

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

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

- Vielfalt als Potential.
Heterogenität von Studierenden
im Kontext von Qualitätsentwicklung
an der Universität Duisburg-Essen
- Neue studentische Zielgruppen durch Anrechnung
beruflich erworbener Kompetenzen
 - Diversität als Qualität der Hochschule
 - Studierende mit Migrationshintergrund:
ein Konstrukt mit unklarer Operationalisierung
 - Leistungsklassen oder „Added Value“?
Zwei Ansätze zur Berücksichtigung
unterschiedlicher Startbedingungen
im Wettbewerb von Hochschulen

4

2011

Herausgeberkreis

Doris Carstensen, Dr. Mag., Vizerektorin für Qualitätsmanagement, Gender Mainstreaming und Personalentwicklung an der KunstUniversität Graz

Hans-Dieter Daniel, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Michael Heger, Dr., Evaluationsbeauftragter der Fachhochschule Aachen, Leiter des Bereichs Hochschuldidaktik und Evaluation in der zentralen Qualitätsentwicklung ZQE

Achim Hopbach, Dr., Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Bonn

Stefan Hornbostel, Dr., Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn, Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

René Krempkow, Dr., Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn

Sandra Mittag, Dr., Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

Philipp Pohlenz, Dr., Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Staatliche Pädagogische Universität Jaroslavl/Wolga

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands

Lothar Zechlin, Dr., ehem. Rektor der Universität Duisburg-Essen, Professor für Öffentliches Recht und Politikwissenschaft, Vertreter der Agenturen im Akkreditierungsrat

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnentenverwaltung:

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, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.11.2011

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

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

Abonnement/Bezugspreis:

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

89

In eigener Sache

90

Qualitätsentwicklung/-politik

Anette Schönborn & Karl-Heinz Stammen
Vielfalt als Potential. Heterogenität von
Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung
an der Universität Duisburg-Essen

91

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

97

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

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

102

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

111

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

115

Tagungsberichte

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

III

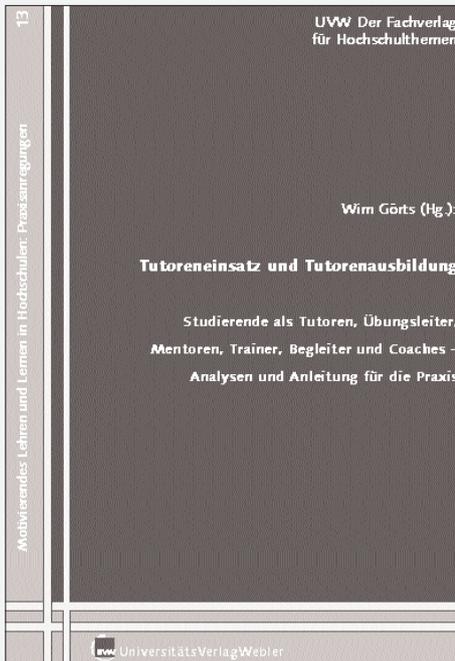
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis



ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,
247 Seiten, 27.90 Euro

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet - Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen. Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.

Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Judith Ricken (Hg.): lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen

„lehrreich“ – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

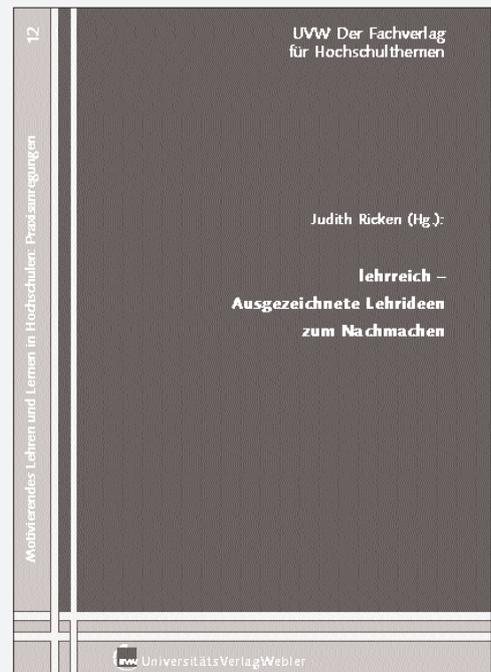
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.

Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!



ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011,
105 Seiten, 14.90 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Diversität und der Umgang von Hochschulen mit Diversität tauchen als neue Topoi in der Diskussion zur Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium auf. Gemeint ist vor allem die sich verändernde Zusammensetzung der Studierendenpopulationen, in der die „traditionellen“ Studierenden deutscher Herkunft mit dem Abitur als Hochschulzugangsberechtigung gegenüber Studierenden unterschiedlicher bildungsbiographischer Erfahrungshintergründe, quantitativ an Bedeutung verlieren. Der strategische und steuernde Umgang mit Diversität, also das Diversity Management, meint Strategien sowie konkrete Maßnahmen zur Egalisierung unterschiedlicher Startchancen, zur Anerkennungspraxis außerhochschulisch erbrachter Leistungen, zu Nachteilsausgleichen für Studierende mit besonderen Schwierigkeiten (bspw. bezüglich ihrer Deutschkenntnisse) und anderes mehr. Zudem lassen sich Initiativen zur Bestandsaufnahme bezüglich der tatsächlichen Zusammensetzung der Studierendenschaft und der sich daraus ergebenden individuellen und subgruppenspezifischen Förder-, Beratungs- und Betreuungsbedarfe zum Gegenstandsbereich des Diversity Management an Hochschulen zählen.

Spätestens seit dem Leuener Bologna-Kommunique von 2009 sind die Hochschulen aufgefordert, die Vielfalt als Potenzial und Chance zu verstehen und einen wertschätzenden Umgang mit den unterschiedlichen Erfahrungen und Beiträgen der Studierenden, ungeachtet ihrer regionalen und ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts, ihres Gesundheitsstatus, ihres elterlichen Bildungshintergrundes, usw. zu pflegen. Dem stehen Informations- und Datensysteme der Hochschulen gegenüber, die vielfach für die Frage der Vielfalt in der Studierendenschaft noch nicht sehr sensibel sind.

Als externer Motor für die steigende Bedeutung eines systematischen Diversity Managements wird vielfach der demographische Wandel ins Feld geführt. Dies ließe die Interpretation zu, dass die Wertschätzung von vielfältigen Herkünften und Lebenswegen eher der schlichten Notwendigkeit folgt, sich neue Rekrutierungsoptionen zu eröffnen und die Angebote auf die Bedarfe der neuen, zwangsläufig adressierten Nachfrager abzustimmen. Vermutlich ist diese Lesart zu pessimistisch, lässt sich doch an dem mittlerweile beachtlichen Zuwachs an Initiativen und Projekten zur Erprobung verschiedener Anerkennungspraktiken von außerhochschulischen Leistungen erkennen, dass Hochschulen die Aufgabe der Eröffnung und Ermöglichung verschiedener Zugänge zu tertiärer Bildung überaus ernst nehmen. Ziel des vorliegenden Hefts ist es daher, eine Auswahl der an den Hochschulen sowie im Feld der Hochschulforschung entstehenden, vielfältigen Initiativen zur Erschließung des Themas Diversität und Diversity Management zu Wort kommen zu lassen.

Aus diesem Grund wird in dem Beitrag von *Anette Schönborn und Karl-Heinz Stammen* der **Ansatz der Universität Duisburg-Essen für ein systematisches Diversity Manage-**

ment beschrieben. Die Universität Duisburg-Essen ist die bundesweit erste Hochschule, die ein Prorektorat für Diversity Management eingerichtet hat. Um eine belastbare Datenbasis zu Ermittlung von Handlungsbedarfen zur Verfügung zu haben, wurde eine Studierendenbefragung zum Thema durchgeführt, die im vorliegenden Artikel berichtet wird. **Seite 91**

Ebenfalls auf der Ebene einer Hochschule beschreiben *Magnum Müller und Sabine Bandelin* ein **Projekt an der Universität Potsdam zur Anerkennungspraxis außerhochschulisch erbrachter Lernleistungen**, mit dem die Attraktivität der Aufnahme eines Studiums für größere Zielgruppen gesteigert werden soll. **Seite 97**

Auch die Hochschulforschung nimmt sich des Themas Diversity Management zunehmend an und adressiert es oberhalb der Ebene einzelner Hochschulen. *Christian Berthold, Andrea Güttner und Hannah Leichsenring* berichten aus **verschiedenen Projekten des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE-Consult) über Erfahrungen und Erkenntnisse**. **Seite 102**

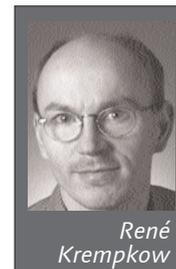
Am Beispiel der Befragung Studierender an der Universität Duisburg-Essen diskutieren *Anette Schönborn und Ursula Müller* unterschiedliche **Operationalisierungen des Begriffs „Migrationshintergrund“ und deren Auswertungen auf die Ergebnisse von entsprechenden Datenauswertungen**. **Seite 111**

Mit einem Beitrag über **zwei Ansätze zur Berücksichtigung von Diversität und den aus ihr resultierenden unterschiedlichen Ausgangsbedingungen im Wettbewerb von Hochschulen** runden *René Krempkow und Ruth Kamm* das Heft ab. Gegenstand sind der Ansatz der U-Map-Klassifikation von Hochschulen (CEIHE-Projekt) und der Added-Value-Ansatz an australischen Hochschulen, sowie die Diskussion ihrer Chancen und Gefahren. **Seite 115**

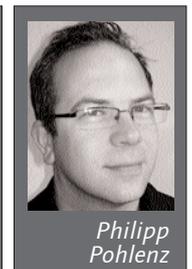
Markus Seyfried berichtet über die Tagung **„Anders Messen. Diversity Monitoring für Hochschulen“**, durchgeführt von CHE-Consult am 28./29.11. in Berlin. Derlei Tagungen und die öffentliche Aufmerksamkeit, die sie generieren, sind der beste Beleg für die steigende Relevanz des Themas für die Hochschulentwicklung und entsprechend für das vorliegende Themenheft. **Seite III**

Wir hoffen mit dieser Ausgabe der „Qualität in der Wissenschaft“, einen weiteren Anstoß für die Diskussion zur Entwicklung von Verfahren und Konzepten zum Umgang mit Diversität von Studierenden und Hochschulen zu geben.

R. Krempkow & P. Pohlentz



René Krempkow



Philipp Pohlentz

Einladung an Autorinnen und Autoren von Unterhaltungsliteratur

Wir verlegen gerne Ihre Campus Literatur!

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

Jetzt soll gezielt Campus Literatur dazu kommen. Haben Sie Spaß daran, Romane zu schreiben? Krimis, die auf oder um den Campus spielen? Geht es um Kabale und Liebe? Schurkereien und hinreißende Leidenschaften? Intrigen und Mobbing? Und (gelegentlich) das schiere Glück? Als historischer Roman oder in der Gegenwart? Wir freuen uns auf Ihre Skripte!

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

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

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

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

Zur Autorin:

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

Abonnementspreise 2012

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

UniversitätsVerlagWebler

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

Wolff-Dietrich Webler
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen,
Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

Anette Schönborn & Karl-Heinz Stammen

Vielfalt als Potential

Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen



Anette Schönborn



Karl-Heinz Stammen

Mit derzeit mehr als 37.000 Studierenden¹ ist die Universität Duisburg-Essen (UDE), 2003 durch die Fusion der Universitäten Duisburg und Essen entstanden, eine der zehn größten Hochschulen Deutschlands. Inmitten der Metropole Ruhr gelegen, bildet die Vielfalt der verschiedenen Regionen, Nationen, Kulturkreise und gesellschaftlichen Schichten, aus denen ihre Studierenden und auch Mitarbeiter/innen entstammen, ein besonderes Charakteristikum. Diese produktive Vielfalt als Chance zu begreifen, zu fördern und zu unterstützen ist erklärtes Ziel der UDE.

Damit im Kontext von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen Heterogenität angemessen berücksichtigt werden kann, werden auf verschiedenen Ebenen nutzbare Informationen und Daten benötigt. Da solche Daten an der UDE in der benötigten Tiefe nicht vorlagen, wurde im Auftrag des Prorektors für Diversity Management – dem ersten seiner Art an einer deutschen Hochschule – im Sommer 2009 eine große Studierendenbefragung durchgeführt. Im Zentrum des Artikels steht einerseits die Konzeption, Methodik und Durchführung der Befragung und wie sich aus ihren Ergebnissen Maßnahmen ableiten lassen. Andererseits wird gezeigt, wie die gemachten Erfahrungen und gesammelten Erkenntnisse genutzt werden können, um ein dauerhaftes Monitoring zu entwickeln, bei dem Heterogenität berücksichtigt wird.

Zum Hintergrund: Diversity Management

Diversity Management (DiM) wurde zunächst vor allem in den USA und in großen Wirtschaftsbetrieben implementiert, inzwischen jedoch immer häufiger auch in Organisationen, die nicht der freien Wirtschaft zuzuordnen sind. Neben dem Einsatz als Personal- und Organisationsentwicklungsinstrument rücken dabei verstärkt die 'Kund/inn/en' und deren Unterschiedlichkeit in den Blickpunkt.

Bezüglich des DiMs gibt es unterschiedliche Definitionen, Argumentationsstränge und Instrumente. Die Protagonist/inn/en des Diversity-Ansatzes lassen sich grob in zwei Lager unterscheiden:

1. aufbauend auf die Human-Rights-Bewegung stehen bei dem ersten Ansatz Werte wie Fairness, Toleranz, Respekt und Gerechtigkeit im Vordergrund,
2. der andere Ansatz verfolgt eine stark ökonomisch geprägte Orientierung, um Wettbewerbsvorteile zu erlangen – Chancengleichheit spielt hierbei nur eine untergeordnete Rolle.

Auch wenn unterschiedliche Ziele verfolgt werden und eine ökonomische Ausrichtung vielfach im Vordergrund steht (z.B. Thomas/Ely 1996; Vedder 2006), müssen sich die Ziele nicht grundsätzlich ausschließen, da die Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches DiM immer Fairness, Toleranz und Wertschätzung sind. Letztlich können sowohl die Organisationen als auch die Arbeitnehmer/innen und/oder Kund/inn/en durch den Einsatz eines DiMs profitieren, so dass von einer Win-Win-Situation gesprochen werden kann.

Die Unterschiedlichkeit der Diversity-Ansätze stellt sowohl ihre Schwäche als auch Stärke dar. Organisationen ist es hierdurch möglich, den für sie passenden Kontext auszuwählen. Bei der konkreten Umsetzung des DiMs können so unterschiedliche Dimensionen pointiert werden. Hierzu zählen neben den demographischen Kerndimensionen (Geschlecht, Ethnizität/Rasse, Behinderung, Alter usw.) auch externe demographische Dimensionen (Familienstand, Kinder(zahl), Berufserfahrung usw.) sowie organisationale Dimensionen (hierarchischer Status, Funktionsbereich, Betriebszugehörigkeit usw.) (vgl. Gardenswartz/Rowe 1998, S. 23 ff.; Gardenswartz/Rowe 2002, S. 33). Da in der Praxis nicht alle Diversity-Kategorien Berücksichtigung finden können, sollte sich jede Organisation zunächst die Frage stellen, in welchen Bereichen bzw. in Bezug auf welche Personengruppen keine Chancengleichheit gegeben ist bzw. wo Handlungsbedarf gesehen wird. Ggf. muss eine weitere Fokussierung auf bestimmte Merkmale erfolgen, zu denen dann konkrete Maßnahmen entwickelt werden.

DiM an Hochschulen

Inzwischen verfolgen auch Hochschulen zunehmend einen bewussten und wertschätzenden Umgang mit Diversität und sehen dies als Potential für ihre Hochschule an. So ist es nicht nur von Vorteil, wenn sie als attraktiver Forschungsstandort im engeren Sinne gelten, sondern auch als interessanter Arbeitgeber für unterschiedliche Beschäftigungsgruppen und anziehender Lernort für Studierende. In diesem Zusammenhang sollte auch der gesellschaftliche Wandel Berücksichtigung finden. Beispielsweise kann bei Studierenden vielfach nicht mehr von 'Vollzeitstudierenden' ausgegangen werden, da viele von ihnen neben dem Studium erwerbstätig sind bzw. sein müssen. Es stellt sich daher

¹ Stand 16.11.2011.

die Frage, was Hochschulen anbieten sollten, damit sie auch für 'Teilzeitstudierende' attraktiv sind und als Studienort ausgewählt werden. Ebenso müssen sich Hochschulen der Herausforderung des demographischen Wandels stellen, da nach der Zeit des doppelten Abiturjahrgangs zunehmend weniger potentielle Studierende zur Verfügung stehen werden. Andere Beispiele sind die zunehmende Frauenerwerbstätigkeit wie auch ein sich wandelndes Verständnis der Vaterrolle, aus denen sich vermehrt Vereinbarkeitsprobleme in Bezug auf Familie und Beruf ergeben. Dies betrifft sowohl Wissenschaftler/innen als auch Beschäftigte in den (zentralen) Einrichtungen der Universität, der Verwaltung usw.; ebenso Studierende mit Kindern, auch wenn sie nur einer eher kleinen Prozentsatz darstellen.

An der UDE sollen Diversity-Aspekte möglichst in allen Bereichen Beachtung finden (vgl. auch Schönborn 2011). Da es jedoch – wie bereits erwähnt – sehr unterschiedliche Diversity-Kategorien gibt, es sich bei Hochschulen um komplexe Organisationen handelt und die UDE mit über 37.000 Studierenden eine sehr große Universität ist, hat das Prorektorat für DiM den Schwerpunkt zunächst auf die Studierenden gelegt. Zu den Maßnahmen zählen u.a.:

- Ausbau spezieller Lehrangebote unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Lernbedarfe (z.B. Brückenkurse, Sprachkurse);
- Maßnahmen zur Vereinbarkeit des Studiums mit Fürsorgeaufgaben und/oder einer Erwerbstätigkeit (z.B. Teilzeitstudiengänge, flexible Kinderbetreuungsmaßnahmen);
- Ausweitung der Angebote im Bereich des lebenslangen Lernens und der wissenschaftlichen Weiterbildung (z.B. zertifizierte Module, Verbesserung von Zugangswegen für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung).

Ziel der Maßnahmen ist die weitere Verbesserung der Studienbedingungen für unterschiedliche Studierendengruppen, d.h. noch passgenauere Beratungs-, Service- und Studienangebote anzubieten, um den Studienerfolg zu unterstützen. Dies kann aber nur gelingen, wenn Kenntnisse über die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Lernbedarfe der Studierenden vorliegen und angemessen berücksichtigt werden. Neben der schulischen und/oder beruflichen Vorbildung sollten dabei auch Faktoren wie z.B. die Motivation, die individuelle Einschätzung der Leistungsanforderungen und soziale Integration der Studierenden an der Hochschule berücksichtigt werden. Diese individuellen und sozialen Bedingungsfaktoren haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Studienverlauf, da es sich dabei um ein komplexes, multidimensionales und kontextabhängiges Wirkungssystem handelt (vgl. Schröder-Gronostay 1999, S. 222 ff.; Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2009, S. 13 ff.; Viebahn 2008). Um den Studienverlauf nachhaltig zu unterstützen, erhielt das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH)² der UDE vom Prorektorat für DiM den Auftrag zu eruiieren, inwieweit hierzu aussagekräftige Daten an der UDE vorliegen.

Ausgangslage an der UDE

Auf der Ebene von hochschulstatistischen Daten können mithilfe eines Data-Warehouse-Systems (SuperX, vgl.

www.superx-projekt.de) unterschiedliche Datenquellen aus dem Hochschulbereich tagesaktuell zusammengestellt und analysiert werden. Die insbesondere im Rahmen von Bewerbung, Einschreibung, Prüfungswesen und Exmatrikulation erhobenen Daten können Informationen zu den Diversitätsmerkmalen Geschlecht, Alter und Nationalität, aber auch zur Hochschulzugangsberechtigung liefern. Aufgrund von Anträgen zur Befreiung oder Minderung von Beitragspflichten, da z.B. die Pflege und Erziehung von minderjährigen Kindern übernommen wird oder eine Behinderung vorliegt sowie Anträgen zur Beurlaubung können weitere Aussagen über die Studierenden getroffen werden. Allerdings können anhand dieser Daten keine umfänglichen, verlässlichen Aussagen beispielsweise in Bezug auf Elternschaft und Behinderung getroffen werden, da nicht alle betroffenen Personen Anträge stellen. Hinzu kommt, dass relevante Daten wie Bildungs- oder Migrationshintergrund bei den SuperX zugrunde liegenden Erhebungen nicht ausreichend erfasst bzw. manche Aspekte nicht trennscharf dargestellt werden können (z.B. doppelte Staatsbürgerschaften).

Neben den administrativen Daten zu institutionellen Bedingungsfaktoren (Betreuungsrelation, Lehrauslastung, Drop-Out-Quoten etc.), die einen Einfluss auf den Studienverlauf haben können, werden an der UDE auch Daten zu individuellen Bedingungsfaktoren für Studienerfolg erhoben. Diese Daten, die beispielsweise im Rahmen von Absolvent/inn/enbefragungen und innerhalb der Lehrevaluation gewonnen werden, liefern allerdings keine hinreichenden Informationen über die Diversität der Studierenden und somit für ein DiM. Einerseits werden in diesen Befragungen bisher nur die für den spezifischen Befragungskontext relevanten Merkmale erhoben, wie z.B. Fachsemester, Studiengang, Workload etc., andererseits lassen Befragungsumfang, Erhebungszweck und -methodik – beispielsweise im Rahmen der Lehrevaluation – keine vertieften Analysen für ein DiM zu.

Hochschulübergreifende Studien wie Studienqualitätsmonitor (vgl. www.his.de/abt2/ab21/sqm) oder Studierenden survey (vgl. <http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studierendensurvey>), die beide gemeinsam durch die Hochschul-Informationssystem GmbH sowie die AG Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführt werden, liefern zwar Erkenntnisse, die auch im Rahmen von DiM von Interesse sind, stellen für einzelne Hochschulen aber keine ausreichend breite Datenbasis bereit, um DiM relevante Problemlagen erschöpfend zu identifizieren oder Handlungsempfehlungen abzuleiten. Hierzu sind die Stichproben einerseits zu klein (für die UDE weit weniger als 1% der Studierenden) und andererseits – nach Abgleich mit Daten aus SuperX – auch nicht repräsentativ. Zudem wurden im 10. Studierenden survey nur deutsche Studierende und somit die relevante Studierendengruppe, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, gar nicht erst befragt (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2008, S. VIII). Darüber hinaus können die Fragebögen dieser oder vergleichbarer Studien von den an den Untersuchungen teilnehmenden Hochschu-

² Das 2005 gegründete Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) entwickelt u.a. Konzepte und Maßnahmen, um die Qualität der Lehre und die Studierbarkeit der Studienprogramme gezielt zu fördern und Studierende zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu verhelfen.

len nicht oder nur begrenzt angepasst werden; vielfach werden Rohdaten auch nicht zur weiteren Auswertung zur Verfügung gestellt.

Festzuhalten bleibt, dass die an der UDE vorliegenden hochschulstatistischen sowie die bisherigen aus Absolvant/inn/en- und Studierendenbefragungen gewonnenen Daten zu kurz greifen, um die Qualität von Studium und Lehre unter Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden umfassend zu analysieren und vor allem – vor dem Hintergrund des DiM – gezielte Verbesserungsmaßnahmen einzuleiten. Schließlich können komplexe soziale Sachverhalte wie das Studierverhalten nur durch hinreichend komplexe empirische Forschungsdesigns valide abgebildet werden, sollen irreführende Artefakte und darauf beruhende Fehlentscheidungen vermieden werden (vgl. Kromrey 2001, S. 17 ff.). Hinzu kommt, dass die bisherigen Informationen aus den unterschiedlichen Datenquellen nicht systematisch miteinander verknüpft werden können.

Aus diesem Grund erhielt das ZfH den Auftrag, Instrumente zu entwickeln, die eine entsprechende Datenbasis liefern. Hierzu wurde in einem ersten Schritt eine Studierendenbefragung durchgeführt, in der neben Fragen zum Studienverlauf, den subjektiv empfundenen Studienbedingungen und Bedarfen der Studierenden auch unterschiedliche Diversity-Merkmale erhoben wurden. Dies ließ im Anschluss detaillierte Analysen mit dem Ziel zu, passgenaue Angebote und Maßnahmen für einzelne Studierendengruppen anzubieten.

Die Studierendenbefragung

Da keine Studien bzw. Erhebungsinstrumente existierten, die alle für die UDE relevanten Aspekte erfassten, stand in einem ersten Schritt die Entwicklung eines entsprechenden Erhebungsinstruments im Vordergrund. Einzelne Aspekte wurden in diesem Zusammenhang insbesondere an die Studierendenbefragung des Studentenwerks angelehnt, damit die an der UDE erhobenen Daten mit Daten auf Bundesebene verglichen werden können. Im Fragebogen wurden Fragen zu folgenden Aspekten aufgenommen:

- Soziodemographische Daten (auch Erhebung von latenten Merkmalen wie z.B. Migrationshintergrund),
- Chronische Erkrankungen/Behinderung,
- Konfession und Religionsausübung,
- Studienbedingungen,
- Studium und Erwerbstätigkeit,
- Studium und familiäre Verpflichtungen, inkl. Bedarfserhebung zur Kinderbetreuung,
- Beratungs- und Informationsbedarfe,
- Auslandsstudium,
- Zusätzliche Fragen für Ausländische Studierende zu ihrem Studium in Deutschland/an der UDE.

Um allen Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich an der Befragung zu beteiligen, wurde eine Online-Befragung konzipiert und technisch umgesetzt. Da alle Studierenden bei der Immatrikulation an der UDE eine E-Mail-Adresse erhalten, konnte jede/r Studierende potentiell per E-Mail erreicht werden. Die Umsetzung des Fragebogens als Online-Befragung hatte darüber hinaus den Vorteil, dass die Komplexität des Fragebogens für die teilnehmenden Studierenden durch eine einprogrammierte Filterführung reduziert

werden konnte, indem jeweils nur die für sie relevanten Fragen vorgelegt wurden. Um die Teilnahme an der Befragung auch den Studierenden zu erleichtern, deren Muttersprache nicht deutsch ist, konnte der Fragebogen in einer deutsch- oder englischsprachigen Version bearbeitet werden.

Im Vorfeld der Befragung, die im Juni/Juli 2009 stattfand, wurden die Studierenden durch Handzettel sowie durch Hinweise in Lehrveranstaltungen auf die Befragung aufmerksam gemacht. Zur Erhöhung der Teilnahmebereitschaft wurden zudem unter allen Studierenden, die den Fragebogen komplett ausgefüllt haben, Büchergutscheine verlost. Zur Wahrung des Datenschutzes erfolgte die Einladung über vom Rechenzentrum der UDE anonymisierte E-Mail-Adressen, die an die persönlichen E-Mail-Adressen der Studierenden weitergeleitet wurden. Um Mehrfachteilnahmen auszuschließen, enthielt der auf deutsch und englisch verfasste E-Mail-Einladungstext einen Link zur Befragung, der mit einem zufällig erzeugten Zugangscode erweitert wurde. So konnten sich die Studierenden direkt in die Umfrage einloggen und den Fragebogen einmalig ausfüllen. Gleichzeitig bestand die Möglichkeit, die Befragung zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen.

Da es sich um eine Vollerhebung handelte, zu der sämtliche im Sommersemester 2009 eingeschriebenen Studierenden (mit Ausnahme der Promotionsstudierenden) eine Einladung erhielten, wurde für die Online-Befragung ein professionelles Soft- und Hardwaretool für Online-Befragungen eingesetzt. Nur so wurde sichergestellt, dass einerseits mehr als 30.000 potentiell zu Befragende administriert werden konnten und andererseits keine Serverausfälle aufgrund zu hoher gleichzeitiger Zugriffszahlen zu beklagen waren.

Während der Feldphase vom 10. Juni bis 05. Juli 2009 beteiligten sich insgesamt 5.544 Studierende an der Befragung, indem sie den Fragebogen komplett ausfüllten; dies entspricht einer Rücklaufquote von 19,3%. Ein Reminder erinnerte am 24. Juni an die Möglichkeit zur Teilnahme an der Befragung. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte im Durchschnitt rund 19 Minuten.

Gerade vor dem Hintergrund der langen Bearbeitungszeit durch die Studierenden muss die Ausschöpfungsquote von annähernd 20% als großer Erfolg gewertet werden. Hierbei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass 4/5 der Studierenden sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht an der Befragung beteiligt haben. Können die Befragungsergebnisse vor diesem Hintergrund überhaupt als 'repräsentativ' gelten? Schließlich weisen auch empirische Untersuchungen darauf hin, dass sich Befragungs-Verweiger/innen systematisch von Teilnehmenden unterscheiden können (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 312 ff.; Couper/Coutts 2005, S. 234).

Befragungen werden gemeinhin dann als 'repräsentativ' bezeichnet, wenn sie ein 'verkleinertes Abbild' einer genau definierten und beschreibbaren Grundgesamtheit darstellen. D.h. die Stichprobe der Befragten sollte möglichst alle Merkmale der entsprechenden Grundgesamtheit abbilden. Dies ist in der Praxis allerdings kaum möglich, da Grundgesamtheiten aufgrund der Vielzahl von möglichen – aber unbekanntenen – Merkmalsausprägungen meist nicht vollständig charakterisierbar sind und Stichproben zudem schon allein aufgrund ihrer Begrenztheit niemals sämtliche Merkmalsausprägungen einer Grundgesamtheit 'repräsentieren'

können. Auch deshalb handelt es sich beim Begriff der 'repräsentativen Stichprobe' um keinen Fachbegriff, sondern vielmehr um eine Metapher (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 304 ff.; Diekmann 2007, S. 430 ff.).

Aus diesem Grund wurde geprüft, inwieweit die Befragungsergebnisse als 'verkleinertes Abbild' für die Duisburg-Essener Studierendenschaft des Sommersemesters 2009 gelten können. Hierzu wurde analysiert, ob sich die Zusammensetzung der Befragungsteilnehmer/innen hinsichtlich einiger relevanter Merkmale von der tatsächlichen Grundgesamtheit (alle im Sommersemester 2009 eingeschriebenen Studierenden der UDE (ohne Promotionsstudiengänge)) extrem unterscheidet. Zwar kann allein der Vergleich bestimmter Merkmale der Grundgesamtheit mit den entsprechenden Häufigkeiten in der Stichprobe nicht beweisen, dass alle interessierenden Merkmale in der Stichprobe homogen verteilt sind; allerdings können sie durchaus als grobe Kontrolle hierfür dienen. Als Datenquelle für die Beschreibung der Zusammensetzung der Grundgesamtheit diente das Data-Warehouse-System SuperX.

Verglichen wurden die Merkmalsverteilungen aus SuperX mit denen der Befragung in Bezug auf Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Fakultätszugehörigkeit, Semesteranzahl und Hochschulzugangsberechtigung. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass durch den beschriebenen Vergleich unverhältnismäßig große Abweichungen ausblieben. Die teilnehmenden Studierenden waren zwar eher weiblich, überdurchschnittlich jung und haben überdurchschnittlich oft die allgemeine Hochschulreife, während Studierende aus dem Ausland etwas unterrepräsentiert sind. Dies kann beispielsweise darin begründet sein, dass gerade Studierende in neuen Studiengängen 'gezwungen' sind, ihre Hochschul-E-Mailadresse zu nutzen. Trotzdem handelt es sich bei den 5.544 teilnehmenden Studierenden – zumindest bei den überprüfbaren Merkmalsausprägungen – um ein recht gutes 'Abbild' der Grundgesamtheit der Studierenden. Zudem können – durch die sehr hohe Anzahl an Teilnehmenden und damit vorliegenden Fragebögen – komplexe Analyseverfahren angewandt werden.

Ausgewählte Ergebnisse

Die Vermutung der Heterogenität der Studierendenschaft aufgrund des Standortes der UDE konnte durch die Studierendenbefragung bestätigt werden: An der UDE sind verhältnismäßig viele Studierende mit einem Migrationshintergrund eingeschrieben, stammen viele aus einer Nicht-Akademikerfamilie und/oder sind neben dem Studium erwerbstätig.

Mehr als die Hälfte der an der Befragung teilnehmenden Studierenden (53%) kommt aus Familien, in denen weder Mutter noch Vater studiert haben. Von den Teilnehmenden haben zwar 94% die deutsche Staatsbürgerschaft, doch rund ein Viertel hat einen Migrationshintergrund.³ Neben dem Studium sind fast 70% der Studierenden erwerbstätig, auch wenn rund zwei Drittel von ihren Eltern finanziell unterstützt werden. Andererseits erhält nur knapp ein Viertel der Befragten eine Ausbildungsförderung nach dem BAföG und knapp 13% müssen ihr Studium ausschließlich selbst finanzieren. Eine Erwerbstätigkeit und/oder finanzielle Probleme werden auch als häufigste Ursache genannt, warum es zu einer voraussichtlichen Überschreitung der Regelstu-

diendauer kommen wird oder warum das Studium für mindestens ein Semester unterbrochen wurde.

Die Befragung zeigt, dass Studierende, die ihr Studium durch eine Erwerbstätigkeit (mit-)finanzieren müssen, durch ein klassisches Präsenzstudium mitunter vor große Probleme gestellt werden; ebenso diejenigen, die Kinder haben.⁴ Diese Ergebnisse machen deutlich, dass gerade für nicht-traditionelle Studierende eine vielfältige(re) Ausgestaltung der Studienangebote eine Vereinbarung von Studium und anderen Verpflichtungen erleichtern würde. So werden von einem großen Teil der Studierenden Lehrveranstaltungen über Multimedia/Internet (44%), eine Mischung aus Präsenz- und Fernstudium (43%) oder Teilzeitstudiengänge (37%) als sinnvolle und wünschenswerte Studienangebote benannt.

Außerdem zeigen die Befragungsergebnisse, dass zahlreiche Studierende einen Beratungsbedarf haben. Den größten Beratungsbedarf gibt es zum Studienverlauf bzw. zur studienfachbezogenen Beratung (45%). Jeweils ein Drittel gab an, Fragen zur Finanzierung des Studiums und/oder zur Vereinbarung von Studium und Erwerbsarbeit zu haben. Auffällig ist der Befund, dass die Studierenden bestehende Beratungsangebote an der UDE oftmals nicht kennen oder sich – obwohl sie einen entsprechenden Beratungsbedarf angeben – noch nicht über mögliche Angebote informiert haben (vgl. Stammen 2010).

Nachdem erste Ergebnisse der Studierendenbefragung vorliegen, wurde überlegt, in welchen Studiengängen Teilzeitstudiengänge sinnvoll sind, wie die Studierenden besser über Beratungsangebote informiert werden können usw. Letztere werden u.a. in dem neu aufgebauten Internetportal 'Diversity-Portal' (www.uni-due.de/diversity) gebündelt dargestellt. Da der Datensatz sehr umfangreich ist, werden derzeit (multivariate) Analysen erstellt. Insbesondere die zahlreichen und mitunter sehr umfangreichen Antworten auf die Fragen mit Freitextnennungen (mehr als 500 Druckseiten) bergen noch vielfältige Informationen zu Studierenerfahrungen der Studierenden und ebenso Ideen, wie die UDE den Studienerfolg unterstützen kann. Auf der Grundlage der Erhebung wird außerdem ein Indikatorensystem für ein Studierenden-Monitoring an der UDE entwickelt, welches Diversitätsaspekte berücksichtigt.

Studierendenmonitoring

Im Rahmen des Studierendenmonitorings sollen an der UDE mittelfristig administrative Daten aus der Hochschulverwaltung und Daten aus Befragungen dauerhaft und turnusgemäß erhoben sowie systematisch in Bezug gesetzt werden.

Neben wie bisher stattfindenden, anlassbezogenen Befragungen von Studierenden wird dabei ein Online-Studieren-

³ Bislang gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs 'Migrationshintergrund' (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010, S. 6) Da das eigene Geburtsland sowie das der Eltern als ein wichtiger Indikator angesehen wird (vgl. Sohn/Özcan 2007, S. 126) erhielten die Studierenden in dieser Untersuchung den Status „Migrationshintergrund“, wenn sie selbst bzw. mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren sind, sie keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen bzw. in der Vergangenheit von einer nicht-deutschen zur deutschen Staatsangehörigkeit gewechselt haben.

⁴ Rund vier Prozent der teilnehmenden Studierenden haben ein Kind oder erwarten demnächst Nachwuchs.

denpanel eine wichtige Säule des Monitorings bilden. Ein solches Panel ist wie eine virtuelle Stadt zu verstehen, die von Studierenden bewohnt wird die bereit sind, regelmäßig an Befragungen der UDE teilzunehmen. Treten Studierende in das Panel ein (oder – um im Bild zu bleiben – ziehen Sie in die Stadt) werden relevante 'Stammdaten' (z.B. Bildungshintergrund, Studiengang etc.) erhoben. Einerseits können diese individuelle Bedingungsfaktoren für den Studienerfolg darstellen, andererseits wird es durch Kenntnis solcher Informationen möglich, die Bewohner/innen unterschiedlicher Straßen (bspw. Studiengänge) oder Stadtteile (Lehreinheiten, Fakultäten) bei Bedarf zielgruppenspezifisch zu befragen. Deuten z.B. Studienverlaufsanalysen auf Basis von administrativen Daten aus der Hochschulverwaltung auf Probleme in einem Studiengang hin (da es bspw. eine überdurchschnittlich hohe Drop-Out-Quote gibt), so können Studierende dieses Studiengangs zeitnah und konkret befragt werden. Dies muss dabei nicht zwangsläufig im Rahmen von Online-Befragungen geschehen. Denkbar ist auch, im Rahmen des Panels Mitglieder für qualitative Erhebungsmethoden (etwa Gruppendiskussionen) zu werben.

Neben der zielgerichteten Ansprache relevanter Subgruppen von Studierenden für Sonderbefragungen sollen alle Panelmitglieder zu bestimmten Zeitpunkten (etwa jedes 2. Semester) turnusgemäß befragt werden. Die Vorteile eines solchen Panels sind vor allem in den fortlaufend zu erhebenden Längsschnittdaten zu sehen, die eine aggregierte Analyse von intra- bzw. interindividuellen Veränderungen z.B. von Studienerfahrungen und der Bewertung von Studienbedingungen sowie von Studien- und Bildungsbiografien im zeitlichen Längsschnitt erlauben. Den grundsätzlichen methodischen Problemen von Panels z.B. in Form von 'Panelmortalität' und 'Paneleffekten' (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, S. 238 ff.) soll u.a. durch intensive Panelpflege und eine möglichst ausgewogene Befragungsintensität vorgebeugt werden.

Da die Panelmitglieder ihre Mitgliedschaft nicht automatisch mit der Exmatrikulation verlieren, können auch Studienabbrecher/innen und Absolvent/inn/en Auskünfte über ihre Studienerfahrungen, Gründe für den Studienabbruch, den Übergang in weiterführende Studienangebote und/oder den Berufserfolg geben. Daten dieser Art sind für die weitere Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre von hoher Bedeutung. Konkret sollen näher betrachtet werden:

- auf institutioneller Ebene: Struktur-/Prozessqualität (Bewertung des Studiums/von Dienstleistungen); Ergebnisqualität (Output: Messung des Studienerfolgs und der Kompetenzen durch Selbsteinschätzung, Outcome: Messung des Berufserfolgs),
- auf individueller Ebene: studentische Ausgangsbedingungen, bzw. relevante Diversity-Aspekte (z.B. Vorbildung, Erwerbstätigkeit neben dem Studium, sozialer Hintergrund).

Diese Daten können darüber hinaus auch als Informationsquelle für Hochschulentwicklung (z.B. Bindungs- und Kontaktbereitschaft, Weiterbildungsinteresse) und -marketing dienen.

So werden es die im Rahmen des geplanten Studierendenmonitorings erhobenen Daten erlauben, wesentlich differenziertere Aussagen über Profil und mögliche Problemlagen von Studierenden zu treffen. Da hierbei sowohl institu-

tionelle als auch individuelle Bedingungsfaktoren für den Studienerfolg (oder -misserfolg) Berücksichtigung finden, können Auffälligkeiten im Fortlauf des 'student life cycle' womöglich ursächlich erklärt werden. Dies ermöglicht es, steuernd in Prozesse einzugreifen und Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren. Zudem können Analysen durchgeführt werden, die einzelne Studierendengruppen mit bestimmten Problemlagen oder Bedarfen identifizieren. Aufbauend auf den Ergebnissen wird es möglich, passgenaue Maßnahmen (z.B. Kurse zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken, Teilzeitstudiengänge etc.) zu entwickeln und anzubieten, die zu mehr Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und letztlich zur Erhöhung der Absolvent/inn/enquote beitragen können.

Darüber hinaus wird durch dieses systematische, auf unterschiedliche Datenquellen aufbauende und Diversitätsaspekte berücksichtigende Studierendenmonitoring ein zentraler Appell des Wissenschaftsrats aufgegriffen. Dieser fordert, zentrale „Leistungen in der Lehre zum Gegenstand einer systematischen Erfassung und Bewertung sowie wissenschaftlichen Betrachtung“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 78) zu machen. Dazu sei es – um die Qualität von Lehre und Studium zu bewerten – zum einen notwendig, die bereits heute vorhandenen vielfältigen qualitätsrelevanten Informationen systematisch zusammenzuführen, zum anderen aber auch ein erhöhtes Augenmerk auf die Prozesse ihrer Bewertung zu legen. Insbesondere solle eine Qualitätsbewertung immer auch die jeweiligen Ausgangsbedingungen berücksichtigen: Dies gelte für die Ressourcen, aber auch für die Kompetenzen und Wissensbestände, die die jeweiligen Studierenden zu Beginn des Studiums mitbringen (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 78).

Literaturverzeichnis

- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarb. Aufl., Heidelberg.
- Couper, M. P./Coutts, E. (2005): Online-Befragung. Probleme und Chancen verschiedener Arten von Online-Erhebungen. In: Diekmann, A. (Hg.): Methoden der Sozialforschung. Sonderheft 2004 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Wiesbaden, S. 217-243.
- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 18., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Reinbeck.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (1998): Managing Diversity: a complete desk reference and planning guide. New York.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (2002): Diverse Teams at Work. Society for Human Resource Management. New York.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover. http://www.his.de/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf (16.11.2011)
- Kromrey, H. (2001): Studierendenbefragung als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In: Engel, U. (Hg.): Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. Frankfurt, S. 11-47.
- Multrus, F./Bargel, T./Ramm, M. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin.
- Pohlentz, P./Hagenmüller, J.-P./Niedermeier, F. (2009): Ein Online-Panel zur Analyse von Studienbiographien. Qualitätssicherung von Lehre und Studium durch webbasierte Sozialforschung. In: Jakob, N./Schoen, H./Zerback, T. (Hg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden, S. 233-243.
- Schmücker, S. (2008): Hochschulranking in Deutschland. Methoden, Veränderungen und Kritik. Saarbrücken.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. unv. Aufl., München.

Schönborn, A. (2011): Diversity Management an Hochschulen – am Beispiel der Universität Duisburg-Essen. In: Werkstattbericht Hochschuldidaktik. Schriftenreihe des Kompetenzzentrums der Universität Siegen. S. 9-27. http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2011/555/pdf/HSD_Werkstattbericht_Managing_Diversity.pdf (16.11.2011)

Schröder-Gronostay, M. (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Neuwied/Berlin, S. 209-240.

Settemeyer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 112. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf (16.11.2011)

Söhn, J./Özcan, V. (2007): Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn, Berlin, S. 117-128. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf (16.11.2011)

Stammen, K.-H. (2010): Ergebnisse der Studierenden-Befragung im Auftrag der Prorektorin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen. Kurzbericht. Duisburg. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/kurzbericht_diversity_stand_november_2010.pdf (16.11.2011)

Thomas, D. A./Ely, R. J. (1996): Making differences matter: a new paradigm for managing diversity. In: Harvard Business Review, Vol. 74. pp. 79-90.

Vedder, G. (2006): Die historische Entwicklung von Managing Diversity in den USA und Deutschland. In: Krell, G./Wächter, H. (Hg.): Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung. München, Mering, S. 1-23.

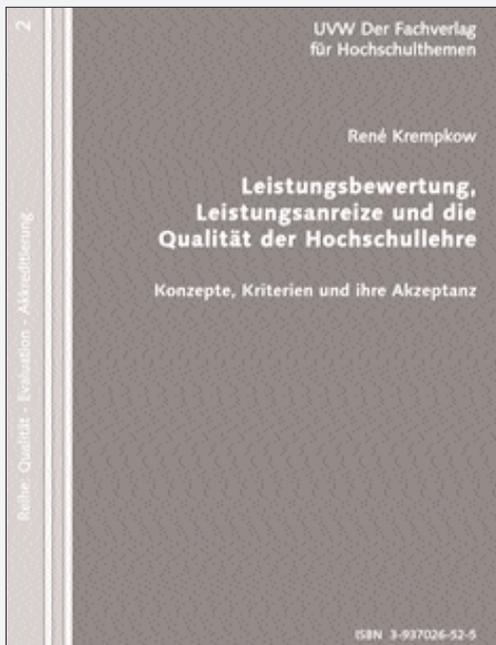
Viebahn, P. (2008): Lernverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. http://www.exzellente-lehre.de/pdf/empfehlungen_zur_qualitaetsverbesserung_von_lehre_und_studium_2008.pdf (16.11.2011)

■ **Dr. Anette Schönborn**, seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Institut für Soziologie, E-Mail: anette.schoenborn@uni-due.de

■ **Karl-Heinz Stammen**, Diplom-Sozialwissenschaftler; 1. Staatsprüfung, Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen für Deutsch/ Sozialwissenschaften; seit 2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen, Kompetenzbereich Qualitätsentwicklung und -management, E-Mail: karl-heinz.stammen@uni-due.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

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 Erstsemestersturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.

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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Magnus Müller & Sabine Bandelin

Neue studentische Zielgruppen durch Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen



Magnus Müller



Sabine Bandelin

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studierende ist ein wichtiges Ziel der Bildungspolitik. Hierfür ist die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Studium ein wichtiges Instrument. Die Hochschulgesetze in Deutschland sehen eine solche Anrechnung vor, wenn Gleichwertigkeit der Lernergebnisse vorliegt. Diese Äquivalenzprüfungen unterliegen hohen Qualitätsansprüchen. Der Beitrag stellt die vom Projekt "Erfahrung anerkennen - Voraussetzung für einen akademischen Abschluss schaffen" in Brandenburg entwickelten und erprobten Verfahren zur Anrechnung vor.

1. Ausgangspunkt

Seit Beginn des Bologna-Prozesses spielt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium als Accreditation of Prior Learning (APL) eine wichtige Rolle (Loroff, Stamm-Riemer, Hartmann 2011, S. 77). Die Anrechnung von Leistungen, die außerhalb der Hochschulen erworben wurden, stellt für Berufstätige einen Anreiz zur akademischen Weiter- und Höherqualifizierung dar. Aufgrund der geringen Durchlässigkeit der Bildungssysteme in Deutschland und des geringen Akademisierungsgrades (OECD 2010) wurden auf nationaler Ebene Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK 2002; KMK 2008) getroffen, die eine Anrechnung ermöglichen, sofern diese "nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind". Diese Regelung ist mittlerweile in allen Landeshochschulgesetzen übernommen worden (Freitag 2011, vgl. z.B. die Hochschulgesetze in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern 2011).

Um die Durchlässigkeit des Brandenburger Bildungssystems für potenzielle Führungskräfte aus der unternehmerischen Praxis zu erhöhen, hat das Projekt "Erfahrung anerkennen - Voraussetzung für einen akademischen Abschluss schaffen" Anerkennungsverfahren zur betriebswirtschaftlichen Qualifizierung von Berufstätigen im Land Brandenburg entwickelt und erprobt. Die Fragestellung war, wie sich Lernergebnisse aus dem Berufsleben bzw. aus der beruflichen Bildung auf ein Hochschulstudium mit einem qualitätsgesicherten Verfahren anrechnen lassen, um das "Lebenslange Lernen" zu fördern, dem vorherrschenden Fachkräftemangel zu begegnen, die Mobilität im Bereich der Bildung, Berufsbildung und des Arbeitsmarktes zu erhöhen und die Chancen-

gleichheit bei der Anerkennung von Fertigkeiten und Kompetenzen zu fördern (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung 2009, S. 31). Diese hochschulinterne Aufgabe der Angebots- und Prozessgestaltung wurde zur Sicherstellung der Übertragbarkeit des Vorgehens auf weitere Hochschulen unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Dieter Wagner, Vizepräsident für Wissens- und Technologietransfer an der Universität Potsdam, Professor für Betriebswirtschaft mit dem Schwerpunkt Organisation und Personalwesen und mit assoziierten Brandenburger Hochschulprojekten sowie Partnern aus der Wirtschaft begleitet. Bei der Verfahrensentwicklung wurden verschiedene Verfahren zur Erfassung informeller Lernergebnisse diskutiert und bereits erprobte Ansätze wie die im Rahmen der BMBF-Initiative "Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" generalisierten Ergebnisse von Anrechnungsmodellen (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 35 ff.) berücksichtigt.

2. Anrechnungsverfahren

Im folgenden Abschnitt werden die Anrechnungsverfahren vorgestellt, welche das Projekt entwickelt hat und erproben konnte. Bei den Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erbrachter Lernergebnisse sind grundsätzliche Varianten zu unterscheiden (Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 78):

- pauschale, also abschluss- bzw. zertifikatsbezogene Verfahren,
- Individuelle bzw. personenbezogene Verfahren.

Eine Kombination der genannten Verfahren ist grundsätzlich möglich. Dabei sind die Anforderungen an diese Verfahren hoch. Validität, Reliabilität, aber auch Transparenz und Zweckmäßigkeit sind stetig zu gewährleisten (ANKOM 2008). Die Sicherstellung dieser Prozesse in den Hochschulen ist regelmäßig in Akkreditierungen zu prüfen (KMK 2002).

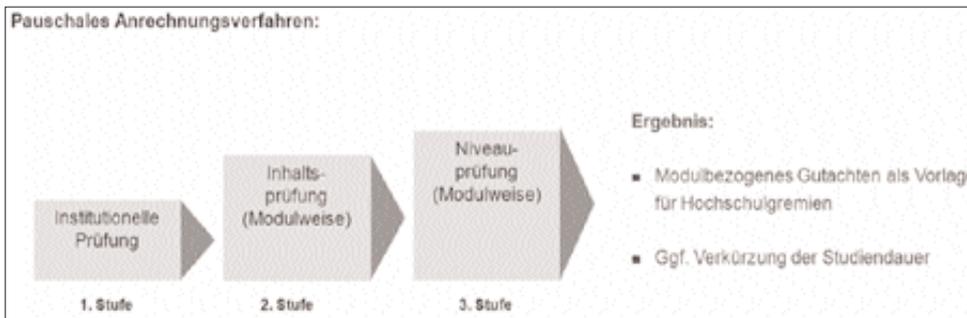
Den Verfahren ist ebenfalls gemein, dass als Ergebnis der Prozesse eine positive oder negative Empfehlung zur Anrechnung steht. Die Empfehlung ist als Vorlage für die betreffenden Hochschulgremien zu verstehen, welche somit auf fundierter Grundlage die Anrechnungsentscheidung treffen kann.

2.1 Pauschale Anrechnung

2.1.1 Entwicklung eines dreistufigen Verfahrens zur pauschalen Anrechnung

Untersuchungsgegenstand der Verfahren der pauschalen Anrechnung sind die Curricula von Maßnahmen der Berufsbildung und anderen formalen Bildungsbereichen sowie der betreffenden Hochschulstudiengänge. Das Untersuchungsziel ist die Erarbeitung einer Empfehlung, ob den Absolventen einer außerhochschulischen Bildungsmaßnahme Teile (Module) eines zu besuchenden Studienganges pauschal anerkannt werden können. Es wird also untersucht, ob eine Gleichwertigkeit der Lernergebnisse vorliegt. Das Verfahren gliedert sich in drei Stufen (Müller/Madani/Wagner 2010).

Abbildung 1: Das vom Projekt "Erfahrung anerkennen - Voraussetzung für einen akademischen Abschluss schaffen" entwickelte dreistufige Verfahren zur pauschalen Anrechnung



Stufe 1: Institutionelle Prüfung

Mit der institutionellen Prüfung wird untersucht, ob eine aussagekräftige und verlässliche Dokumentation auf Basis von Lernergebnissen der zu prüfenden Bildungsangebote vorliegt. Ein Lernergebnis wird als Aussage darüber definiert, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 82). Schermutzki weist darauf hin, dass der Begriff Lernziel oftmals synonym für Lernergebnis verwendet wird. Dabei drücken Lernziele Erreichbares an Kompetenzentwicklung aus und nicht das Erreichte, welches individuell vom Lernenden abhängt (Schermutzki 2007, S. 9). Durch den Bildungsträger sind ggf. Überarbeitungen der Dokumentation vorzunehmen. Die Reichweite der Dokumentation ist zu bestimmen. Geklärt wird dabei, welche Absolventengruppe diese Lernergebnisse erreicht haben soll. Die Prüfung auf Kohärenz der Lernergebnisbeschreibung mit dem Bildungsgeschehen, einschließlich der Prüfungen, schließt die 1. Stufe des Anrechnungsverfahrens ab. Als Indikator hierfür kann der Nachweis eines aktiven Qualitätsmanagementsystems gewertet werden.

Stufe 2: Inhaltliche Prüfung

In der inhaltlichen Prüfung werden Überschneidungen bei den Lernergebnissen identifiziert und entsprechende Unterrichtseinheiten selektiert. Mit Analyse weiterer Dokumente neben den Lernergebnisbeschreibungen (Modulbeschreibungen, Skripte, Prüfungsunterlagen) kann diese Prüfung unterstützt werden (vgl. auch Pastohr/Hortsch 2007, S. 34).

Stufe 3: Niveauprüfung

In der Niveauprüfung wird sichergestellt, dass die selektierten, anzurechnenden Lernergebnisse auch dem Niveau der Lernergebnisse des Studiengang-Moduls entsprechen. Dazu orientiert sich das Verfahren am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Der EQR stellt ein "europäisches Übersetzungsinstrument" für das Niveau von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (Lernergebnissen) dar (vgl. Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union, 2008). Für die Einstufung von Lernergebnissen sieht der EQR entsprechend acht Niveaustufen vor, davon bezieht sich Stufe 6 auf die Ebene des Bachelors sowie Stufe 7 auf die Ebene eines Masterstudienganges. Tragendes Prinzip des EQR ist ebenfalls die ausschließliche Orientierung an

Lernergebnissen, unbeachtet wo und auf welchem Wege sie erworben wurden. Die "direkte" Einstufung wird durch die jeweiligen Dozierenden, alternativ durch einen Fachexperten anhand der vorliegenden Dokumentation vorgenommen.

2.1.2 Ergebnisse der Erprobung des dreistufigen Verfahrens zur pauschalen Anrechnung

Ein pauschales Anrechnungsverfahren beinhaltet einen hohen Arbeits- und vor allem Kommunikationsaufwand mit den Beteiligten in den jeweiligen Lerninstitutionen (siehe auch Loroff, Stamm-Riemer, Hartmann 2011, S. 105). Daher wurde das pauschale Verfahren nur eingesetzt, wenn vorab eine hohe inhaltliche Affinität zwischen dem darauf anzurechnenden Zielstudiengang einerseits und den geregelten beruflichen Fortbildungsabschlüssen abzusehen ist.

Die Orientierung des Lern- und Prüfgeschehens an dokumentierten Lernergebnissen - wie in der ersten Stufe gefordert - stellt ein Hindernis für beide Seiten dar. Eine Überarbeitung der Dokumentation war in den überwiegenden Fällen notwendig. Diese Ergebnisse vereinfachen die Durchführung der zweiten Stufe erheblich. Eine Einbeziehung der Hochschuldozierenden auch in diesem Prüfschritt erweist sich als vorteilhaft. Andernfalls wurden spätestens bei der inhaltlichen Prüfung Angaben über Lerndauer (Workload) und "Herangehensweisen" vermisst.

Die Methode der Direkteinstufung der Module in den Europäischen Qualifikationsrahmen erwies sich als praktikabel. Hierfür trug vor allem die kompakte Darstellung der Deskriptoren der Lernergebnisse im EQR bei. Es ist zukünftig zu klären, ob der fachspezifische (Gehmlich 2006) oder der noch nicht beschlossene Deutsche Qualifikationsrahmen die Rolle des Referenzrahmens übernehmen können (Deutscher Qualifikationsrahmen 2011).

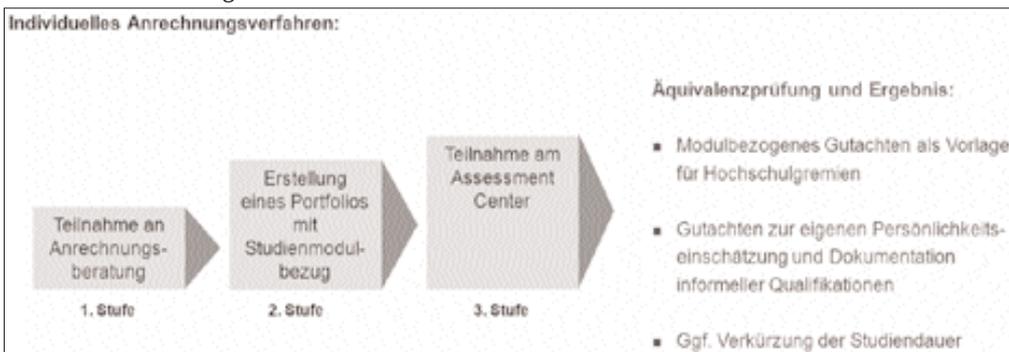
Das Verfahren basiert auf Expertenurteilen, wodurch sich Einschränkungen in der Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit) ergeben können. Dieses kommt zum Vorschein, wenn Experten zu gegenläufigen Urteilen gelangen. Eine frühzeitige direkte Kommunikation (Transparenz) der beteiligten Experten über die Vorgehensweisen im Verfahren hilft, um stimmige Ergebnisse zu erhalten.

2.2 Individuelle Anrechnung

2.2.1 Entwicklung eines dreistufigen Verfahrens zur individuellen Anrechnung

Bei der individuellen Anrechnung werden immer die jeweilige beantragende Person und ihre individuell vorhandenen Lernergebnisse überprüft und das Äquivalenzprüfverfahren einzeln durchgeführt. Geprüft wird, ob der Studieninteressierte Module eines zu besuchenden Studiengangs, aufgrund bereits erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen angerechnet bekommen kann. Das vom Projekt "Erfahrung anerkennen - Voraussetzung für einen akademischen Abschluss schaffen" entwickelte Verfahren zur Äquivalenzprüfung (Dosedla/Müller/Madani/Wagner 2011, S. 4) berücksichtigt die gesamte Bandbreite individueller Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, d.h. nicht nur das an Schulen, Hochschulen und sonstigen Einrichtungen der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung Erlernte, sondern auch die "unsichtbaren" Lernerfahrungen (Europäische Union, 2011).

Abbildung 2: Das vom Projekt "Erfahrung anerkennen - Voraussetzung für einen akademischen Abschluss schaffen" entwickelte dreistufige Verfahren zur Anrechnung und Äquivalenzprüfung von formal, nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnissen



Stufe 1: Anrechnungsberatung

Vor der Aufnahme eines akademischen Weiterbildungsangebotes und der Nutzung von Anrechnungsmöglichkeiten wird im ersten Schritt ein Beratungsgespräch durchgeführt. Dabei werden Bildungsziele bzw. -bedarfe strukturiert erhoben und geprüft, ob Anrechnungspotentiale vorliegen.

Stufe 2: Erstellung eines Portfolios

Das Portfolio ist eine bewährte Methode zur Äquivalenzbeurteilung im Rahmen von individuellen Anrechnungsverfahren. Das vom Projekt entwickelte Portfolioverfahren ist an das der Hochschule Harz angelehnt (Hochschule Harz 2007) und in einem Leitfaden (Dosedla, Müller, Madani, Wagner 2011) dokumentiert. Die erbrachten Nachweise (Zeugnisse, Arbeitsproben etc.) werden in folgenden fünf Bereichen erhoben: Berufsausbildung, Hochschulbildung, Berufsleben/Praktika, Weiterbildung, Sonstiges (z.B. Vereinsarbeit, Ehrenamt, Jugendarbeit, Selbststudium).

Stufe 3: Assessment Center

Die Validierung der Portfolio-Aussagen ist im dritten Verfahrensschritt vorgesehen. Dazu wurde ein Assessment Center (AC) entwickelt. In dem AC agieren die Kandidaten in einer der Wirklichkeit nachempfundenen strukturierten Situation und werden von geprüften Assessoren nach festge-

legten Kriterien beobachtet (Sarges 1996, S. VII-XV). Das verwendete AC umfasst zwei Gruppenübungen, ein Rollenspiel, eine Präsentation sowie einen schriftlichen Test. Hierbei werden die "unsichtbaren" informellen Lernerfahrungen der Schlüsselkompetenzen "Teamführung", "Kommunikation", "Analytisches Denken", "Organisationskompetenz", "Innovationsfähigkeit", aber auch die "Fähigkeit zur Selbstreflexion" geprüft. Die Zielkompetenzen sind in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen (Europäische Kommission, 2008) gemäß dem Niveau 6 formuliert.

2.2.3 Ergebnisse der Erprobung des dreistufigen Verfahrens zur individuellen Anrechnung

Die Bedarfsanalyse zur Anrechnung im Projekt "Erfahrung anerkennen" hat bestätigt, dass in der Zielgruppe "Führungskräfte in Brandenburg" eine große Diversität von potentiell anrechenbaren Kompetenzen und Erfahrungen vorliegt. Vollständige Portfolios von neun Teilnehmern mit Nachweisen wurden zur Anrechnung der individuellen Lerner-

gebnisse auf ein Modul zur Vermittlung der Schlüsselkompetenzen "Kommunikation in und Leitung von Arbeitsteams" eingereicht.

Der Abgleich der Lernergebnisse der Modulbeschreibungen mit den eigenen Lernergebnissen ist für die Anrechnungskandidaten mühsam. Die Selbsteinstufung in ein EQR-Level fällt den Teilnehmern nicht immer leicht. Die Modulbeschreibungen sollten weniger lernziel- als vielmehr lernergebnisorientiert sein. Eine Unterteilung

der Lernergebnisbeschreibungen nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie die Angabe des EQR-Niveaus (5, 6, 7) wäre eine sinnvolle Vorlage zur Gleichwertigkeitsprüfung und Anerkennung von außerhochschulischem Lernen und würde den Abgleich der Lernergebnisse aus unterschiedlichen Bildungskontexten erleichtern. Das Assessment Center ist bei geringer Bewerberzahl ein sinnvolles Verfahren, vor allem, um die "unsichtbaren" Lernerfahrungen sichtbar zu machen. Es dient als Validierungsinstrument der Portfolio-Aussagen. Bei einer Anerkennung von älteren Nachweisen von Brandenburger Fach- und Führungskräften eignete sich das AC-Verfahren, um Aktualität und Authentizität der Aussagen und Nachweise des Portfolios auf Gleichwertigkeit zu überprüfen.

Für jeden Teilnehmer wurde für die Beobachtungsdimensionen "Kommunikation", "Teamführung" und "Selbstreflexion" am Ende des AC ein gewichteter Gesamtwert ermittelt. Der Mittelwert sollte auf der Skala 1,0 bis 5,0 größer bzw. gleich 3,0 sein. Tabelle 2 zeigt die Bewertungen der einzelnen Teilnehmer (w = weiblich, m = männlich) des Assessment Centers und vergleicht sie mit den Expertenbeurteilungen der Portfolios für das Modul "Kommunikation in und Leitung von Arbeitsteams". Auffällig ist, dass die Portfolio-Bewertungen durch die Bewertungen der Assessoren bestätigt wurden.

Tabelle 1: Vergleich von Assessment-Center und Portfolio-Ergebnissen

	AC Kommunikation	AC Teamführung	AC Selbstreflektion	Portfolio Ergebnis	Anmerkungen
Person 1 (w)	3,5	2,5	4,0	Positiv	Diplom
Person 2 (w)	4,0	3,4	5,0	Positiv	Magister
Person 3 (w)	3,7	2,7	5,0	Positiv	Diplom
Person 4 (w)	2,7	1,7	3,0	Negativ	
Person 5 (w)	3,5	2,3	4,0	Positiv	
Person 6 (w)	3,4	2,3	3,0	Negativ	
Person 7 (m)	3,6	3,6	5,0	Positiv	Diplom
Person 8 (m)	3,7	2,8	4,0	Positiv	
Person 9 (m)	4,3	2,5	4,0	Positiv	

Das entwickelte Anrechnungsverfahren eignet sich, um individuell erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen anzuerkennen und damit die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen zu erhöhen.

3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Es hat sich bei beiden Verfahren herausgestellt, dass der Arbeitsaufwand für die Hochschulseite sehr hoch ist und Ressourcen hierfür eingeplant werden müssen. Qualitätsdimensionen wie standardisierte Abläufe sind notwendig, um die Durchführung des Verfahrens transparent, wiederholbar und nachhaltig zu gestalten. Ebenso schaffen Standards und eine hohe Transparenz beim Verfahrensablauf Vertrauen bei den beteiligten Akteuren und gewährleisten eine leichtere Übertragbarkeit auf andere Hochschulen.

Nachholbedarf besteht bei den Lernergebnisbeschreibungen der Studienmodule an den Hochschulen, die für Inhalt und Lernniveau sinnvoll und stringenter definiert sein sollten. Eine Aufteilung der Lernergebnisbeschreibungen der Studienmodule nach den EQR-Deskriptoren: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ist empfehlenswert. Zur Vorbereitung einer möglichen Anrechnung sollten Lernergebnisbeschreibungen der Studienmodule für die "neue" Zielgruppe im Internet leichter verfügbar sein, regelmäßig überprüft und aktualisiert werden.

Mit der strukturierten Bedarfsanalyse, der Portfolio-Erstellung und dem Validierungsinstrument Assessment Center im Rahmen des individuellen Verfahrens können Qualifikationsdefizite ermittelt (Herlt 2010, S. 291-292) und maßgeschneiderte Weiterbildungsmaßnahmen für Anrechnungskandidaten konzipiert werden. Gleichzeitig liefert das Verfahren dem Einzelnen einen wichtigen Input, über welche Stärken und Schwächen er verfügt und welchen Lernbedarf er hat.

Resümierend basiert "Anerkennung von Erfahrung" auf einer positiven Haltung ihr gegenüber, insbesondere der Akteure auf Hochschulseite. Hartmann weist darauf hin, dass die politisch geforderte Durchlässigkeit der Bildungssysteme auf drei Säulen steht: Hochschulzugangsberechtigung, Anrechnung und Studienmodelle (Hartmann 2011). Hiermit

ergeben sich vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten für die Hochschulen der Zukunft, wobei das übergeordnete Ziel die Förderung des "Lebenslangen Lernens" im Mittelpunkt stehen sollte.

Danksagung

Dieser Beitrag wurde innerhalb des Projektes "Erfahrung anerkennen - Voraussetzung für einen akademischen Abschluss schaffen" (2009 - 2012) verfasst. Ziel des Projektes ist die Schaffung von Strukturen und Verfahren für Anrechnung außerakademisch erworbener Qualifikationen an den Partnerhochschulen Universität Potsdam, Viadrina Universität Frankfurt/Oder, Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde (FH) und der Hochschule Lausitz (FH). Das Projekt wird durch das Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert und vom Brandenburgischen Institut für Existenzgründung und Mittelstandsentwicklung (BIEM) e.V. durchgeführt.

Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. In: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?&=document/Manager/sfdoc.file.supply&s=hDzUlbByQcPnooO3S&fileID=1305875046983> (Letzter Zugriff am 11.10.2011.)

ANKOM (2008): Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Berlin 2008: ANKOM.

Bundesland Mecklenburg-Vorpommern (2011): Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern. In: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1;jsessionid=474F9FA77AA89A1902B403CA6E1ED219.jpc4?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGMV2011rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Letzter Zugriff am 10. 11 2011).

Bundesland Berlin (2011): Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin. In: <http://gesetze.berlin.de/default.aspx?words=BerlHG&btsearch.x=42&filter=#FR1bs> (Letzter Zugriff am 10. 11 2011).

Dosedla, S./Müller, M./Madani, R./Wagner, D. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen auf ein Hochschulstudium? Leitfaden für Anrechnungsinteressierte, S. 4-14.

Europäische Kommission (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). In: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> Letzter Zugriff am 30.08.2011.

Europäische Kommission (2011): Validierung nicht formalen und informellen Lernens. In: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_de.htm: Letzter Zugriff 21.06.2011.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. (Hrsg.): Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Freitag, W.K. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung, S. 191-220. Münster .

Gehmlich, V. (2006): Vorschlag eines Qualifikationsrahmens Betriebswirtschaftslehre. In: http://www.bundesdekan.de/web/webcontent/documents/Vorschlag_Qualifikationsrahmen_bwl.pdf (Letzter Zugriff am 10.11.2011).

Herlt, S. (2010): Entwicklungstendenzen in der Personalauswahl und -entwicklung. In: Wagner, D./Herlt, S. (Hrsg.): Perspektiven des Personalmanagements 2015, S. 291-292. Wiesbaden.

Hartmann, E.A. (2011): Stand und Perspektiven der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge im Rahmen von ANKOM. In: bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 28, hrsg. v. Barabach, A./Hartmann E. A., 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws28/hartmann_ws28-ht2011.pdf (Letzter Zugriff am 26.09.2011).

Hochschule Harz (2007): Hochschule Harz Leitfaden für Bewerber. In: <http://www4.hs-harz.de/576.html?&L=0>: (Letzter Zugriff am 25.01.2011)

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.06.2002. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf. (Letzter Zugriff am 20.12.2010)

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf. (Letzter Zugriff am 26.06.2011).

Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Hartmann, E.A. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung, S. 77-117. Münster.

Müller, M./Madani, R./Wagner, D. (2010): Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen auf ein Hochschulstudium - Leitfaden für Anrechnungsinteressierte, S. 3-12. Potsdam.

OECD (2010): Education at a Glance. Paris 2010.

Pastohr M./Hortsch, H. (2007): Abschlussbericht zum Modellversuch „InDuS – Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen. Dresden: Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 23 URL: http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~ast/Indus/Abschlussbericht_InDuSHeft23.pdf (25.11.2011)

Schermutzki, M. (2007): Lernergebnisse - Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K.: Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. 1. Auflage. Stuttgart, Berlin. Beitrag: E 3.3, S. 1-30.

Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle - Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. HIS: Forum Hochschule 1/2011, Hannover

Sarges, W. (1996): Die Assessment-Center-Methode - Herkunft, Kritik und Weiterentwicklungen. In Sarges, W. (Hrsg.), Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode (S. VII-XV). Göttingen: Hogrefe.

Universität Potsdam Studiumplus (2011): In: http://www.uni-potsdam.de/studiumplus/studiumplus_struktur_studium_NEU.html#st (Letzter Zugriff am 30.08.2011)

■ Magnus Müller, MSc, MA, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Brandenburgischen Institut für Existenzgründung und Mittelstandsentwicklung (BIEM) e.V. im Projekt „Erfahrung anerkennen“, Email: magnus.mueller@uni-potsdam.de

■ Sabine Bandelin, Dipl. Kom., Universität Potsdam, Potsdam Transfer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt "Erfahrung anerkennen", Email: sabine.bandelin@uni-potsdam.de

Otto Wunderlich (Hg.)

Entfesselte Wissenschaft - Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre

Reihe: Witz, Satire und Karrikatur über die Hochschul-Szene



Das ideale Geschenk für Kolleg/innen zu

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

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

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

Nehmen Sie es besser nicht so ernst - lesen Sie Otto Wunderlich!

Bestellen Sie zwei Exemplare, weil Sie bedauern werden, eins verschenken zu sollen!

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

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

Christian Berthold, Andrea Güttner & Hannah Leichsenring

Diversität als Qualität der Hochschule



Christian Berthold



Andrea Güttner



Hannah Leichsenring

1. Einleitung

Der Umgang mit Diversität ist für die deutschen Hochschulen in jüngster Zeit ein brennendes Thema, und alle Prognosen deuten darauf hin, dass es zukünftig an Bedeutung eher noch zunehmen wird. Zuallererst geht es dabei um die Frage, wie diejenigen Gruppen für ein Studium gewonnen werden können, die bisher noch stark unterrepräsentiert sind. Daneben ist dafür zu sorgen, dass alle Studierenden einen bestmöglichen Abschluss erreichen. Und schließlich geht es aber auch darum, Wege zu finden, wie die neue Vielfalt als ein Mehrwert für das Studium genutzt werden kann.

Doch in welchem Verhältnis ist Diversity Management zu den bisherigen Aufgaben und Verfahren in der Hochschule zu sehen, insbesondere in Bezug auf Controlling und Qualitätsmanagement? Welche Fragen muss ein Diversity Management an einer deutschen Hochschule heute beantworten in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit, aber auch in Bezug auf Effizienz und Effektivität, gerade in Zeiten, in denen sich die Lehrenden eher überlastet fühlen? Und wie kann der Gedanke, Vielfalt als Mehrwert aufzufassen, in die Lehre eingebracht werden?

Die Frage nach der Diversität muss dem Qualitätsbegriff in der Lehre eine neue Dimension hinzufügen. Während es im allgemeinen Verständnis des Qualitätsmanagements bisher um die Frage ging, Studierende zu einem möglichst guten Studienerfolg zu führen, muss das Diversity Management Fragen des Typs nachgehen, ob bestimmte Gruppen von Studierenden systematisch geringeren Erfolg haben, ob also bestimmte Merkmale die Erfolgsaussichten der Studierenden mindern. Das zielt zum einen auf Aspekte von systemischer oder institutioneller Diskriminierung.¹ Es zielt aber zum anderen noch darüber hinaus darauf, zu prüfen, ob das für das deutsche Hochschulsystem prägende Muster der selektiven Homogenisierung nicht insgesamt einen zu verschwenderischen Umgang mit unseren intellektuellen Potenzialen darstellt, den wir uns – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des demographischen Wandels – nicht länger erlauben dürfen. Zwar ist diese Homogenisierung durchaus ein erfolgsversprechendes Konzept gewesen. Es wird nur unrealistisch angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, die auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Dimensionen zu einer immer stärkeren Heterogenisierung in der Gesellschaft beitragen.

Es ist eine vielzitierte Banalität, dass ein Qualitätsmanagement nur aufgebaut werden kann, wenn es Qualitätsziele

gibt. Diese Qualitätsziele einer am Diversity Management orientierten Hochschule müssen zunächst einmal benannt werden; sie liegen keineswegs auf der Hand. Erst daraus lassen sich dann auch die Maßstäbe des Qualitätsmanagements ableiten. Qualität und Qualitätsziele müssen entsprechend als soziale Konstrukte wahrgenommen werden – und wenn die gegenwärtige Bestimmung von „Qualität“ im Hochschulsystem bestimmte Gruppen systematisch ausschließt, dann wird schnell erkennbar, wie sehr Diversity Management und Qualitätsmanagement mit einander verbunden sind. Hochschulen können daher kein Diversity Management implementieren, ohne eine Debatte über ihre Werte und Haltungen zu führen. Dies wird besonders daran deutlich, dass die Selektion in den Hochschulen bisher vielfach gerade über das Verständnis von Qualität organisiert worden ist. Die in Deutschland so stark sozial codierte Selektivität wird durch eine vermeintliche Objektivität der Qualitätsmessung kaschiert. Daher hat sich noch jede Institution im deutschen Bildungssystem exkulpiert – und darauf verwiesen, dass sie selbst nur die andernorts erzeugte soziale Auswahl sozusagen ‚geliefert‘ bekomme, aber nicht durch eigenes Handeln verstärke.² CHE Consult beschäftigt sich in mehreren Projekten mit Fragen des Diversity Management an Hochschulen und der Folgen dieses Ansatzes für das Qualitätsmanagement. Der folgende Artikel spiegelt Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesen Projekten wider.

2. Welche Fragen muss ein Diversity Management an einer deutschen Hochschule heute beantworten?

Die Beschäftigung mit Diversity Management ist an den Hochschulen in Deutschland zumeist eine direkte Folge von Aspekten des demographischen Wandels: In manchen Regionen sinkt die Zahl der Schulabgänger(innen) und wird in den kommenden Jahren weiter sinken oder auf niedrigem Niveau stagnieren. Andernorts lässt sich feststellen, dass sich die Studierendenschaft zunehmend aus Familien mit

¹ Diese Dimension der intendierten oder nicht-intendierten Diskriminierung ist durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) gesetzlich geregelt. Inwieweit dieses Gesetz auch für den Bereich Studierende greifen kann und sollte, ist bislang aber noch unklar.

² Ein besonders eindrückliches Beispiel ist die Selektion, wie sie über die Begabtenförderwerke vorgenommen wird. Siehe dazu (Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009), zusammenfassend ein Artikel in der ZEIT (Kerbusk 2009).

Einwanderungsgeschichte rekrutiert – eine Folge des demographischen Wandels, aber auch eine Folge von zunehmender Akademisierung in Deutschland. Ein weiterer Grund ist ein volkswirtschaftlicher: Der prognostizierte Fachkräftemangel, eine Folge von zunehmender Akademisierung einerseits und demographischen Effekten (insbesondere die Jahrgangsstärke der sog. Baby Boomer, die im kommenden Jahrzehnt in Rente gehen). Diese Fragen beziehen sich in mehrfacher Hinsicht auch auf das ursprüngliche Kerngeschäft von Diversity Management: das Personal an Hochschulen. Die zunehmende Konkurrenz um Fachleute führt dazu, dass Hochschulen, die beim Gehalt nicht mit der Wirtschaft mithalten können, über andere Wege versuchen müssen, als Arbeitgeber attraktiv zu sein, und Diversity Management – das bspw. auch Ansätze der Work-Life-Balance beinhalten kann – ist ein strategischer Ansatz dazu.

Die Anwendung des Begriffs Diversity Management auf den Kontext „Studium“ mit den Dimensionen des Zugangs und Studienerfolgs von bisher unterrepräsentierten Gruppen hat sich in den letzten Jahren in Deutschland einigermaßen etabliert³, obgleich im internationalen Diskurs hier eher Begriffe wie *fair access* oder *equity and equality* benutzt werden. Die Redeweise vom Diversity Management markiert aber, dass es sich hier sehr wohl um Managementfragen handelt. Diversity Management erfordert einen Management-Zyklus aus einer Definition der Ziele, deren Umsetzung und schließlich der Überprüfung der Zielerreichung. Auch wenn hier bestimmte Wertorientierungen eine stärkere Rolle als in anderen Bereichen spielen mögen, so sind Fragen der Effektivität und der Effizienz gleichwohl angeschnitten: Die Verschiedenheit wird im Bildungssystem dort zum Problem, wo sie von einer erwarteten Normalität abweicht und dann zum Ausschluss führt. Die Beseitigung des Ausschlusses besagt im Umkehrschluss aber noch nicht, dass größtmögliche Heterogenität in jedem Fall zu bestmöglichen Studienerfolgen führt. Es kann also nicht darum gehen, Homogenisierungsvorlieben nun durch ein Primat der Diversität zu ersetzen – Vielfalt und Diversität sind keine Werte an sich. Wie ein erfolgreicher Umgang mit Vielfalt und Diversität gestaltet werden kann, muss erprobt und überprüft werden, und zwar anhand von vorgängig bestimmten ‚Qualitätszielen‘.

Doch eine weitere Herausforderung für Deutschland besteht darin, die bestehenden Ungerechtigkeiten im Bildungssystem zu verringern, also ein Diversity Management für die Studierendenschaft zu etablieren, das die Chancen in der Bildung nach Potenzial und nicht nach Herkunft verteilt. Nicht zuletzt der Bologna-Prozess fordert ein, die soziale Dimension im Hochschulbereich stärker zu berücksichtigen. Doch auch für die einzelnen Institutionen stellt sich derzeit immer mehr die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass in den Zugangs- und Zulassungsverfahren wie auch in Prüfungen tatsächlich die Fähigkeiten beurteilt werden, und familiäre und soziale Faktoren weniger deutlich zum Tragen kommen, als sie das derzeit offenbar tun.

2.1 Auswirkungen auf die Hochschule

In der Rekrutierung

Wie kann Diversität in der Rekrutierung umgesetzt werden? Zunächst einmal geht es um Potentialerkennung: Anders als bisher müssen die Hochschulen nicht nur nach den

Studierenden suchen, die es alleine durchs Studium schaffen, sondern gezielt nach denjenigen, deren Erfolg geeignete Strukturen und Unterstützungsmaßnahmen voraussetzt. Eine Hochschule muss wissen, für welche Studierenden sie besonders geeignet ist, um sie zu unterstützen und zu bestmöglichem Studienerfolg zu führen. Dieses Prinzip ist im deutschen Hochschulsystem bereits bekannt – durch die Fachhochschulen, die gezielt nicht nach den *top performers* suchen, sondern nach den zukünftigen Studierenden, die mit dem Fachhochschulangebot einer praxisorientierten wissenschaftlichen Ausbildung etwas anfangen können.

Bei der Rekrutierung sind mindestens drei Phasen zu betrachten: die Selbstauswahl, die Zugangsregelungen und die Auswahl der Studierenden durch die Hochschule. Bisher stellt die Selbstauswahl der Studieninteressierten – also die individuelle Selbsteinschätzung von Fähigkeiten, Neigungen und Eignung – eine der größten Barrieren bei der Erreichung von Bildungsgerechtigkeit dar: Bestimmte Gruppen tendieren dazu, sich einzelne Fächer, bestimmte Ausbildungsgänge oder auch bestimmte Hochschultypen⁴ eher nicht zuzutrauen. Hier anzusetzen ist für jede Hochschule eine Herausforderung, denn offensichtlich geht es nicht nur darum, die richtigen Informationen weiterzugeben, sondern Entscheidungsgründe und -hemmnisse zu identifizieren, zu reflektieren und diese Erkenntnisse in der Öffentlichkeitsarbeit und in der Rekrutierung einzusetzen.

Viele Zugangsregelungen erweisen sich in diesem Zusammenhang dann als geradezu kontraproduktiv, wenn sie anhand von äußerlichen Kriterien wie Art der Hochschulzugangsberechtigung (oder gar Alter) den Zugang zur Hochschule einschränken, und nicht etwa auf der Basis von Leistung, Potential und Motivation.

Mit der gesetzlichen Erweiterung der Möglichkeiten für die Hochschulen, ihre Studierenden auswählen zu können, hat sich gezeigt: Die Hochschulen stoßen schnell an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit – und am einfachsten ist nach wie vor die Auswahl nach Abiturnote, immerhin das derzeit beste vorhandene Prognoseinstrument für Studienerfolg. Doch wenn eine Hochschule auch auf Entwicklungspotentiale und Motivationen eingehen will, reicht dies nicht mehr aus: Dann muss neben dem absoluten Erfolg in Prüfungen auch der relative Erfolg – wie gut im Vergleich zur vorherigen Leistung – einbezogen werden. Und auch Aspekte, die sich auf die Motivation – und damit bspw. auf die spätere Berufsbefähigung (*employability*) – beziehen, müssen eine Rolle spielen. Wie also können der Zugang und die Auswahl der Studierenden zukünftig so organisiert werden, dass sie nicht Ungerechtigkeiten des Schulsystems fortführen, und wie können unterschiedliche Entwicklungspotentiale Beachtung finden?

Qualität der Lehre

Lehre muss darauf gerichtet sein, Potentiale zu identifizieren und zu entwickeln. Und das kann natürlich nicht nur für die *high potentials* gelten, sondern muss auch und gerade

³ Das lässt sich ablesen an der Einrichtung entsprechender Prorektorate und Vizepräsidien, etwa an der Hochschule Mannheim und an der Universität Duisburg-Essen, aber auch an der Schaffung entsprechender Stabsstellen an vielen Hochschulen unter dieser Bezeichnung.

⁴ Vgl. dazu jüngst Döring et al. (2011).

für diejenigen Studierenden gelten, bei denen weniger offensichtlich ist, worin ihre besonderen Fähigkeiten liegen. Das bedeutet: Lehre ist dann gut, wenn sie möglichst viele – wenn nicht sogar alle – Studierenden erreicht und diese ihr Leistungspotenzial bestmöglich entfalten können.

Je mehr in den letzten Jahren über ‚gute Lehre‘ gesprochen wird, desto mehr nimmt auch das Bedürfnis zu, die Erfolge guter Lehre zu messen. Allerdings zeigt sich schnell, wie kompliziert dieser Anspruch wird. Denn gemeint ist mit der Rede von der ‚guten Lehre‘ ja eigentlich nicht das Lehrverhalten im engeren Sinne, sondern der durch solche Lehre ausgelöste Erfolg – deshalb kann es nur um so etwas gehen wie den Studienerfolg, manche würden vielleicht sogar lieber vom ‚Bildungserfolg‘ sprechen. Da das Studium offenkundig ein wechselseitiger, dialogischer Prozess ist, der nicht nach einem ‚Trichterprinzip‘ funktioniert, muss alles Messen der Lehraktivitäten an dem Kern der Frage – wie sehr nämlich die Art und Form der Organisation des Studiums zum Studienerfolg beiträgt – vorbeigehen. So sehr Lehrveranstaltungsbewertungen und ähnliche Befragungen nützliche Hinweise und Ansatzpunkte zur Verbesserung liefern können, so wenig geben sie Auskunft über den Erfolg des Lehrgeschehens. Alternativen können im *added value*-Ansatz gesehen werden, der mit Vorher-/Nachher-Vergleichen den Lernfortschritt im Studium erfassen will.⁵

Neben den generellen methodischen Problemen bei der Messung von ‚Lehrqualität‘ geraten in der letzten Zeit auch vermehrt die Herausforderungen der Vielfalt und Heterogenität unter den Studierenden in den Blick. Es stellt sich die Frage, wie ‚gute Lehre‘ denn organisiert sein soll, wenn die Voraussetzungen, Bildungshintergründe, Lebenssituationen der Studierenden immer heterogener werden. Dabei wird dann oft auf die sozial, kulturell oder national *diversere* Zusammensetzung der Studierendenschaft verwiesen, obgleich auch bei der sozusagen klassischen Klientel⁶ der deutschen Hochschulen infolge von Individualisierungsprozessen die Heterogenität in den Bildungsvoraussetzungen erheblich zunimmt.

In den Strukturen

Aus der Perspektive der Studierenden ist das Studium geprägt von sehr verschiedenen Elementen, die zu einem großen Teil von den Lehrenden und von der Fakultät etabliert werden, aber teilweise von der Fakultät oder selbst von der Hochschule gar nicht beeinflusst werden können: Das sind zum einen die zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen, zum anderen aber auch das Gebäude, die Kommiliton(inn)en, Aktivitäten und Engagement neben dem Studium usw. Der in England geläufige Begriff der *student experience* greift diese Perspektive auf und macht deutlich, dass Studium sich eben nicht nur auf die konkreten Lehrsituationen beschränkt. Erfahrungen damit gibt es in Deutschland bspw. aus dem Kontext familienfreundliche Hochschule⁷. Hier wurde schnell deutlich, dass Unterstützungsstrukturen notwendig, aber nicht hinreichend sind, um Vereinbarkeit zu erreichen: Es reicht nicht, eine Kita zur Verfügung zu stellen und die Organisation der Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu optimieren, sondern es ist eine familienfreundliche Einstellung in der gesamten Hochschule nötig, um Studierende (und Mitarbeiter(innen)) mit Kindern bestmöglich zu unterstützen. Dies gilt ebenso für andere Grup-

pen von Studierenden: Die unterschiedlichen Bedürfnisse von heterogenen Studierenden müssen aufgegriffen werden, können aber nicht allein durch Maßnahmen und Instrumente in der Art eines Nachteilsausgleichs befriedigt werden. Bildung ist kein Produktionsprozess, der nur gut durchorganisiert werden muss, um zum Erfolg zu führen, sondern es bedarf eines Klimas, das für alle Studierenden Anregung, Ermunterung, Unterstützung und Herausforderung beinhaltet.

3. „Vielfalt als Chance“ begreifen

Im Rahmen des Projekts „Vielfalt als Chance“, durchgeführt von CHE Consult und gefördert von der Bertelsmann Stiftung, wurden an den acht beteiligten Hochschulen jeweils verschiedene, hochschulspezifische Ansätze entwickelt. Das Projekt stellte, ausgehend von Vincent Tintos Theorien über Studierendenbindung (Tinto 1993) und mit Hilfe der Impulse aus den beteiligten Hochschulen, einen theoretischen Rahmen zur Verfügung, der auch die Entwicklung einer Studierendenbefragung, CHE-QUEST, bestimmte. Tinto hebt in seiner Forschung zu Studienabbruch die Entscheidung eines Individuums zum Abbruch als einen Prozess hervor, der verschiedene Kriterien im akademischen aber auch sozialen Umfeld einer Hochschule beinhaltet, und sieht den Grad der Adaption der Studierenden an das Studium als ausschlaggebend für die Entscheidung zu einem Studienabbruch an.

Der Grad der Adaption bestimmt demnach maßgeblich den Studienerfolg beziehungsweise die Studienerfolgswahrscheinlichkeit. Daher liegt ein Fokus des Projektes auf der Messung der Adaptionsleistung der Studierenden, indem soziodemographische, psychometrische und hochschulspezifische Aspekte zugleich erhoben werden. Die Besonderheit der QUEST-Befragung liegt darin, dass sie die Reaktion der Studierenden auf das Umfeld eines Hochschulstudiums an ihrer jeweiligen Hochschule misst, und das auf der Grundlage eines psychometrischen Fragebogens, also jenseits von reinen Selbsteinschätzungen.

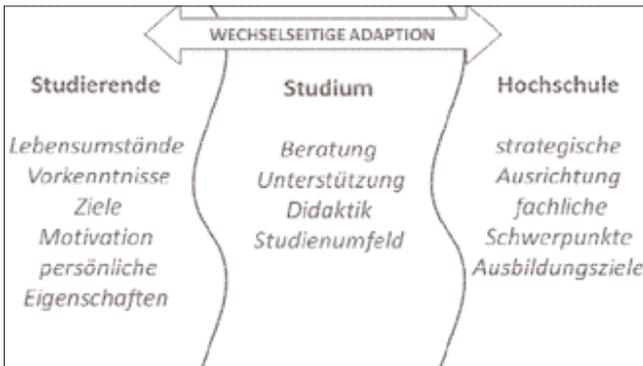
Allerdings haben wir es mit einem gegenseitigen Adaptionsprozess von den Studierenden und der Organisation Hochschule zu tun (siehe Abbildung 1): Während die Studierenden immerwährend Adaptionsleistungen im Verlauf des Studiums erbringen, passt sich die Organisation Hochschule an die individuelle und studienrelevante Diversität ihrer Studierenden ebenfalls an. Dies erfolgt vor allem durch eine entsprechende Strategie- und Maßnahmenentwicklung sowie die Initiierung von geeigneten Maßnahmen zum Change Management.

⁵ Erste Erkenntnisse aus einem solchen Ansatz gibt es bspw. im Bereich Fremdsprachenerwerb bei ausländischen Studierenden (vgl. bspw. IDP Australia: <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/slump-in-chinese-students-begins/story-e6frgcjx-1226049380064>). Andere Umsetzungen dieses Ansatzes, die fachliche Kompetenzen abbilden wollen, haben derzeit allerdings noch mit erheblichen methodischen Herausforderungen zu kämpfen, vgl. bspw. das OECD-Projekt AHELO (Assessment of Higher Education Outcomes) http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html

⁶ Also aus Mittel- oder Oberschicht, ohne Migrationshintergrund, jung, vollzeit studierend und ohne familiäre Verpflichtungen.

⁷ Siehe hierzu bspw. das Projekt „Familie in der Hochschule“, www.familie-in-der-hochschule.de

Abbildung 1: Studienrelevante Diversität



Mit dem Erhebungsinstrument QUEST erhalten die Hochschulen die Informationen, die sie benötigen, um gezielte Maßnahmen zum Umgang mit der Heterogenität ihrer Studierenden zu entwickeln. So kann über QUEST empirisch der Adaptionsgrad der Studierenden belegt und beobachtet werden.

In einem Testdurchgang konnte die methodische Zuverlässigkeit des Instruments erfolgreich überprüft werden.⁸ Ein erster Erhebungsdurchgang im Winter 2010 unter den acht Partnerhochschulen des Projektes führte zu knapp 8.800 auswertbaren Datensätzen – zwischen 9 und 48% der jeweiligen Studierendenschaften.⁹ Die Befragung erfolgt freiwillig, die Auswertung jeweils ausschließlich gruppenbezogen. Über eine Faktorenanalyse wurden zehn für den Studienerfolg relevante Faktoren ermittelt. Eine Clusteranalyse führt zudem zur Identifikation von acht Studierendentypen, die jeweils unterschiedliche Muster der Adaption an die Bedingungen der Hochschulen und entsprechend unterschiedliche Risiken und Erfolgswahrscheinlichkeiten repräsentieren.

Neben den psychometrischen und den soziometrischen Frage-Items wurden auch Fragen zur Inanspruchnahme von Maßnahmen und Angeboten der Hochschule gestellt. Durch die kombinierende Auswertung der Resultate kann QUEST zu generalisierbaren wie institutionenspezifischen Antworten auf die Frage gelangen, welche Handlungsansätze zur Verbesserung des Studienerfolgs beitragen können. Zum Beispiel kann gezeigt werden, dass alle Formen studentischen Engagements (politisch, ehrenamtlich, sportlich, innerhalb und außerhalb der Hochschule) hier positiv einschlägig korrelieren.¹⁰ Da auch Daten zu den Fächern und Fachbereichen der Befragten vorliegen, können die Auswertungen bereits jetzt zum Teil auch auf diese Ebene heruntergebrochen werden.

Das Instrument kombiniert also die Erhebung soziometrischer und psychometrischer Daten in Verbindung mit Daten über die Nutzung von Maßnahmen. Damit wurde ein für Deutschland neuartiges Befragungsinstrument geschaffen, das es erlaubt, sehr konkrete Aussagen zum sozialen wie auch zum akademischen Umfeld der Studierenden zu machen. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse auf Probleme hin, die für die Anpassung an das Studium eine Rolle spielen können. Da in der Befragung auch soziometrische Daten erhoben werden, können auch äußerliche Diversitätsmerkmale, die in der öffentlichen Diskussion gerade eine große Rolle spielen, mit den QUEST-Werten verglichen werden (wie Migra-

tionshintergrund, soziale Benachteiligung, nicht-akademisches Elternhaus etc., aber auch Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung uvm.). Vorläufig sind kaum vergleichbare Daten zu diversitätsspezifischen Aspekten des Studienerfolgs in Deutschland verfügbar. Der gesamte Diskurs unterstellt einstweilen, meist unausgesprochen, eine strukturelle Benachteiligung von ‚atypischen‘ oder ‚diversen‘ Studierenden. Belegt werden kann dies bisher kaum.¹¹ Und ohne ein präziseres Verständnis davon, welche Faktoren wirklich Studienerfolg erschweren oder befördern, sind die Hochschulen in ihrer Reaktion allein auf vermeintliche Evidenzen und Vorurteile angewiesen.

In den QUEST-Daten zeigt sich, dass Studienerfolg auch in der Hinsicht ein komplexes Geschehen ist, dass viele erwartbare Zusammenhänge – wie sie bspw. aus dem Ausland bekannt sind – aufgrund der spezifischen Situation im deutschen Bildungssystem (geprägt vor allem durch die hohe Selektivität) an den deutschen Hochschulen in dieser Form bislang kaum bestehen. Die Daten aus QUEST zeichnen hier ein differenziertes Bild: Zwischen den meisten ‚atypischen‘ Merkmalen und dem Verhalten im Studium besteht kaum ein Zusammenhang. Allerdings wirkt sich das ‚atypische‘ Merkmal für diejenigen Studierende negativ aus, die mit eher ungünstigen Bildungsvoraussetzungen an die Hochschule gekommen sind. Das bedeutet, erst bei der Akkumulation von Problemen wird das Merkmal ‚atypisch‘ zu sein, zum Nachteil.

QUEST gibt Auskunft darüber, worin denn eigentlich eine studienrelevante Diversität besteht – also eine Diversität, die Einfluss auf den Studienerfolg hat. Die Befragung kann als ein wirksames Messinstrument des Hochschul-Controllings wie des Qualitätsmanagements eingesetzt werden, mit dessen Hilfe Dimensionen des Studienerfolgs und -misserfolgs institutionenspezifisch aufgeklärt werden. Dabei geht es darum zu ermitteln, welche Faktoren auf Seiten der Hochschule wie der Studierenden wirklich relevant sind und wo Ansatzpunkte zur Verbesserung liegen.

3.1 Das strategische Ziel

Wenn Diversity Management ernsthaft an Hochschulen betrieben werden soll, dann muss es ein Element der Hochschulstrategie werden. Dies erfordert Klärungen bis auf die Ebene der hinter allen Strategien stehenden Werte und Ziele. Dabei werden u.U. sehr schwierige und selten konfliktfreie Diskussionen nötig werden, denn offenbar ist hier ein sensibler Bereich tangiert, der Haltungen und Einstellungen berührt und in dem der latente Vorwurf möglicher Diskriminierung im Raum steht. Da solche Debatten mühsam werden

⁸ Für weitere Informationen über das Erhebungsinstrument und seine Entwicklung siehe (Leichsenring/Sippel/Hachmeister 2011).

⁹ Bei der Auswahl der in QUEST abgefragten soziometrischen Items wurde zum Zweck der Vergleichbarkeit auf eine hohe Übereinstimmung mit den Kategorien und Definitionen der Sozialerhebung geachtet. Datenabgleiche zwischen Sozialerhebung und QUEST zeigen eine hohe Übereinstimmung, von der die Repräsentativität der QUEST-Daten abgeleitet wurde.

¹⁰ Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch der National Survey of Student Engagement (NSSE), der sowohl extra- wie auch intra-curriculares Engagement an amerikanischen Hochschulen erfasst.

¹¹ Für das Bundesland Sachsen liegen empirische Daten vor, die auf einen Zusammenhang zwischen Ausgangsmerkmalen (Bildungsherkunft und Frauenanteil) und der Absolvent(inn)enquote schließen lassen. Dieser ist zudem stärker als der Zusammenhang zwischen Prozessqualität und Absolvent(inn)enquote (Kamm/Krempkow 2010).

können, wählen viele Hochschulen den umgekehrten Weg und beginnen mit Elementen des Change Management, wie bspw. der Einführung von neuen Strukturen oder Angeboten, die dem Lehrbuch nach eigentlich erst umgesetzt werden können, wenn man Ziele und Strategien geklärt hat.

Die übergreifenden strategischen Herausforderungen für ein Diversity Management sind der Abbau von Benachteiligungen und Diskriminierung durch Gewinnung von Studierenden aus bisher unterrepräsentierten Gruppen einerseits und bestmögliche Potentialentwicklung und Erhöhung des Studienerfolgs für alle Studierenden andererseits. Die dritte Herausforderung ist aber, die Impulse, die von Vielfalt und Diversität ausgehen, als Bereicherung der Hochschule aufzugreifen, sich also von diesen gesellschaftlich getriebenen Veränderungen als Institution verändern zu lassen, ohne die eigenen Ziele aus dem Auge zu lassen.

Der Abbau von mit äußeren respektive sozialen Diversitätsmerkmalen korrelierenden strukturellen Benachteiligungen im Hochschulzugang kann kurz- bis mittelfristig nur dadurch gelingen, dass im Übergang zwischen Schule und Hochschule neue Formen der Kooperation gefunden werden, die bisher unterrepräsentierte Gruppen gezielt ansprechen und zum Studium ermuntern. Wenn diese Gruppen die Hochschulen künftig in höherer Zahl erreichen, dann wird eine Herausforderung hinzutreten, die jetzt infolge der hohen Selektivität des deutschen Bildungssystems noch wenig ausgeprägt ist: Dann werden aller Voraussicht nach diese Gruppen stärker als bisher auch beim Studienerfolg Nachteile aufweisen. Alle Studierenden zu ihrer je bestmöglichen Entfaltung zu führen und Studienabbruch weiter zu senken ist daher die zweite übergreifende Herausforderung. Die QUEST-Daten zeigen schon jetzt, dass der Abbau von Benachteiligungen durch studienrelevante Diversität nicht einfach an einzelnen Diversitätsmerkmalen ansetzen kann. Diese Benachteiligungen gehen auch nicht einfach mit Defiziten einher, sondern können sich auch in schlichter Verschiedenheit in der Bewältigung des Studiums, in unterschiedlichen Adaptionismustern ausdrücken. Maßnahmen des Nachteilsausgleichs können da im einen Fall angemessen sein und im nächsten überflüssig sein, vielleicht sogar als diskriminierend wahrgenommen werden. Umgang mit studienrelevanter Diversität darf daher nicht als Spezialproblem von Spezialeinrichtungen der Hochschulen interpretiert werden, sondern muss – drittens – als Element der Bereicherung, mithin Veränderung der Hochschule insgesamt angenommen werden. Hier gibt es allerdings keinen Automatismus: Die Diversity-Strategien in Bezug auf diese drei großen grundsätzlichen Herausforderungen der Hochschulen müssen vor dem Hintergrund ihrer jeweils individuellen Situation, ihren eigenen Schwerpunkten und Zielen entwickelt werden.

Die Umstellung der Grundorientierungen der Hochschulen von Homogenisierung auf einen am Studienerfolg orientierten konstruktiven Umgang mit Diversität wird mancherorts eine dramatische Veränderung bedeuten. Nicht immer wird ein Konsens erreicht werden können. So kann beispielsweise die häufig von Hochschulmitgliedern vertretene Annahme, dass eine heterogene Studierendenschaft zu Qualitätsverlusten in der Lehre führe, Ressourcen nur für bestimmte Zielgruppen binde oder die Reputation der Hochschule durch die Anziehung bestimmter Zielgruppen leide, zur Ablehnung strategischer Zielsetzungen und ent-

sprechend initiiert Maßnahmen führen. Daher reicht es nicht aus, ausschließlich über Projekte, Studiensituationen, o.ä. zu informieren. Vielmehr gilt es, grundlegende Verhaltens- und Einstellungsänderungen über gezielte Maßnahmen zur Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung über die – empirisch belegbare – Diversität der Studierenden in den unterschiedlichsten Bereichen zu initiieren. Es muss in diesem Zusammenhang verdeutlicht werden, dass der Umgang mit Diversität und die damit verbundenen strukturellen Änderungen zu einer Bereicherung der Organisation Hochschule führt, die zu einer besseren Studiensituation für alle Studierenden führt und den Weg zu einem erfolgreichen Studium ebnet. Daraus ergeben sich gleichermaßen neue Chancen und neue Herausforderungen in der Lehre, wie sich im Projekt „Vielfalt als Chance“ an verschiedenen Stellen gezeigt hat.¹²

Umwelt der Hochschule: Diversitätsspezifische Problemlagen auf Ebene eines Studienprogrammes

So wurde an einer der Projekthochschulen deutlich, dass die Adaption der Studierendenschaft insbesondere in einem Studiengang weniger erfolgreich verlief. Die Hochschulleitung entschied sich, dieses Studienprogramm über weitere, die Daten von QUEST ergänzende Informationen wie Abbruchquote, Evaluations- und Prüfungsergebnisse genauer zu analysieren. Ziel war es, gemeinsam mit den Studienprogrammverantwortlichen die Gründe für das tendenziell schlechtere Abschneiden zu erkennen, diese zu erörtern und gemeinsam langfristig wirksame Maßnahmen zu entwickeln. Im Rahmen des hierauf folgenden Workshops konnte über die empirischen Befunde von QUEST verdeutlicht werden, dass aufgrund der interdisziplinären Struktur und der besonderen Ausrichtung des Studienprogramms nicht erfüllbare Erwartungen erzeugt wurden, was sich insbesondere bei den weiblichen Studierenden negativ auswirkte. Weiterhin konnte herausgefunden werden, dass insbesondere diejenigen Studierenden, die für das Studium an den Hochschulort zogen, weniger gut an der Hochschule integriert waren und tendenziell schlechtere Werte auf dem Faktor Gemütsverfassung¹³ aufwiesen als ihre Kommiliton(inn)en in der gesamten Hochschule.

Durch ein tiefergehendes Verständnis über die Studierendenklientel (über die eigenen Grundannahmen hinaus) wurde die Notwendigkeit, Lehrinhalte umzustrukturieren, auf eine empirische Basis gestellt. Es konnten nun gezielt Maßnahmen ergriffen werden, die helfen, langfristig Problemlagen zu mildern und die übertragbar sein werden auf zukünftige Studienprogramme mit ähnlichen Merkmalen. Langfristig gilt es in solchen Zusammenhängen QUEST als eine Basis für ein kontinuierliches in das Controlling und Qualitätsmanagement einer Hochschule integriertes Diversity Monitoring zu entwickeln.

Aktuelle und wünschenswerte Situation: Abgleich eigener Urteile über Studierende über QUEST

Im Rahmen eines Workshops zu Change-Management-Maßnahmen wurde intensiv über die Verknüpfung von hoch-

¹² Die folgenden beiden Beispieldarstellungen folgen Güttner (2011).

¹³ Hierbei handelt es sich um einen der zehn Faktoren, die QUEST ermittelt und die für den Studienerfolg als relevant gelten können.

schuldidaktischen Maßnahmen für das lehrende Personal und Diversityaspekten diskutiert. Dabei wurde deutlich, dass einem Großteil der Lehrenden die Heterogenität ihrer Studierendenschaft in Bezug auf Einzelaspekte (andere Zielsetzungen des Studiums, andere Eingangskompetenzen, andere Erwartungen) bewusst ist, die damit verbundenen Schlussfolgerungen jedoch wenig konstruktiv für den Umgang mit der gefühlten Heterogenität zu sein scheinen („die Studierenden sind nicht studierfähig“, „die Studierenden haben keine Motivation“, etc.). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die Professor(inn)enschaft keinen spezifischen Bedarf an hochschuldidaktischer Weiterbildung für einen gezielteren Umgang mit diversen Studierenden angeben kann. Entsprechend galt es, ein Verfahren zu entwickeln, das zum einen die Sensibilität der Professor(inn)enschaft für die vorhandene Heterogenität ihrer Studierenden erhöht und zum anderen die damit verbundenen eigenen Herausforderungen erkennbar werden lässt, so dass zu deren Unterstützung gezielte Maßnahmen ergriffen und Bedarfe identifiziert werden können.

Als erster Schritt wird die Professor(inn)enschaft an dieser Hochschule nunmehr über einen Fragebogen befragt, der den Fokus auf die Veränderungen der Studierendenschaft, die für die Integration von Studienanfänger(inne)n besonders wichtigen Faktoren und die eigenen Herausforderungen in der Lehre legt. Die Ergebnisse werden den Professor(inn)en im Rahmen eines Workshops bekannt gegeben und mit Ergebnissen aus QUEST gespiegelt. Es soll gemeinsam erläutert werden, welche Ausprägungen das Studierendenprofil aufweist und welche Bedürfnisse sowie ggf. Strukturen in Lehre und Studium hiervon abgeleitet werden können. Ziel dieses Verfahrens ist es, den Lehrenden zu verdeutlichen, welche ihrer Einschätzungen über das Profil ihrer Studierenden der aktuellen Realität an ihrer Hochschule entsprechen und wo Differenzen liegen. Damit wird den Lehrenden auch die Gelegenheit gegeben, sich über die Lehrsituation auszutauschen, Herausforderungen infolge der Diversität der Studierendenschaft zu definieren und gezielt Ansatzpunkte dazu zu finden, wie in der Lehre reagiert werden kann. Diese Entwicklung ist durchaus nicht trivial: Es ist vielmehr offensichtlich, dass sich dadurch das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschulen insgesamt verändern wird.

4. Das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschule neu definieren

4.1 Kenntnisse über die Studierenden erwerben

Zwar werden an den meisten Hochschulen die Studierenden regelmäßig zu allen möglichen Themen befragt. Die meisten Studierendenbefragungen zielen aber darauf ab, Informationen über die Hochschule (Ist das Angebot zufriedenstellend? Ist der Studiengang studierbar? usw.), nicht aber über die Studierenden zu generieren. Hochschulen wissen im Moment wenig über ihre Studierenden, und im Grunde ist derzeit auch noch unklar, was die (deutschen) Hochschulen über ihre Studierenden wissen müssten, um sie bestmöglich fördern zu können.

Lehrende berichten oft von der Erfahrung, um wie viel einfacher und befriedigender es ist, Studierende zu betreuen, wenn eine geringere Gruppengröße einen direkten und

persönlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden ermöglicht: Rücksichtnahme auf studierende Eltern, Unterstützung für Hochschulwechsler(innen) oder ausländische Studierende, die Wahrnehmung von Krisen oder Problemen und die Flexibilität, darauf adäquat reagieren zu können – all dies ist in Kontexten selbstverständlich, in denen die Lehre auf Bekanntheit und persönlichem Kontakt aufbauen kann. In den meisten Studiengängen ist dies jedoch nicht mehr der Fall. Die Herausforderung einer diverseren Studierendenschaft besteht deshalb darin, Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, den einzelnen Studierenden in großen Studiengängen ebenso gerecht zu werden, wie dies in einem kleineren Rahmen ohne Weiteres möglich wäre. Das bedeutet insbesondere, dass die Lehrenden mehr über die komplexen Wirkmechanismen von erfolgreichem Studium und auch mehr über diejenigen Aspekte ihrer Studierendenschaft Bescheid wissen müssen, die Relevanz für den Studienerfolg haben können. Bislang sind die Kenntnisse darüber für den deutschen Hochschulbereich sehr begrenzt und beschränken sich mehr oder weniger auf die bislang erzielten Bildungserfolge, die Studien zufolge etwa 25% des künftigen Studienerfolgs aufklären kann (Hell/Schuler/Trapmann 2008).

4.2 Die Verantwortung der Hochschule

Ein wesentlicher Aspekt, der sowohl die strategische Orientierung als auch den notwendigen Bewusstseinswandel berührt, ist die Frage, welche Verantwortung die Hochschule zukünftig gegenüber ihren Studierenden hat bzw. zu tragen bereit ist. Einige Beispiele dazu, wo zukünftig die Grenzen neu auszuloten sein werden:

- Eltern unterstützen heute mehr als früher aktiv ihre Kinder bei der Studienorientierung und dem Übergang an die Hochschule. Einige Hochschulen veranstalten daher bereits Informationstage für die Eltern oder erleben, wie Eltern mit zu Beratungsgesprächen kommen. Dabei ist die Lage durchaus widersprüchlich. Zum einen deuten die QUEST-Daten darauf hin, dass die Unterstützung im sozialen und familiären Umfeld ein positiver Wirkungsfaktor für eine gute Adaption im Studium darstellt. Zum anderen erweist es sich deutlich als Risikofaktor, wenn Studierende angeben, auf fremden Rat hin einen Studiengang gewählt zu haben. Wie können Hochschulen mit dieser neuen Situation umgehen? Welche Bedürfnisse stehen dahinter, wie kann die Bereitschaft der Eltern sich einzubringen von Seiten der Hochschule genutzt werden, um Studieninteressierte besser zu informieren? Wie können Eltern dabei unterstützt werden, gute Entscheidungshilfe für ihre Kinder zu sein?
- Der Bologna-Prozess stellt die Hochschulen mehr als zuvor vor die Aufgabe, über den Bezug des Studiums zum späteren Beruf zu reflektieren und die Studierenden darin zu unterstützen, entsprechende Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben. Je höher der Anteil von Studierenden pro Jahrgang ist, umso wichtiger wird dieser Aspekt, weil entsprechend mehr Studierende mit einer Perspektive auf die Zeit nach dem Studium studieren. Die QUEST-Werte zeigen, dass ein gewisser Anteil an Studierenden sehr pragmatische Motive mit dem Studium verbindet, weniger an der Sache selbst als an einem formalen Abschluss orientiert ist, der zu einer beruflichen Perspektive führt.

Wie kann die Hochschule dem gerecht werden und dies mit den eigenen Ansprüchen an eine gute wissenschaftliche Qualifikation verknüpfen? Welche Bedeutung hat es, dass die Hochschullehrer(innen) selbst eine sehr selektive Gruppe darstellen, die oft über eine besonders hohe intrinsische Motivation im eigenen Studium verfügte?

- Die Diversifizierung der Studierendenschaft ereignet sich auf ganz verschiedenen Ebenen. Eine wichtige Dimension ist Selbständigkeit und Reife der Studierenden. Und in dieser Beziehung sind verschiedene Veränderungen zu erwarten: Angefangen mit einer Veränderung des Reifeprozesses der 18-25jährigen insgesamt, die mittlerweile als *emerging adulthood* (Arnett, 2000) bezeichnet wird, über die 17jährigen – also gesetzlich minderjährigen – Studierenden, die durch die Schulzeitverkürzung vermehrt an den deutschen Hochschulen anzutreffen sein werden, bis zu den Studierenden mit Kindern oder auch den studierenden Berufstätigen. Eine weitere Gruppe, die in diesem Kontext Beachtung finden muss, sind die Studierenden mit psychischen Erkrankungen. Die Zahl der psychischen Erkrankungen nimmt in der Gesellschaft insgesamt zu. Eine Zunahme ist daher auch an den Hochschulen zu erwarten, auch wenn sie derzeit kaum belegbar ist.¹⁴ Für diese Personen stellt ein Studium in besonderer Weise einen Schutzraum für Entwicklung und Stabilisierung dar: Wie kann die Hochschule dieser ganz anderen Perspektive gerecht werden?

Mehr noch als früher muss das Studium als Entwicklungsphase ernstgenommen werden, in der die fachliche, die berufliche und die persönliche Entwicklung gleichwertig Beachtung finden muss. Dadurch werden neben der fachlichen Ausbildung außerfachliche Elemente immer wichtiger, im Bologna-Prozess als *employability* und *citizenship* bezeichnet, die von den Hochschulen stärker als früher als Teil des Studiums betrachtet werden müssen: Nicht als Zusatzprogramm, sondern als geplanter Bestandteil des Studiums. Neben der Professionalisierung als Expert/in für das eigene Gebiet spielen emanzipatorische Elemente, bspw. über Partizipationsmöglichkeiten und Erfahrungen von Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit eine immer größere Rolle. Hochschulen ermöglichen dies heute bereits in vielfältiger Weise, aber nicht als Bestandteil der Studienerfahrung für alle Studierenden. Dadurch kommen im Moment vor allem die Studierenden in den Genuss, die bereits eine Affinität zu solchen Erfahrungsmustern mitbringen – und nicht unbedingt die, die am meisten davon profitieren würden. Dies stellt die Hochschulen vor die Herausforderung, eben die anderen Studierenden für die bestehenden Angebote zu sensibilisieren, wo sie – in einer sicheren Lernumgebung – ihre vielfältigen Kompetenzen testen und weiterentwickeln können.

4.3 Controlling: Daten zur Überprüfung der Zielerreichung

Jede Beschäftigung einer Hochschule mit der Diversität ihrer Studierenden läuft Gefahr, Vorurteilen und ‚blinden Flecken‘ in der Perspektive der handelnden Personen ausgeliefert zu sein. In der Folge können leicht Ressourcen in die falschen, weil weniger wirksamen Ansätze gelenkt werden, solange es kein Controlling gibt, das die Zielerreichung und damit die Wirksamkeit der Maßnahmen und Instrumente überprüfen kann. Die ‚ordnungsgemäße Durch-

führung‘ einer Maßnahme oder gar die ‚ordnungsgemäße Verausgabung‘ bereitgestellter Mittel ist nun seit einigen Jahren schon kein hinreichendes Ziel einer öffentlich finanzierten Einrichtung mehr. Der Managementzyklus geht immer davon aus, dass Ziele gesetzt und dann verfolgt werden und dass sowohl die Zielerreichung als auch die Zielverfolgung Gegenstand (datengestützter) Beobachtung und Überprüfung werden. Am Anfang einer jeden Diversity-Strategie muss dabei eine Analyse und eine Problemdefinition stehen – und sei sie auch nur vorläufig.

Jedes Diversity Management hat in Deutschland zurzeit mit dem Problem zu kämpfen, dass den Hochschulen fast keine einschlägigen Daten vorliegen. Die Hochschulen verfügen über keine systematisch erhobenen Daten über den sozialen oder akademischen Hintergrund der Studierenden, über einen möglichen Migrationshintergrund, gesundheitliche Einschränkungen, Berufstätigkeit oder familiäre Verpflichtungen, um nur einige zu nennen. Die Hochschulen kennen demgegenüber lediglich Alter, Geschlecht, Art der Hochschulzugangsberechtigung und Ort ihres Erwerbs.

Vor diesem Hintergrund sollten Hochschulen, die die Aufgabe des Diversity Management ernst nehmen wollen, jedenfalls solange die offizielle statistische Berichterstattung Daten des erwähnten Typs ausspart, eigene Datenerhebungen zu Zwecken des Controllings aufbauen. CHE-QUEST ist ein mögliches Instrument dafür, denn damit werden auf der Basis eines sehr breiten Diversitätsbegriffes einschlägige Kriterien erhoben. Mit Blick auf Fragen des Datenschutzes stellt es den Hochschulen wie auch den Studierenden eine Möglichkeit zur Verfügung, das Controlling auf die ohne Erhebung von Namen oder Namensbezügen, freiwillig und extern erhobenen Daten zu stützen – anstelle einer vollständigen Erfassung im Rahmen der Einschreibungen und Rückmeldungen.

4.4 Datennutzung und Datenschutz

Die Wahrnehmung der Herausforderungen einer zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft steht in den deutschen Hochschulen insgesamt noch am Anfang. Daher ist ein massiver Konflikt noch kaum in die öffentlichen Debatten vorgedrungen: Nämlich dass die deutschen Hochschulen in der Tradition des Bildes des erwachsenen Studierenden stehen. Diese lange zurückreichende Tradition, in der intellektuelle Souveränität mit persönlicher Maturität gleichgesetzt wurde, überträgt den Studierenden den Großteil der Verantwortung für ihre Ausbildung und entlastet zugleich die Hochschulen von Verantwortung für das Wohl und Wehe ihrer Studierenden. Obwohl dieses Bild der erwachsenen Studierenden sicherlich die hochschulische Kultur in Deutschland prägt und auch von vielen Studierenden so eingefordert wird, ist es aus den oben genannten Gründen in vielerlei Hinsicht nicht mehr zeitgemäß und in vielen Fällen nicht mehr realistisch. Die Studierenden sind eben nicht nur auch jünger, sondern sie sind auch vielfältiger und

¹⁴ Diese Daten werden kaum erhoben und die Vergleichbarkeit verschiedener erhobener Daten wird weiterhin durch uneinheitliche Begriffsdefinitionen erschwert. Unumstritten ist jedoch, dass Studierende zunehmend stärkeren Belastungen im Studium ausgesetzt sind – wie kürzlich im 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen belegt (Multrus/Ramm/Bargel 2010) – was sich wiederum negativ auf das psychische Wohlbefinden auswirkt.

sehr unterschiedlich in ihren Voraussetzungen, Interessen und Motiven.

Über den ‚erwachsenen Studierenden‘ musste eine Hochschule nur diejenigen Informationen besitzen, die zur administrativen Abwicklung der ‚Studienfälle‘ nötig waren. Junge Menschen in einer persönlichen Phase des Übergangs jedoch brauchen – gemäß Tintos Ansatz – Rat und Unterstützung, auch in nicht rein akademischen Fragen. Auch manches eigentlich fachliche Problem bekommt eine ganz andere Dimension, wenn die beratende Person – die, wohl gemerkt, unter den Bedingungen einer Massenuniversität keine Möglichkeit hat, auf der Basis von persönlicher Bekanntheit zu beraten – um die spezifischen Bedingungen eines Studierenden weiß. Diese Überlegungen stellen auch die bisherige Arbeitsteilung in Frage: Hier die fachliche Beratung und da die Hilfsangebote für alle anderen Lebenslagen. Dies schafft eine künstliche Trennung, die der Erfahrung im Studienalltag, der student experience, nicht entspricht. Eine Hochschule, die z.B. den individuellen Erfolg in Studium und Prüfungen ihrer Studierenden nicht beobachtet, hat kaum Möglichkeiten, rechtzeitig auf Fehlentwicklungen reagieren. Beratende Personen an der Hochschule können auf Unterstützungsangebote nicht aufmerksam machen, wenn sie die Probleme und Nöte gar nicht kennen. Im Zuge einer stärkeren Orientierung an Studierendendiversität und ihren Folgen wird sich ein anderes Verständnis der Verantwortung der Hochschule gegenüber den eigenen Studierenden entwickeln, und dies wird mit einer anderen Einstellung zu Datenerhebung einhergehen.

Wenn also für ein effektives Diversity Management auch andere und mehr Daten notwendig sind: Zur Verantwortung der Hochschulen gehört nach wie vor ein verantwortungsvoller Umgang mit den Daten der Studierenden. Es handelt es sich um einen hochsensiblen Bereich, und es tauchen Risiken des Missbrauchs auf. Auf diesem Gebiet sind sicher keine einfachen Antworten möglich. Doch eines ist sicher: Wenn wir in Deutschland die Debatte nicht führen, dann zwingen wir die Handelnden dazu, Vermutungen anzustellen und Einzelfallerfahrungen zu verallgemeinern. Damit verlängern wir im Zweifelsfall zunächst einmal die bestehenden Ungerechtigkeiten. Nur bei Vorlage detaillierter Informationen über ihre Studierenden können Hochschulen bestehende Ungleichheiten mit Hilfe maßgeschneiderter Maßnahmen, die wiederum einer gezielten Wirkungsmessung unterzogen werden, kontinuierlich abbauen.

5. Ausblick

Wer darauf hofft, dass das Thema Diversity Management ein Modethema ist, das bald vom nächsten abgelöst wird, muss mit einer Enttäuschung rechnen. Ebenso wenig wie das Thema Gleichstellung von der Agenda verschwand, als sich erste Erfolge einstellten, wird der Umgang mit Diversität in absehbarer Zeit als abgeschlossen betrachtet werden können. Im Gegenteil, beim Thema Gender ist festzustellen, dass die langsam eintretenden Erfolge erst recht die Bedeutung dieses Bereichs erhöht haben. Beim Umgang mit Vielfalt stehen wir gerade erst am Anfang einer Entwicklung, die die Hochschulen massiv verändern wird. Es

wird darauf ankommen, diejenigen Elemente zu identifizieren, die unabdingbar sind – und den Rest behutsam an die sich verändernden Bedingungen anzupassen. Sowohl der demographische Wandel – als ökonomischer Treiber – als auch der gesellschaftliche Wandel stellen unabänderliche Außenbedingungen dar, auf die die Hochschule reagieren muss: Und zwar, indem sie als Anlass zur Verbesserung aufgegriffen werden. Heute geht es dabei vor allem darum, die bestehenden Normalitätserwartungen aufzuklären, die daraus resultierenden Probleme zu lösen und der Vielfalt der Studierenden besser gerecht zu werden – mit QUEST liegt ein Vorschlag vor, wie eine solche Perspektive gewonnen werden kann.

Zukünftig muss jedoch jede Hochschule grundsätzlich ihr Wertesystem überdenken, um den neuen Anforderungen in der Lehre, die sich aus den gesellschaftlichen Veränderungen ergeben, gerecht werden können. Ein Diversity Management einzuführen ist nicht nur umfassend und komplex, es ist auch schmerzhaft und konfliktreich: Alte Wahrheiten müssen hinterfragt, Gewohnheiten und Einstellungen verändert werden. Die Hochschulen sind damit aber nicht allein, jede Hochschule steht vor diesem Problem. Die HRK greift dies in ihrem nexus-Projekt auf und unterstützt damit das gemeinsame Lernen. Im Projekt „Ungleich besser! Verschiedenheit als Chance“, das CHE Consult im Auftrag des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft durchführt, werden derzeit Anforderungen an einen Auditierungsprozess für ein Diversity Management entwickelt. Mit einem strukturierten Prozess und der Unterstützung externer Expert(inn)en sollen die Hochschulen bei diesem komplexen Vorhaben unterstützt werden.

Die große Chance der Orientierung an Vielfalt besteht darin, zu erkennen, wozu Hochschulen in der Lage sind, wenn sie die Impulse der Zeit produktiv aufgreifen und für den Bildungsprozess fruchtbar machen: Sie also als Bereicherung auffassen. Hier ist mit teilweise langwierigen und durchaus konfliktträchtigen Prozessen zu rechnen. Doch es gibt im Ausland wie auch bereits im Inland Hochschulbeispiele, die Mut machen, denn sie zeigen, dass ein konstruktiver Umgang mit Vielfalt tatsächlich nicht zu Qualitätseinbußen führt, sondern im Gegenteil Verbesserungen in allen Bereichen der Hochschule hervorbringen kann.

Literaturverzeichnis

- Arnett, J.J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, S. 469-480.
- Berthold, C./Kessler, M.S./Kreft, A.-K./Leichsenring, H. (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium.
- Dahmus, S./Bernardin, H.J./Bernardin, K. (1992): Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Vol 25(3), S. 139-142.
- Döring, S./Glöckner, U./Hägele, S./Harbecke, J./Hauff, K./Johannsen, J. et al. (2011): Wege aus der Exzellenzfalle – Vorschläge für eine aktive Hochschulpolitik. *Policy Brief*, Stiftung neue Verantwortung.
- Güttner, A. (Oktober 2011): Change Management und Diversität: Wie kommt ein neues Bewusstsein in die Hochschule? (T. Haertel, R. Schneider, & J. Wildt, Hrsg.) *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, Jg.6/Nr.3.
- Hell, B./Schuler, H./Trapmann, S. (2008): Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In H. Schuler, & B. Hell, *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Hogrefe.
- Kamm, R./Krempkow, R. (2010): Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich "gerecht" gestaltbar? *QiW(3)2010*, S. 71-78.

Kerbusk, S. (2009): Wer hat, dem wird gegeben. Abgerufen am 23. November 2011 von www.zeit.de: <http://www.zeit.de/2009/40/C-Begabtenfoerderung>

Leichsenring, H./Sippel, S./Hachmeister, C.-D. (2011): CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Gütersloh.

Middendorf, E./Isserstedt, W./Kandulla, M. (2009): Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Hannover: HIS:Projektbericht.

Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen: 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Tinto, V. (1993): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago, London: The University of Chicago Press.

■ **Christian Berthold**, Geschäftsführer von CHE Consult, E-Mail: Christian.Berthold@che-consult.de

■ **Andrea Güttner**, CHE Consult, Projektleiterin, E-Mail: Andrea.Guettner@CHE-Consult.de

■ **Hannah Leichsenring**, CHE Consult, Projektleiterin, E-Mail: Hannah.Leichsenring@che-consult.de

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung. Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004, 2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro

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

Anette Schönborn & Ursula M. Müller

Studierende mit Migrationshintergrund: ein Konstrukt mit unklarer Operationalisierung



Anette Schönborn



Ursula M. Müller

Im Sommer 2009 wurde an der Universität Duisburg Essen (UDE) im Auftrag des Prorektorats für Diversity Management eine große Studierendenbefragung durchgeführt (vgl. auch Schönborn u. Stammen in diesem Heft), in der zahlreiche manifeste soziodemographische Variablen erhoben wurden, um u.a. auf latente Variablen wie den Migrationshintergrund, auf dem der Fokus in diesem Aufsatz liegt, schließen zu können. Nach allgemeinen Aussagen zu Migrant/inn/en in Deutschland und einem Klärungsversuch des Begriffs Migrationshintergrund wird auf dessen Operationalisierung eingegangen. Zum einen wie der Migrationshintergrund in unterschiedlichen Untersuchungen erhoben wird, zum anderen wie dies in der Studierendenbefragung der UDE umgesetzt wurde. Anschließend wird am Beispiel der Daten der Studierendenbefragung verdeutlicht, wie unterschiedlich der Anteil von Migrant/inn/en in Abhängigkeit von der Operationalisierung ausfallen kann.

1. Migrant/inn/en in Deutschland

Im Jahr 2008 hatte laut Statistischem Bundesamt (2010b, S. 12) jede 5. Person in Deutschland einen Migrationshintergrund. Solche differenzierten Aussagen sind erst seit 2005 möglich (s.u.), da zuvor im Rahmen von amtlichen Statistiken nur die Staatsangehörigkeit zum Zeitpunkt der Befragung erhoben wurde. Daraus ergab sich, dass lediglich eine Unterscheidung zwischen deutscher und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit bzw. Deutschen und Ausländern möglich war. Hierdurch wurde jedoch nur ein Teil der Personen mit einer Zuwanderungsgeschichte erfasst. Aussagen zu (Spät-)Aussiedler/inn/en und/oder eingebürgerten Personen waren nicht möglich. Dass dies aber sinnvoll ist, zeigen inzwischen zahlreiche Untersuchungen zur sozialen Ungleichheit, u.a. im Rahmen der Bildungsforschung. So partizipieren Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in Deutschland unterdurchschnittlich an der schulischen und beruflichen Bildung (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Das ist nicht nur in Bezug auf individuelle Folgen problematisch, sondern auch aus gesellschaftlicher Sicht, da im Rahmen der Internationalisierung und Globalisierung sowie des technischen Fortschritts gut qualifizierte Arbeitskräfte benötigt werden – dies auch vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und der Zunahme des Anteils der Kinder aus Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte. So haben inzwischen in einigen

Großstädten mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 5, 18).

2. Migrationshintergrund

Obwohl die Begriffe Migrant/inn/en und Migrationshintergrund bereits mehrfach verwendet wurden, stellt sich die Frage, was hierunter genau zu verstehen ist. Bisher gibt es keine einheitliche Definition der Begriffe Migration/Migrationshintergrund. Als kleinster gemeinsamer Nenner gilt, dass es sich um Bewegungen von Personen/Personengruppen handelt, die verbunden sind mit einem dauerhaften Wohnortwechsel (vgl. Han 2000, S. 7). Zahlreiche Definitionen betonen in diesem Zusammenhang zusätzlich soziokulturelle Aspekte und gehen von einer Wanderung über nationale Grenzen aus, „so dass in der Regel eine Zuwanderung nach Deutschland aus dem Ausland gemeint ist“ (Diefenbach 2007, S. 20). Von letzterem wird in der Regel auch im Alltagsverständnis ausgegangen. Ferner werden hier die Begriffe Migrant/inn/en/Migrationshintergrund oftmals gleichgesetzt mit Ausländer/inn/en bzw. einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit, was juristisch jedoch nicht korrekt ist. Dass es zahlreiche Personen gibt, die durch eine (Spät-)Ausiedlung und/oder Einbürgerung die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, wird häufig nicht berücksichtigt. Da dies für differenzierte Analysen aber notwendig ist, gibt es in der Forschung inzwischen einen Konsens darüber, dass das Kriterium der Staatsangehörigkeit nicht mehr zentral sein kann. Es wird von einer Erosion des Staatsangehörigkeitskriteriums gesprochen (vgl. Kuhnke 2006, S. 9). Immer häufiger wird daher auf das Konstrukt Migrationshintergrund zurückgegriffen.

Unstrittig ist, dass Personen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, einen Migrationshintergrund haben und als Migrant/inn/en bzw. Migrant/inn/en 1. Ordnung bezeichnet werden. Sind bereits die Eltern einer Person nach Deutschland migriert, ist von Migrant/inn/en 2. Ordnung, bzw. der 2. Generation die Rede. Diese Personen haben oftmals keine eigenen Migrationserfahrungen, da sie bereits in Deutschland geboren wurden. Es stellt sich allerdings die Frage, ob beide Elternteile eines Migrantenkindes 2. Ordnung im Ausland geboren sein müssen oder ob nur ein Elternteil die Bedingung erfüllen muss (vgl. Diefenbach 2007, S. 21) und ebenso, wann der Zuzug der Eltern bzw.

eines Elternteils frühestens erfolgt sein sollte. So werden beispielsweise im Rahmen des Mikrozensus - in dem auf der Grundlage des Mikrozensusgesetzes vom 24. Juni 2004 (vgl. Statistisches Bundesamt 2009) seit 2005 Daten zum Migrationshintergrund erhoben werden - nur Zuzüge der Eltern in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland ab 1960 berücksichtigt. Des Weiteren wurde für den Mikrozensus festgelegt, dass mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugezogen oder als Ausländer in Deutschland geboren sein muss, um der Kategorie „Migrant/in“ zugeordnet zu werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a, S. 5 f.).

In einigen Untersuchungen wird zur Bestimmung des Migrationshintergrundes die Muttersprache und/oder die gegenwärtig gesprochene Sprache zugrunde gelegt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass gerade für den Bildungsbereich der frühe Spracherwerb von Interesse ist. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Altersphase des Deutscherwerbs von Bedeutung für den Wortschatz ist (Ahrenholz 2008, S. 47).

Neben der Erfassung der Muttersprache wird in einigen Studien wie z.B. PISA zusätzlich danach gefragt, welche Sprache gegenwärtig normalerweise in der Familie gesprochen oder in welcher Sprache Fernsehen geschaut wird, so dass auch Aussagen zum gegenwärtigen Sprachgebrauch gemacht werden können. Allerdings sind allein hierdurch keine differenzierten Aussagen über das Niveau der Beherrschung der deutschen Sprache möglich. Außerdem kann nicht allein aufgrund der Sprache auf einen Migrationshintergrund geschlossen werden, da es sowohl ausschließlich deutsch sprechende als auch mehrsprachige Personen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte gibt (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010, S.16 f.).

3. Variablen zur Erfassung eines Migrationshintergrundes

Da dem Migrationshintergrund keine einheitliche Definition zugrunde liegt und es sich um eine latente Variable handelt, wurde im Vorfeld der Studierendenbefragung der UDE recherchiert, welche Variablen in anderen Befragungen erhoben werden, nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Es wurde u.a. auf die 18. Sozialerhebung des Studentenwerks und den Mikrozensus zurückgegriffen. Da es zu Modifikationen kam und im Rahmen des Mikrozensus nicht jährlich Daten zu den Eltern der Befragten erhoben werden, die Rückschlüsse auf einen Migrationshintergrund bei Personen zulassen, die selbst in Deutschland geboren sind und die deutschen Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Statistisches Bundesamt 2010b, S. 31), werden im Folgenden die 18. und 19. Sozialerhebung (vgl. BMBF 2007; BMBF 2010) sowie der Mikrozensus 2005, 2008 und 2011 (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder o.J.a, b, c) näher betrachtet. Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Operationalisierung werden dargestellt. Im Anschluss daran wird auf die Variablen, die

in der Studierendenbefragung der UDE aufgenommen wurden, eingegangen.

3.1 Mikrozensus und Sozialerhebung des Studentenwerks

Sowohl im Rahmen der Befragungen des Mikrozensus als auch in denen der Sozialerhebung werden die derzeitige und ggf. frühere Staatsangehörigkeit der Befragten erhoben (inkl. Doppelstaatsbürgerschaften). In Bezug auf den Mikrozensus können außerdem Aussagen darüber getroffen werden seit wie vielen Jahren sich die Befragten in Deutschland aufhalten. Außerdem gibt es zusätzliche Fragen zur Einbürgerung bzw. im Jahr 2008 und 2011 auch detaillierte Antwortmöglichkeiten aus denen hervorgeht, ob die deutsche Staatsangehörigkeit z.B. durch eine (Spät-)Ausiedlung erlangt wurde. In der Sozialerhebung wird danach gefragt, in welchem Land die Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben. Somit sind differenzierte Aussagen zu Bildungsinländer/innen und Bildungsausländer/innen möglich.¹

Im Gegensatz zum Mikrozensus 2011 waren im Mikrozensus 2005 und 2008 auch Fragen zu den Eltern der Befragten enthalten, die Rückschlüsse auf einen Migrationshintergrund zulassen. Aufgrund eines recht ausführlichen Fragenkomplexes im Jahr 2005 können u.a. Aussagen über den Zuzug der Eltern nach Deutschland ab 1960 und deren (Doppel-) Staatsangehörigkeit getroffen werden. Der Mikrozensus 2008 lässt hingegen lediglich Aussagen darüber zu, ob die Eltern einen anderen als einen deutschen Hinter-

Tabelle 1: Variablen zur Erfassung des Migrationshintergrundes im Mikrozensus, in der Sozialerhebung des Studentenwerks und in der Studierendenbefragung der UDE

	Mikrozensus 2005	Mikrozensus 2008	Mikrozensus 2011	18. Sozialerhebung	19. Sozialerhebung	Studierendenbefragung UDE
Befragte/r						
Geburtsland	X	X	X			X
Derzeitige Staatsangehörigkeit	X	X	X	X	X	X
Frühere Staatsangehörigkeit	X	X	X	X	X	X
Doppelte Staatsangehörigkeit	X	X	X	X	X	X
Jahr des Zuzugs n. Dt.	X	X	X			
Höchster Bildungsabschl./ bzw. HZB in Dt. erworben		X		X	X	X
Eltern der/des Befragten						
Geburtsland						X
Derzeitige (Doppelte-) Staatsangehörigkeit	X	X ¹			X	X
Frühere (Doppelte-) Staatsangehörigkeit	X	X ¹				X
Jahr des Zuzugs n. Dt.	X					
Gesprochene Sprache						
... in der Familie						X
... im Freundeskreis						X

¹ Aufgrund der Fragestellung können Aussagen darüber getroffen werden, ob die Eltern eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit besitzen bzw. besaßen, doch sind keine detaillierten Unterscheidungen zwischen der derzeitigen und früheren Staatsangehörigkeit möglich, wenn es einen Staatsangehörigkeitswechsel gab.

¹ Als Bildungsausländer/innen werden diejenigen Studierenden bezeichnet, die nach Deutschland gekommen sind, um hier zu studieren. Als Bildungsinländer/innen werden hingegen Studierende mit einem ausländischen Pass bezeichnet, die häufig in Deutschland aufgewachsen sind und/oder zumindest ihre Hochschulreife in Deutschland erworben haben.

grund haben, nicht, ob sie zwischenzeitlich durch eine Einbürgerung die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. In der Befragung des Studentenwerks wurde erst in der 19. Sozialerhebung eine Frage zur Staatsangehörigkeit der Eltern aufgenommen.

Wie allein ein Vergleich des Mikrozensus und der Sozialerhebung aus unterschiedlichen Jahren zeigt, gibt es sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten bezüglich der Variablen, die erhoben werden um einen Migrationshintergrund zu erfassen.

3.2 Studierendenbefragung der UDE

Für die Studierendenbefragung der UDE erfolgte eine sehr detaillierte Erhebung des Migrationshintergrundes. So wurden die Studierenden nicht nur ausführlich zu ihrer eigenen Person befragt, sondern auch zu ihren Eltern:

- Geburtsland des Studierenden/der Studentin,
- Staatsangehörigkeit des Studierenden/der Studentin,
- Staatsangehörigkeitswechsel des Studierenden/der Studentin,
- Vorherige Staatsangehörigkeit des Studierenden/der Studentin,
- Geburtsland des Vaters/der Mutter,
- Staatsangehörigkeit des Vaters/der Mutter,
- Staatsangehörigkeitswechsel des Vaters/der Mutter,
- Vorherige Staatsangehörigkeit des Vaters/der Mutter.

Damit eine Unterscheidung der Studierenden, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, nach Bildungsinländern und Bildungsausländern möglich ist, wurde zusätzlich eine Frage zur Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen. Des Weiteren wurden die Studierenden per Filterfrage danach gefragt, ob sie für das Studium nach Deutschland gekommen sind, um diesen noch einige spezifische Fragen zum Studium in Deutschland/an der UDE stellen zu können, wie dies auch im Rahmen der Sozialerhebung erfolgt. Um möglichen Verzerrungen vorzubeugen wurden diese Studierenden außerdem danach gefragt seit wie vielen Jahren sie bereits in Deutschland sind. Somit ist auch eine Unterscheidung zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund und ausländischen Studierenden im engeren Sinne möglich. Ferner wurden Fragen zum gegenwärtigen Sprachgebrauch in den Erhebungsbogen aufgenommen, d.h. ob in der Familie und/oder im Freundeskreis neben der deutschen Sprache die Muttersprache gesprochen wird.

4. Migrant/inn/enanteil in Abhängigkeit von der Operationalisierung

Wie deutlich wurde, wird ein Migrationshintergrund unterschiedlich definiert. Hiervon bzw. von der Operationalisierung hängt es aber ab, ob eine Person zu der Subgruppe Migrant/inn/en zählt und wie hoch der prozentuale Anteil ausfällt. Anhand der Daten der Studierendenbefragung der UDE werden im Folgenden unterschiedliche Operationalisierungen durchgeführt, um dies zu veranschaulichen.

Da ausländische Studierende, die nur zum Studium nach Deutschland gekommen sind, eine besondere Subgruppe darstellen, werden diese aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, so dass letztlich die Angaben von 5.406 Studierenden ausgewertet werden.

Bezogen auf die Teilnehmenden der Befragung zeigt sich, dass 12,2% einen Migrationshintergrund haben, wenn die Operationalisierung der 18. Sozialerhebung zugrunde gelegt wird.² Werden wie in der 19. Sozialerhebung zusätzlich Studierende berücksichtigt, die mindestens einen Elternteil mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit haben, so erhöht sich der Prozentanteil der Studierenden mit Migrationshintergrund um gut 3% auf insgesamt 15,4%. Finden weitere Variablen Berücksichtigung, die sich auf die Eltern beziehen, nimmt der Anteil der Studierenden mit einer Zuwanderungsgeschichte weiter zu. So zählen 24,1% von ihnen zu der Subgruppe der Migrant/innen/en, wenn sie selbst und/oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurden und/oder sie eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besessen haben bzw. besitzen.³ Wird der Fokus auf die gesprochene Sprache gelegt, beträgt der Anteil der Studierenden, die neben der deutschen Sprache in ihrer Familie/Verwandtschaft oder im Freundeskreis noch eine andere Sprache sprechen 16,3 %. Der prozentuale Anteil fällt somit ähnlich hoch aus wie der Anteil der Migrant/inn/en, wenn die Operationalisierung der 19. Sozialerhebung zugrunde gelegt wird. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die Zweisprachigkeit insbesondere im familiären Kontext von Bedeutung ist. Von den insgesamt knapp 900 Studierenden, die in der Familie und/oder im

Tabelle 2: Operationalisierungsmöglichkeiten des Migrationshintergrundes

	Operationalisierung		Insgesamt
Migranten I (in Anlehnung an den Mikrozensus 2005)	• Beide Elternteile mit Migrationshintergrund	16,7% (N = 904)	24,1% (N = 1304)
	• Ein Elternteil mit Migrationshintergrund	7,4% (N = 400)	
Migranten II (gemäß der 19. Sozialerhebung)	• Eingebürgerte Studierende	6,0% (N = 324)	15,4% (N = 834)
	• Studierende mit Doppelter Staatsangehörigkeit	3,1% (N = 168)	
	• Bildungsinländer/innen	3,1% (N = 170)	
	• Deutsche Studierende, die mind. ein Elternteil mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit haben	3,2% (N = 172)	
Migranten III (gemäß der 18. Sozialerhebung)	• Eingebürgerte Studierende	6,0% (N = 324)	12,2% (N = 662)
	• Studierende mit Doppelter Staatsangehörigkeit	3,1% (N = 168)	
	• Bildungsinländer/innen	3,1% (N = 170)	
Migranten IV (gesprochene Sprache)	• Studierende, die in der Familie sowohl deutsch als auch andere Sprachen sprechen	12,8% (N = 691)	16,3% (N = 879)
	• Studierende, die in Familien/Verwandtschaft ausschließlich bzw. überwiegend nicht deutsch sprechen	0,5% (N = 28)	
	• Studierende, die im Freundes- und Bekanntenkreis ausschließlich oder überwiegend nicht deutsch sprechen	0,2% (N = 9)	
	• Studierende, die sowohl in Familie als auch Freundeskreis überwiegend nicht deutsch sprechen	2,8% (N = 151)	

² Hiernach gelten Studierende als Studierende mit Migrationshintergrund, wenn sie neben der deutschen noch eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen, aufgrund eines Wechsels der Staatsangehörigkeit inzwischen die deutsche Staatsangehörigkeit haben oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, aber ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben (Bildungsinländer).

³ Allerdings werden hierbei weitere 0,3% (N=16) der Studierenden, deren Eltern keinen Migrationshintergrund haben, die aber angaben, dass sie nicht in Deutschland geboren wurden oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen bzw. besaßen, nicht berücksichtigt.

Freundeskreis nicht nur deutsch sprechen, geben 188 Studierende an, dass die nicht-deutsche Sprache ausschließlich oder zumindest überwiegend gesprochen wird.

Wie die Analyse verdeutlicht, hängt es von der zugrunde gelegten Definition und Operationalisierung ab, wie hoch der Anteil der Migrant/inn/en ausfällt. Insbesondere wenn Variablen, die sich auf die Eltern beziehen, berücksichtigt werden, nimmt der Anteil gravierend zu. Ob dies sinnvoll ist oder eher Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund nivelliert, müssen weitere Untersuchungen zeigen.

Eine weitere Problematik, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, ergibt sich aus der Heterogenität der Gruppe der Migrant/inn/en, die bis in die 1990er Jahre ignoriert wurde - teilweise auch noch gegenwärtig. Untersuchungen belegen aber nicht nur soziale Ungleichheiten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch Unterschiede in Abhängigkeit vom soziokulturellen Hintergrund (z.B. Müller/Stanat 2006; Walter 2008). Daher sollte auch dieser nicht negiert werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen von Befragungen wird zunehmend nicht nur die Staatsangehörigkeit der Befragten erfasst, sondern weitere Variablen, die Rückschlüsse auf einen Migrationshintergrund zulassen, werden erhoben. Da es bislang keine einheitliche Definition der Begriffe Migrant/inn/en/Migrationshintergrund gibt, wird dieses Konstrukt unterschiedlich operationalisiert. Von der zugrunde gelegten Definition hängt es aber ab, ob eine Person zu der Gruppe „Migrant/inn/en“ zählt oder zu der Vergleichsgruppe. Hieraus ergeben sich quantitative Unterschiede in Bezug auf den Anteil der Personen mit einem Migrationshintergrund und ggf. weitere Unterschiede in den Untersuchungsergebnissen. Aufgrund dieser Problematik sollte der Begriff Migrant/in jeweils genau definiert werden, zumal auch nur so Vergleiche mit anderen Studien möglich sind. Hinzu kommt, dass es sich bei Migrant/inn/en um eine sehr heterogene Gruppe handelt, so dass fraglich ist, ob diese als Subgruppe behandelt werden können, bzw. ob nicht eine detailliertere Betrachtung nach nationaler Herkunft notwendig ist.

In Abhängigkeit von der Definition, aber auch vor dem Hintergrund der Befragungsökonomie ist zu überlegen, welche Variablen erhoben werden sollten. So weisen erste Ergebnisse der Studierendenbefragung der UDE darauf hin, dass eine sehr detaillierte Erhebung von Daten, die sich auf die Eltern der Befragten beziehen, nicht erforderlich ist, auch wenn hierdurch Aussagen zu der nationalen Herkunft der Studierenden und eine detaillierte Betrachtung der sehr heterogenen Gruppe der Studierende mit Migrationshintergrund möglich sind. Dennoch würde vermutlich eine Frage zu jedem Elternteil wie im Mikrozensus 2008 genügen: „Welche Staatsangehörigkeit besitzt bzw. besaß Ihr Vater/Ihre Mutter? Falls Ihr Vater/Ihre Mutter die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung besitzt bzw. besaß, geben Sie bitte seine /ihre frühere Staatsangehörigkeit an“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder o.J.b, S. 51). Auch hierdurch wären Rückschlüsse auf die nationale Herkunft möglich.

Literatur

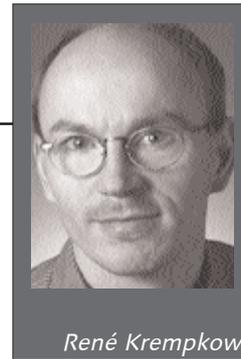
- Ahrenholz, B. (2008): Zum Zweispracherwerb bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Forschungsstand und Desiderate. In : Allemann-Ghionda, C./Pfeiffer, S. (Hg.) (2008): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin. S. 45-56.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin.
- Diefenbach, H. (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Han, P. (2000): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart.
- Kuhnke, R. (2006): Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Halle.
- Müller, A.G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, J. et al. (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.
- Settlemeyer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 112. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf (19.11.2011).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (o.J.a): Stichprobenerhebung über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt. Mikrozensus 2005 und Arbeitskräftestichprobe der Europäischen Union 2005 – Erhebungsbogen. http://www.gesis.org/missy/fileadmin/missy/erhebung/fragebogen/FB_MZ2005_a.pdf (19.11.2011).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (o.J.b): Stichprobenerhebung über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt. Mikrozensus 2008 und Arbeitskräftestichprobe der Europäischen Union 2008 – Erhebungsbogen http://www.gesis.org/missy/fileadmin/missy/erhebung/fragebogen/FB_MZ2008_a.pdf (19.11.2011).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (o.J.c): Stichprobenerhebung über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt. Mikrozensus 2011 und Arbeitskräftestichprobe der Europäischen Union 2011 – Erhebungsbogen (Muster) <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MikrozensusFragebogenMuster,property=file.pdf> (19.11.2011).
- Statistisches Bundesamt (2009): Gesetz zur Durchführung einer Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt sowie die Wohnsituation der Haushalte (Mikrozensusgesetz 2005 –MZG 2005) vom 24. Juni 2004 (Stand 20. Juli 2009). Wiesbaden http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/SharedContent/Oeffentlich/A2/Rechtsgrundlagen/Statistikbereiche/Bevoelkerung/054a_MZG_2005,property=file.pdf (19.11.2011).
- Statistisches Bundesamt (2010a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Fachserie 1. Reihe 2.2 Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010b): Statistisches Jahrbuch 2010. Für die Bundesrepublik Deutschland mit >>internationalen Übersichten<<. Wiesbaden
- Walter, O. (2008): Lesekompetenz und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Wie lassen sich Unterschiede erklären? Allemann-Ghionda, C./ Pfeiffer, S. (Hg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin. S. 69-84.

■ **Dr. Anette Schönborn**, seit 1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Institut für Soziologie, E-Mail: anette.schoenborn@uni-due.de

■ **Ursula M. Müller**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen, E-Mail: ursula.mueller@uni-due.de

René Krempkow & Ruth Kamm

Leistungsklassen oder „Added Value“? Zwei Ansätze zur Berücksichtigung unterschiedlicher Startbedingungen im Wettbewerb von Hochschulen



René Krempkow



Ruth Kamm

Mittel- und langfristig wird in Deutschland ein Rückgang der Studienanfängerzahlen erwartet (vgl. Dohmen 2010). Um die negativen Folgen des demographischen Wandels abzufedern, wird neben anderen Strategien vorgeschlagen, die Angebote mehr als bisher auf bestimmte Zielgruppen auszurichten; beispielsweise ausländische Studierende, Studierende ohne formale Hochschulzugangsberechtigung oder Teilzeitstudierende.¹ Eine solche Entwicklung ließe in noch größerem Ausmaß als aktuell erwarten, dass Studierende mit verschiedenen Vorstellungen und individuellen Zielen, mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten an die Hochschulen kommen. Daraus ergeben sich mindestens implizit zwei Fragen: Soll erstens jede Hochschule allen Studierenden mit ihren je spezifischen Ansprüchen gerecht werden oder sollen verschiedene Hochschultypen spezifische Angebote für bestimmte Zielgruppen entwickeln? Wie können zweitens in einem immer stärker erfolgsorientierten System die aus dem gewählten institutionellen Design resultierenden Folgen für die Absolventenquote² von Hochschulen entsprechend berücksichtigt werden?

Im vorliegenden Beitrag wird erstens der Ansatz der Klassifikation von Hochschulen reflektiert. Vorgestellt wird die U-Map-Klassifikation europäischer Hochschulen und die möglichen Auswirkungen der Bildung von Klassifikationen auf die Ausgestaltung hochschulischer Angebote werden kritisch diskutiert. Im zweiten Abschnitt wird mit dem hier bisher kaum rezipierten australischen Modell eine über Klassifizierungen hinausgehende Alternative eingeführt. Grundlage bildet ein statistisches Ausgleichsverfahren unterschiedlicher Ausgangsbedingungen für Performanz-Indikatoren, das Hochschulen dabei unterstützen soll, auf unterschiedliche gesellschaftliche Anforderungen und Bedürfnisse der Studierenden adäquat zu reagieren (vgl. DETYA 1998). Die Funktionsweise des Modells wird dargestellt. Auf dieser Basis wird in Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der beiden vorgestellten Vorgehensweisen in Abschnitt drei diskutiert, ob sich eine Adaptierung des australischen Ansatzes in Deutschland mit Bezug auf die verstärkte Berücksichtigung verschiedener Gruppen von Studierenden lohnen könnte.

1. Die europäische Klassifikation zur Erfassung von institutionellen Unterschieden zwischen Hochschulen

Ansätze, wie sich Hochschulen erfassen und in ihren institutionellen Unterschieden systematisch und kriteriengeleitet beschreiben lassen, gibt es in verschiedenen Ländern schon länger; allen voran in den USA.³ Seit dem Jahr 2004 wird auf europäischer Ebene mit CEIHE bzw. U-Map ein Projekt zur Entwicklung einer Klassifikation von Hochschulen in Europa durchgeführt. Ziel ist es, die Kenntnisse über die Diversität – d.h. in diesem Verständnis über den Grad der Varianz zwischen Hochschulen zu einem bestimmten Zeitpunkt – im europäischen Hochschulraum zu verbessern und ihre positive Wahrnehmung zu befördern. Darauf aufbauend kann demnach der zusammenwachsende europäische Hochschulraum seine Stärken im internationalen Wettbewerb zwischen Hochschulen und damit auch Hochschulsystemen erfolgreich ausspielen (vgl. CHEPS 2008, S. 7).

Über Klassifikationen können empirische Fälle systematisch nach einem oder mehreren Kriterien geordnet werden (vgl. CHEPS 2008: 10). Eine Klassifikation von Hochschulen soll die Transparenz in einem Hochschulsystem erhöhen, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Hochschulen

¹ Vgl. dazu z.B. ein Dossier der Heinrich-Böll-Stiftung (2011) mit Beiträgen aus verschiedenen wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Blickwinkeln oder die bundesländerspezifischen Empfehlungen für Sachsen (Berthold/Hener/von Stuckrad 2008) oder Thüringen (Berthold/Leichsenring 2009).

² Dies bezeichnet die Quote der Studienanfänger(innen) eines Jahrgangs, die in einem best. Zeitraum (an Universitäten sechs Jahre) erfolgreich ihr Studium abschließen (vgl. Krempkow 2008, ähnlich OECD-Erfolgsquote). Auf methodische Probleme dieser Quotenberechnung kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. ausführlicher dazu Krempkow 2007, zu möglichen Lösungen vgl. im Aus- bzw. Aufbau befindliche Studienverlaufsanalysen, z.B. Pohlenz/Seyfried 2008; Pixner u.a. 2009).

³ In den USA existiert mit der Carnegie Classification bereits seit den 1970er Jahren eine, immer wieder an neue Erkenntnisse und Entwicklungen angepasste, Klassifikation von Hochschulen. Ein zentrales Ziel war und ist, die institutionelle Diversität im amerikanischen Hochschulsystem erfassen zu können (vgl. den Internetauftritt der Carnegie Foundation unter <http://classifications.carnegiefoundation.org>, Stand: 21.02.2011; vgl. auch Wissenschaftsrat 2010, S. 116ff.).

herausgestellt werden (vgl. Bartelse/van Vught 2009, S. 59). Die Klassifikation von U-Map basiert auf den sechs Dimensionen Teaching and Learning, Student Profile, Knowledge Exchange, International Orientation, Research Involvement und Regional Engagement. Jede Dimension umfasst jeweils mehrere Indikatoren. Darüber lassen sich alle teilnehmenden europäischen Hochschulen – derzeit sind 67 Hochschulen in der Datenbank verzeichnet⁴ – charakterisieren. Ihre Profile können insgesamt, in den sechs Dimensionen oder mit Bezug auf einzelne Indikatoren miteinander verglichen werden. Entwickelt wurde die europäische Klassifikation in einem kollektiven Prozess, an dem neben dem wissenschaftlichen Projektteam verschiedene Stakeholdergruppen des Hochschulwesens vertreten waren (vgl. Bartelse/van Vught 2009, S. 58f.).

Mit der konkreten Benennung von Unterschieden zwischen europäischen Hochschulen können zwar einerseits die Transparenz und das Wissen über den europäischen Hochschulraum erhöht werden (vgl. ebd.). Andererseits kann die Nutzung einer solchen vergleichenden Deskription von Hochschulen als Grundlage für Rankings und hierarchische Vergleiche nicht verhindert werden. Auch wenn eine explizite Abgrenzung dazu vorgenommen wird (vgl. ebd.: 67), können Nutzer/innen aus den aufgeführten Daten eine hierarchische Rangliste entlang der für sie interessanten Indikatoren oder Dimensionen ableiten. Nun lässt sich eine Klassifikation auch alternativ auf der Basis verschiedener Bewertungsdimensionen entwickeln, wie die auf den Ergebnissen der U-Map-Klassifikation aufbauende Machbarkeitsstudie im Rahmen des U-Multirank-Projekts zeigt (vgl. CHEPRA-Network 2010). Das geplante Ranking bezieht sich jedoch nicht nur auf Vergleiche innerhalb der Klassen im U-Map-Konzept, sondern soll auch zwischen verschiedenen Hochschultypen Anwendung finden (vgl. CHE 2011, S. 2). In diesem Zusammenhang wird u.a. die Gefahr gesehen, dass sich auch Hochschulen selbst durch die explizite Darstellung ihrer Stärken und Schwächen zu Veränderungen veranlasst sehen, die der gewünschten und abgebildeten Diversität gerade entgegenlaufen:

„Durch die Beschreibung von institutionellen Profilen und die (mitunter nur implizit erfolgende) Bildung von Leistungsklassen entsteht ein Anreiz für die einzelnen Institutionen, sich gezielt in eine Kategorie ‚hineinzuentwickeln‘. Die Anpassung an die jeweils reputationsstärkste Kategorie kann so zum strategischen Ziel der Hochschulentwicklung werden. Die ursprünglich mit der Klassifizierung intendierte Darstellung von Diversität kann so zu einer Herstellung von Ähnlichkeit beitragen.“ (Wissenschaftsrat 2010, S. 116).

Für viele Hochschulen steht aktuell die Orientierung am Modell der Forschungsuniversität im Mittelpunkt. Sie sind in den bekannten globalen Rankings aufgrund der verwendeten Kriterien und ihrer Gewichtung besonders erfolgreich (vgl. Wende/Westerheijden 2009, S. 71) und haben die größte Reputation in der Wissenschaftsgemeinschaft. Dies wird unterstützt durch leistungsorientierte Anreiz- und Mittelverteilungssysteme (LOM), in denen Forschungserfolge häufig stärker abgebildet werden als die Erfüllung von Lehraufgaben (vgl. König 2011). Die Frage ist, ob eine über ein multidimensionales Ranking

aufgezeigte Forschungsschwäche in der internationalen Wahrnehmung zukünftig durch eine explizite Stärke in einem anderen Bereich, etwa der Lehre, aufgewogen werden könnte. Daher geht mit der transparenten Klassifizierung die Gefahr der Entdifferenzierung und der Annäherung der Mehrzahl der Hochschulen an das Modell der Forschungsuniversität einher.

Dass Entdifferenzierung auf der institutionellen Ebene der Erhöhung von Diversität in den Hochschulen entgegenwirken kann, wird in Deutschland auch in Forderungen für die Entwicklung des Hochschulsystems berücksichtigt. Der Wissenschaftsrat etwa plädiert in seinen Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen in Deutschland vom November 2010 für die Entwicklung neuer Hochschultypen, die neben die klassischen deutschen Hochschultypen – insbesondere Universitäten und Fachhochschulen – treten sollen. Sie sollen eine Vielfalt institutioneller Ziele, Organisationsformen und Aufgaben widerspiegeln (vgl. Wissenschaftsrat 2010, S. 6ff.). Darin besteht jedoch ebenfalls eine Gefahr: Langfristig könnten bei einer stark ausgeprägten funktionellen Differenzierung zwischen Hochschulen einzelne Gruppen von Hochschultypen sehr dünn besetzt sein. Dadurch könnte einerseits die Orientierungsfunktion der Differenzierung von Hochschultypen verloren gehen, andererseits wären auch hochschulgruppenspezifische statistische Auswertungen schwieriger durchzuführen (vgl. Krempkow u.a. 2010, S. 58). Nachfolgend wird ein Ansatz vorgestellt, der mögliche (v.a. finanzielle) Nachteile einer Erhöhung von Diversität sowohl für bestehende als auch für neue Hochschultypen vermeiden oder zumindest vermindern könnte.

2. Der „Added-Value“-Ansatz: Adjustierte Indikatoren für unterschiedliche Ausgangsbedingungen nach dem australischen Modell

Klassifikationen sind wie dargestellt nicht unmittelbar mit der Vergabe finanzieller Mittel verknüpft. Allerdings bilden sie für indikatorbasierte und andere leistungsorientierte Verfahren eine mögliche Grundlage. Sie können eine Vielzahl an unterschiedlichen Indikatoren für verschiedene hochschulische Leistungsbereiche umfassen und über die Nutzung der erstellten „Leistungs“-Klassen auch als Grundlage einer Separierung der Mittelvergabe in sog. Mehrkreismodellen Anwendung finden. Verschiedene Indikatoren von Klassifikationen finden sich auch in deutschen LOM-Systemen wieder.⁵ Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Hochschulen in institutionell differenzierten Systemen fließen hingegen in der Regel bislang nicht in die

⁴ Vgl. die Projekthomepage www.u-map.eu. Aus der Darstellung geht nicht hervor, aus wie vielen Staaten die am Projekt beteiligten Hochschulen kommen (Stand: 21.10.2011).

⁵ Seit einigen Jahren gibt es in fast allen Bundesländern LOM (vgl. König 2011). Allerdings verteilt diese LOM potentiell sehr unterschiedliche Anteile des Gesamtbudgets. Die Spannweite reicht lt. König (2011) von 2% in Sachsen bis zu 25% in Bayern. Auch in anderen Bundesländern ist dies deutlich mehr (Baden-Württemberg und NRW: 20%, mehrere weitere 15% - Stand 2007). Inzwischen wurde z.T. in diesen und auch in anderen Bundesländern der Anteil noch einmal deutlich erhöht (z.B. Berlin: 30%).

Berechnung von Leistungsindikatoren ein.⁶ Anders sieht dies im in Deutschland bisher kaum bekannten australischen Modell adjustierter Indikatoren aus, welches dort 1998 für die leistungsorientierte Mittelvergabe des Learning and Teaching Performance Fund eingeführt wurde. Die in diesem Modell verwendeten Indikatoren umfassen die Anteile an Nichtmuttersprachlerinnen bzw. Nichtmuttersprachlern, den sozioökonomischen Status, Voll- und Teilzeitstudium („type of enrolment“), Geschlecht und Alter der Studierenden, Bevölkerungsdichte der Herkunftsregion, Fächerkulturen, Art des Studiengangs, Zugangsvoraussetzungen sowie spezifisch für Australien den „Indigenous Australian status“. Ihre je spezifische Ausprägung in den bewerteten Einrichtungen wird bei der Berechnung der Performanz-Indikatoren berücksichtigt (vgl. DETYA 1998, S. 70).

Hintergrund der Modellentwicklung war: „The simplistic use of performance indicators can produce misleading impressions of institutional performance. Institutions have diverse missions, backgrounds, course offerings and students.“ (DETYA 1998: 70f.). Daher wurde eine Methode entwickelt, mit der Einflüsse verschiedener Faktoren ausgeglichen werden sollen. Zur Analyse des Effekts der potentiellen Einflussfaktoren wurden zunächst Regressionsanalysen durchgeführt und dann nur diejenigen Einflussfaktoren für die Adjustierung herangezogen, für die sich Effekte nachweisen ließen.⁷ Der Ansatz des australischen Modells zur Indikatorenadjustierung ist dann in seiner Essenz ein Vergleich der institutionellen Performanz vor dem Hintergrund eines Sets von nationalen Werten der Zusammensetzung der Studierendenschaft (vgl. DETYA 1998). Dieser Ansatz lässt sich mit Vorliegen entsprechender Daten potentiell auch auf deutsche Hochschulen übertragen. Zunächst soll anhand der Studierendenzusammensetzung geklärt werden, ob es spürbare Differenzen zwischen deutschen Hochschulen gibt, bevor dann die Indikatorenadjustierung anhand eines Berechnungsbeispiels vorgestellt wird.

Das Übertragbarkeitspotential lässt sich über die institutionelle Diversität von Hochschulen in Deutschland anhand ausgewählter Merkmale der Studierendenzusammensetzung veranschaulichen. Diese wurden mittels Sekundärdatenanalysen vorhandener Datenbestände ermittelt (vgl. Bargel u.a. 2011, BMBF 2009). Der Anteil an Nichtakademikerkindern⁸ als ein häufiger verwendetes Merkmal für die soziale (bzw. genauer die Bildungs-)Herkunft variiert in den verfügbaren Daten allein zwischen den Universitäten⁹ von ca. 65% (Kassel, Duisburg-Essen, Oldenburg, Bochum) bis ca. 40% (Freiburg, TU Berlin, LMU München, Leipzig). Sicherlich hängt dies z.T. mit der Fächerzusammensetzung zusammen. Darüber hinaus muss dies aber auch von anderen Faktoren abhängen (z.B. vom Standort bzw. Rekrutierungspotential), denn auch innerhalb desselben Faches bestehen Unterschiede in ähnlichem Ausmaß. Beispielsweise in der Soziologie variiert der Anteil an Nichtakademikerkindern zwischen ca. 70% (Kassel, Duisburg-Essen, Rostock, Bochum) und rund 40% (Freiburg, mit etwas Abstand TU Berlin, Potsdam, Leipzig). Dass es jeweils fast dieselben Standorte sind, ist vermutlich kein Zufall.

Ebenfalls relativ große Unterschiede finden sich für die Anteile der Teilzeitstudierenden, was in etwa dem Indikator „type of enrolment“ in Australien entspricht. Bei den Universitäten variiert deren Anteil in den verfügbaren Daten

zwischen ca. 15% (Freiburg, mit etwas Abstand TU Dresden, Karlsruhe) und 35% (Duisburg-Essen, Frankfurt/Main, Hamburg). Bei der fachspezifischen Betrachtung für die Soziologie liegen die Werte zwischen 19% (TU Dresden, gefolgt von 27% an der TU Berlin und 30% in Freiburg) und 60% (Frankfurt/Main, mit geringem Abstand zu Hamburg und größerem Abstand zu 40% in Bochum). Auch hier fällt auf, dass ein Großteil der Standorte fächerübergreifend und fachspezifisch dieselben sind (einige wie z.B. Karlsruhe bieten keine Soziologie an). Dieser Vergleich ließe sich in einer speziell darauf fokussierten Untersuchung für andere Fächer fortführen. Allgemein zeigt sich aber durchaus eine Diversität hinsichtlich der Zusammensetzung der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen. Vor diesem Hintergrund könnte die Übertragung des australischen Modells auf Deutschland überlegt werden.¹⁰

Hier wird nun jedoch die Berechnungsweise innerhalb des Modells in den vier wesentlichen Schritten exemplarisch anhand zweier fiktiver – an die Beispielrechnung in DETYA (1998: 71f.) angelehnter – Hochschulinstitutionen erläutert. Institution 1 hat mit 20% einen geringen Anteil an Studierenden mit niedrigem Sozialstatus, Institution 2 dagegen mit 70% einen hohen Anteil.

1.) Ausgangsbedingungen: Anteile „low socio-economic background status“ (SEB) versus. „other SEB“

	Institution 1	Institution 2	Total
low SEB	20%	70%	45%
other SEB	80%	30%	55%

2.) Erfolgsquote als „crude performance indikator“ (Perf.) nach Institutionen und Subgruppen

	Institution 1	Institution 2	Total
low SEB	70%	75%	74%
other SEB	85%	95%	88%
Total	82%	81%	81,5%

⁶ Ausnahmen sind Finnland mit Boni für Schulen in sozial unterprivilegierten Gebieten sowie U.K. mit „special funding for ‘high risk’ students with a statistically high propensity to drop out“ (Sörlin 2007, S. 422). In früheren Jahren war in ähnlicher Weise in U.K. auch von Maßnahmen für „non-traditional students“ die Rede. Eine Ausnahme im deutschen Hochschulwesen stellt das jüngste Berliner System der leistungsorientierten Hochschulfinanzierung dar. Hier wird Diversität explizit berücksichtigt, etwa indem den Hochschulen „[...] für Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit Migrationshintergrund oder aus beruflich qualifizierten Bewerbergruppen ohne Abitur jeweils 10.000 Euro zusätzlich gutgeschrieben [...]“ werden (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2011).

⁷ In Frankreich erfolgten vom CÉREQ (2009) Regressionsanalysen und eine Simulation für ein ähnliches LOM-Verfahren, für eine Regressionsanalyse an Hochschulen in Deutschland vgl. Kamm/Krempkow (2010).

⁸ Die Berechnung des Anteils an Nichtakademikerkindern erfolgte anhand der Variable „Bildungsabschluss des Vaters komb. mit beruflichem Abschluss“ in Bargel u.a. 2011, S. 61, die o.g. Standorte bleiben bei Verwendung des höchsten Bildungsabschlusses beider Eltern fast komplett dieselben. Der Berechnung wurden hier die letzten vier Wellen des bundesweit repräsentativ an 17 Universitäten (und 10 FH) durchgeführten Surveys zugrunde gelegt. Davon bieten 14 Universitätsstandorte Soziologie an, von denen in fast allen Fällen deutlich mehr als 20 befragte Studierende Angaben zu ihrer Bildungsherkunft machten (Ausnahme Duisburg-Essen: 18 Studierende; dort wurde aber erst in den jüngsten Erhebungen befragt). Insgesamt lagen für 33.175, in der Soziologie für 665 Studierende Angaben zur Bildungsherkunft vor. Nur sehr wenige von allen befragten Studierenden machten hierzu keine Angaben (Soziologie: 10).

⁹ Bei Einbeziehung von Fachhochschulen wäre die Spannweite noch größer.

¹⁰ In einer erweiterten Version des vorliegenden Beitrags wird von den Verfassern eine ausführliche Diskussion von institutioneller Diversität und eine beispielhafte Übertragung des australischen Modells für die Universitäten eines Bundeslandes vorgenommen (vgl. Krempkow/Kamm i.V.).

3.) Erwartete Erfolgsquote (Erw. Erfq.) am Beispiel der Institution 1

Erw. Erfq. = lowSEB-Anteil1 * lowSEB-Perf. + othSEB-Anteil1 * othSEB-Perf.
Erw. Erfq. = 20% * 74% + 80% * 88% = 85%

4.) „Adjusted performance indicator“ als Differenz „crude“-erwartete Erfolgsquote

	Institution 1	Institution 2	Total
Total erw. Erfq.	85%	78%	81,5%
Diff. cr.-erw. Erfq	82-85	81-78	0%
= adj. Perf.	= -3%	= +3%	

Die sich aus dem dargestellten Rechenweg ergebenden Werte in der Zeile „Adjusted Performance“ zeigen an, welche Ergebnisse für die Institutionen resultieren, wenn ausschließlich die Anteile an „low SEB“ als Einflussfaktor für die Adjustierung berücksichtigt würden. In diesem Fall verändert sich das Verhältnis gegenüber der Nichtberücksichtigung der SEB-Anteile: Bei Institution 1 mit deutlich weniger low-SEB-Studierenden ergibt sich aufgrund der höheren erwarteten Erfolgsquote ein negativer Wert (-3). Für Institution 2 ergibt sich aufgrund des resultierenden niedrigeren erwarteten Erfolgsquote ein positiver Wert (+3).

Die Beispielrechnung zeigt, dass auch bei großen SEB-Anteilsunterschieden die Werte der „adjusted performance“ im einstelligen Prozentpunktbereich bleiben. Da eine Adjustierung der vorhandenen Leistungsbewertungs- bzw. Anreizsysteme und nicht die Schaffung neuer Anreize zur Veränderung der Studierendenzusammensetzung angestrebt wurde, würden sich intentionsgemäß kurzfristige Veränderungen der Studierendenzusammensetzung weniger stark niederschlagen als Änderungen der Erfolgsquoten. Größere Veränderungen aufgrund unterschiedlicher Studierendenzusammensetzung könnten durch die Adjustierung erst zustande kommen, wenn Standorte bei mehreren für die Adjustierung relevanten Einflussfaktoren zugleich deutlich ungünstigere Ausgangsbedingungen gegenüber dem Länderschnitt aufweisen.

Neben dem SEB-Status wurden im ursprünglichen, umfassenderen australischen Modell elf Einflussfaktoren berechnet. Später wurde ein vereinfachtes Modell mit vier Einflussfaktoren berechnet, was zu fast identischen Ergebnissen führte (vgl. Krempkow 2010, S. 14). Die hier exemplarisch vorgenommenen Berechnungen erfolgten in Australien für insgesamt 43 Hochschulen. Dabei erhielten einzelne Hochschulen, die trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen deutlich höhere als die erwarteten Erfolgsquoten aufwiesen, deutlich überdurchschnittliche Finanzmittel. Mehrere Hochschulen hatten kleine Verluste, für viele Hochschulen ergaben sich kaum Differenzen (vgl. DETYA 1998; Krempkow 2010).

Das australische Modell adjustierter Indikatoren wurde 2005 einem externen Review unterzogen. Während die Eignung einzelner Leistungsindikatoren deutliche Kritik erfuhr und deren Weiterentwicklung angemahnt wurde, erhielt das Gesamtkonzept eine durchaus positive Bewertung:

„Access Economics found that the overall concept (...) attempting to create a 'level playing field' by removing differences in university performance due to exogenous factors (such as the age and gender mix of students) is a sensible

and fair approach. The set of exogenous variables used is also sensible and covers a good range of social and demographic factors that are beyond the control of the institutions. [It] has also been careful to exclude any factors that are within the control of a university.“ (Access Economics 2005, S. 4).

Eine weitere Analyse des Modells kam zu dem Schluss, dass es auch bei relativ kleinen verteilten Summen das Potential hat, mit seinen Indikatoren und deren relativem Gewicht starke Triebkräfte für die Institutionspolitik zu entfalten, was u.a. in der öffentlichen Diskussion der Ergebnisse der Leistungsvergleiche begründet sei (vgl. Harris 2007, S. 69f.).

3. Diskussion und Ausblick: Lohnt eine Adaptierung des australischen Modells für Deutschland?

Dem Beitrag liegt das Argument zugrunde, dass Systeme zur Erfassung und Bewertung hochschulischer Leistungen in Forschung und Lehre in Zusammenhang mit institutioneller Diversität und mit dem Grad der Vielfalt der Zusammensetzung der Studierendenschaft stehen. Auch wenn Klassifikationen von Hochschulen relativ leicht verständlich und nachvollziehbar sind, können darauf aufbauende Rankings nicht dem Problem begegnen, dass nicht dafür konzipierte Indikatoren direkten Eingang in die LOM finden. Um dauerhaft ihre Existenz zu sichern, erscheint es aus Sicht einzelner Hochschulen rational, sich an den erfolgreichen Hochschulen zu orientieren. Wie in Abschnitt 1 argumentiert, könnte daraus erstens resultieren, dass sich die institutionelle Diversität verringert, wenn alle Hochschulen anstreben, in eine besonders attraktive „Leistungs“-Klasse aufgenommen zu werden. Dies kann sich auch problematisch auf die Vielfalt innerhalb der Studierendenschaft auswirken, wenn die Forschungsorientierung flächendeckend Vorrang vor der Orientierung an verschiedenen Zielgruppen von Studierenden hat. Zweitens könnte die Entwicklung aber auch in Richtung eines Anstiegs der Anzahl zu berücksichtigender Hochschultypen gehen. Dies wäre dann zu erwarten, wenn weitere Merkmale der Studierenden in die Leistungsbewertung einfließen würden und einzelne Hochschulen das zum Anlass nehmen würden, sich auf bestimmte Studierendengruppen zu spezialisieren und sie ihre Angebote inhaltlich und organisatorisch an diesen ausrichten würden. Eine interessante Gruppe könnten beispielsweise die „nontraditional students“ sein, deren Anteil in Großbritannien in die Leistungsbewertung eingeht. Problematisch wäre dabei möglicherweise wie erwähnt die nachlassende Orientierungsfunktion von Hochschultypen. Eine akzeptierte und praktikable Lösung für den konkreten Umgang mit sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Hochschulen ist in Deutschland bislang noch nicht verfügbar. Im vorliegenden Beitrag wurde das australische Modell vorgestellt. Es umgeht die möglichen Probleme der Bildung von Klassifikationen, indem es die Leistungen der einzelnen Hochschulen auf deren Ausgangsbedingungen bezieht, ohne dass diese vorher gruppiert werden müssen. Mit der Adjustierung würde neben einer höheren Transparenz über die tatsächlich erbrachten Leistungen der „added

value“ der Hochschulbildung in die Leistungsbewertung und die LOM einbezogen, welcher erbracht wird, wenn Hochschulen mit (für hohe Erfolgsquoten) ungünstiger Studierendenzusammensetzung über den erwarteten Werten liegende Erfolgsquoten erreichen. Ersten empirischen Analysen zufolge könnte dies u.a. über eine bessere Studienqualität und Kompetenzförderung erreicht werden (vgl. empirisch gestützte Vermutung dazu in Krempkow u.a. 2010, S. 57f., sowie signifikante Effekte der Studienqualität und Kompetenzförderung in Kamm/Krempkow 2010, S. 76). Eine Verbesserung der Studienqualität und der Kompetenzförderung waren und sind wichtige Ziele des Bologna-Prozesses und diese Ziele wurden durch jüngste „Bologna-Gipfel“ des Bundes und BMBF-Förderinitiativen (wie die 2 Mrd. zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium im Rahmen des Hochschulpaktes 2020) sowohl in der politischen Aufmerksamkeit, als auch finanziell höher priorisiert als zuvor. Daher könnte eine Adaption des australischen Modells der Indikatoren-Adjustierung in der Leistungsbewertung in Deutschland und in der LOM deutscher Bundesländer diese Ziele durchaus effektiv flankierend unterstützen. Dabei ließen sich auch die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Hochschulen berücksichtigen – anders als die übergreifende Förderung von Diversitätsbemühungen der Hochschulen im Berliner LOM-Modell.

Die hier genannten Aspekte verweisen auf die naheliegenden Chancen und Risiken. Einige Fragen ergeben sich daher grundsätzlich als Ausblick: Kann es gelingen, ein allgemein akzeptiertes Raster für die Gruppierung von Hochschulen zu schaffen oder durch entsprechend verständliche Aufbereitung und Veranschaulichung von statistischen Berechnungsmethoden für diese die nötige Akzeptanz zu schaffen? Und (wie) könnten möglicherweise auch der Klassifikationsansatz und der Added-Value-Ansatz so kombiniert werden, dass sie positiv auf unterschiedliche Ausrichtungen von Hochschulprofilen wirken?

Literaturverzeichnis

- Access Economics (2005):* Review of Higher Education Outcome Performance Indicators" Report by Access Economics.
- Bargel, E.T. u.a. (2011):* Forschungsprojekt Studiensituation, Datensätze der Erhebungen zum 7-10. Konstanzer Studierendensurvey (1997/98-2006/07). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz.
- Bartelse, J./van Vught, F. (2009):* The European Higher Education Classification: Objectives and Concepts. In: van Vught, F. (Hrsg.): Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education. Springer, S. 57-69.
- Berthold, C./Hener, Y./von Stuckrad, T. (2008):* Demographische Entwicklung und Hochschulen – Pilotprojekt Sachsen. Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen. CHE Arbeitspapier Nr. 104. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Berthold, C./Leichsenring, H. (2009):* Demographische Entwicklung und Hochschulen – Pilotprojekt Thüringen. Projektbericht Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen. Gütersloh: CHE Consult. Online: http://www.che.de/downloads/Projektbericht_Thuringen_Endfassung_090529.pdf (Stand 29.06.2011).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010):* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin: BMBF.
- Carnegie Foundation (2011):* The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. Online: <http://classifications.carnegiefoundation.org> (Stand: 21.02.2011).
- Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (2008):* Mapping Diversity. Developing a European Classification of Higher Education Institutions. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2011):* U-Multirank. Ein anderes internationales Ranking ist möglich! In: Check Up 1, Juni 2011. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung, S. 1-2.
- CÉREQ (2009):* Comparer les universités au regard de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Net.doc 54, Strasbourg: Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- CHEPRA-Network (2010):* U-Multirank. Projekt 'Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking'. Interim Progress Report: Preparation of the Pilot Phase. CHEPRA-Network. Online: <http://www.u-multirank.eu/project/U-Multirank%20Interim%20Report%202.pdf> (Stand: 14.04.2011).
- DETYA (1998):* Department of Education, Training and Youth Affairs (1998): The Characteristics and Performance of Higher Education Institutions, Occasional Paper Series 98-A.
- Dohmen, D. (2010):* FiBS-Studienanfängerprognose 2010 bis 2020: Bundesländer und Hochschulpakt im Fokus. FiBS-Forum Nr. 48. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2011):* Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Online: http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (Stand: 29.06.2011).
- Harris, K.-L. (2007):* A critical examination of a recent performance-based incentive fund for teaching excellence in Australia. In: Longden, Bernard/ Harris, Kerry-Lee: Funding Higher Education: A Question of Who pays? EAIR-Monograph Nr. 2, Amsterdam, S. 62-78.
- Kamm, R./Krempkow, R. (2010):* Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar? In: Qualität in der Wissenschaft 4, 3, S. 71-78.
- König, K. (2011):* Hochschulsteuerung. In: Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen nach der Föderalismusreform. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 106-154.
- Krempkow, R. (2010):* „Leistungsorientierte Mittelvergabe und wissenschaftliche Nachwuchsförderung“. Workshop Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft?, Institut für Hochschulforschung (HoF), 18.-19.11.2010, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg. Online: http://www.hof.uni-hale.de/dateien/workshop%2018_19_11_2010/Praesentation_Krempkow_BUWiN2_Nov.2010_ueberarb.pdf (Stand 21.07.2011).
- Krempkow, R. (2009):* Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit. In: Qualität in der Wissenschaft (QIW) 1/2009, 44-53.
- Krempkow, R. (2008):* Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: Die Hochschule 1/2008, S. 91-107.
- Krempkow, R. (2007):* Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Krempkow, R./Kamm, R. (i.V.):* Leistungsbewertung unter Berücksichtigung institutioneller Diversität deutscher Hochschulen: Ein Weg zur Förderung von Vielfalt? In: Klein, U./Heitzmann, D. (Hrsg.): Diversity und Hochschule. Teilhabebarrrieren und Strategien zur Gestaltung von Vielfalt. Weinheim: Juventa (Beitrag angenommen).
- Krempkow, R./Vissering, A./Wilke, U./Bischof, L. (2010):* Absolventenstudien als outcome evaluation. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 1/2010, S. 43-63.
- Pohlentz, P./Seyfried, M. (2008):* Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potenziale. Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft (QIW) 4/2008, S. 89-95.
- Pixner, J./Mocigemba, D./Kraus, M./Krempkow, R. (2009):* Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben? Outputorientierte Qualitätssicherung auf Studiengangsebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse. In: Das Hochschulwesen 1/2009, S. 6-13.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (Hg.) (2011):* Wissenschaft in Berlin. Leistungsbasierte Hochschulfinanzierung. Berlin. online: <http://www.berlin.de/sen/bildung/> (Stand: 04.11.2011).
- Sörlin, S. (2007):* Funding Diversity: Performance-based Funding Regimes as Drivers of Differentiation in Higher Education Systems. In Higher Education Policy 20, S. 413-440.
- Teichler, U. (2005):* Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann.
- U-Map (2011):* Homepage U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions. Online: <http://www.u-map.eu/> (Stand: 21.02.2011).

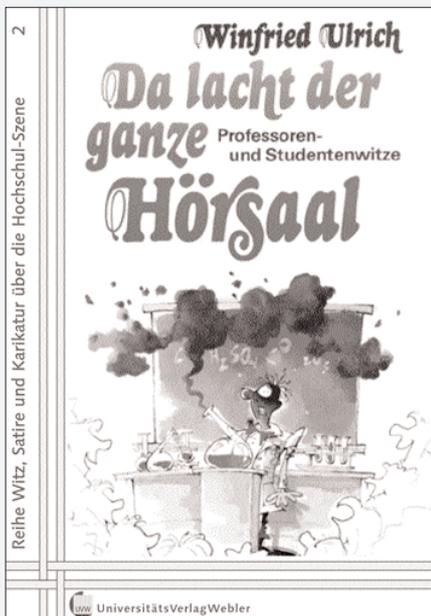
van der Wende, M./Westerheijden, D. (2009): Rankings and Classifications: The Need for a Multidimensional Approach. In: van Vught, F. (Hrsg.): Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education. Springer, S. 71-86.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen (Drs. 10387-10). Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> (Stand: 10.01.2011).

■ **Ruth Kamm**, Projektkoordinatorin des Mentoring-Programms via:mento, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; Doktorandin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, E-Mail: rkamm@gb.uni-kiel.de

■ **Dr. René Krempkow**, Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung Bonn (iFQ), E-Mail: krempkow@forschungsinfo.de

Winfried Ulrich Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze



Haben Studierende heute noch was zu lachen?

Wenn man Altherren-Erinnerungen folgt, war das Studentenleben früher fideler. Vielleicht gab es in der Tat originellere Dozenten und schlagfertigere Examenskandidaten. Wenn man aber die vorliegende Sammlung aufblättert, stößt man nicht nur auf klassische Witze aus dem Hochschulbetrieb.

Viele Texte entstanden in Hörsälen und Seminaren heute - ein Beweis dafür, dass es selbst fanatischen Reformbürokraten nicht gelungen ist, den Humor aus der Universität zu vertreiben.

Nebenbei: Als Germanist lässt der Autor den Leser auch einen Blick tun in die universitäre Witzküche: Was passiert sprachlich und psychologisch, wenn der ganze Hörsaal lacht?

ISBN 3-937026-43-6, Bielefeld 2006, 120 Seiten, 14,90 Euro

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

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen,
- Tagungsberichte,
- Interviews.

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

Anders messen. Diversity Monitoring für Hochschulen.

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

Die Tagung „Anders messen“ hat eine Vielzahl von Fallbeispielen zur praktischen Umsetzung von Diversity Monitoring und Diversity Management präsentiert, um den Austausch über Probleme, Entwicklungen und weiterführende Fragestellungen im Zusammenhang mit Datenerhebungen zur Diversität an Hochschulen zu fördern. Die hochkarätig besetzte Tagung verdeutlicht den zunehmenden Stellenwert den diese Problematik einnimmt. Die Tagung beinhaltete neben plenaren Veranstaltungen eine Fülle von unterschiedlich ausgerichteten Workshops, die jeweils fünf verschiedenen Blöcken – Monitoring, Methoden und Instrumente, Strategie, Qualitätsmanagement und Zielgruppen – zugeordnet wurden. Aufgrund dieses Konferenzformates kann der vorliegende Beitrag nur für jene Workshops berichten, die vom Autor besucht wurden.

Einführend befasste sich Christian Berthold mit der Frage, warum Diversity Monitoring derzeit an Aufmerksamkeit gewinnt. Der zugespitzte Vortrag beinhaltete zahlreiche kritische Kommentare und stellte unbequeme Fragen an die Sensibilität des gegenwärtigen (angebotsorientierten) Hochschulsystems insbesondere für die Diversitätsproblematik. Knut Nevermann, Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung in Berlin, berichtete über das neue Finanzierungsmodell für Hochschulen und inwieweit dieses auf Diversitätsaspekte reagiert. Er plädierte dabei dafür, dass zahlenbasierte Steuerungssysteme nicht „überstrapaziert“ werden sollten, was impliziert, dass diesen Systemen eine gewisse „Unschärfe“ belassen wird, da eine Detailsteuerung nicht realistisch und auch nicht adäquat erscheint.

In einer ersten Runde parallel stattfindender Workshops befasste sich der Vortrag von Jo Bastiaens mit der Evaluation von Messinstrumenten für das Monitoring und Management von Diversität. Dabei handelte es sich um eine große Fülle von Projekten, die im Rahmen einer Metaevaluation betrachtet wurden. Interessant dabei waren viele innovative Konzepte sowie die Kombination mit qualitativen Untersuchungsansätzen im Rahmen eines „mixed designs“. Der zweite Tag begann schließlich mit der Vorstellung der Methodik und der Ergebnisse des CHE-Instrumentariums aus der QUEST-Befragung. Die Befunde erwiesen sich als überaus interessant, da hier ebenfalls Neuerungen – wie etwa psychometrische Befragungselemente – aufgenommen wurden, die zu einer Erweiterung der bisherigen Perspektive beitragen. Abschließend folgte ein Ausblick auf die zu erwartende zweite Erhebungswelle.

In den darauf folgenden zwei Veranstaltungen verteilte sich das Publikum erneut auf die parallelen Workshops. Ursula Müller berichtete über ein umfragegestütztes Diversity-Monitoring System an der Universität Duisburg-Essen. In diesem Kontext wurde die Problematik der Definition von Diversität und insbesondere der Operationalisierung des Migrationshintergrundes sehr detailliert aufgegriffen, die eine Fülle verschiedener Indikatoren aufgreift (vgl. auch den Arti-

kel von Schönborn und Müller in diesem Heft). Darüber hinaus wurde in Aussicht gestellt, dass derartige Befragungsinstrumente in Zukunft auch regelmäßig im Rahmen eines Studierenden-Panels umgesetzt werden könnten.

Jürgen Scheibler und Wolfgang Menzel widmeten sich dem Zusammenhang von Monitoring und Qualitätsverbesserung. Der Diversitätsaspekt spielte dabei nur am Rande eine Rolle. Interessant und bereichernd war aber der Kontext in dem der vorgestellte Ansatz Anwendung findet. Die Hochschule Zittau/Görlitz ist im Zuge des demographischen Wandels und durch ihre Lage in einer Grenzregion mit Herausforderungen durch sinkende Studierendenzahlen befasst, die den meisten Hochschulen in Deutschland bisher noch fremd sind, die aber mittel- bis langfristig insgesamt eine Rolle spielen werden.

Der Blick auf eigene Erfahrungen wurde in der folgenden plenaren Veranstaltung durch Berichte und Perspektiven aus Südafrika bereichert. Pieter Vermeulen schilderte das von ihm entwickelte und letztlich implementierte Steuerungsverfahren von Diversität an Universitäten. Das Instrument basiert auf 38 ausgewählten und mit Verantwortlichen in Hochschulen und Ministerien abgestimmten Indikatoren, die einerseits im Zeitverlauf Aufschlüsse über bestimmte Entwicklungen geben, die aber andererseits auch dafür verwendet werden, um ganz gezielte finanzielle Anreize für Diversitätssteuerung an Hochschulen zu setzen. Auch hier wurden kritisch die Grenzen des Modells diskutiert sowie die Frage, inwiefern Hochschulen überhaupt verbindlich oder im Rahmen eines Steuerungsmechanismus verpflichtet werden sollten, die Gesellschaft repräsentativ abzubilden. Nach dieser Exkursion folgten die letzten parallelen Workshops der Veranstaltung. Hier berichtete Yasemin Karakasoglu ebenfalls über Diversity Monitoring und Befragungen, wobei dies hier ausdrücklich als strategischer Ansatz zur Erhöhung der Partizipation zu verstehen war. Dabei geht es einerseits darum die Studierendenschaft mit solchen Instrumenten nicht zu überfrachten und bewusst auszuwählen, welche Fragen bisher noch nicht thematisiert wurden. Andererseits geht es aber auch darum zu zeigen, dass die Ergebnisse aus den Befragungen in institutionalisierte Prozesse überführt werden, die von den Studierenden wahrnehmbar sind.

Abschließend wurde ein Resümee zur gesamten Veranstaltung gezogen. Dies lässt sich wohl am besten mit einem Zitat von Pieter Vermeulen beschreiben. Am Ende der zahlreichen interessanten Beiträge und der vielen Gespräche am Rande der Tagung ist zu konstatieren, dass die Messung von Diversity irgendwo zwischen „numbers cannot lie“ und „statisticians torture numbers until they confess“ liegt.

Bericht: Dr. Markus Seyfried (*wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation; Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam, E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de*)

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE 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+2/2011

Erfahrungen aus der britischen Forschungsförderpolitik

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel zur Deutschen Forschungspolitik seit der deutschen Vereinigung

Reinhard F. Hüttl & Adreas Möller
Nachhaltiges Wachstum im Mittelpunkt: Die acatech Innovationsberatung

Jürgen Schlegel
Lohnt sich Grundlagenforschung in kleineren Ländern überhaupt?

Oliver Locker-Grütjen
Keine Zeit mehr für die Forschung? Zunehmende Belastung durch forschungsfremde Aufgaben – Rahmenbedingungen und Ansätze

Vorstellung des Wissenschaftsforschers Ben R. Martin (Sussex)

Wolff-Dietrich Webler
Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986-2014)
Teil I: Bisherige Bewertung der Qualität der Forschung in Großbritannien
Bericht über den Forschungsstand zum Research Assessment Exercise (RAE)

Wolff-Dietrich Webler
Konzepte und Prozesse britischer Forschungsförderung (1986-2014)
Teil II: Künftige Forschungsbewertung in Großbritannien ab 2014.
Vorbereitung und Übergang zum Research Excellence Framework (REF)

Dokumentation: Einige Schlaglichter der Einführung des REF in der britischen Öffentlichkeit

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5/2011

Hochschulentwicklung/-politik

Helmut Fangmann
Gelehrtenrepublik und staatliche Anstalt: Verfassungsrechtliche Grundlagen und systemischer Kontext der Organisation Hochschule

Michael Craanen
Fakultätsübergreifende Qualitätsentwicklung von Lehrveranstaltungen am Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Hochschulforschung

Marita Ripke
Männlich dominierte Computerwelt – Wege von Frauen in die Informatik

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Elke Hörnstein, Horst Kreth & Natalia Ribberink
Leistungsmessung von Lehreinheiten
Das Modell der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2011

13. Workshop Hochschulmanagement 2011 in Münster

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungs-konzepten

Gerd Grözinger
Eine Verengung in der öffentlichen Forschungsförderung?

Herbert Grüner und Anika Lieberenz
Zur Rolle der Hochschulen im Kontext höherer Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – bildungspolitische Überlegungen und praktische Konzeption

Organisations- und Managementforschung

Heinz Ahn, Marcel Clermont & Yvonne Höfer
Verbesserung der Lehre durch Analyse der Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden

Sascha A. Ruhle, Heiko Breitsohl & Michael J. Fallgatter
Affektives Commitment von Studierenden – Objekte der Selbstbindung und ihre Wirkungen

Joachim Prinz, Pamela Wicker & Fabian Strahler
Zeitschriften- und zitationsbasierte Analyse sportökonomischer Forschung – Ein Vergleich von wirtschafts- und sportwissenschaftlichen Lehrstühlen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2011

Gabi Reinmann, Silvia Hartung, Alexander Florian, Tamara Ranner und Marianne Kamper
Förderung wissenschaftlichen Schreibens in der Doktorandenausbildung mit Writer's Workshops: Eine Fallstudie

Christine Böckelmann
Co-Professuren – ein Modell struktureller Entlastung des Arbeitsportfolios von Professorinnen und Professoren? Erste Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Elke Karrenberg
Das Entwicklungsprogramm für Führungskräfte - Strukturierte Führungskräfteentwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Wolff-Dietrich Webler
Professionalität der Amtsführung im Dekanat – Vorbereitung wann, in welchem Profil und wie?

Jasmin Döhling-Wölm
Karriereentwicklung für alle - und bitte angesichts der Person! Akzeptanz fördern für Trainingskonzepte der Graduiertenförderung

Helen Knauf
Tiefgreifender Dialog: Elemente des World Cafés in der Hochschullehre

Christian K. Karl
Kompetenzorientiertes Prüfungsmodell in den Bauwissenschaften

Robert Kordts-Freudinger, Eva Geithner
Online- versus Papier-Evaluation in der Hochschuldidaktik. Ein Erfahrungsbericht.

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2011
Lernberatung und neue Lernkonzepte

Beratungsentwicklung/-politik

Brigitte Reysen-Kostudis
Lernen 2.0

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

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Gabi Meihswinkel
Schreiben, bis der Wecker klingelt! Ein Erfahrungsbericht

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

Tanja Henking & Andreas Maurer
Veränderungen in der Lehr-Lern-Kultur - Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik

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

Cornelia Borsch-Blohm
Studieren mit AD(H)S



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
 0521/ 923 610-12

Fax:
 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 33613 Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler: Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre

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

Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:

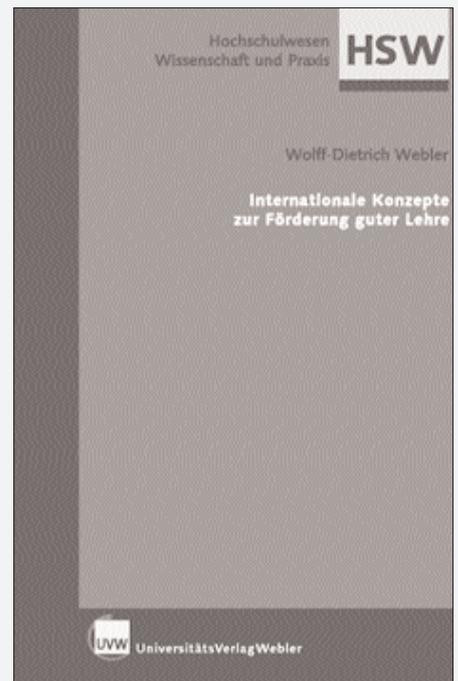
A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und

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

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

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

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

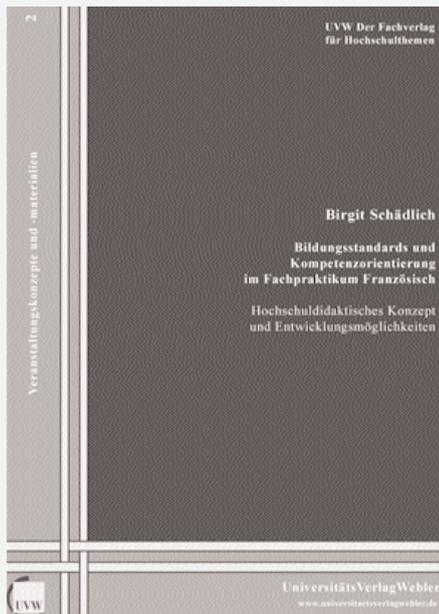


ISBN 3-937026-73-8 , Bielefeld 2011,
121 Seiten, 18.60 Euro

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

Birgit Schädlich:

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten



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

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

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

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

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