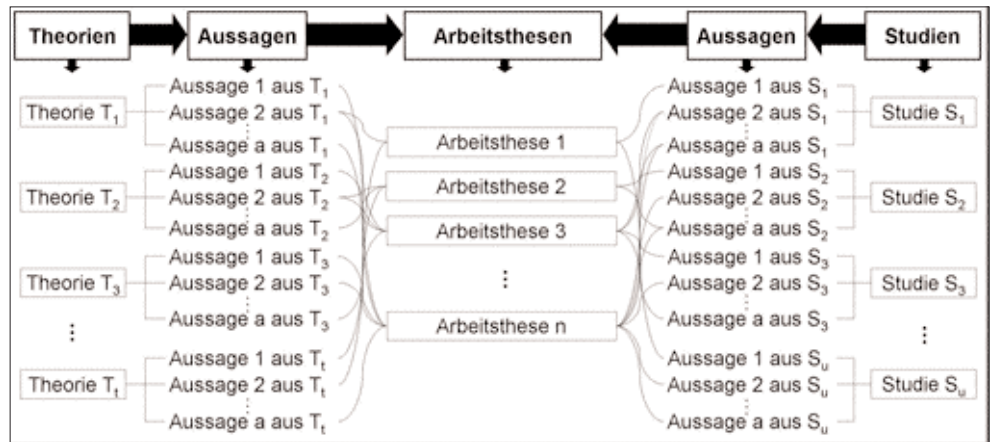
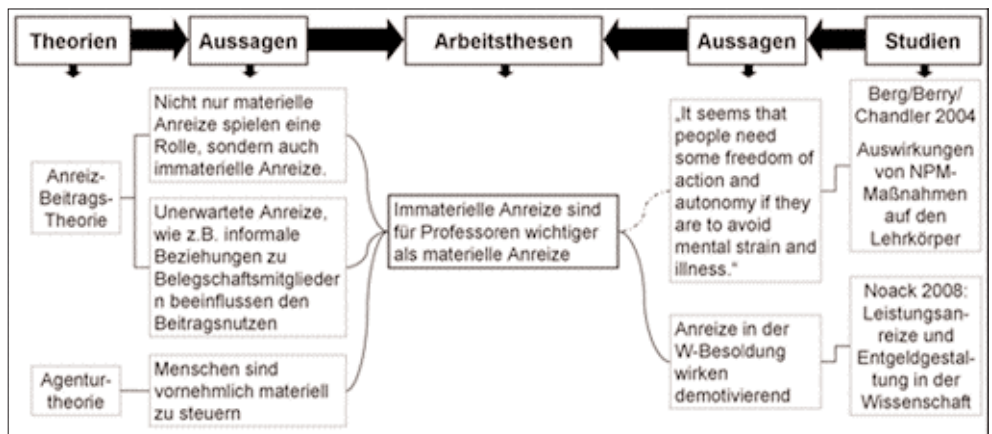


Abbildung 3: Beispiel zur Entwicklung und Verdichtung von Arbeitsthesen



gen konvergieren und sich gleich auf mehrere Kern-Arbeitsthesen beziehen konnten. Abbildung 2 vermittelt einen Eindruck der erarbeiteten Ergebnisstruktur.

Zur Verdeutlichung der Vorgehensweise wird im Folgenden die Entwicklung einer ausgewählten Arbeitsthese dargestellt (siehe Abbildung 3). Hierzu werden einige der oben aufgeführten Beispiele aufgegriffen. Der aus den Aussagen der Agenturtheorie und der Anreiz-Beitrags-Theorie aufgezeigte Gegensatz über die Bedeutung materieller und immaterieller Anreize wurde in Abbildung 3 auf der linken Seite dargestellt. Auf der gegenüberliegenden Seite wurde einerseits eine Aussage über Autonomieempfinden von Menschen (in dem Kontext der Studie handelte es sich um britische Lehrende an Hochschulen) aufgeführt. Da nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan 1985 das Autonomieempfinden Einfluss auf die Motivation hat, die wiederum gestaltungsrelevant für Anreize ist, wurde diese Aussage hier aufgegriffen. (Die gestrichelte Linie markiert den indirekten Bezug zu der Arbeitsthese.) Mit der abgeleiteten Aussage über die Wirkung der W-Besoldung gelangten wir zu der Arbeitsthese, dass immaterielle Anreize für Professor/-innen wichtiger seien als materielle. Anhand dieses Beispiels wird schnell ersichtlich, dass die einzelnen Aussagen nicht nur zu dieser einen Arbeitsthese führen, sondern Bezug zu mehreren Thesen, wie in Abbildung 2 zu sehen ist, haben können.

5. Entwicklung eines Interviewleitfadens

Nach der Fertigstellung des Forschungsrahmens gilt es weiter u.a. die Erhebungsmethodik auszuwählen. Wir haben uns für problemzentrierte Interviews mit einem Frageleitfaden als Basis entschieden (vgl. Witzel 2000). Problemzentrierte Interviews nach Witzel lehnen sich an das theoriegenerierende Verfahren der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1978), das einerseits Kritik an einer hypothetisch-deduktiven Vorgehensweise übt, nach der man die Daten nur durch zuvor festgelegte Operationalisierungsschritte erfassen darf. Andererseits wendet es sich gegen die naiv-induktivistische Position des soziologischen Naturalismus (vgl. Hoffmann-Riem 1980), derzufolge der Interviewer zu prinzipieller Offenheit gegenüber der erhobenen Daten verpflichtet ist und theoretisches Vorwissen gänzlich auszuklammern hat.

Problemzentrierte Interviews begegnen dem vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert (vgl. Witzel 2000, Abs. 3).

Es verfolgt drei Grundpositionen, die im Einklang mit der gewählten Vorgehensweise im MogLI-Projekt stehen:

- Die **Problemzentrierung** ist durch die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung gekennzeichnet. Diese sehen wir im MogLI-Projekt (wenngleich eine solche Einordnung aufgrund der recht offenen Position immer willkürlich bleibt).
- Die **Gegenstandsorientierung** betont die Flexibilität der Methode, sich mit unterschiedlichen Anforderungen an den Forschungsgegenstand zu orientieren. Für das MogLI-Projekt waren insbesondere der flexible Einsatz von Gesprächstechniken hilfreich: Je nach Ausprägung der Reflexivität und Eloquenz der Befragten konnte stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen gesetzt werden.
- Die **Prozessorientierung** bezieht sich auf den gesamten Forschungsablauf und den Vorinterpretationen. Die in diesem Artikel vorgestellte Verfahrensweise zur Explikation von Vorwissen verdeutlicht die prozessuale Orientierung im MogLI-Projekt (vgl. Witzel 2000, Abs. 4; Flick 2007, S. 210).

Mit der damit verhältnismäßig offenen Art der Interviewführung erwarteten wir eine höhere Akzeptanz bei den Gesprächspartner/innen aus den Hochschulleitungen sowie eine höhere Qualität und Quantität der Aussagen zu den Objekten unserer Untersuchung.

Es galt dann, Leitfäden für die Gespräche systematisch mit Hilfe des Forschungsrahmens zu entwickeln. Bei der von Helfferich entwickelten SPSS-Methode wird eine solche systematische Vorgehensweise zur Konstruktion von Interviewleitfäden beschrieben (vgl. Helfferich 2009, S. 182ff.). Dazu werden vier Schritte angewendet:

- Im ersten Schritt des **Sammelns** handelt es sich um ein Brainstorming in einer Gruppe. Hierbei sind mehrere Faktoren zu beachten: Die Gruppe sollte zur Kreativitätsförderung eine Heterogenität bezüglich des Wissensstandes zur Forschungsfrage und der Nähe des zu betrachtenden

Feldes beziehungsweise der zu befragenden Personengruppe aufweisen. Das „freie Sammeln“ von Fragen wurde im MogLI-Projekt ergänzt: Die Arbeitsthese wurden nacheinander vorgetragen, um auf Basis dieser in der Gruppe weitere Fragen zu generieren. Hierdurch konnten neue Ideenimpulse gegeben werden, die zu weiteren Fragen führten. Jenseits der Orientierung am Forschungsrahmen kann es auch sinnvoll sein, partiell losgelöst Frageideen entwickeln zu lassen. Dies nutzt und erweitert das Kreativitätspotenzial der mit dem Erkenntnisobjekt intensiv beschäftigten Personen sowie dient gewissermaßen auch als Überprüfung der Vollständigkeit der Arbeitsthese (vgl. Kelle 1996, S. 23).

- Beim **Prüfen** werden die gesammelten Fragen daraufhin untersucht, ob sie zu der Forschungsfrage passen. Irrelevante Fragen und reine Faktenfragen können eliminiert oder nach hinten gestellt werden, da sie nicht als Leitfragen geeignet sind. Außerdem ist in diesem Schritt zu prüfen, ob die Formulierung der Frage offen genug ist und ob sie in das Relevanzsystem der zu befragenden Personen passen.
- Die übrigen Fragen werden sowohl nach inhaltlichen Gesichtspunkten, als auch nach dem Grad der Offenheit einer Frage **sortiert**. Je offener eine Frage ist, desto eher eignet sie sich als Einstiegs- bzw. Leitfrage zu einem neuen Thema.
- In einem letzten Schritt werden die geprüften und sortierten Fragen in einem Leitfaden **subsumiert**. Die Leitfrage eines jeden Themas steht dabei vor den Aufrechterhaltungsfragen (Fragen, die dazu dienen, die befragte Person zum weiteren Erzählen zu animieren) und konkreten Nachfragen.

Ein mithilfe der Anwendung dieses Instrumentes entstandene Leitfaden muss gegebenenfalls – zum Beispiel unter Berücksichtigung pragmatischer Gründe – angepasst werden. So galt es im MogLI-Projekt zu berücksichtigen, dass die zu befragenden Personen (Mitglieder von Hochschulleitungen) nur eine begrenzte Zeit für ein Interview zur Verfügung stellen würden. Zudem war aus Vorstudien bekannt, dass die zu befragende Personengruppe teilweise dazu neigt, ausführliche Antworten zu offen formulierten Fragen zu geben. Daher wurde der Leitfaden für 90-minütige Interviews konzipiert.

Nach der erfolgreichen Anwendung des entwickelten Leitfadens innerhalb eines Pretests, konnte im Anschluss an eine Modifikation der Leitfaden eingesetzt werden. Im MogLI-Projekt ist ein Leitfaden zum Einsatz gekommen, der sich an folgenden Leitfragen zu drei Themenbereichen orientiert:

Selbstverständnis zu Lehre und organisatorischer Umsetzung

- Was verstehen Sie an Ihrer Hochschule unter „guter Lehre“?
- Sehen Sie eine Möglichkeit die Qualität der Lehre zu beeinflussen?
- Wie setzen Sie Ihr Selbstverständnis der Lehre organisatorisch & ressourcentechnisch um?

Anreize und Steuerung

- Wovon hängt die Motivation für Lehrengagement der Professor/innen ab?
- Wie glauben Sie das Lehrengagement beeinflussen zu können?
- Wie schaffen Sie es dieses Engagement in der Lehre zu erhalten bzw. zu steigern?

Professoreneinführung/Inplacement

- Was verstehen Sie unter Professoreneinführung/Inplacement?
- Welche Maßnahmen werden zur Einführung von Professor/innen ergriffen?
- Wie wird bei Ihnen auf Lehrqualifikationen im Rahmen des Berufungsprozesses eingegangen?

Die in Abbildung 3 exemplarisch entwickelte Arbeitsthese führte zu Fragen, die dem zweiten Themenbereich „Anreize und Steuerung“ zuzuordnen sind. Da eine Frage nach materiellen oder immateriellen Anreizen für den Einstieg zu spezifisch ist, wurde im MogLI-Projekt das Vorgehen gewählt, erst im Anschluss an die Thematisierung der erwarteten Motivationslagen der Professor/innen auf daraus resultierende Anreize zu sprechen zu kommen.

Neben der für problemzentrierte Interviews vorgeschlagenen Aufnahme zur besseren Kontextualisierung von Aussagen wird empfohlen, einen **Kurzfragebogen** und ein Postskriptum einzusetzen. Der Kurzfragebogen enthält demographische Daten, deren Erhebung insbesondere bei engem Zeitrahmen möglichst außerhalb der Interviewsituation stattfinden sollte. Im MogLI-Projekt konnte dies sichergestellt werden, weil alle relevanten Daten von den befragten Personen online zu finden waren. Das **Postskriptum** dient dazu, unmittelbar nach dem Interview die Eindrücke über das eigene Verhalten, das der befragten Person, über die verbale und nonverbale Kommunikation, äußeren Einflüssen, der Raumsituation, besonderen Themenschwerpunkten etc. zu notieren. Dieses Vorgehen wurde auch im MogLI-Projekt (von beiden Interviewern getrennt) verfolgt, um die möglicherweise relevanten Kontextinformationen, die für spätere Interpretationen der Aussagen hilfreich sein könnten, festzuhalten. (vgl. Witzel 2000, Abs. 6ff.).

6. Kritisches Resümee

Die am Beispiel des MogLI-Projektes dargestellte Vorgehensweise zur Entwicklung eines Interviewleitfadens sollte verdeutlichen, dass durch die Orientierung an Vorgehensweisen der bezugsrahmenorientierten Forschung eine intersubjektiv nachvollziehbare Methodologie zur Anwendung gebracht werden kann. Der vorgeschlagene Prozess zur Generierung eines Leitfadens mit Unterstützung eines durch Arbeitsthese formulierten Forschungsrahmens mag ein aufwendiges Verfahren sein. Neben den Vorteilen, die die Konzeptionierung eines Forschungsrahmens schon per se mit sich bringt (s. Becker 2006, S. 291ff.), ergaben sich weitere Vorteile im Rahmen des MogLI-Projektes. Die systematischen Vorarbeiten und die grafische Visualisierung der Arbeitsthese tragen zur Nachvollziehbarkeit der Leitfaden-

entwicklung bei. Zugleich dient die Struktur als ersten Anhaltspunkt für spätere Datenauswertungen in Form eines Kategorienschemas (s. a. Witzel 2000, Abs. 19; Mayring 2000, Abs. 10ff.). Die strukturierten Vorarbeiten haben außerdem im Sinne einer Interviewerschulung dazu beigetragen, dass dem Interviewer, der gleichzeitig (Mit-) Entwickler der Arbeitsthese war, die gezielte Einordnung von Gesprächsinhalten in der Interviewsituation durch intensive Beschäftigung mit der Thematik vereinfacht wurde. Das Gleiche trifft für den Protokollanten und Mitgesprächsführer der Interviews zu.

Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., Neubearb. u. erw. Aufl., Berlin.
- Becker, F. G. (2006): Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen: Ein Beitrag zur Methodologie. In: Oppeland, H. J. (Hg.): Deutschland und seine Zukunft – Innovation und Veränderung in Bildung, Forschung und Wirtschaft. Lohmar, S. 281-306.
- Berg, E./Barry, J./Chandler, J. (2004): The new public management and higher education: a human cost? In: Dent, M./Chandler, J. (eds.): Questioning the new public management. Aldershot, pp. 161-176.
- Chmielewicz, K. (1979): Forschungskonzeptionen der Wirtschaftswissenschaft. 2., überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York.
- Dilger, A. (2001): Was lehrt die Prinzipal-Agenten-Theorie für die Anreizgestaltung in Hochschulen? In: Zeitschrift für Personalforschung, Jg. 15/H. 2, S. 132-148.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. u. erw. Neuausg., Hamburg.
- Glaser, B. G./Strauss, A. G. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Grochla, E. (1978): Einführung in die Organisationstheorie. Stuttgart.
- Grüning, G. (2000): Grundlagen des New-public-Management. Entwicklung, theoretischer Hintergrund und wissenschaftliche Bedeutung des New-public-Management aus Sicht der politisch-administrativen Wissenschaften der USA. Münster.
- Helfferich, C. (2009): Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarb. Aufl., Wiesbaden.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, S. 339-372.
- Kelle, U. (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden Baden, S. 23-48.
- Kieser, A./Ebers, M. (2006): Organisationstheorien. 6., erw. Aufl., Stuttgart.
- Kieser, A./Walgenbach, P. (2007): Organisation. 5., überarb. Aufl., Stuttgart.
- Kirsch, W. (1977): Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse. 2., durchgeseh. u. erw. Aufl. der Bände I bis III als Gesamtausgabe. Wiesbaden.
- Kubicek, H. (1975): Empirische Organisationsforschung. Konzeption und Modelle. Stuttgart.
- Kubicek, H. (1977): Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung. In: Kähler, R. (Hg.): Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart, S. 3-36.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 1/H. 2, Art. 20, online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [Abruf: 30.05.2010].
- Noack, I. (2008): Leistungsanreize und Entgeltgestaltung in der Wissenschaft. Lohmar.
- MogLI (2010): Internetpräsenz des Projektes „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“, online: <http://uni-bielefeld.de/MogLI> [Abruf 30.05.2010].
- Osterloh, M. (1982): Plädoyer für eine breitere Anwendung qualitativer Interviews in der empirischen Organisationsforschung. Arbeitspapier Nr. 41 des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Freien Universität Berlin. Mai 1982.
- Popper, K. R. (1966): Logik der Forschung. 2., erw. Aufl., Tübingen.

- Ramsden, P./Martin, E. (1996): "Recognition of Good University Teaching: policies from an Australian study". In: Studies in Higher Education, Vol. 21/No. 3, pp. 299-315
- Rößl, D. (1990): Die Entwicklung eines Bezugsrahmens und seine Stellung im Forschungsprozeß. In: Journal für Betriebswirtschaftslehre, Jg. 40/H. 2, S. 99-110.
- Schanz, G. (1988): Methodologie für Betriebswirte. 2., überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart.
- Schedler, K./Proeller, I. (2000): New public management. Bern.
- Schmidt, R. H. (1972): Einige Überlegungen über die Schwierigkeiten, heute eine „Methodologie der Betriebswirtschaftslehre“ zu schreiben. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Jg. 24, S. 393-410.
- Staehele, W. H. (1977): Empirische Analyse von Handlungssituationen. In: Köhler, R. (Hg.): Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart, S. 103-116.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., Weinheim.
- Vogel, R. (2006): Zur Institutionalisierung von New Public Management. Disziplinardynamik der Verwaltungswissenschaft unter dem Einfluss ökonomischer Theorie. Wiesbaden.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 1/H. 1, Art. 22, online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Abruf: 30.05.2010].

- **Dr. Fred G. Becker**, Dipl.-Kfm., Universitätsprofessor für Betriebswirtschaftslehre, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Universität Bielefeld, u. a. Projektleiter des Projektes „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“, E-Mail: fgbecker@wiwi.uni-bielefeld.de
- **Wögen N. Tadsen**, Dipl.-Kfm., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projekt „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Personal, Organisation und Unternehmensführung, Universität Bielefeld, E-Mail: wtadsen@uni-bielefeld.de
- **Ralph Stegmüller**, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projekt „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“ in der Arbeitseinheit für pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld, E-Mail: rstegmueller@wiwi.uni-bielefeld.de
- **Dr. Elke Wild**, Dipl.-Psych., Universitätsprofessorin für Pädagogische Psychologie, u.a. Projektleiterin des Projektes „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI)“, E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de

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

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

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

Call for Papers für den 13. Workshop Hochschulmanagement wird am 18./19. Februar 2011 in Münster

Der 13. Workshop Hochschulmanagement der gleichnamigen wissenschaftlichen Kommission im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB) wird am 18. und 19. Februar 2011 in Münster stattfinden.

Es können und sollen in bewährter Weise Beiträge aus der Forschung zum Hochschulmanagement vorgestellt werden, auch „Work in Progress“ und Werkstattberichte sind willkommen. Eine Mitgliedschaft in der Kommission oder im VHB ist nicht Voraussetzung für Präsentation oder Teilnahme. Wie in den Vorjahren besteht die Möglichkeit, dass die Beiträge nach positiver Begutachtung in der Zeitschrift Hochschulmanagement erscheinen.

Beitragsangebote können mit dem geplanten Titel und einem Abstract im Umfang von ein bis zwei DIN A4-Seiten in elektronischer Form (PDF-Datei) bis spätestens zum 30. November 2010 per E-Mail eingereicht werden: harry.mueller@uni-muenster.de

Das Tagungsprogramm und Informationen zum Tagungsort werden auf der Homepage der Kommission veröffentlicht, wo Sie auch wie üblich regelmäßig Bekanntmachungen von Dritten finden:
<http://www.wiwi.uni-muenster.de/ioeb/wk-hsm>

Mit Vorschlägen und Fragen (oder der Bitte um Aufnahme in den Interessentenverteiler) wenden Sie sich bitte an:

Herrn Harry Müller
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Ökonomische Bildung
Scharnhorststr. 100
D-48151 Münster
E-Mail: harry.mueller@uni-muenster.de

Internationale Konferenz: Von der Internationalisierung der Hochschule zur Transkulturellen Wissenschaft, 16.-18. September 2010

Die dreitägige Konferenz bietet eine Plattform für einen Wissenschaftsdialog zu Fragen internationaler und transkultureller Wissenschaftsentwicklung als Folge der Globalisierung und der Notwendigkeit Umfang und Qualität von Wissenschaftskooperationen qualitativ und nachhaltig zu entwickeln. Für die zukünftige europäische Forschungs- und Innovationspolitik ist der Fokus auf die globale Zusammenarbeit der Wissenschaftler – und Wissenschaftlerinnen zu richten, um das weltweit entstehende Wissen für Deutschland und Europa zu erschließen.

Das Ziel der internationalen Konferenz ist es deshalb, Anregungen zu geben, mutiger und stringenter neue Denkhorizonte zu entfachen, um insbesondere transkulturelle wissenschaftliche Arbeit sichtbar werden zu lassen.

Aufnahmen wollen wir unter anderem die Erfahrungen der Wissenschaftlerinnen aus dem niedersächsischen Maria-Goeppert-Mayer-Programm und der internationalen Frauenuniversität (Expo 2000), die diese Entwicklung wesentlich mitbefördert haben, um eine Hochschul- und Wissenschaftskultur für das 21. Jahrhundert zu gestalten.

Darüber hinaus haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Vorgehensstrategien an Universitäten und Hochschulen erarbeitet, die über das kooperative Paradigma hinausgehen und sich für eine globale Wissenschaftsentwicklung einsetzen. Diese Ansätze, die eine größere wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren und welche zu Diskursen über eine nachhaltige transkulturelle Wissenschaftsentwicklung anregen, werden auf der Konferenz diskutiert.

Planungsteam

Prof. Dr. Christa Cremer-Renz,
Leuphana Universität Lüneburg

Anne Dudeck,
Leuphana Universität Lüneburg

Dr. Barbara Hartung,
Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen

Dr. Bettina Jansen-Schulz,
Leuphana Universität Lüneburg

Prof. Dr. Ayla Neusel,
Präsidentin der ehemaligen ifu

Helga Schuchardt,
Ehemalige Ministerin für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen

Kontakt:

www.leuphana.de/tagung-konferenz/conference-transcultural-science
transcultural-science@leuphana.de

Ort:

Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1, Hörsaal 1

4. Hochschulforum Sylt 2010 wieder sehr ergiebig

Das Hochschulforum Sylt hat sich zu einem gesuchten "Think Tank" als Begegnung von Hochschulforschung und Hochschulpraxis entwickelt, in der die Akteure im manchmal hektischen Treiben des Alltags innehalten, gemeinsame Rahmenbedingungen und strategische Prozesse der Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung gemeinsam durchleuchten und ihre Aktionen in konstruktiver Absicht optimieren können. Dieses Mal stand mehr die umsichtige, optimierende Organisation des Wandels als Prozess selbst im Mittelpunkt. Das 4. Hochschulforum Sylt 2010 beriet „Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse in Leitungspositionen von Hochschul-/Wissenschaftspolitik und Wissenschaft – Interaktive Strategien, Konflikte, integrative Lösungen" (s.u. Ziff. 4). Was war das für ein Rahmen für die Beratungen, m.a.W. was heißt „Hochschulforum Sylt"?

Nicht nur die schnelle Entwicklung von Forschung, Lehre und Studium, auch immer neue Änderungen beschäftigen Hochschulen und außeruniversitäre Wissenschaft. Viele zugrunde liegende Konzepte bleiben in ihren Vor- und Nachteilen gesellschaftlich umstritten; daher werden sie nach fast jeder Wahl von neu gebildeten Landesregierungen geändert – insbesondere die Hochschulgesetze. Aber auch eigene Modernisierungsanpassungen und Reformen halten die Hochschulen in Atem. Föderalismus-Reform, Bologna-Prozess, neue Akzente der Forschungspolitik, Qualitätsdebatte, steigende Studierendenzahlen, stagnierende Wissenschaftshaushalte, Deregulierung der Arbeitsbedingungen, Hochschulautonomie, Hochschulen als Unternehmen (?), internationaler Wettbewerb sind nur einige der aktuellen Themen. Die Anforderungen an die Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Deutschland wachsen. Hochschulpakete, Zielvereinbarungen, Exzellenz-Initiativen werden verhandelt oder verkündet: alles Einzelmaßnahmen – ein Gesamtkonzept fehlt. Die Beratungen sind häufig von Zeitnot und Handlungsdruck durchaus auch neu in ihre Ämter gekommener Akteure geprägt, wo Besonnenheit, Rückbindung an Erfahrungen und eine empirische Basis nötig wäre. Aber wer steht für Beratungen zur Verfügung?

Kompetente Gesprächspartner aus der Praxis der Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung (Politik, Hochschulleitungen, Wissenschaftsorganisationen und -verwaltungen usw.) einerseits und der Hochschul- und Wissenschaftsforschung andererseits mit mehr Muße zusammen zu bringen, um die Qualität der Entscheidungen zu steigern, hat sich das Hochschulforum Sylt alljährlich zur Aufgabe gestellt. Aufgrund persönlicher Einladungen des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB) treffen sich einmal jährlich rd. 20 Expertinnen und Experten in einer einwöchigen Klausurtagung in der Akademie am Meer verborgen in den Dünen von Klappholtal auf Sylt. In einmaliger Atmosphäre analysieren die Teilnehmer/innen Ausschnitte der Entwicklung, beraten über Ziel und Kurs und entwickeln neue Lösungen.

Außerdem fehlt es trotz anderer Tagungen nach wie vor an Kontakt-, Orientierungs- und Fördermöglichkeiten insbesondere für Nachwuchswissenschaftler, die sich künftig entweder in der Hochschulentwicklung, -förderung bzw. Hochschulverwaltung in Förderorganisationen (Stiftungen), Wissenschaftsorganisationen, Ministerien und Hochschulverwaltungen selbst oder im interdisziplinären Feld der Forschung

über Hochschulen engagieren wollen. Die Foren bieten Mitgliedern aus diesem Personenkreis während dieser Woche einmalige Weiterbildungsmöglichkeiten.

Die Foren, zu denen sich diese vergleichsweise kleine Zahl von Beteiligten in vorübergehende Einsamkeit zurück zieht, haben bereits eine Reihe wichtiger Ergebnisse erzielt. Sie werden regelmäßig (als Analysen, Konzepte, Empfehlungen, Forderungen) veröffentlicht. Die Beteiligten treten mit weiter führenden Reflexionen bzw. Lösungsvorschlägen an die Öffentlichkeit, insbesondere, wenn die Ergebnisse nicht nur klären, sondern begründet vom Mainstream abweichen und wenn sie zu dem Schluss kommen, zu populären (vermeintlich ausgereiften) Ergebnissen eine Gegenposition oder zumindest starke Variante entwickeln zu müssen.

Im Überblick haben folgende Foren bereits stattgefunden:

1. Hochschulforum Sylt (2007): Bestandsaufnahme und Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland

Das ganze europäische Hochschulsystem ist in Bewegung. Unruhe kann produktiv sein; sie kann aber auch Ausdruck besorgniserregender Entwicklungen sein. Das erste Hochschulforum hatte sich 2007 zur Aufgabe gemacht, die wichtigsten Brennpunkte der gegenwärtigen Entwicklung in Augenschein zu nehmen, zu analysieren und zu bewerten. Der Verlauf spiegelt sich am besten in den Themen der Beiträge: Die vernachlässigten Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes. - Das Verhältnis von Staat und Hochschulen. - Welche Qualität soll eigentlich gesichert werden? Oder muss sie erst einmal definiert und hergestellt werden? Das sperrige Beispiel der Wissenschaftlichkeit und des Praxisbezuges im Studium. - Studierende im Kontext der Bologna-Reform. - Lehrende im Kontext der Bologna-Reform. - System- bzw. Prozessakkreditierung. - Personalstruktur an Hochschulen. Wissenschaftlicher Nachwuchs: (Selbst-)Selektivität beim wiss. Nachwuchs in Deutschland. - Personalentwicklung an Hochschulen. - Leistungsbewertung und Exzellenz in der Lehre. Der Verlauf führte zur Bilanz eines exponierten, äußerst erfahrenen Praktikers der Hochschulentwicklung am letzten Abend: „Enorm viel gelernt; Dinge, die wir längst für geklärt hielten, habe ich hier in völlig neuem Licht sehen gelernt; es hat sich vollauf gelohnt - diese Begegnung war in ihrer Atmosphäre und ihrem Erfolg bemerkenswert."

Vorbereitete Beiträge kamen von: Tino Bargel, Christa Cremer-Renz, Hans-Dieter Daniel, René Krempkow, Josef Lange, Doris Lemmermöhle, Jürgen Lüthje, Wolff-Dietrich Webler.

2. Hochschulforum Sylt (2008): Universitäten am Scheideweg?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Leistungsklassen von Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hochqualifizierte Arbeitskräfte. Gibt es einen dritten Weg?

Ziel der Klausur war es - fußend auf einer Zusammenschau der gegenwärtig einzeln, ohne Gesamtkonzept, getroffenen Entscheidungen - die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen (evtl. in mehreren Szenarios) zu vergegenwärtigen und

sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden - welche Universitäten wir künftig bekommen werden. Zum Teil wurden für die weitere Entwicklung Mindestbedingungen benannt und Maßnahmen formuliert, mit denen das gegenwärtige Bündel von Einzelmaßnahmen zu einem gewollten Ganzen geformt werden könnte (vgl. die umfangreiche, gleichnamige Publikation).

Vorbereitete Beiträge kamen von: Thomas Behrens, Christa Cremer-Renz, Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens, Ludwig Huber, Wilhelm Krull, Klaus Palandt, Jürgen Schlegel, Boris Schmidt, Dieter Timmermann, Wolff-Dietrich Webler, Carsten von Wissel.

3. Hochschulforum Sylt (2009): Freiheit, Kontrolle und Steuerung von Forschung

Forschung steht im weltweiten Wettbewerb; damit aber mittelbar auch die sie unterstützende, kontrollierende, steuernde Förderpolitik. Wettbewerb meint hier zunächst in seiner ursprünglichen Bedeutung Wettbewerb um neue Erkenntnisse als wissenschaftlicher Gewinn; in zweiter Linie auch die wirtschaftliche Verwertung der Erkenntnisse (z.B. Deutschland als rohstoffarmes Land ...) obwohl die Reihenfolge auch öfter umgekehrt wird. Für das zweite Ziel ist Navigation und ggfls. Kurskorrektur, also Kurskontrolle erforderlich. Insofern werden Fragen von Förderung und Kontrolle aufgeworfen. Wieviel Freiheit braucht Wissenschaft also, um sich optimal zu entfalten? Um diesen Fragen nachzugehen, ist es nötig,

- a) die Forschungspolitik in ihren Zielen und ihren Handlungsprogrammen - steuernd oder Freiheit bietend - zu überprüfen,
- b) die Eignung der Infrastruktur der Förderung, Eignung der Gesamtstrategien und ihre Fähigkeit zu überprüfen, letztlich den Einzelforscher bzw. die Teams adäquat handlungsfähig zu machen und
- c) geht es darum, zu prüfen, ob die Forschungsförderung diesen Zielen entsprechende Impulse liefert.

Schließlich stellt sich

- d) die Frage, wie eine Forschungs(-förder-)politik aussehen müsste, die der Wissenschaft maximale (ideelle, nicht in erster Linie materielle) Entfaltungsmöglichkeiten bietet. (Der Ergebnisband ist in Vorbereitung.)

Vorbereitete Beiträge kamen von: Florian Gröblichhoff, Axel Horstmann, Otto Keck, Joachim Nettelbeck, Klaus Palandt, Arie Rip, Christian Scherf, Jürgen Schlegel, Dieter Timmermann, Wolff-Dietrich Webler, Johann-Dietrich Woerner.

4. Hochschulforum Sylt (2010): Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse in Leitungspositionen von Hochschul-/Wissenschaftspolitik und Wissenschaft - Interaktive Strategien, Konflikte, integrative Lösungen

Hochschulen und Forschungseinrichtungen sind in ständiger Bewegung. Dabei fehlt es nicht an Problemfeldern: Expansion und Kürzungen, Schwerpunktsetzungen, Umbau und Rückbau, Schließungen, Verlagerungen und Zusammenschlüssen (von Fusionen ganzer Hochschulen bis zur Clusterbildung von Forschungsverbänden). Neue, extern oder intern aus staatlicher Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft formulierte Aufgaben sowie inhaltliche Umschichtungen auf strategischer und operationaler Ebene ziehen personelle, institutionelle und binnenorganisatorische Folgen nach sich. Die Interessen, die diese Entwicklung maßgeblich vorantrei-

ben oder zumindest davon berührt werden, sind in der Regel kontrovers. Die sich daraus ergebenden Prozesse sind (insbesondere wegen knapper Ressourcen) von Bewertungen und nachfolgenden Prioritätssetzungen, also Wettbewerbsstrukturen und Konflikten geprägt. Die (hoffentlich) vorangehende, nach vielen Seiten abzustimmende Entwicklung von Konzepten und die zu allen diesen Interaktionen gehörenden Akteure vom Einzelwissenschaftler bis zur europäischen Ebene in wissenschaftlichen Gutachter- und politisch-administrativen Kommunikationssträngen erzeugen einen erheblichen Komplexitätsgrad. Zu dessen Beherrschung ist umfangreiche professionelle Kompetenz notwendig.

Prozesse des Scheiterns von Programmen und Personen (in den letzten Jahren zunehmend auch ganzen Hochschulleitungen), die wir unabhängig vom Vernunftgehalt der Vorhaben erleben, zeigen - neben anderen beteiligten Variablen, wie Persönlichkeitsmerkmalen - folgenreiche Defizite in der Kommunikation und Interessenmoderation. Dies ist auf den Ebenen Bund - Land - Hochschule/Forschungszentrum/Wissenschaftsorganisation - Fachbereich /Abteilung - Institut - Einzelperson zu beobachten. Das Hochschulforum Sylt 2010 hat sich der Beratung und Optimierung solcher Prozesse gewidmet. Die Beratungen entwickelten sich entlang einer ganzen Reihe von Fallstudien und Theoriebezügen und mündeten in ein Schema umsichtigen Vorgehens in typischen Wandlungsprozessen (zumindest der Hochschulen). Begonnen wurde mit dem Abstecken und einer ersten Besichtigung des Themenfeldes aus der Perspektive der Hochschulleitungen, der Wissenschaftsförderung und der Politik. Dem folgten Entwicklungs- und Gestaltungsvorhaben sowie Strategien und Prozesse ihrer Einführung. Diese Lagen bzw. Fälle waren ausgewählt nach deren Potenzial, daran typische erfolgreiche oder fehlgehende Prozesse (bzw. einen Mix aus beiden) zeigen zu können. Aus diesem Spektrum der Fallstudien, wie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), dem Fall nicht eingehaltener Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen, der sehr unterschiedlichen Einführung von Hochschulräten, internen und externen Fusionen, Zentralisierungsprozessen innerhalb von Hochschulen sowie der Entwicklung und dem Erhalt zentraler wissenschaftlicher Einrichtungen wurde ein Register und eine Typisierung von Lagen/Fällen als Strukturierungshilfe gewonnen. Es folgte ein erster Überblick über Dimensionen und Möglichkeiten theoretischer Erklärung und Handlungsanleitung und mündete in die Entwicklung eines Schemas umsichtigen Vorgehens in typischen Wandlungsprozessen (zumindest der Hochschulen). (Hierzu wird ein Ergebnisband erscheinen.)

Vorbereitete Beiträge kamen von: Christian Bode, Christa Cremer-Renz, Hans-Dieter Daniel, Alexander Dilger, Florian Gröblichhoff, Christiane Jost, Gerd Köhler, Wilhelm Krull, Klaus Palandt, Jürgen Schlegel, Günter Scholz, Wolff-Dietrich Webler, Gabriele Wendorf.

Es verwundert nicht, dass bisher nahezu alle, die teilgenommen hatten, wieder kommen wollen. Das liegt nicht nur an der einmaligen Landschaft. Die überschaubare Zahl der Beteiligten, die Art des Gesprächs, die damit möglich wird und die Art, in der die Beratungen moderiert werden, sorgt in kürzester Zeit für einen sehr vertrauensvollen Umgang, in dem Manches diskutierbar wird, was anderswo nicht ansprechbar, geschweige denn diskutierbar wäre und auch hier den Beratungsraum nicht verlässt.

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2010

Forschungsentwicklung

Axel Horstmann

Steuerung durch Programmförderung

Martin Winter & Reinhard Kreckel

Wettbewerbsfähigkeit durch
Kooperation?

Zur Zusammenarbeit von Universitäten
und außeruniversitären
Forschungseinrichtungen

Martin Kagel, Tim Kawalun & Gesa Krey

Der Innovations-Inkubator Lüneburg:
Europäische Strukturpolitik im Geiste
der Lissabon-Strategie

René Krempkow

Wissenschaft oder Wirtschaft? -
Arbeitsmarkt und Perspektiven für
Promovierte in Deutschland

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2010

Hochschulentwicklung/-politik

*Christian Schneijderberg &
Isabel Steinhardt*

Was steht noch zur Wahl?
Wahlmöglichkeiten im Studium nach
der Bologna-Umstellung.

Eine empirische Untersuchung der
politikwissenschaftlichen Bachelor-
Studiengänge in Deutschland
und der Schweiz

Jürgen Budde

Neue Wege in der tertiären Bildung?
Bildungsentscheidungen von
Studierenden an Berufsakademien

Georg Groh & Adi Winteler

Die Wirksamkeit von Einlese-Zeit
auf die Ergebnisse in
Hochschulprüfungen

Isa Jahnke & Tobias Haertel

Kreativitätsförderung in Hochschulen
– ein Rahmenkonzept

*Katharina Mohring &
Jan Lorenz Wilhelm*

Markt der Ideen und Wege der
Erforschung – Reflexion eines
Methodenorientierten Projekt-
seminars der Humangeographie -
Zusammenfassung

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1/2010

Varianten der Betreuung
studentischen Lernens:
Tutorien und Mentoring

Personal- und Organisationsentwick-
lung/-politik

Christian K. Karl

Ausgezeichnet – Hochschuldidaktische
Innovationen in den Bauwissenschaf-
ten

Ingeborg Stahr & Franz Bosbach

Gut beraten: Das Mentoring-System
der Universität Duisburg-Essen

*Nicole Auferkorte-Michaelis &
Annette Ladwig*

Kompetenzentwicklung ECTS-kredi-
tiert: Lernen im Tutorienprogramm an
der Universität Duisburg-Essen

*Tobina Brinker, Anne Barkey &
Eva-Maria Schumacher*

Studienbegleitende Tutorien zur Bera-
tung und Unterstützung der Studie-
renden im Fachbereich Sozialwesen
der Fachhochschule Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler

Sekretärinnen mit besonderen Aufga-
ben - eine vergessene Gruppe der PE?
Konzept zur Aus- und Weiterbildung
von exponierten Sekretärinnen bzw.
Assistentinnen der Hochschulleitung

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

*Anja von Richthofen, Ina Voigt &
Michael Lent*

Weiterentwicklung der Berufungsver-
fahren an Hochschulen
Teil 2: Erfahrungsberichte

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und AdministrationQiW 2/2010
QualitätsentwicklungForschung über Qualität
in der Wissenschaft*Katrin Thumser-Dauth, Anne Töpfer &
Frank Gießelmann*
Evaluation von Lehre und Studium auf
drei Ebenen – Das Stuttgarter
Evaluationsmodell*Gerald Gaberscik*
Überlegungen zum Thema Qualität in
Lehre und Studien sowie Forschung
und Technologie*Gregor Bechtold & Jennifer Kreß*
Projekt „Clusterakkreditierung
als Vorbereitung zur
Systemakkreditierung“*Wolff-Dietrich Webler*
Qualitätsfördernde Wirkungen
individueller Lehrpreise?**ZBS****Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2010
Beratung von ausländischen
Studierenden*Christian Thimme*
Ausländische Studierende in
Deutschland: Betreuungsinitiativen
des Deutschen Akademischen
Austauschdienstes und der
Hochschulen*Anna Wojciechowicz*
Welchen Bedarf an Beratung haben
studieninteressierte Schülerinnen mit
Migrationshintergrund beim Übergang
Schule-Studium?**„Wir strengen uns mehr an!“**
ZBS-Interview mit Britta Baron,
University of Alberta, Kanada*Jessica Ana Maria Price*
Systemic support needed for
international graduates with psychosis
to continue their academic work in
Europe**Studierendenforschung***Julia Willich*
Informationsverhalten und Entschei-
dungsfindung von Studienberechtig-
ten bei der Studien- und Berufswahl -
Ergebnisse der HIS-Studienberechtig-
tenbefragung 2008**Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte***Hubert Liebhardt, Katrin Prospero,
Johanna Niehues & Jörg M. Fegert*
Evidenzbasierte Beratung und Stu-
dienverlaufsmonitoring für studieren-
de Eltern in der Medizin - Ein Praxis-
beispiel an der Universität Ulm**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.deoder wenden Sie sich direkt an
uns:E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.deTelefon:
0521/ 923 610-12Fax:
0521/ 923 610-22Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

demnächst im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

**Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):
Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg**

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

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

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

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



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

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

**Wolff-Dietrich Webler:
Über nationale und internationale Standards zur Entwicklung guter Lehre**

„Gute Lehre hat als Mindestmaß ihrer Qualität folgende Kriterien zu erfüllen ...“

Wenn es so einfach wäre, ließe sich das Thema auf wenigen Seiten darstellen. Zunächst ließe sich eine solche knappe Verfügbarkeit durchaus erwarten. Aber auch im Ausland liegen Standards der "Pedagogy", wie die Lehre vom Alltags-handeln in Studium und Lehre in der englischsprachigen Literatur heißt, nicht einfach ausformuliert vor. Wegen ihrer Kulturabhängigkeit, aber auch staatlichen, regionalen und universitären Einflüssen hätten solche Aussagen immer nur partielle Gültigkeit. Trotz vieler Gemeinsamkeiten lassen sich auch große Unterschiede beobachten.

Aus deutscher Sicht kann das Ergebnis des Vergleichs ganz und gar nicht befriedigen. In den 70er Jahren war die Entwicklung in Großbritannien und Deutschland noch auf einem vergleichbaren Stand, mit leichten Vorteilen für Deutschland. Inzwischen hat Großbritannien weltweit die Führung übernommen. Deutschland wird längere Zeit brauchen, bis anderswo selbstverständliche Entwicklungen nachgeholt sind.

Selbst dabei werden Fehler gemacht: Der Versuch des deutschen Wissenschaftsrates, des BMBF (und teilweise von Stiftungen, die voll guter Absicht das Projekt unterstützen wollen), aus dem stimmigen, aber komplexen britischen Modell nur Teile auf Deutschland zu übertragen, kann als Stückwerk nur scheitern.

Der Text zeigt, warum.

Der Band besteht aus 8 Kapiteln:

- I. Grundlagen
- II. Nationale Standards der Entwicklung guter Lehre
- III. Internationale Standards der Entwicklung guter Lehre im Überblick
- IV. Entwicklung einschlägiger Standards in den USA
- V. Europäische Trends
- VI. Europäische Vertiefung: Entwicklung von Standards in Großbritannien
- VII. Schlussfolgerungen zu den nationalen und internationalen Standards
- VIII. Entwicklungstrends.

Der Band trägt viele Konzepte, Programme und Details - vor allem aus den USA und Großbritannien, aber auch Quer- verweise auf Canada, Russland, Skandinavien - in Beispielen zusammen und vergleicht sie mit dem deutschen Entwick- lungsstand. Der Band endet mit einem kritischen Resümee: hoffnungsvoll und ernüchternd zugleich.

ca. 130 Seiten, erscheint voraussichtlich im Oktober 2010

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen