10. Jahrgang

ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

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

Beiträge zum 17. Workshop Hochschulmanagement

- Professor/innenauswahl: Eine kleine Streitschrift zur sogenannten „Bestenauswahl"
- Zurück in die dirigistische Vergangenheit Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW
- Gibt es DAS optimale Studienkreditangebot für DEN Studierenden? Eine perspektivengeleitete ökonomische Marktanalyse und deren Implikationen
- Diversität der Studierendenschaft im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium
- Das Bewusstsein der Universitätsmanager für das Individuelle der eigenen Universität: Eine explorative Untersuchung
- Auswirkungen transformationaler, transaktionaler und passiver Führung von Rektoren/Präsidenten auf das affektive Commitment und die Arbeitszufriedenheit von Professoren: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Universitäten
- Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren der Länder: Praktische Umsetzung und Entwicklungen
- Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf die Aktivitätsstrukturen von Universitäten – Leistungsorientierte Mittelvergabe, Zielvereinbarungen und W-Besoldung im Fallstudienvergleich
- Charakteristika des Leistungsanreizsystems in der W-Besoldung und das Beispiel der Hochschule für Künste Bremen (HfK)
- Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre

3+4 | 2015

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen
Thomas Behrens, Dr., Ministerialdirigent a.D., Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern; ehem. Kanzler der Universität Greifswald
Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, ehem. Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)
Rudolf Fisch, Dr., Professor em., Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer
Herbert Grüner, Dr., Professor für Wirtschaftswissenschaften, Rektor der Hochschule für Künste Bremen, stellvertretender Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement
Georg Krücken, Dr., Professor für Hochschulforschung, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Leitung des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel
Stefan Lange, Dr., Arbeitsbereich Evaluation, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, Köln
Claudia Peus, Dr., Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, Technische Universität München
Heinke Röbken, Dr., Professorin für Bildungsmanagement, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg
Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin des DAAD, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes
Wolff-Dietrich Webler, Dr., ehem. Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

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

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 13.11.2015

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

Abonnement/Bezugspreis:
Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelheftpreis: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten

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

Abobestellungen 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/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

10. Jahrgang
ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

II

Organisations- und Managementforschung

Fred G. Becker
Professor/innenauswahl: Eine kleine Streitschrift zur sogenannten „Bestenauswahl" 66

Alexander Dilger
Zurück in die dirigistische Vergangenheit
Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW 71

Tim Alexander Herberger & Andreas Oehler
Gibt es DAS optimale Studienkreditangebot für DEN Studierenden? Eine perspektivengeleitete ökonomische Marktanalyse und deren Implikationen 75

Matthias Klumpp
Diversität der Studierendenschaft im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium 80

Hans-Jürgen Gralke
Das Bewusstsein der Universitätsmanager für das Individuelle der eigenen Universität: Eine explorative Untersuchung 85

Ina Freyaldenhoven
Auswirkungen transformationaler, transaktionaler und passiver Führung von Rektoren/Präsidenten auf das affektive Commitment und die Arbeitszufriedenheit von Professoren: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Universitäten 90

Johannes Wespel & Michael Jaeger
Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren der Länder: Praktische Umsetzung und Entwicklungen 97

Linda Jochheim & Jörg Bogumil
Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf die Aktivitätsstrukturen von Universitäten – Leistungsorientierte Mittelvergabe, Zielvereinbarungen und W-Besoldung im Fallstudienvergleich 106

Herbert Grüner
Charakteristika des Leistungsanreizsystems in der W-Besoldung und das Beispiel der Hochschule für Künste Bremen (HfK) 113

Irma Rybnikova & Marie Scholz
Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre 118

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

3+4 | 2015

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Obwohl die Wissenschaftliche Kommission Hochschulmanagement innerhalb der „VHB-Family" eine sehr junge und kleine Mitgliedsgruppe darstellt, ist die Kommission Hochschulmanagement seit nunmehr siebzehn Jahren die Plattform für insider und Experten des Hochschulmanagements. Ziel des jährlich ausgetragenen Workshops ist der Austausch und die Diskussion zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von Hochschulen, die sich direkt mit dem Management von Hochschulen, aber auch mit Hilfe von institutionsökonomischen Ansätzen wie beispielsweise der Personal- und Organisationsökonomie, angewandt auf den Hochschulmarkt beschäftigen. Wie bereits im Winter 2013 wurde die Jahrestagung erneut im Februar 2015 an der Universität Duisburg-Essen veranstaltet. Über das Wochenende wurden siebzehn Fachvorträge aus den unterschiedlichsten Bereichen des Hochschulmarktes diskutiert. Neben den mittlerweile zum Klassiker avancierten Themen wie Professorenbesoldung und Hochschulranking wurden diesmal auch sehr aktuelle Themen wie das Hochschulzukunftsgesetz und die Entwicklung von Bewerberauswahlverfahren an Universitäten bearbeitet. Aus den siebzehn Fachvorträgen sind sechs nach anonymer Begutachtung und Überarbeitung in diesem Heft dokumentiert. Mein Dank gilt allen Workshop-Teilnehmern, insbesondere den Vortragenden und Autoren sowie den Gutachtern.

Der erste Beitrag von *Fred Becker* beschäftigt sich mit den an Universitäten typischen Auswahlverfahren von Professoren. In seiner Streitschrift zur Bestenauswahl, welche mit dem „best paper award" der Tagung belohnt wurde, kritisiert Becker den klassischen Auswahlprozess und verweist auf Verfahrensmängel, die in der Literatur des Personalmanagements schon seit langem bekannt sind. Anschließend nennt und erklärt er mit Hilfe von sechs Thesen welch pseudoprofessionelle Institution das herkömmliche Berufungsverfahren an deutschen Universitäten ist. Schließlich werden kurze Verbesserungen im Rahmen der sechs formulierten Thesen aufgezeigt. **Seite 66**

Der zweite Aufsatz von *Alexander Dilger* widmet sich dem aktuell viel diskutierten Thema „Hochschulzukunftsgesetz". Dilger skizziert und vergleicht die rückwärtsgewandte Hochschulpolitik der NRW Landesregierung zum ehemaligen Hochschulfreiheitsgesetz und zeigt insgesamt neun Aspekte auf, welche die Autonomie der Universitäten in NRW weiter signifikant beschneiden werden. Hoffnung auf geringere staatliche Regulierung macht Dilger aber der wissenschaftliche Wettbewerb von Universitäten und deren wohlbekannte Beharrungskräfte. **Seite 71**

Tim Alexander Herberger und *Andreas Oehler* thematisieren die Finanzierung von Humankapitalinvestitionen. Während die meisten Studien eine fünf bis sechsprozentige Löhnprämie für jedes investierte Bildungsjahr empirisch nachweisen, ist unklar wie Studierende bestens diese Investitionen finanzieren sollen. Vor diesem Hintergrund analysieren die Autoren anhand eines finanzwirtschaftlichen Bewertungsrasters für unterschiedliche Studierendentypen den jeweils optimalen Studienkredit. Im Ergebnis zeigt sich, dass es keinen über alle Studientypen hinweg nutzbaren Kredit gibt, dass aber Studenten mit gewissen Charakteristika in die Lage gelangen, optimale Kredite aufzunehmen. **Seite 75**

Joachim Prinz

Mit Hilfe einer bundesweiten Erhebung von insgesamt 874 Personen im ersten Semester eines Masterstudiums an verschiedenen Hochschulcampus-Standorten der FOM, untersucht *Matthias Klumpp* die zunehmende Diversität der Studierendenschaft beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Insbesondere thematisiert Klumpp die Determinanten der Masterstudiumsentscheidung. Es zeigt sich, dass das Erlangen zusätzlicher Kenntnisse, die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie bessere Verdienstmöglichkeiten für die Transformation vom Bachelor zum Master bedeutsam sind. **Seite 80**

Aufbauend auf der Systemtheorie und leitfragengstützten Interviews (n=20) analysiert *Hans-Jürgen Gralke* inwieweit sich Universitätsmanager mit der eigenen Individualität ihrer Universität tatsächlich auseinandersetzen und wie dann in einem weiteren Schritt diese Vorstellungen im Managementprozess denn berücksichtigt werden. Am Ende liefert Gralke spezifische Implikationen für Universitätsmanager. Dabei spielt eine Distanzierung des Managers zur eigenen Managementpraxis die hervorzuhebende Rolle. **Seite 85**

Ausgehend von einer klassischen Principal-Agent Beziehung fragt sich *Ina Freyaldenhoven* wie die durchaus unterschiedlichen Interessen von Professoren und Hochschulmanager harmonisiert werden können. Dabei analysiert sie weniger monetäre Anreize wie beispielsweise die LOMV, aber vielmehr verhaltenswissenschaftliche Motivationsaspekte. In diesem Kontext verwendet sie das Konzept der Transaktionalen Führung und untersucht die Auswirkung dieser bei fast 2.000 Professoren. Freyaldenhoven zeigt, dass Rektoren und Präsidenten durch transformationale Führung, das affektive Commitment ihrer Professoren steigern und die Arbeitszufriedenheit erhöht. **Seite 90**

Joachim Prinz

Die Idee größter individueller Freiheit von Wissenschaftler/innen an öffentlichen Hochschulen (historisch gesehen von Kirche und Staat) zur Förderung ihrer wissenschaftlichen Produktivität setzte sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts allmählich durch. Sie war aber immer gleichzeitig eingeschränkt durch die Zugehörigkeit zu Fachgemeinschaften, die für fachliche Standards sorgten und diese z.B. bei Berufungen oder Projektbegutachtungen durchsetzten, z.T. sogar innovationsfeindlich durch die Verhinderung von Paradigmenwechseln. Bis heute ist die Bindung an die Fachgemeinschaft einflussreicher als die Bindung an eine Hochschule. Wie bekannt,

wurde das Interesse an institutioneller Einflussnahme auf die Professorenschaft jedoch in den letzten 30 Jahren immer stärker. Als die Hochschulen seit den 1980er Jahren von staatlicher Politik explizit in Wettbewerbskontexte gestellt wurden, machte sich ein neues Steuerungsinteresse breit – das der Hochschule insgesamt gegenüber ihren Mitgliedern und ein Steuerungsinteresse im Rahmen staatlicher Hochschulsystempolitik. Überwiegend wurden institutionell und individuell wirkende pekuniäre Anreizsysteme eingeführt: Leistungsorientierte Mittelvergabe, Zielvereinbarungen und W-Besoldung. Die nächsten drei Beiträge beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten dieser Systeme. Das HM freut sich, die Ergebnisse einer breiteren Diskussion zugänglich machen zu können.

Eines dieser Systeme, die leistungsorientierte Mittelvergabe, haben *Johannes Wespel* und *Michael Jaeger* in ihrem Beitrag **Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren der Länder: Praktische Umsetzung und Entwicklungen** näher untersucht. Sie zeigen in einem aktualisierten Überblick die Absichten, den Aufbau und die Funktionsformen sowie den status quo der Einführung mit ihren inzwischen entwickelten Varianten. Dabei halten die Autoren es für „bemerkenswert, dass bis heute kaum evidenzbasierte Untersuchungen entstanden sind, die die tatsächlichen Effekte der LOM auf die Leistung der Hochschulen analysieren". Dem wird in den folgenden beiden, hier veröffentlichten Aufsätzen zumindest partiell abgeholfen, wobei es nicht nur um die LOM, sondern um pekuniäre Anreizsysteme in Wissenschaft und Kunst ganz generell geht.

Seite 97

Die Einführung des neuen Steuerungsmodells wurde selbstverständlich mit bestimmten Erfolgserwartungen verbunden. In der Alltagsbeobachtung seiner Wirkungen kamen jedoch durchaus Zweifel an dessen Wirksamkeit auf. Aber wie repräsentativ waren diese Beobachtungen? Langsam mehren sich einschlägige empirische Studien (vgl. Jaeger/Leszczensky/Handel in: HM 1/2006; Krempkow/Landrock/Neufeld/Schulz 2013), die aber bisher nur Teilaspekte beleuchten konnten. *Linda Jochheim* und *Jörg Bogumil* haben nun eine Studie vorgelegt, in der die **Wirkungen neuer Steuerungselemente auf die Aktivitätsstrukturen von Universitäten – Leistungsorientierte Mittelvergabe, Zielvereinbarungen und W-Besoldung im Fallstudienvergleich** untersucht werden. Die Ergebnisse geben Anlass, noch einmal neu über den Einsatz dieser Instrumente nachzudenken.

Seite 106

Dazu passt der Bericht von *Herbert Grüner* über **Charakteristika des Leistungsanreizsystems in der W-Besoldung und das Beispiel der Hochschule für Künste Bremen (HfK)**. Der Autor – Rektor der HfK und Wirtschaftswissenschaftler – betrachtet das Thema aus seiner Doppelrolle heraus: Aus derjenigen, in der er sowohl die Instrumente als Entscheider anwenden soll, als auch derjenigen, in der er als Wissenschaftler ihre rechtliche, ökonomische und motivationale Anlage prüft. Wie der vorstehende Aufsatz geht er auf die Effekte ein – hier noch einmal zugespitzt auf die Effekte der W-Besoldung an einer künstlerischen Hochschule. Trotz aller Unterschiede zu den vorstehenden Fallstudien: Das Ergebnis ist ähnlich. Die beiden Beiträge verstärken sich wechselseitig in ihren Handlungsempfehlungen. Herbert Grüner geht nun auch im Detail auf das Verhältnis der beiden Anreiz- bzw. Belohnungsprinzipien ein: Hier „Messen und bewerten: Währung Geld" und dort: „Wertschätzen und ermöglichen: Währung Anerkennung". Pekuniäre Anreizsysteme haben im Raum von Wissenschaft und Kunst nur partielle Wirkungen...

Seite 113

Es ist immer wieder bemerkenswert, wie wenig die Humboldtschen Kerngedanken der Universitätsreform heute noch deutsche Universitätswirklichkeit bestimmen – trotz der vielen Rückbezüge in Sonntagsreden. Humboldt sah die Studierenden als selbstverantwortliche junge Erwachsene, die ihr eigenes Studium als persönliches Projekt mit Hilfe der Universität und mit Hilfe von Lehrveranstaltungen betrieben. Durch ihre Wahlfreiheit hatten sie durchaus Einfluss auf die Lehre. Rund 150 Jahre später, in der Studentenbewegung, forderten die Studierenden über ihre Mitgliedschaft an den Gremien Beteiligung an der Willensbildung in Fragen der Lehre ein, soweit Gremien überhaupt (in Abgrenzung vom Schutzraum der individuellen Wissenschaftsfreiheit) Beschlüsse zur Lehre fassen konnten. Seit der Bologna-Reform ist die Wahlfreiheit (auch aufgrund der schlechten Personalrelation) auf ein Minimum gesunken, und mit ihr auch die faktische Beteiligung der Studierenden. *Irma Rybnikova* und *Marie Scholz* haben nun in einer aktuellen Fallstudie an einer Universität die **Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre** untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass auch hier neu über Ziele und Identität der Universität und eine Aufwertung der Lehre auf Seiten der Lehrenden nachgedacht werden muss. Die Studierenden werden sich erst dann stärker für eine Mitwirkung an der Gestaltung der Lehre sowie für die Kommunikation in Lehr- bzw. Lernveranstaltungen interessieren, wenn sie sehen, dass ihre Äußerungen auch Wirkungen haben.

Seite 118

Ergänzung von Wolff-Dietrich Webler

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement"

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

Kontakt: UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen,
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,
Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Fred G. Becker

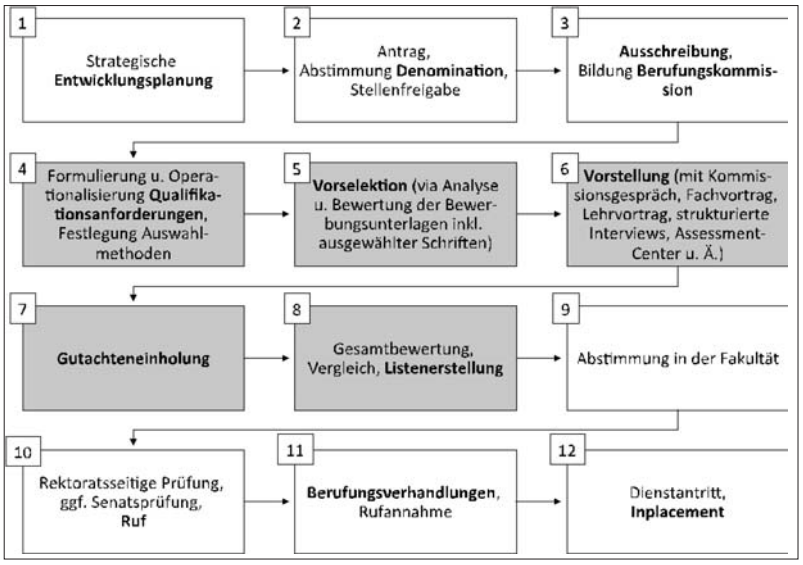
Professor/innenauswahl: Eine kleine Streitschrift zur so genannten „Bestenauswahl“

Fred G. Becker

1. Problemstellung

Die Professor/innenauswahl als zentrale Phase in Berufungsverfahren ist eine vernachlässigte Aufgabe an Universitäten. Berufungsverfahren allgemein sind schon seit längerem nachhaltiger und akzeptierter Kritik ausgesetzt (vgl. Kuhlen 1999; Müller 2006; Voigt/Richthofen 2007; Wissenschaftsrat 2005; Webler 2010). Mittlerweile gibt es sogar ein Siegel für gute Verfahren (vgl. DHV 2014), wenngleich diese nur eingeschränkt Aussagen über die Qualität der gesamten Verfahren liefern können. Von der Kritik weitgehend ausgenommen ist seltsamerweise der wirkliche Kern der sogenannten „Bestenauslese“ eines Berufungsverfahrens, nämlich der eigentliche Auswahlprozess (vgl. Abb. 1, Phase 4 bis 8) mit all seinen Fehlerquellen (vgl. Becker 2014; Becker 2015; Webler 2010).

Abbildung 1: Prozess eines Berufungsverfahrens



Würde man sich der Erkenntnisse der einschlägigen wissenschaftlichen Personalforschung (v.a. aus der Personalmanagementlehre sowie der Organisations- wie Personalpsychologie) aus den letzten Dekaden bedienen (vgl. bspw. Berthel/Becker 2013; Weuster 2012; Schuler 2014; Jetter 2008), so würde die Professor/innenauswahl innerhalb des Berufungsverfahrens nicht nur partiell anders gestaltet sein. Selbst die schlichte Anwendung des grundlegenden Gedankenguts aus empirischen Forschungsprozessen (v.a. hinsichtlich von Prädiktoren, Determinanten der Validität, Objektivität) unterbleibt – ob fahrlässig, grob-fahrlässig oder gar vorsätzlich ist wohl dem jeweiligen Einzelfall geschuldet. Offenbar gibt es individuelle und/oder systemische Hürden dafür, die Expertise – der eigenen, einschlägig tätigen Fachkolleg/innen für das gesamte Verfahren oder gar die eigene hinsichtlich von Forschungsmethoden – für valide Auswahlverfahren und -instrumente zu nutzen. Diese Hürden tragen dazu bei, systematisch treffendere Stellenbesetzungen zu verhindern.[1] So dürfte es eigentlich nicht weitergehen – aus der Sicht eines Personalforschers. Universitäten versagen demnach im Allgemeinen mit ihren Berufungsverfahren. Eher zufällig gelingt so eine Idealbesetzung. Es sollte aber darum gehen, systematisch dazu beizutragen, dass eine solche Idealbesetzung (die Auswahl des/der Geeignetsten) aus dem Bewerber/innenpool die Regel ist.

Gemäß der Grundmaxime des ressourcenbasierten Ansatzes (vgl. Barney 1991; Prahalad/Hamel 1990; zu Knyphausen-Aufseß 1995, S. 82ff.; Rieser 2014, S. 13ff.) bedarf es im akademischen Personalmanagement (vgl. Becker 2015) neben der zentralen Ressource „Professor/innen“ mit ihren Qualifikationen und Motivationen für die anstehenden Aufgaben in Forschung, Lehre, Projekten und Selbstverwaltung auch einer professionellen Professor/innenauswahl (neben anderen personalwirtschaftlichen Kompetenzen). Nur so kann Ersteres beschafft und erhalten werden. Erst mit dieser Organizational Capability kann eine universitäre Kernkompetenz über ihr Personal entwickelt werden.

[1] Zudem ist nach wie vor nicht auszuschließen, dass auch mikropolitische Aktivitäten von homogenen Wissenschaftszirkeln beispielsweise ihren Schüler/innen auf andere Art und Weise Berufungen verschaffen. Hier liegt die Problematik von Berufungsverfahren nicht im Nicht-Können, sondern im verdeckten, ungerechten Nutzen der Unzulänglichkeiten, letztendlich im Eigeninteresse. Die Bedeutung von „treffend“ impliziert auch die Einschätzung einer Kommens- und Präsenzwahrscheinlichkeit der Bewerber/innen. Eine relativ schnelle Stellenbesetzung und das Ernstnehmen der örtlichen Aufgaben sind im Universitätsinteresse und insofern auch Teil der Auswahlkriterien, so jedenfalls die Personalforschung.

2. Thesen

Nachfolgend werden auf Basis der skizzierten Problemstellungen sechs Thesen formuliert und begründet, die aufzeigen sollen, welche pseudoprofessionelle Institution die herkömmlichen Berufungsverfahren an deutschen Universitäten sind.

These 1: „Bestenauswahl" – ein nichtssagender Begriff – **ist unsere Orientierung!?**
Die wissenschaftliche Personalforschung predigt gewissermaßen, dass wir für keine Stelle den/die beste Bewerber/in wollen. Es gilt diejenige Person auszuwählen, die am geeignetsten für die Stelle ist. Der gewichtige Unterschied wird offenbar gerne ignoriert. „Wir wollen die besten Köpfe", so – nicht nur – der Rektor Bernd Huber der LMU München in einem Interview (vgl. Huber 2006). Gibt das Handelsblatt-Ranking den jeweils Besten des Faches wieder und bestimmt von daher auch die Reihenfolge auf einer zu erstellenden Liste? Ist der Hirsch-Faktor ein wirklich aussagefähiger Prädiktor für spätere Leistungen in Forschung, Lehre, Management, Führung und Wissenschaftsorganisation? Bezieht sich „Beste" nur auf die Forschungsqualifikation allgemein ... oder deren Passbarkeit in die Zukunftsstrategie einer Fakultät ... oder in das jeweils vorherrschende Paradigma qualitativer, quantitativer, theoretischer ... Forschung? Spielen Lehre und/oder außerfachliche Qualifikationen eine Rolle (additiv, substituierend, konkurrierend)? ... Da es offenbar an einem halbwegs einheitlichen, der Breite der Stellenaufgaben entsprechenden Verständnis mangelt, besteht eine entsprechende Diffusion in der Diskussion. Wenn man in der kritischen Analyse zudem noch Ideen der sozialen Konstruktion einer situationsspezifischen Passfähigkeit (vgl. Zimmermann 2000) hinzunimmt, dann verkommt die „Bestenwahl" zu einer inhaltlosen, unbewusst veränderten wie aber auch bewusst mikropolitisch nutzbaren Fiktion – zugunsten von Mitgliedern des eigenen Netzwerks, zur (auch durchaus unbewussten) Abwehr von Frauen, Forscher/innen anderer Wissenschaftsauffassungen, „gefährlichen" Konkurrent/innen u.a.
In der Personalforschung postuliert man: Man operationalisiert nach einer Aufgabenanalyse die Qualifikationsanforderungen einer spezifischen Stelle, man erhebt die diesbezüglichen Qualifikationen der Bewerber/innen, man vergleicht beide Profile und ermittelt so den Eignungsgrad. Eignung ist dabei die relevante und relative Auswahlgröße, nicht die absolute Größe „Beste". Außerdem wissen wir aus der Personalforschung, dass bei effektiven Auswahlentscheidungen nicht nur der qualifikatorische Eignungsgrad eine Rolle spielt. Auch die soziale Passfähigkeit, die Entwicklungsnotwendigkeiten, -wünsche wie -fähigkeiten sowie Kommens- wie Präsenzvermutungen spielen eine mitentscheidende Rolle bei der Auswahl. Eine „Bestenauswahl" suggeriert allein schon sprachlich, dass diese zentralen Entscheidungstatbestände nicht relevant sind. Man sollte den Terminus vergraben! Der ehemalige ETH Zürich-Rektor Konrad Osterwalder sprach im Hinblick auf das deutsche System sogar von einem offenbar impliziten „Erhaltungsgesetz der Mittelmäßigkeit" (zitiert nach Spiewak 2005).

These 2: Die Österreicher machen es besser ...!
In den üblichen Verfahren an deutschen Universitäten sind vergleichende Gutachten am Ende des Auswahlprozesses für die vorgesehenen Listenplatzierten einzuholen. Neben Aussagen zur wissenschaftlichen Qualifikation und Listenfähigkeit sind von den Gutachter/innen unverständlicherweise auch generelle Aussagen zum gesamten Eignungsgrad für die Stelle gefordert. Sie sollen dann auf Basis einer nur ausschnittsweise vorhandenen Kenntnis der gesamten Eignungsaspekte eine Rangfolge der Kandidat/innen begründet vorschlagen. Dies ist nicht nachvollziehbar. Aus der Sicht der Personalforschung ist zumindest das „deutsche" Vorgehen nicht zweckmäßig: Die Berufungskommission hat vor allem aufgrund der aktiven Teilnahme an den Vorstellungsterminen und ihrer Fakultätskenntnis prinzipiell deutlich mehr bewerberspezifische Informationen und Eindrücke für ihre Listenentscheidung zur Verfügung. Im Falle von Abweichungen zu den von den Gutachter/innen vorgeschlagenen Listenreihenfolgen müsste die Kommission sogar in ihrem abschließenden Bericht ihre mögliche Abweichung näher begründen. Dabei dürfte – aus Sicht der Personalforschung – ein letztlich nur auf Teilanforderungen der Stelle basierendes Gutachten keinen so großen Stellenwert zu diesem Zeitpunkt des Verfahrens haben. Und wenn, dann sollte es zum einen sich nur auf Forschungsleistungen beziehen sowie zum anderen allenfalls eine Benchmark bzw. eine Informationsquelle für die Forschungskompetenz sein.[2] Die Gutachten erfassen außerdem die vor der Listenerstellung vorab ausselektierten Personen gar nicht. Dies bietet den Kommissionen viel Spielraum. Die Österreicher machen es insgesamt besser (vgl. Universitätsgesetz 2002; Universität Wien 2014): Nachdem die Berufungskommission die offensichtlich nicht Geeigneten selektiert haben, werden die restlichen Bewerber/innen den Gutachter/innen vorgelegt, die deren wissenschaftliche Fachkompetenz (nicht mehr und nicht weniger) einordnen und die fachliche Eignung – gegebenenfalls gerankt – bejahen oder verneinen. Auf dieser Gutachtenbasis geht die Berufungskommission weiter vor: Sie lädt die vermutlich fachlich Besten ein, beobachtet, fragt, bewertet und legt dann selbstständig – und ohne andere zu fragen – ihre Liste auf Basis aller Auswahlkriterien fest.[3] Vielleicht macht es die ETH Zürich – wie viele nordamerikanische Universitäten – noch besser: eine intensive, durchaus mehrtätige Vorstellungsrunde einzelner Bewerber/innen mit einer Entscheidung nach rund zwei Wochen (vgl. Spiewak 2005).

[2] Die innewohnende Logik des deutschen Begutachtungsverfahrens ist offenbar wie folgt: Nur wer erfolgreich publiziert, forscht auch sehr gut. Und wer sehr gut forscht, lehrt auch sehr gut. Und wer viele Drittmittel akquiriert, setzt auch sehr viele Projekte erfolgreich um usw.

[3] Allerdings ließe sich auch am österreichischen Vorgehen manches kritisieren. So ist bspw. die Anzahl an Bewerber/innen manchmal so hoch, dass Gutachter/innen rein quantitativ zu sehr gefordert sind, wirklich hinreichend gewissenhaft die Bewertungen abzugeben. Hier wären Anpassungen zweckmäßig.

These 3: Igittigitt „Assessment Center" – ein Ausruf ohne hinreichende Kenntnis!

Die Universität Bremen hat vor Jahren ein zielgruppenspezifisch entwickeltes und durch qualifizierte, universitätsaffine Personaler/innen durchgeführtes individuelles Assessment Center zur Prüfung der außerfachlichen Eignungen wie insbesondere die Management- und die Führungskompetenz, der in die engere Wahl gekommenen Bewerber/innen, – mit Hilfe der Personalberatung Kienbaum – eingeführt (Universität Bremen 2002, Warnecke 2005). Fakultäten konnten, mussten aber nicht auf die durch die Hochschulleitung finanzierten Leistungen (ggf. sogar mit einer Prozessbegleitung durch das Beratungsunternehmen) zurückgreifen. Die Universität Bremen hat damit eine folgerichtige und eigentlich Beispiel gebende Konsequenz auf die Zunahme der Bedeutung solcher Qualifikationen für den Erfolg in Forschung wie Lehre gezogen. Die Bedeutung von Projektmanagement in Zeiten der starken Drittmittelforschung, der Personalführung bei größeren und oft auch anspruchsvolleren Mitarbeiter/innen, der Öffentlichkeitsarbeit u.Ä. ist in den letzten Jahrzehnten gewachsen (vgl. Webler 2010). Und diese Aufgaben haben andere Qualifikationanforderungen zur Folge als die normalen Aufgaben in Forschung und Lehre. Aber macht man deshalb einen „Psychotest" an deutschen Universitäten? Wie manche nichtwissend und beinahe ängstlich äußern. Da werden doch die vielleicht „besten" Forscher/innen desavouiert! ... Der Widerstand ist in weiten universitären Kreisen offenbar prinzipiell, ohne Kenntnis der Vorgehensweisen und Hintergründe. Man verkennt das Instrument des Assessment Centers und seine Potenziale für bestimmte Eignungseinschätzungen sowie gleichzeitig die Positionierung dieses Verfahrens innerhalb der gesamten Professor/innenauswahl. Zugegeben, man weiß aus der wissenschaftlichen Personalforschung auch, dass Assessment Center nicht unbedingt in jeder Fassung valide sein können sowie das einzige Maß aller Dinge zur Erfassung außerfachlicher Qualifikationen sind. Es gibt auch Alternativen, bspw. halb-strukturierte situative und/oder biografische Interviews (vgl. Berthel/Becker 2013, S. 292ff., 359ff.; Schuler 2014; Weuster 2012a; Weuster 2012b), konzipiert und durchgeführt mit Hilfe von professionellen internen oder externen Personaler/innen. Auch hierüber gilt es nachzudenken; ebenso wie überhaupt über den beratenden Einsatz von internen oder externen Personalexperten in Berufungsverfahren. Weder mit dem Assessment Center noch mit anderen hier geäußerten Ideen ist im Übrigen kein Aushebeln fachüblicher Auswahlkriterien von Professor/innen verbunden. Nein, es werden nur zusätzliche, nicht unwichtige Informationen über die Bewerber/innen gewonnen, die den Vergleich und die Reihung der in engerer Wahl befindlichen forschungskompetenten Personen erleichtern. Wieso scheut man sich vor so etwas? Die Antwort kann ja wohl in der – manchmal gehörten – Aussage liegen, eine forschungsstarke Person kann auch entsprechend gut lehren, Projekte akquirieren und führen und alles andere auch! Die Validität dieses Prädiktors ist dabei eindeutig durch die persönliche Erfahrung getestet und wer sie in Zweifel zieht, hat keine Ahnung ... (Sorry für diese sicherlich nur von einer einzigen, mir bekannten Person formulierte Alltagstheorie.)

These 4: Berufung ersetzt Beurteiler/innentraining ... so meinen Kommissionsmitglieder!

Die wissenschaftliche Personalforschung ist sich einig, dass die bei der Auswahl stattfindenden Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Entscheidungsprozesse von sehr komplexer Natur sind und nur ein einschlägiges, wiederholtes Training sowie eine ausgeprägte Disziplin hilft, die zentralen menschlichen Fehler bei der Wahrnehmung, der Bewertung und der Entscheidung zu vermeiden. Ansonsten ist die Validität der letztendlichen Auswahlentscheidung stark gefährdet. Nach eigenen wie zugetragenen Erfahrungen herrscht allerdings bei der Majorität der Kommissionsmitgliedern, den Professor/innen, offenbar de facto die Meinung vor: Bin ich berufen, so kann ich selbstständig (oder im Vertrauen auf Rankings) die Forschungskompetenz, natürlich auch das Potenzial, von Bewerber/innen – selbst in anderen Fächern – beurteilen! Aus vor allem fachlichen Vorträgen ist es mir ein leichtes, die didaktische Kompetenz abzuleiten. Zudem merke ich natürlich durch Beobachten über eine ganze Stunde, ob jemand fachlich und methodisch (ggf. auch menschlich) passt! Leicht fällt es mir, die bei anderen vielleicht üblichen Maßstabsfehler (bspw. Tendenz zur Mitte, Sympathie/Antipathie-Effekt), kognitive Verarbeitungsprobleme (bspw. Wahrnehmung, Speicherung, Erinnerung) sowie Wahrnehmungsverzerrungen (bspw. Halo-, Primacy-, Nikolaus-Effekt) gemeiner Menschen zu vermeiden! Mikropolitisch bin ich eh weder bewusst noch unterbewusst unterwegs. Ich bewerte und entscheide zudem erst, nachdem ich alle Informationen gesammelt habe und nicht schon zwischenzeitlich! Andere Menschen brauchen Jahre intensiven Trainings und vielfältiger Praxis, um solch eine Qualifikation wirklich zu erreichen! Professor/innen denken offenbar anders – so ganz im Sinne von „Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand!" (Wildt 2013, S. 214) ... ein Verstand, der vielfach auch die gerankten Forschungsleistungen selbstverständlich als den validen Prädiktor für gute Lehre, Drittmittelakquise wie -nutzung, Nachwuchsförderung, Mitarbeiterführung, Selbstverwaltung, Kooperationsfähigkeit und -motivation u.v.a. versteht. Kommissionen sind hinsichtlich der Qualität ihrer Arbeit derzeit faktisch auf die „natürliche Begabung" (Pellert/Widmann 2008, S. 20) eines/r Vorsitzenden – oder einer anderen einflussreichen Person in der Kommission – angewiesen, um all die gerade angerissenen Beurteilungsfehler in ihren Auswirkungen über die Gestaltung institutioneller Faktoren eines Verfahrens (Inhalte, Prozessschritte und -dauer etc.) einigermaßen reduzieren zu helfen. Übrigens: Zur Qualifikation der Kommissionmitglieder anderer Statusgruppen wird – zumindest in der Literatur – so gut wie nie etwas angesprochen. Sie wird teilweise schlicht ignoriert (vgl. Birke/Brünner 2010, S. 22f.).[4]

[4] Im Rahmen einer empirischen Studie (MogLI-Studie; www.uni-bielefeld.de/mogli/) hat der Autor allerdings von einer Fachhochschule Kenntnis, die nur einschlägig geschulte Professor/innen in Berufungsverfahren einsetzt!

These 5: Formale Regelungen reduzieren die Kompetenz der Berufungskommission!
Die Personalforschung empfiehlt fachlich und methodisch kompetente Rekruiter in einem eher kleineren, vertrauensvoll miteinander agierendem Team zur Erhöhung der Validität der Auswahlentscheidung. Fachwie Methodenexperten sind in den verschiedenen Phasen gefragt. Die Regeln für die Zusammensetzung der Kommissionen werfen dagegen zunächst die Experten hinaus (ein/e Vertreter/in des zu besetzenden Faches fehlt im Allgemeinen) und setzen überwiegend eher daran, große Auswahlgremien zu bestimmen: Zuallererst müssen alle Statusgruppen (i.d.R. allerdings ohne die Mitarbeiter/innen aus Technik und Verwaltung) berücksichtigt werden, sicherlich auch die unterschiedlichen fachnahen wie fachfernen Bereiche einer Fakultät (Jede Professorengruppe der Fakultät muss natürlich vertreten sein.), selbstverständlich auch ein/e „objektive/r" Vertreter/in einer anderen Fakultät. Beratend darf natürlich eine Gleichstellungsbeauftragte nicht fehlen und oft auch ein/e Berufungsbeauftragte/r der Hochschulleitung. So ist man schnell bei etwa neun stimmberechtigten und zwei beratenden Mitgliedern einer Berufungskommission. Allein die Terminvereinbarung für die Kommissionssitzungen zieht das Verfahren in die Länge. Für alles lässt sich eine nachvollziehbare Begründung formulieren. ... Im Allgemeinen sind die Regeln zur Größe sowie zur Diversität hinsichtlich Statusgruppen, Geschlecht, Fächern u.a. eher dazu geeignet, eine weniger kompetente und zweckmäßige Zusammensetzung der Kommission zur Identifizierung der „Besten" für ein Fach vorzunehmen. Eigentlich bräuchte man zwei echte enge Fachvertreter/innen (i.d.R. von anderen Universitäten; vgl. Wissenschaftsrat 2005, S. 54f.), zumindest einen beratenden internen oder externen Personalexperten und natürlich etwa zwei, drei engere Kolleg/innen aus der Fakultät – lauter geschulte Kommissionsmitglieder.[5] Oder man wählt eine andere Alternative: Auswahl durch die Universitätsspitze ... (vgl. Spiewak 2005).

These 6: Zeit – die ungenutzte Ressource bei der Auswahl!
Die wissenschaftliche Personalforschung kommt vereinfacht zu der Aussage, dass die gründliche, auch zeitintensive Analyse von Bewerber/innen im Auswahlverfahren letztlich die preiswertere Lösung ist. Eine Stunde pro Bewerber/in aus der engeren Wahl erscheint hier offenbar vielen effizient – aber nur wenn man den Qualitätsaspekt außen vor lässt. Doch zeitlich intensivere Berufungsverfahren kosten Zeit. Zeit, die man als quasi nur nebenbei tätiges Kommissionsmitglied – gefühlt – eigentlich nicht hat. Keine Zeit zu haben ist allerdings keine Tatsache, sondern es ist eine individuelle Entscheidung dafür, dass offenbar anderes wichtiger ist. Schnell liegen daher Überlegungen nahe, dass beispielsweise eine Diskussion um das Anforderungsprofil für eine ausgeschriebene Stelle nicht wirklich notwendig ist, „wissen doch alle, was vorliegen muss"!? Müssen wirklich acht statt sechs Personen eingeladen werden? Ist es notwendig, mehr als eineinhalb Stunden pro Person zu verwenden? Ist eine Lehrprobe wirklich notwendig? ... All diese Fragen werden oft genug nicht inhaltlich beantwortet, sondern mit dem empfundenen „Keine-Zeit-Gefühl" und der Problematik, gemeinsame Termine zu finden, im Hintergrund belassen. Außerdem wird auch kolportiert, dass man in den ersten fünf Minuten eines Vorstellungsgesprächs weiß, ob man zueinander passt; der Rest wäre Zeitverschwendung. ... Man sollte nicht vergessen, in aller Regel geht es um eine Lebenszeitprofessur, die berufene Person bleibt unter Umständen noch 30 Jahre an der Fakultät (mit einem entsprechenden Investitionsvolumen von bis zu einer zweistelligen Millionenhöhe sowie vielen Chancen für die universitäre Entwicklung). Für die Auswahl eines für drei Jahre vorgesehenen Notebooks verwenden viele leicht zwei bis drei Mann/Frau-Tage, für das Auswahlverfahren eines/r Kollegen/in auf Dauer vielleicht vier bis fünf Tage (pro Person oft nur eine Stunde persönlicher Kontakt). Hier stimmen die Relationen nicht. Vor allem missachtet man, die über Kontaktmöglichkeiten in unterschiedlichen Situationen sich ergebenen Rückmeldungen und Eindrücke zu den verschiedenen Qualifikationsanforderungen in Forschung, Drittmittelgewinnung, Kooperationsformen, Lehre, Studierendenbetreuung, Fassade, Wünsche etc. Erst ausreichende Zeit gibt einem hierzu die Möglichkeit. Aber warum sollte man sich hier anders verhalten als in den eigenen empirischen Studien: Im Hinblick auf das antizipierte Verhalten potenzieller Befragter reduzieren wir bei komplexen Fragestellungen – schweren Herzens – die Fragebogenzeit auf fünf Minuten bzw. die Interviewzeit auf 15 Minuten ... besser viel oberflächliches, als wenig tiefes ... Validität ist offenbar auch bei der Professor/innenauswahl nur ein relationales Konstrukt.

3. Resümee

Die hier skizzierten institutionellen wie personenbezogenen – sowie noch andere, hier nicht angesprochenen – Gründe belegen aus den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Personalforschung heraus ein letztlich aktuell wenig professionelles System zur Professor/innenauswahl an deutschen Universitäten. All dies „... ist kein professionelles Vorgehen, sondern verstößt gegen Basisanforderungen [!] der Objektivität, Reliabilität und Validität, die auch an solche Verfahren zu stellen sind." (Webler 2010, S. 67f.) Sollten nicht gerade Professor/innen sich darin etwas besser auskennen, als der „normale" Mensch einer Auswahlkommission? Einige wissen dies, manche vermuten es, viele Fachunkundige sind vermutlich aber auch der Überzeugung, dass es so genau richtig ist – gemäß des Statements: „Was lange währt, muss doch gut sein!" Dabei müssten wir alle eigentlich aktiv zur Verbesserung dieser Auswahlphase in Berufungsverfahren beitragen – sofern wir gute, zweckmäßige Verfahren wollen.[6] Doch offenbar gelten in der deutschen Universitätspraxis die Thesen der Personalfor-

[5] Berufungsordnungen, die externe Fachkenner in einer Berufungskommission vorsehen, gibt es schon verschiedentlich. Sie haben sich bislang nicht durchgesetzt, sicherlich auch deshalb, weil die Terminierungen schwieriger werden und sich dadurch die Verfahrensdauern verlängern. Übrigens: Durch den Einsatz der universitätsexternen Fachkenner erübrigen sich die Gutachten. Sie werden durch etwas besseres ersetzt.

scher wenig – vielleicht auch deshalb, weil „Wenn Glaube und Beweise aufeinander treffen, haben Beweise keine Chance" (Paul Krugman).

Literaturverzeichnis

Barney, J. B. (1991): „Firm resources and sustained competitive advantage." In: Journal of Management, Jg. 19/H. 1, S. 99-120.

Becker, F. G. (2014): Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren. In: Das Hochschulwesen, Jg. 62/H. 4+5, S. 167-171.

Becker, F. G. (2015): Professor/innenauswahl in universitären Berufungsverfahren: Idealtypische Gestaltung auf Basis der wissenschaftlichen Personalforschung. In: Peus, C. u.a. (Hg.): Personalauswahl in der Wissenschaft – Evidenzbasierte Methoden und Tools. Berlin/Heidelberg, S. 173-188

Berthel, J./Becker, F. G. (2013): Personal-Management. 10. Auflage, Stuttgart.

Birke, B./Brünner, C. (2010): Berufungsmanagement – eines der wichtigsten universitären Steuerungsinstrumente. In AQA – Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hg.): Qualitätsentwicklung des Berufungsmanagements an österreichischen Universitäten, S. 13-33. Wien. Online abrufbar unter: https://www.aq.ac.at/de/analysen-berichte/dokumente-jahresberichte/AQA-Empfehlungen-zur-Gestaltung-der-Berufungs verfahren_2010.pdf [12.11.2014].

DHV (2014): Gütesiegel DHV [für faire und transparente Berufungsverhandlungen]. Online abrufbar unter: http://www.hochschulverband.de/cms1/guetesiegel.html [01.09.2014].

Huber (2006): „Wir wollen die besten Köpfe". Fokus-Interview vom 04.10.2006. Online abrufbar unter: http://www.focus.de/wissen/mensch/campus/bildungsinitiativen/lmu/wir-wollen-die-besten-koepfe_aid_25130.html [12.11.2014].

Jetter, W. (2008): Effiziente Personalauswahl. Durch strukturierte Einstellungsgespräche die richtigen Mitarbeiter finden. 3. Auflage, Stuttgart.

Kuhlen, R. (1999): Berufungsverfahren an deutschen Universitäten: eine gravierende Strukturschwäche. In: hochschule ost. leipziger beiträge zu Hochschule & Wissenschaft, Jg. 99/H. 3-4, S. 159-170. Online abrufbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/journal/hefte/Volltexte/1999_Ak%20Rituale.pdf [12.11.2014].

Müller, W. (04.2006): Thesen zur Gesprächsrunde „Berufungsverfahren und Rekrutierungsinstrumente" im Rahmen des Symposium des CHE Centrum für Hochschulentwicklung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft: „Akademisches Personalmanagement". Online abrufbar unter: http://www.che-ranking.de/downloads/Thesen_Berufungs verfahren_Wilfried_Mueller_490.pdf [12.11.2014].

Pellert, A./Widmann, A. (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Münster.

Prahalad, C. K./Hamel, G. (1991): Nur Kernkompetenzen sichern das Überleben. In: Harvard Business Manager, Jg. 13/H. 2, S. 66-78.

Rasche (2013): Wettbewerbsvorteile durch Kernkompetenzen: Ein ressourcenorientierter Ansatz. Berlin.

Schlinghoff, A. (2002): Personalauswahl an Universitäten – die Berufungspraxis deutscher wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten in den neunziger Jahren. In: Albach, H./Schauenburg, B. (Hg.): Unternehmensentwicklung im Wettbewerb, ZfB-Ergänzungsheft 2, Wiesbaden, S. 139-147.

Schuler, H. (2014): Psychologische Personalauswahl: Eignungsdiagnostik für Personalentscheidungen und Berufsberatung. 4., vollst. überarb. u. erw. Auflage, Göttingen.

Spiewak, M. (2005): Berufer in der Wüste. In: Die Zeit v. 27.01.2005, Nr. 5. Online aufrufbar unter: http://www.zeit.de/2005/05/B-Berufungs procedere [13.01.2014].

Universität Bremen (18.11.2002): Universität Bremen reformiert Auswahlverfahren für Professoren. Online aufrufbar unter: www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/9267/ [12.06.2013].

Universitätsgesetz (2002): Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG; Fassung vom 30.10.2014), StF: BGBl. I Nr. 120/2002 (NR: GP XXI RV 1134 AB 1224, S. 111. BR: 6697 AB 6717, 690.). Online abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128 [10.10.2014].

Universität Wien (2014): Ablauf von ProfessorInnenberufungen. 2014. Online aufrufbar unter: http://neue-professuren.univie.ac.at/berufungsverfahren-an-der-universitaet-wien/ [29.10.2014].

Voigt, I./von Richthofen A. (2007): Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen. In: Personal- und Organisationsentwicklung, Jg. 2/H. 2, S. 30-34.

Warnecke, T. (2005): Vor der Professur zum Psychotest. In: Der Tagesspiegel vom 20.04.2005. Online abrufbar unter: http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/gesundheit/vor-der-professur-zum-psychotest/602308.html [12.11.2014].

Webler, W.-D. (2010): Neue Grundlagen für Berufungen in Professorenämter. In: Forschung: Politik, Strategie, Management, Jg. 3/H. 2+3, S. 67-77.

Weuster, A. (2012a): Personalauswahl I: Internationale Forschungsergebnisse zu Anforderungsprofil, Bewerbersuche, Vorauswahl, Vorstellungsgespräch und Referenzen. 3. Auflage, Wiesbaden.

Weuster, A. (2012b): Personalauswahl II: Internationale Forschungsergebnisse zum Verhalten und zu Merkmalen von Interviewern und Bewerbern. 3. Auflage, Wiesbaden.

Wildt, J. (2013): Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Paderborn, S. 214-226.

Wissenschaftsrat (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Drs. 6709-05, Jena. Online abrufbar unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6709-05.pdf [13.02.2013].

Zimmermann, K. (2000): Spiele mit der Macht in der Wissenschaft: Paßfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen. Berlin.

Zu Knyphausen-Aufseß (1995): Theorie der strategischen Unternehmensführung. Wiesbaden.

[6] Bei der Vielzahl an Universitäten, Fakultäten, Berufungskommissionen und Kommissionsmitgliedern über die Zeit werden sicherlich für viele Verfahren viele der hier in dieser Streitschrift angesprochenen Kritikpunkte nicht zutreffen. Diese Verfahren werden durch die hier gemachten Aussagen nicht desavouiert. Sie sollten stattdessen als „Good Practice" die weitere Diskussion befruchten.

■ **Dr. Fred G. Becker,** Inhaber des Lehrstuhls für BWL, insb. Personal, Organisation und Unternehmungsführung an der Universität Bielefeld, Vorsitzender des Senats der Universität Bielefeld, E-Mail: fgbecker@uni-bielefeld.de

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler
Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig 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 Leserinnen und Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen können.

ISBN 10 3-937026-17-7, Bielefeld 2004, 2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

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

Alexander Dilger

Alexander Dilger

Zurück in die dirigistische Vergangenheit

Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW*

Am 1. Oktober 2014 wurde in Nordrhein-Westfalen (NRW) das Hochschulfreiheits- von 2006 durch das Hochschulzukunftsgesetz abgelöst. Es handelt sich jeweils um Artikelgesetze, die vor allem das Hochschulgesetz NRW betreffen. Insgesamt wird durch das Hochschulzukunftsgesetz die Hochschulautonomie beschränkt, die schon unter dem Hochschulfreiheitsgesetz entgegen dessen Namen nicht optimal war (vgl. Dilger 2014), aber doch weitaus größer als zuvor oder jetzt danach. Das wird im Folgenden für die wichtigsten Bereiche anhand der wesentlichen Änderungen des Hochschulgesetzes NRW, auf dessen neue Fassung sich alle Paragraphenangaben beziehen, aufgezeigt, indem die wesentlichen Änderungen benannt und kurz kommentiert werden. Wie man diese Beschränkungen der Autonomie bewertet, ist eine weitergehende Frage, die im Fazit angeschnitten wird.

1. Status und Ziele

Die Hochschule bleiben auch in der neuen Fassung des Hochschulgesetzes NRW[1] rechtsfähige Körperschaften des öffentlichen Rechts (§ 2 Abs. 1), was zumindest formal einen gewissen Autonomiestatus aufrechterhält, weshalb es hier erwähnt wird, während sich dieser Beitrag im Weiteren auf Gesetzesänderungen konzentriert. Die Hochschulen können eigene Stiftungen einrichten (§ 2 Abs. 6), sind aber selbst keine Stiftungshochschulen. Sie haben nun den gesetzlichen Auftrag, Online-Lehrangebote zu entwickeln (§ 3 Abs. 3), wobei unklar bleibt, ob diese die Präsenzveranstaltungen ergänzen oder ersetzen sollen. Bei den Aufgaben kommt zum *Gender Mainstreaming* das *Diversity Management* dazu (§ 3 Abs. 4), womit die Vielfalt der Beschäftigten und Studenten positiv berücksichtigt werden soll. Die Hochschulen müssen außerdem Beiträge zur Nachhaltigkeit und zum Weltfrieden leisten (§ 3 Abs. 6).[2] Die Verpflichtung zu wissenschaftlicher Redlichkeit ist nun gesetzlich verankert (§ 4 Abs. 4, s.a. § 3 Abs. 1) und keine rein innerwissenschaftliche Angelegenheit mehr. „Die Hochschulen sind dem Studienerfolg verpflichtet" (§ 58 Abs. 1 Satz 2), was man als Verbot zu hoher Durchfallquoten oder sogar des endgültigen Durchfallens überhaupt interpretieren kann.

2. Finanzierung

Spätestens bis 2017 müssen die Hochschulen ihre Buchführung auf die Doppik umstellen (§ 5 Abs. 2), wenngleich die meisten Hochschulen bereits auf die kaufmännische Buchführung umgestellt haben, für bestimmte Zwecke jedoch weiterhin kameralistische Angaben machen müssen. 2016 wird ein Liquiditätsverbund der Hochschulen mit dem Land geschaffen, wobei Haushaltreste explizit übertragen werden dürfen (§ 5 Abs. 3). Durch den Liquiditätsverbund spart das Land Zinsen für noch nicht verausgabte Mittel. Das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (im Folgenden einfach das Ministerium) entwickelt ein Modell zur strategischen Budgetierung und kann dessen Anwendung anordnen (§ 5 Abs. 8), was gegebenenfalls tief in die finanziellen Entscheidungen und damit die Autonomie der Hochschulen eingreift. In Hochschulverträgen könnten konkrete und einzeln dotierte Leistungen vereinbart werden (§ 6 Abs. 3), was entsprechend detaillierte Vorgaben durch das Ministerium über die Gewährung oder Nichtgewährung von finanziellen Mitteln erlaubt. Kommt kein Vertrag zustande, kann das Ministerium einseitig verbindliche Zielvorgaben festlegen (§ 6 Abs.

* Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag beim 17. Workshop Hochschulmanagement der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft (VHB) am 20. Februar 2015 in Duisburg. Ich danke den Teilnehmern und Herrn Prof. Dr. Joachim Prinz als Veranstalter. Für die geäußerten Ansichten und verbliebene Fehler bin selbstverständlich ich allein verantwortlich.

[1] Die alte Fassung des Hochschulgesetzes findet sich im Hochschulfreiheitsgesetz unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr= 6&vd_id=1460&vd_back=N bzw. mit Begründung unter http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/HZG_mit_Begr%C3%BCndung.pdf und die neue Fassung im Hochschulzukunftsgesetz unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=14567%20 (letzter Aufruf jeweils am 31. März 2015).

[2] Wörtlich: „Die Hochschulen entwickeln ihren Beitrag zu einer nachhaltigen, friedlichen und demokratischen Welt. Sie sind friedlichen Zielen verpflichtet und kommen ihrer besonderen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung nach innen und außen nach. Das Nähere zur Umsetzung dieses Auftrags regelt die Grundordnung." Das sind keine völlig unverbindlichen Allgemeinplätze, sondern könnte z.B. als Verbot nicht rein ziviler Forschung ausgelegt werden (zur Diskussion vgl. Müller-Terpitz/Beyerbach 2014).

4), was die Verhandlungsmacht des als Geldgeber ohnehin starken Ministerium noch einmal deutlich erhöht. Das Ministerium kann außerdem Gelder einbehalten, wenn es ein Fehlverhalten der Hochschule annimmt (§ 76 Abs. 6), was weit über die reine Rechtsaufsicht hinausgeht.

3. Steuerung und Mitgliederinitiative

Das Ministerium beschließt im Einvernehmen mit dem Landtag einen Landeshochschulentwicklungsplan (§ 6 Abs. 2). Dieser greift tief in das Fächerangebot und sogar Fragen der Forschung ein (§ 6 Abs. 2), was entsprechend die Hochschulautonomie reduziert. Das Ministerium kann verbindliche Rahmenvorgaben zur Personalverwaltung, zu finanziellen Fragen und der Berufsbildung setzen (§ 6 Abs. 5), was ebenfalls die Autonomie der Hochschule einschränkt und Differenzierungen zwischen ihnen einebnet. Das Rektorat jeder Hochschule entwirft einen Hochschulentwicklungsplan, doch das Ministerium kann bei Uneinigkeit selbst planen (§ 16 Abs. 1a), so dass die eigentliche Planungskompetenz beim Ministerium und nicht den Hochschulen liegt. Hochschulgremien müssen sich außerdem mit Anliegen in ihrer Zuständigkeit befassen, wenn bei einer Mitgliederinitiative 4% der Mitglieder bzw. 3% der Studierenden dies fordern (§ 11b). Das stärkt die Mitglieder der Hochschulen, schwächt aber zugleich die Leitungsgremien und gibt dem Ministerium bzw. der Politik eine weitere Möglichkeit, in die Hochschulen hineinzuwirken.

4. Geschlechterparität

Gremien müssen geschlechterparitätisch besetzt werden, in der Gruppe der Hochschullehrer zumindest nach dem Frauenanteil in dieser Gruppe (§ 11c Abs. 1), wodurch dem Geschlecht unabhängig von der individuellen Eignung und Bereitschaft zur Gremienarbeit eine ungebührlich große Rolle eingeräumt wird. Einzelpositionen oder letzte Plätze bei ungerader Zahl sind alternierend nach Geschlecht zu besetzen (§ 11c Abs. 2), wodurch das Geschlecht zum wichtigsten Auswahlkriterium wird. Sachliche Ausnahmegründe sind aktenkundig zu machen, sonst sind wesentliche Gremien (Rektorat, Senat, Fachbereichsrat, Berufungskommission) aufzulösen (§ 11c Abs. 4). Zumindest sind Ausnahmen bei dem Vorliegen sachlicher Gründe zulässig, wozu z.B. der Mangel an hinreichend vielen Bewerbern bzw. Bewerberinnen gehört (bislang waren die meisten Hochschulgremien weit von der Parität entfernt, vgl. Papenfuß 2014, S. 57-68). Die Gleichstellungsbeauftragte bekommt mehr Kompetenzen und wird auch auf Fachbereichsebene gesetzlich verankert (§ 24), wobei es sich faktisch um Frauenbeauftragte handelt, die weiblich zu sein haben und sich explizit um „die Belange der Frauen" kümmern (§ 24 Abs. 1 Satz 1). Das Rektorat setzt für die Fächer Gleichstellungsquoten nach dem Anteil berufbarer Frauen fest, die dann für die Professorenschaft anzustreben sind (§ 37a), wobei die Abgrenzung der Fächer nicht klar ist und eine „Ausgangsgesamtheit" vom Rektorat festgelegt wird. Wenn es mehr Professorinnen als Professoren gibt, wird allerdings nicht so verfahren (§ 37a Abs. 2 Satz 3), was unterstreicht, dass es überhaupt nicht um Gleichstellung geht, sondern um eine positive Diskriminierung von Frauen, was einer echten, negativen Diskriminierung von Männern entspricht.

5. Rektorat

Das Rektorat kann (fehlende) Beschlüsse anderer Gremien beanstanden. Rechtsfragen entscheidet das Ministerium, Fragen der Wirtschaftlichkeit der Hochschulrat (§ 16 Abs. 4), was wiederum die Kompetenzen des Rektorats zugunsten (partiell) externer Gremien einschränkt. Die neue Hochschulwahlversammlung (§ 22a; siehe auch unter 9.) wählt die Rektoratsmitglieder mit Mehrheit sowohl der Senats- als auch (externen) Hochschulratsmitglieder (§ 17 Abs. 1), was die hochschulexternen Mitglieder des Hochschulrates eher noch stärker macht als bisher. Die Prorektoren werden vom (designierten) Rektor vorgeschlagen (§ 17 Abs. 1), wobei jetzt auch der Kanzler im Benehmen mit ihm zu wählen ist, was bislang für die entsprechende Funktion des Vizepräsidenten für den Bereich Wirtschafts- und Personalverwaltung nicht so galt. Eine Abwahl von Rektoratsmitgliedern ist durch 5/8 der Hochschulwahlversammlung möglich (§ 17 Abs. 4), wozu vorher der Hochschulrat mit Zweidrittelmehrheit befugt war. Das Ministerium ernennt jetzt wieder die hauptberuflichen Rektoratsmitglieder (§ 18 Abs. 3), wofür zwischenzeitlich nach dem Hochschulfreiheitsgesetz der Hochschulrat zuständig war. Die individuellen Bezüge der Rektoratsmitglieder werden namentlich veröffentlicht (§ 20 Abs. 5), was zu mehr Transparenz, aber vielleicht auch zu Unfrieden führt.

6. Hochschulrat

Der Hochschulrat wirkt nur noch über die Hochschulwahlversammlung an der Rektoratswahl mit (§ 21 Abs. 1), was bisher seine wichtigste Aufgabe war (vgl. dazu kritisch Dilger 2013). Er beaufsichtigt nun auch die Wirtschaftsführung des Rektorats (§ 21 Abs. 1). Er stellt den Jahresabschluss fest und beschließt über die Verwendung eines Jahresüberschusses (§ 21 Abs. 1), was den problemlosen Übertrag von Haushaltsresten für untere Einheiten der Hochschule gefährden kann. Mindestens 40% der Hochschulratsmitglieder müssen Frauen sein (§ 21 Abs. 3), was immerhin unter der geforderten Parität für andere Gremien liegt (vgl. 5.), während empirisch der Frauenanteil in den Hochschulräten am höchsten ist und durchschnittlich mit 41,7% bereits über der verlangten Quote liegt (siehe Papenfuß et al. 2014, S. 61). Der Senat oder der Hochschulrat selbst können jeweils mit 2/3-Mehrheit dem Ministerium die Abberufung eines Hochschulratsmitglieds vorschlagen, woraufhin das Ministerium dieses Mitglied bei Vorliegen eines wichtigen Grundes abberufen kann (§ 21 Abs. 4a), während im Hochschulfreiheitsgesetz eine Abberufungsregelung fehlte. Die Beschlüsse des Hochschulrates sind hochschulöffentlich zu machen (§ 21 Abs. 5), was die Transparenz erhöht.

7. Senat

Der Senat wirkt über die Hochschulwahlversammlung an der Rektoratswahl mit (§ 22 Abs. 1), während das Hochschulfreiheitsgesetz ihn davon ganz ausgeschlossen hatte. Der Senat kann verbindliche Grundsätze für gute Beschäftigungsbedingungen beschließen (§ 22 Abs. 1). Im Senat gilt nun Viertel- oder sogar Fünftelparität[3], wenn das Ministerium einer Abweichung nicht schriftlich zugestimmt hat (§ 22 Abs. 2 i.V.m. § 11 Abs. 1), was einen starker Eingriff in die Hochschulautonomie darstellt, zumal sich das Modell der Gruppenuniversität eher nicht bewährt hat. In bestimmten Fällen verfügen die Professoren über die Mehrheit (Rektoratsfindungskommission, Planungsgrundsätze und Forschungsvorgaben) oder zumindest die Hälfte (Rahmenprüfungsordnungen) der Stimmen (§ 22 Abs. 4), was wohl der grundgesetzlich geschützten Freiheit von Forschung und Lehre geschuldet ist, die aber so eng wie möglich (wenn nicht noch enger) ausgelegt wird.

8. Neue Gremien

Die neue Hochschulwahlversammlung, die aus den Mitgliedern von Hochschulrat und Senat gebildet wird, die jeweils über die Hälfte der Stimmen verfügen, wobei vom Hochschulrat nur die externen Mitglieder Stimmrecht haben, wählt nun das Rektorat (§ 22a), wobei nicht nur insgesamt eine Mehrheit erforderlich ist, sondern jeweils von beiden Seiten (§ 17 Abs. 1 Satz 1), was faktisch die externen Hochschulratsmitglieder noch stärker macht, da nun gegen ihre Mehrheit kein Rektoratsmitglied gewählt werden kann. Im Übrigen fehlen Regelungen für den Konfliktfall, wenn sich Hochschulrat und Senat auf keinen Kandidaten verständigen können oder der Rektor für eine oder beide Seiten inakzeptable Prorektoren vorschlägt. Als weiteres zusätzliches Gremium kann eine Hochschulkonferenz als Beratungsgremium mit vielen Gruppenvertretern geschaffen werden (§ 22b), was jedoch wegen der Unverbindlichkeit und rein beratenden Tätigkeit nicht so wichtig ist. In jedem Fachbereich ist ein Studienbeirat mit zur Hälfte studentischen Vertretern zur Beratung hinsichtlich Studium und Lehre einzurichten (§ 28 Abs. 8), der formal nur berät, aber faktisch insbesondere beim Erlass von Prüfungsordnung erhebliches Gewicht haben kann. Zentren für Lehrerbildung sind nun verpflichtend (bei Beteiligung der Hochschule an der Lehrerausbildung) und mit mehr Kompetenzen ausgestattet (§ 30 Abs. 1). Universitätsklinika, deren Organe, Finanzierung und Verhältnis zum Fachbereich werden gesetzlich geregelt (§§ 31, 31a und 31b). Stellen zur Vertretung studentischer Hilfskräfte (§ 46a) und behinderter Studierender sind einzurichten (§ 62b), was alles zu mehr Gremien führt statt einer besseren Vertretung in den wesentlichen Gremien.

9. Beschäftigung

Oberste Dienstbehörde und Dienstvorgesetzter der Rektoratsmitglieder ist wieder wie vor dem Hochschulfreiheitsgesetz das Ministerium und nicht mehr der Hochschulrat (§ 33 Abs. 2 und 3), was vor allem symbolisch die wieder größere Macht des Ministeriums und die klare Hierarchie unterstreicht. Betriebsbedingte Kündigungen sind nur erlaubt, wenn die betroffene Person das Angebot einer vergleichbaren Weiterbeschäftigung ablehnt (§ 34 Abs. 4), was einen starken Eingriff in die Personalhoheit der Hochschulen darstellt. Es wird ein Rahmenkodex für gute Beschäftigungsbedingungen vereinbart, der bei Zustimmung der Hälfte der Hochschulen für allgemeinverbindlich erklärt werden kann (§ 34a) und damit auch nicht zustimmenden Hochschulen Regelungen über das allgemeine Arbeitsrecht hinaus aufzwingt. Für Berufungszusagen kann eine Erstattung bei frühzeitigem Weggang verlangt werden (§ 37 Abs. 3), was faktisch Berufungen nach NRW erschweren kann. Das Ministerium kann eine Altersgrenze für die Verbeamtung von Professoren festlegen (§ 39 Abs. 7), da die bisherigen faktischen Altersgrenzen mangels gesetzlicher Grundlage unzulässig waren (vgl. Wank 2013).

10. Lehre

Ein Studium in Teilzeit soll ermöglicht werden (§ 62a), was bisher auch schon möglich war, aber rechtlich schwieriger, insbesondere hinsichtlich Normen zur Einhaltung der Regelstudienzeit. Prüfungsleistungen der ersten beiden Semester können bei der Gesamtnote unberücksichtigt bleiben (§ 63 Abs. 2), wodurch die Hochschulen bzw. Fachbereiche etwas Spielraum zurückgewinnen, während die früher üblichen Abschlussprüfungen auf Staatsexamina beschränkt bleiben. Normale ärztliche Bescheinigungen reichen bei Prüfungsunfähigkeit aus, einen Vertrauensarzt muss die Hochschule bezahlen (§ 63 Abs. 7), so dass dieser selbst in schwerwiegenden Fällen wie einem Prüfungsabbruch nicht mehr verlangt werden wird. Das Ministerium kann Vorgaben zu Prüfungen inklusive Voraussetzungen und Anerkennung machen (§ 63 Abs. 8), was stark in die Lehre eingreift. Eine verpflichtende Teilnahme darf keine Prüfungsvoraussetzung sein (§ 64 Abs. 2a), wobei nicht nur reine „Sitzscheine" betroffen sind, sondern auch klassische Seminare ausgehebelt werden können (vgl. Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, wodurch Horneber/Penz 2014 allerdings die Studierfreiheit gestärkt sehen). Kooperative Promotionen mit Fachhochschulen werden konkret geregelt (§ 67a), wobei Fachhochschulprofessoren gleichberechtigt mitwirken, aber noch nicht alleine promovieren dürfen.

11. Fazit

Die auch unter dem Hochschulfreiheitsgesetz durchaus noch beschränkte Hochschulautonomie wird wieder

[3] Es handelt sich um die Gruppen der Hochschullehrer (Professoren und Juniorprofessoren), der Wissenschaftlichen Mitarbeiter, der sonstigen Beschäftigten und der Studenten, zu denen auch die Doktoranden zählen, die keine Wissenschaftlichen Mitarbeiter sind, falls die Doktoranden nach der Grundordnung keine eigenständige fünfte Gruppe bilden.

stärker beschnitten. Diese Beschränkung in allen wesentlichen Bereichen dürfte deutlich geworden sein. Das Ministerium will ganz viel rechtlich regeln bis an die Grenzen der Verfassungswidrigkeit. Dies betrifft insbesondere die Bereichen Lehre und Forschung, deren Freiheit grundgesetzlich geschützt ist, aber auch die Arbeitsverhältnisse, bei denen eigentlich der Bund die Regelungskompetenz hat (vgl. Preis 2015), und die Gleichstellung, die zu Diskriminierung nach dem Geschlecht führen kann. Mit der zunehmenden Regulierung sinken auch die Möglichkeiten eines eigenständigen Hochschulmanagements im Gegensatz zu einer reinen Hochschulverwaltung nach ministeriellen Vorgaben.

Die Differenzierung und Leistungsfähigkeit der Hochschulen in NRW dürfte unter diesen zentralen staatlichen Vorgaben leiden (vgl. zur Kritik auch von Coelln 2014). Es wird allerdings sehr auf die konkreten Rahmenvorgaben ankommen, die aber nicht unbedingt besser ausfallen werden als das Gesetz. Trotz massiver Proteste der Hochschulen im Vorfeld (vgl. Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW 2014), die tatsächlich zu einigen Änderungen des noch dirigistischeren Gesetzesentwurfes führten, fehlte und fehlt effektiver politischer Druck für mehr Hochschulautonomie oder zumindest deren Erhalt. Vielleicht helfen die Justiz, der wissenschaftliche Wettbewerb oder die Beharrungskräfte der Hochschulen.

Literaturverzeichnis

Dilger, A. (2013): Hochschulräte in NRW: Mehr Hochschulfreiheit oder Staatseinfluss?. Diskussionspapier des Instituts für Organisationsökonomik, 4/2013. Münster.

Dilger, A. (2014): Wie das Hochschulfreiheitsgesetz Hochschulen noch freier machen könnte. Diskussionspapier des Instituts für Organisationsökonomik, 2/2014. Münster.

Horneber, J./Penz, M. (2014): Anwesenheitspflicht von Studierenden in Lehrveranstaltungen an Hochschulen: Zur Reichweite der Studierfreiheit. In: Wissenschaftsrecht , Jg. 47/H. 2, S. 150-172.

Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW (2014): Zentrale Kritikpunkte der NRW-Universitäten zum Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes. Im Internet unter http://www.lrk-nrw.de/lrk/images/stories/stellungnahmen/2014_01_14_zentrale-kritikpunkte-der-nrw-universitaeten-zum-entwurf-eines-hochschulzukunftsgesetzes.pdf (Stand 20. Januar 2014, letzter Aufruf am 31. März 2015).

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): „Wortlaut der Begründung zu § 64 Absatz 2a des Hochschulgesetzes", im Internet unter http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/Anwesenheitspflicht_im_Hochschulgesetz_Begr%C3%BCndung.pdf (Stand 30. Oktober 2014, letzter Aufruf am 31. März 2015).

Müller-Terpitz, R./Beyerbach, H. (2014): Beitrag der Hochschulen zu einer nachhaltigen und friedlichen Welt – verfassungsrechtliche Bewertung einer Gesetzesreform. In: Wissenschaftsrecht, Jg. 47/H. 3, S. 205-236.

Papenfuß, U./Friedländer, B./Haak, Bi./Krieg, T./Lück, O. (2014): Repräsentation von Frauen in wesentlichen Gremien öffentlicher Organisationen in Nordrhein-Westfalen: Eine Bestandsaufnahme. Im Internet unter http://www.gleichstellungsbeauftragte-rlp.de/wp-content/uploads/2014/08/Frauen_Gremien_NRW.pdf (Stand 5. August 2014, letzter Aufruf am 31. März 2015).

Preis, U. (2015): Befristungsrecht und Kodex für gute Arbeit: Zur schwierigen Lage des Hochschularbeitsrechts. In: Forschung & Lehre, Jg. 22/H. 1, S. 30-33.

von Coelln, C. (2014): Zurück in die »Zukunft«: Das neue Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen. In: Forschung & Lehre, Jg. 21/H. 10, S. 812-814.

Wank, R. (2013): Höchstaltersgrenze unzulässig: Über eine Einstellungs- und Verbeamtungspraxis in NRW. In: Forschung & Lehre, Jg. 20./H. 9, S. 738f.

■ **Dr. Alexander Dilger,** Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
E-Mail: alexander.dilger@uni-muenster.de

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Susan Harris-Hümmert, Lukas Mitterauer & Philipp Pohlenz
Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?

Im Zuge des demographischen Wandels wird mit einer Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft gerechnet. Die Zahl der „traditionellen Studierenden", also derjenigen, die auf dem Weg der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, geht langfristig zurück. Für die Hochschulen ergibt sich die Anforderung, eine höhere Sensibilität für die unterschiedlichen Lernziele, Lerndispositionen und Bildungshintergründe der Studierenden zu entwickeln und in der Gestaltung des Studiums sowie der Verfahren des Qualitätsmanagements umzusetzen. Der Band beschäftigt sich mit der operativen Gestaltung des Veränderungsprozesses, der im Zuge einer steigenden studentischen Heterogenität und Diversität verlaufen wird. Am Beispiel des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre thematisieren die Beiträge Prozesse zur Weiterentwicklung von Verfahren in Richtung einer stärkeren Sensibilität für die Heterogenität der Studierenden.

ISBN 978-3-937026-99-2, Bielefeld 2015, 216 Seiten, 34.80 Euro zzgl. Versand

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

Tim Alexander Herberger & Andreas Oehler

Tim Alexander Herberger

Andreas Oehler

Gibt es DAS optimale Studienkreditangebot für DEN Studierenden?

Eine perspektivengeleitete ökonomische Marktanalyse und deren Implikationen*

1. Einführung

Ein Vergleich zwischen OECD-Staaten zeigt, dass die Quote tertiärer Bildungsabschlüsse in Deutschland schon seit Jahren niedriger ausfällt als im OECD-Durchschnitt (OECD 2014, S. 42). Trotz eines Zuwachses in den vergangenen Jahren ist dies insofern überraschend, als Deutschland nicht nur als Land für Innovationen und technischen Fortschritt angesehen wird, sondern zudem eines der wirtschaftsstärksten Länder ist (OECD 2014, S. 30). Vor einem makroökonomischen Hintergrund lassen sich zahlreiche Vorteile eines höheren Humankapitalniveaus der Bevölkerung anführen, die folgerichtig auch für Investitionen in den tertiären Bildungssektor sprechen. Die Qualität des Humankapitals einer Volkswirtschaft gilt als wesentlicher Faktor für deren Wohlstand und, damit verbunden, deren ökonomische Leistungsfähigkeit (Dreyer/Oehler 2002; Becker 1993, S. 23ff.; Romer 1990, S. 99; Schultz 1961, S. 13-16). Aber auch aus der Individualperspektive betrachtet, lassen sich Vorteile der Investition in die eigene Aus- und Weiterbildung ableiten. Beispielsweise verbessert ein höherer Bildungsabschluss die Chancen, sich erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt behaupten und ein höheres Einkommen erzielen zu können (OECD 2014, S. 39; Wößmann 2006, S. 385-388; Persch 2003, S. 39).

Wenn es sowohl für den einzelnen Bürger als auch die Volkswirtschaft eines Landes grundsätzlich von Vorteil ist, mehr tertiäre Ausbildungsabschlüsse anzustreben, bleibt die Frage, warum Deutschland gerade in diesem Bereich einen Nachholbedarf gegenüber anderen OECD-Staaten aufweist. Ein Grund könnte sein, dass sich Hochschulzugangsberechtigte wegen hoher erwarteter Ausgaben gegen ein Studium entscheiden. Die Ausgaben für ein Hochschulstudium in Deutschland sind zwar im internationalen Vergleich eher niedrig – insbesondere im Vergleich zu Australien, USA und Großbritannien (HSBC 2013) –, jedoch müssen Studierende mit Ausgaben in Höhe von ca. 28.600 EUR für ein sechssemestriges Bachelorstudium rechnen. Darin inbegriffen sind zum Beispiel Ausgaben für Miete, Lebenshaltung und Lernmittel, aber keine Ausgaben für eventuell zu entrichtende Studienbeiträge oder Studiengebühren (durchschnittlich fallen Ausgaben in Höhe von 794 Euro im Monat an, vgl. Middendorff et al. 2013, S. 254). Einer Untersuchung von Heine/Quast (2011, S. 24) zufolge spielt für knapp ein Drittel der Hochschulzugangsberechtigten in Deutschland die Höhe der zu erwartenden Ausgaben eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Für weitere rund 20% sind Überlegungen hierzu zumindest teilweise von Bedeutung. Außerdem geben 64% der Hochschulzugangsberechtigten an, die nicht vorhaben ein Hochschulstudium zu beginnen, dass die Höhe der zu erwartenden Studienausgaben mindestens zum Teil ausschlaggebend für die Entscheidung gegen ein Hochschulstudium ist. Als Grund für einen Studienabbruch spielen finanzielle Aspekte und damit zusammenhängende Fragen ebenso eine bedeutende Rolle. Heublein et al. (2010, S. 24ff.) zeigen, dass knapp ein Fünftel der exmatrikulierten Studierenden finanzielle Schwierigkeiten als die entscheidende Ursache anführen, warum sie ihr Hochschulstudium letztendlich abgebrochen haben.

Grundsätzlich können die Instrumente zur Studienfinanzierung einer der folgenden vier Kategorien zugeordnet werden.

Zu den sog. *eigenen Finanzierungsinstrumenten* der Studierenden werden zum einen Einnahmen aus einer beruflichen (Neben-)Tätigkeit und zum anderen das eigene Vermögen verstanden. Letzteres könnte gegebenenfalls von den Eltern zum Zweck der Ausbildung angespart worden sein oder aus einer früheren beruflichen Tätigkeit stammen.

Finanzierungsinstrumente ohne Rückzahlungsverpflichtung umfassen zum einen das finanzielle Engagement der Familie, insb. der Eltern, und zum anderen finanzielle Zuwendungen, die dem Studierenden im Rahmen eines Stipendiums zufließen. Die finanziellen Mittel aus dieser Kategorie sind in der Regel mit keiner Rückzahlungsverpflichtung und folgerichtig auch mit keiner Zinszahlung verbunden. Im Prinzip handelt es sich um „ge-

* Dieser Beitrag basiert auf Herberger/Oehler (2014) und teilweise auf Herberger/Oehler (2015). Für wertvolle Anmerkungen danken wir Joachim Prinz, Universität Duisburg-Essen, Stefan Wendt, Reykjavik University, Island sowie den Teilnehmern des 17. Workshop Hochschulmanagement der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement des VHB, Duisburg und des Seminars an der Universität Bamberg.

schenktes" Geld. Besonders die Eltern nehmen in dieser Kategorie der Studienfinanzierung eine herausragende Stellung ein (Middendorff et al. 2013, S. 204).
Die bekanntesten Finanzierungsinstrumente für ein Hochschulstudium in Deutschland folgen aus dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG). BAföG kann als *hybrides Finanzierungsinstrument* interpretiert werden, da die Hälfte des an Studierende ausbezahlten Betrages eine Förderung ohne Rückzahlungsverpflichtung darstellt und die andere Hälfte zwar nominal zurückgezahlt werden muss, aber wie bei einem zinslosen Kredit keine Zinszahlungen für die Dauer der Inanspruchnahme zu leisten sind. Zusätzlich wird unter bestimmten Umständen auf eine Rückzahlung eines Teils des Kredits verzichtet.
Im Fokus dieser Studie steht die vierte Kategorie, die *Finanzierungsinstrumente mit Rückzahlungsverpflichtung*. Hierzu werden auch Bildungsfondsangebote sowie Generationenfinanzierungssysteme gerechnet. Letztere beide Angebote sind häufig an privaten Hochschulen vorzufinden: Beide ähneln partiarischen Kreditkonstruktionen und unterscheiden sich von klassischen Studienkrediten durch ihr einkommensabhängiges Rückzahlungsmodell und selektive Auswahlverfahren.
Ziel dieses Beitrags ist es, anhand von drei empirisch abgeleiteten Bachelorstudierendentypen, die die Heterogenität innerhalb der deutschen Studierenden widerspiegeln, erstmals mit einem finanzwirtschaftlichen Bewertungsraster zu untersuchen, ob es Studienkredite am deutschen Markt gibt, die für die meisten Studierenden geeignet und verfügbar sind. Trotz ihrer Verwandtschaft zu den Studienkrediten bleiben in dieser Untersuchung Bildungsfondsangebote und Generationenfinanzierungssysteme unberücksichtigt, da diese aufgrund hoher Zugangshürden nur sehr wenigen Studierenden zur Verfügung stehen. Die Analyse erfolgt auf Grundlage eines für jeden Studierendentyp individuell gewichteten Beurteilungsschemas und fokussiert dabei sowohl auf finanzwirtschaftliche Aspekte als auch auf die erforderliche Zukunftsbezogenheit einer Investition in Humankapital.
Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 widmet sich der Vorstellung der für diese Arbeit relevanten Studienkreditangebote. Der Fokus liegt in diesem Zusammenhang insb. auf jenen Angeboten, mit denen die meisten Studierenden ihre Ausgaben über die gesamte Dauer eines Bachelorstudiums bedienen können und zwar unabhängig vom individuellen Studien- und/oder Wohnort sowie dem gewählten Studiengang. In Kapitel 3 werden die Untersuchungsperspektiven definiert und deren Beurteilungskriterien im Kontext der aufgeworfenen Fragestellung dargelegt. Kapitel 4 erörtert perspektivengeleitet die zentralen Ergebnisse der ökonomischen Analyse. Kapitel 5 schließt mit einer Zusammenfassung.

2. Bundesweite Angebote von Studienkrediten

Unter Studienkrediten werden Angebote von Finanzintermediären im engeren Sinn verstanden, durch die den Studierenden für ihr Hochschulstudium finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden (zur Finanzintermediation vgl. Oehler 2006). Studienkredite sind vergleichbar zu Konsumentenkrediten im Wesentlichen in BGB und KWG reguliert.
Es kann grundsätzlich zwischen allgemeinen Studienkrediten und spezifischen Studienkrediten unterschieden werden. Die finanziellen Mittel aus *allgemeinen Studienkrediten* können zur Deckung aller mit dem Studium in Verbindung stehenden Ausgaben (insb. Lebenshaltungskosten) verwendet werden. Die s*pezifischen Studienkredite* unterscheiden sich demgegenüber in bis zu drei Merkmalen. Entweder ist es für eine Inanspruchnahme erforderlich, dass sich der Antragsteller in einer nachgewiesenen kritischen finanziellen Situation befinden muss (Studienüberbrückungskredite). Oder es liegt eine von der vergebenden Institution auferlegte Zweckgebundenheit vor (z.B. zur Entrichtung von Studienbeiträgen), oder der spezifische Kredit kann ausschließlich in einer bestimmten Phase des Studiums in Anspruch genommen werden (z.B. zum Studienabschluss). Studienkreditangebote gibt es bundesweit, regional oder studiengangspezifisch.
Der Fokus dieser Analyse liegt ausschließlich auf Studienkreditangeboten, die bundesweit und unabhängig von einem bestimmten Studiengang in Anspruch genommen werden können, damit ein Vergleich für die meisten Studierenden möglich wird. Für die ökonomische Analyse werden somit die drei Studienkreditangebote der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), der Deutschen Kreditbank (DKB) und der Evangelische Kreditgenossenschaft (EKK) berücksichtigt.

- Der *KfW-Studienkredit* besitzt den größten Marktanteil (Müller 2014, S. 30). Ein Interessent muss 18 bis 44 Jahre alt und an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule in Deutschland immatrikuliert sein. Gefördert wird ein grundständiges Erst- und Zweitstudium, ein postgraduales Studium oder eine Promotion. Studierende müssen spätestens am Ende des sechsten Semesters einmalig einen Nachweis der bisherigen Leistungen erbringen, jedoch keine Sicherheiten. Die Auszahlung beträgt 100 bis 650 Euro. Zweimal im Jahr (1. April, 1. Oktober) kann der monatliche Auszahlungsbetrag den aktuellen finanziellen Bedürfnissen angepasst werden. Zinszahlungen werden grundsätzlich mit den monatlichen Zahlungen verrechnet, eine Stundung bis zur Tilgung ist möglich. Der Auszahlungszeitraum beträgt bis zu zehn Fachsemester. Dieser Zeitraum kann um weitere vier Semester verlängert werden, sofern von der jeweiligen Hochschule bestätigt wird, dass das Studium in dieser Zeit abgeschlossen wird. Der Kredithöchstbetrag liegt bei 54.600 Euro. Ein Studienfach- oder Studiengangwechsel ist während des Auszahlungszeitraums grundsätzlich möglich. Nach Abschluss des Studiums schließt sich eine Karenzphase von 6 bis 23 Monaten an, in der keine Tilgung für den Kredit geleistet werden muss. Die Tilgungsphase ist auf maximal 25 Jahre begrenzt, wobei seitens der KfW 10 Jahre angestrebt werden. Sondertilgungen sind jeweils zum 1. April und 1. Oktober möglich, sie müssen mindestens 100 Euro betragen. Der Zinssatz orientiert sich am 6-Monats-EURIBOR und wird durch die KfW halbjährlich (1. April, 1. Oktober) angepasst. Dem Kreditnehmer wird zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses allerdings ein Höchstzinssatz für einen Zeitraum von 15 Jahren ab Vertragsschluss garantiert. Der Effektivzinssatz p.a.

beträgt aktuell 3,60% und der garantierte effektive Höchstzinssatz 9,41% (KfW 2014; KfW 2013; Müller 2014, S. 30f.).

- Der *DKB-Studenten-Bildungsfonds* stellt einen Studienkredit als Kreditrahmen dar. Interessenten dürfen nicht älter als 30 Jahre alt und müssen deutscher Staatsbürger sowie in Deutschland gemeldet sein. Leistungsnachweise sind jährlich einzureichen, Sicherheiten nicht zu stellen. Während der Auszahlungsphase kann ein Geldbetrag in Höhe von monatlich mindestens 100 bis maximal 650 Euro bezogen werden. Der maximale Auszahlungszeitraum umfasst die Regelstudienzeit des jeweiligen Studiengangs plus zwei Semester, der maximale Kreditbetrag liegt bei 39.000 Euro. Hinzu kommt eine mögliche Sonderauszahlung in einer Gesamthöhe von bis zu 5.000 Euro z.B. für Praktika, Auslandssemester oder studienspezifische Arbeitsmittel. Ein Studienfach- oder Studiengangwechsel ist grundsätzlich möglich. Die Karenzphase umfasst grundsätzlich zwölf Monate, in der Zins und Tilgung gestundet werden. Der effektive Jahreszinssatz beträgt 6,49% p.a., Sondertilgungen sind jederzeit kostenlos möglich. Die Tilgungsdauer beträgt 20 Jahre, wobei die monatliche Rückzahlung mindestens 50 Euro betragen muss (DKB 2014a; DKB 2014b; Müller 2014, S. 26f.).
- Beim *EKK-Bildungskredit* ist ebenfalls Voraussetzung, an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule in Deutschland immatrikuliert zu sein. Eine Altersgrenze besteht nicht. Eine monatliche Auszahlung ist in Höhe von bis zu 500 Euro möglich. Die gesamte Kredithöhe muss mindestens 5.000 Euro betragen und darf einen Betrag von 35.000 Euro nicht überschreiten. Ein Hochschul- oder Studiengangwechsel ist grundsätzlich möglich. Bei einer Kreditlaufzeit von bis zu zehn Jahren beträgt der effektive Jahreszins 5,59%, bei einer Laufzeit von über zehn Jahren 5,75%. Die Zinszahlungen werden weder während der Auszahlungs- noch der Karenzphase gestundet. Die maximale Auszahlungsdauer beträgt sechs Jahre, die Karenzphase kann eine Laufzeit von bis zu zwei Jahren umfassen. Die Tilgungsphase kann bis zu zehn Jahren dauern. Sondertilgungen von bis zu 10% der Kreditsumme p.a. können vorgenommen werden. Bei Kreditvolumina von mehr als 10.000 Euro ist eine Abtretung zukünftiger Lohn- und Gehaltsforderungen erforderlich. Übersteigt das Kreditvolumen 15.000 Euro, ist eine selbstschuldnerische Bürgschaft zu stellen (EKK 2013; Herberger 2013, S. 544ff.).

3. Untersuchungsperspektiven und Beurteilungskriterien

Auf Grundlage der Studierendendaten des HIS Hochschul-Informations-System konnten drei praxisnahe Bachelorstudierendentypen identifiziert werden (vgl. hierzu Herberger 2013; Herberger/Oehler 2014), die sich sowohl in der Höhe ihrer monatlichen Ausgaben als auch in ausgewählten sozio-demographischen Aspekten maßgeblich voneinander unterscheiden. Die drei Studierendentypen haben gemeinsam, dass sie einen Teil ihrer monatlichen Ausgaben durch einen Studienkredit decken müssen und dass sie ledig und kinderlos sind.

- *Typ 1* repräsentiert 18-jährige Studierende, die unmittelbar nach dem Abitur ein Hochschulstudium beginnen möchten und dabei einen Studienaufenthalt im Ausland nicht ausschließen. Die Studierenden benötigen eine Unterkunft am Studienort, die monatliche Warmmiete in Höhe von ca. 400 Euro wird von den Eltern getragen. Die weiteren monatlichen Ausgaben werden mit ca. 600 Euro erwartet. Neben dem Studium soll nicht gearbeitet werden, um einen erfolgreichen Abschluss in der Regelstudienzeit zu erreichen. Ein Anspruch auf BAföG besteht nicht. Die Chancen auf ein Stipendium werden als gering eingeschätzt. Die Bonität ist überdurchschnittlich, Negativeinträge z.B. bei der SCHUFA bestehen nicht. Bevorzugt wird ein Studienkredit für die gesamte Dauer des Studiums über die gesamte Deckungslücke in Höhe von monatlich 600 Euro.
- *Typ 2* repräsentiert 20-jährige Studierende, die nach dem Abitur ein freiwilliges soziales Jahr im Ausland absolviert haben. An einem Studienaufenthalt im Ausland besteht hohes Interesse. Während des Studiums kann im Elternhaus gewohnt werden. Die monatlichen Ausgaben werden mit ca. 500 Euro erwartet. Es liegt eine BAföG-Zusage über monatlich 250 Euro vor und aus einer Nebentätigkeit werden monatlich ca. 150 Euro erwirtschaftet. Die Bonität ist durchschnittlich, Negativeinträge z.B. bei der SCHUFA bestehen nicht. Bevorzugt wird ein Studienkredit für die gesamte Dauer des Studiums über die gesamte Deckungslücke in Höhe von monatlich 100 Euro.
- *Typ 3* steht für 33-jährige Studierende, die nach dem Abitur eine Berufsausbildung durchlaufen haben und anschließend mehr als 12 Jahre berufstätig waren. Ein Bachelorstudium soll der Verbesserung der beruflichen Aufstiegschancen dienen, ein Auslandsaufenthalt wird nicht geplant. Die eigenen, von der Familie unabhängigen Lebensverhältnisse sollen grundsätzlich aufrecht erhalten bleiben, die Wohnung kann zum Studium genutzt werden. Die monatlichen Ausgaben belaufen sich auf ca. 1.700 Euro. Eine Nebentätigkeit soll monatlich ca. 700 Euro abwerfen. Als Folge ist eher eine Studiendauer in der Regelstudienzeit plus ein Semester zu erwarten. Es können bis zu 200 Euro monatlich aus Rücklagen verwendet werden. Da keine Möglichkeiten zu Stipendien oder BAföG bestehen, soll die monatliche Deckungslücke in Höhe von ca. 800 Euro durch einen Studienkredit geschlossen werden.

Das Beurteilungsraster der ökonomischen Analyse folgt einem finanzwirtschaftlich geprägten Ansatz einer Investition unter Unsicherheit. Die drei Analysephasen werden durch Beurteilungskriterien charakterisiert, die zu den drei Studierendentypen passen.

(1) *Phase des Zugangs*
Müssen bestimmte Voraussetzungen (Alter bei Studienbeginn; Studium an einer staatlichen oder stattlich anerkannten Hochschule; Bonität; Stellen von Sicherheiten) erfüllt sein?

(2) *Phase der Liquiditätssicherung während des Studiums*
- Reichen sowohl der maximal zu Verfügung stehende Gesamtkreditrahmen als auch der maximal monatlich abrufbare Betrag aus, um den jeweiligen Ka-

pitalbedarf zu decken? Erreicht der erforderliche Kreditbetrag eine eventuell einzuhaltende Mindesthöhe?
- Ist die maximal mögliche Finanzierungsdauer ausreichend, um die geplante Studiendauer vollständig finanzieren zu können?
- Bietet das jeweilige Studienkreditangebot die Möglichkeit, flexibel die monatlichen Auszahlungsbeträge zu verändern, wenn ein Anpassungsbedarf besteht, z.B. für einen Auslandsaufenthalt?
- Ist ein Wechsel des Studienfachs oder Studiengangs problemlos möglich, ohne die Liquiditätssicherung während des Studiums zu gefährden?

(3) *Phase der Liquiditätssicherung nach geplanter Beendigung des Studiums*
- Wie hoch ist die finanzielle Gesamtbelastung nach Beendigung des Studiums?
- Wie hoch wird die monatliche Annuität sein und ist diese tragbar?
- Lässt die Dauer der Karenzphase des jeweiligen Studienkreditangebots eine angemessene Suche nach einem geeigneten Arbeitsplatz zu?

4. Ergebnisse der perspektivengeleiteten ökonomischen Analyse

Typ 1:
Die Studierenden erfüllen gemäß den Beurteilungskriterien der ersten Phase alle Voraussetzungen für die drei Studienkreditangebote (Alter, Studiengang, Bonität). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass im Fall des Angebots der EKK auch die erforderliche Bürgschaft nachgewiesen werden kann (bspw. durch die Eltern).
Die Prüfung der Kriterien der zweiten Beurteilungsphase ergibt, dass mit allen drei Studienkreditangeboten der Gesamtkapitalbedarf über die Studiendauer in Höhe von 21.600 Euro abgedeckt werden kann. Im Hinblick auf den monatlichen Bedarf muss jedoch festgehalten werden, dass nur mit den Angeboten der KfW und der DKB die monatlich erforderlichen Mittel aufgebracht werden können. Als alleiniges Finanzierungsinstrument kann das EKK-Angebot nicht dienen. Im Fall der Angebote der KfW und der EKK gilt es zu beachten, dass die Zinsen im Rahmen der Auszahlungsphase grundsätzlich nicht gestundet werden, wodurch sich die Auszahlungsbeträge monatlich verringern und insbesondere gegen Ende der Studienzeit ggf. nicht mehr ausreichen, um die monatlichen Ausgaben komplett zu finanzieren. Es erscheint daher geboten, höhere monatliche Beträge abzurufen, um im Durchschnitt über die gesamte Studiendauer 600 Euro monatlich erhalten zu können. Bei einer unvorhergesehenen Verlängerung des Studiums würden die beiden Angebote auch noch mindestens zwei Semester länger zur Verfügung stehen. Beide Angebote bieten die Möglichkeit, die Höhe der Auszahlungsbeträge zu verändern, um so ggf. einen Auslandsaufenthalt zu finanzieren. Mit Bezug zu den Beurteilungskriterien der dritten Phase bieten alle drei Studienkreditangebote eine mindestens einjährige tilgungsfreie Karenzzeit, wodurch das Risiko einer finanziellen Überforderung mangels Einkommen unmittelbar im Anschluss an das Studium als eher gering eingeschätzt werden kann (zur genaueren Kalkulation der Angebote vgl. Herberger 2013; Herberger/Oehler 2014).

Typ 2:
Gemäß der Kriterienprüfung in Phase 1 dürften den Studierenden dieses Typs alle drei Studienkreditangebote zur Verfügung stehen (Alter, Studiengang, Bonität).
Die Prüfung gemäß Phase 2 ergibt, dass alle drei Angebote den erwarteten Gesamtkapitalbedarf in Höhe von ca. 3.600 Euro abdecken werden. Allerdings müsste im Fall des EKK-Angebots ein höherer Kreditbetrag und damit einhergehend ein höherer monatlicher Betrag in Anspruch genommen werden, als es eigentlich erforderlich wäre, weil bei diesem Angebot der Mindestbetrag 5.000 Euro beträgt. Zusätzlich gilt es wie bei Typ 1 zu beachten, dass im Fall der Angebote der KfW und der EKK die Zinsen im Rahmen der Auszahlungsphase grundsätzlich nicht gestundet werden, wodurch sich die monatlichen Auszahlungsbeträge verringern. Die Problematik ist aber aufgrund des geringeren monatlichen Bedarfs deutlich entschärft. Eine Anpassung des Auszahlungsbedarfs z.B. für einen Auslandsaufenthalt erscheint bei allen drei Studienkreditangeboten möglich.
Gemäß der Beurteilung in Phase 3 offerieren alle drei Angebote eine mindestens einjährige tilgungsfreie Karenzzeit, wodurch das Risiko einer finanziellen Überforderung mangels Einkommen unmittelbar im Anschluss an das Studium als eher gering eingeschätzt werden kann (zur genaueren Kalkulation der Angebote vgl. Herberger 2013; Herberger/Oehler 2014).

Typ 3:
Studierende dieses Typs erfüllen nur die Altersvoraussetzung der Studienkreditangebote der KfW und der EKK. Die übrigen Voraussetzungen scheinen gegeben (Studiengang, Bonität). Auch kann angenommen werden, dass im Fall einer prognostizierten Nettokreditaufnahme in Höhe von 33.600 Euro Studierende in der Lage sein werden, die für eine Inanspruchnahme des EKK-Kredits erforderliche Bürgschaft über den Familien- oder Freundeskreis zu erhalten.
Auf Grundlage der Kriterien der zweiten Phase lässt sich feststellen, dass Studierende des Typs 3 sowohl mit dem Studienkreditangebot der EKK als auch der KfW in die Lage versetzt würden, den Gesamtkapitalbedarf zu decken; jedoch kann mit keinem der beiden Angebote der geplante monatliche Kapitalbedarf in Höhe von 800 Euro alleine gedeckt werden. Zusätzlich wäre hierbei noch zu berücksichtigen, dass in beiden Fällen keine Stundung der anfallenden Zinsen während der Auszahlungsphase möglich ist (s.o.).
Eine Beurteilung gemäß Phase 3 erübrigt sich deshalb (zur genaueren Kalkulation der Angebote vgl. Herberger 2013; Herberger/Oehler 2014).

Werden die Analyseergebnisse aus den einzelnen Untersuchungsszenarios miteinander verglichen, so fällt auf, dass das KfW-Angebot mit Zinsstundung im Vergleich zu den übrigen Studienkreditangeboten von den empirisch abgeleiteten Studierendentypen zu präferieren wäre. Der KfW-Studienkredit scheint sich aufgrund nicht nur seines Bekanntheitsgrades und der Vertriebs-

struktur über zahlreiche Partnerbanken einer großen Nachfrage zu erfreuen. Auch seine Vertragseigenschaften sind geeignet, dem Zielsystem der betroffenen Studierendentypen ausreichend Rechnung zu tragen, ausgenommen Typ 3. Studierende, die bei Studienbeginn über 30 Jahre alt sind und/oder einen monatlichen Finanzierungsbedarf von mehr als 650 Euro haben, finden kaum einen geeigneten Studienkredit.

5. Zusammenfassung und Implikationen

Ziel des Beitrags war es, anhand dreier empirisch abgeleiteter Studierendentypen erstmals in dieser Form zu analysieren, ob es Studienkreditangebote am deutschen Markt gibt, die für die meisten Studierenden geeignet erscheinen, die erwarteten monatlichen Ausgaben eines sechssemestrigen Bachelorstudiums zu bestreiten. Die Analyse erfolgte auf der Grundlage eines finanzwirtschaftlich geprägten Beurteilungsrasters. Als zentrales Ergebnis der perspektivengeleiteten ökonomischen Analyse kann zunächst festgehalten werden, dass ein solches generelles Studienkreditangebot nicht existiert. Allerdings stehen den Studierendentypen 1 und 2 interessante und gut nutzbare Angebote zur Verfügung, insb. der KfW. Studierende über 30 Jahre und/oder solche mit einem Finanzierungsbedarf von mehr als 650 Euro im Monat finden kaum passende Studienkreditangebote. Diese Angebotslücke könnte geschlossen werden.

Literaturverzeichnis

Becker, G. (1993): Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3rd ed., Chicago.

DKB (2014a): Studenten-Bildungsfonds Leistungen und Antragsvoraussetzungen. Abgerufen am 16.09.2014, https://dok.dkb.de/pdf/b_stubifo_lav_h.pdf.

DKB (2014b): DKB-Studenten-Bildungsfonds Fragen und Antworten. Abgerufen am 16.09.2014, http://www.dkb.de/kundenservice/haeufige_fragen/dkb_studenten_bildungsfonds/.

Dreyer, D./Oehler, A. (2002): Werttreiber im Dienstleistungsprozess: Eine Analyse anhand der Wertkette nach Porter. Bank und Finanzwirtschaftliche Forschung: Diskussionsbeiträge des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Finanzwirtschaft, Universität Bamberg, Nr. 21.

EKK (2013): EKK-BildungsKredit. Abgerufen am 16.09.2014, https://www.ekk.de/privatkunden/kredit/bildungskredit.html.

Heine, C./Quast, H. (2011): Studienentscheidung im Kontext der Studienfinanzierung. In: HIS: Forum Hochschule, Nr. 5.

Herberger, T. (2013): Finanzierungsstrategien für die eigene Aus- und Weiterbildung – Eine ökonomische Analyse für ein Hochschulstudium in Deutschland. Berlin.

Herberger, T./Oehler, A. (2014): Das Studienkreditangebot in Deutschland:Gibt es den optimalen Studienkredit für jeden Studierenden?, Working Paper, Bamberg, November.

Herberger, T./Oehler, A. (2015): Das Studienkreditangebot in Deutschland: Gibt es DEN optimalen Studienkredit für jeden Studierenden? 17. Workshop Hochschulmanagement der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im VHB, Duisburg, 20./21. Februar 2015.

Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008. In: HIS: Forum Hochschule, Nr. 2.

HSBC (2013): Study Costs most in Australia. Abgerufen am 20.08.2013, http://www.hsbc.com/news-and-insight/2013/study-costs-most-in-australia

KfW (2013): KfW-Studienkredit – Kredit 174. Abgerufen am 16.09.2014, https://www.kfw.de/Download-Center/Förderprogramme-(Inlandsförderung)/PDF-Dokumente/6000002590-Merkblatt-174-gültig-ab-01.01.2013.pdf.

KfW (2014): KfW-Studienkredit – Studieren mit flexibler Förderung. Abgerufen am 14.10.2014, https://www.kfw.de/inlandsfoerderung/Privatpersonen/Studieren-Qualifizieren/Finanzierungsangebote/KfW-Studienkredit-(174)/

Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Berlin u.a.

Müller, U. (2014): CHE-Studienkredit-Test 2014 – 29 Studienkredite und Bildungsfonds im Vergleich, Gütersloh.

OECD (2014): Education at a Glance 2014. Paris.

Oehler, A. (2006): Zur Makrostruktur von Finanzmärkten – Börsen als Finanzintermediäre im Wettbewerb. In: Kürsten, W./Nietert, B. (Hg.): Kapitalmarkt, Unternehmensfinanzierung und rationale Entscheidungen. Berlin u.a., S. 75-91.

Persch, P. (2003): Die Bewertung von Humankapital – eine kritische Analyse. München u.a.

Romer, P. (1990): Endogenous Technological Change. In: Journal of Political Economy, Vol. 98/No. 5, part 2, S. 71-102.

Schultz, Th. (1961): Investment in Human Capital. In: American Economic Review, Vol. 61/No. 1, S. 1-17.

Wößmann, L. (2006): Der private wirtschaftliche Nutzen der Bildung – Empirische Evidenz. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, Jg. 35./H. 7, S. 384-390.

■ **Dr. Tim Alexander Herberger,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Finanzwirtschaft, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, E-Mail: tim-alexander.herberger@uni-bamberg.de

■ **Univ.-Prof. Dr. Andreas Oehler,** Professor für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Finanzwirtschaft, Direktor der Forschungsstelle für Verbraucherfinanzen & Verbraucherbildung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, E-Mail: andreas.oehler@uni-bamberg.de

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

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

ISBN 3-937026-26-6, Bielefeld 2004, 188 Seiten, 19.90 Euro

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

ISBN 3-937026-43-6, Bielefeld 2006, 120 Seiten, 14.90 Euro

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

Matthias Klumpp

Diversität der Studierendenschaft im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium

Matthias Klumpp

Aus den hier vorgestellten Ergebnissen einer bundesweiten Befragung von Masterstudierenden lässt sich insbesondere für den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium eine sehr hohe Diversität in Bezug auf verschiedene Charakteristika eines Hochschulstudiums ablesen. Sowohl Studienort als auch Studienform und Hochschulform weisen hohe Bandbreiten sowie auch Veränderlichkeiten im Abgleich der Bachelor- und Masterphasen auf. Es werden im Beitrag weiterhin Präferenzmuster sowie gesamthafte Studienevaluationsmuster der Studierendenschaft aus dieser Erhebung vorgestellt. Zumindest für das Segment der berufsbegleitenden Studienformen kann hierbei von einer Realisierung der „bewussten" Studienwahl bzw. des Übergangs von einem Bachelor- zu einem Masterstudium ausgegangen werden: Weder arbeitsmarktseitig noch personenbezogen wird ein „Zwang" zum konsekutiven Studienfortgang in der Masterphase offenbar, sondern vielmehr intrinsische Motivationszusammenhänge stehen im Vordergrund der Überlegungen der Studierenden.

1. Theorierahmen und Forschungsinteresse

Beobachtungen zur Frage der *zunehmenden Diversität* der Studierendenschaft lassen sich in vielfältigen Erhebungsergebnissen ablesen, was unter anderem die klassischen demographischen Indikatoren wie Geschlecht, Alter, sozioökonomische Situation und Bildungsbiographien betrifft. Gleichzeitig wird in der Hochschulforschung naturgemäß auch sehr stark darauf fokussiert, welche Konsequenzen dies für die Ausgestaltung der Hochschulen selbst unter anderem in deren Profilierung und dem Angebot von Studiengängen hat oder haben sollte (vgl. u.a. Rummler 2014; Kwiek 2012; Völk/Netz 2012, Minks et al. 2011; Scharfe 2009; Kreckel 2004). Schließlich verbindet sich damit auch die Fragestellung einer Diversität im gesamten Hochschul- und Wissenschaftssystem auf nationaler und internationaler Ebene (Wissenschaftsrat 2010; Schomburg/Teichler 2011).

Interessant erscheint dabei insbesondere die Frage, welche Rolle diese Diversität insbesondere im *Übergangsbereich von einem Bachelor- zum Masterstudium* spielt. Oder anders gesagt, es wäre interessant zu untersuchen welche Wechselwirkungen hier auftreten. Die statistisch beobachtete Übergangsquote liegt bei 60% bis 80% einer Studienkohorte (HIS 2012) in Abhängigkeit von der Hochschulform (Universität, Fachhochschule) und den spezifischen Studienfachgebieten.

Die hier vorgestellte empirische Studie aus dem Jahr 2014 beleuchtet dabei speziell den *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium*, unter anderem auch deshalb, weil dieser Übergangsbereich eine neue Erfahrung seit der Bologna-Reform in Deutschland darstellt, da davor kaum mehrstufige Studiengänge vorzufinden waren.

Weitere Forschungsfragestellungen, die auf Grund der Erhebung im Beitrag vorgestellt werden, sind unter anderem:

- Was kann über die Motivation und Bewertung im Rahmen des Erststudiums ausgesagt werden?
- Wie wichtig waren spezifische Aspekte und Auswahlkriterien bei der Entscheidung für das weitere Masterstudium?
- Welche wichtigen Motivatoren und Gründe gab es für die Aufnahme eines weiterführenden Masterstudiums?
- Gab es nach dem Bachelorstudium Schwierigkeiten beim Übergang zum weiterführenden Studium (Anerkennung etc.)?

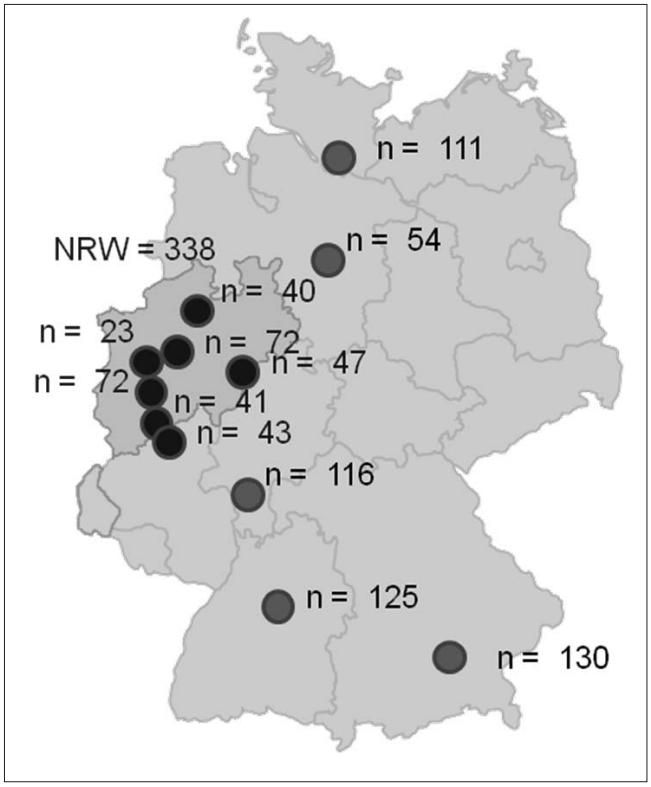
2. Untersuchungsdesign der bundesweiten Erhebung

An der bundesweiten Erhebung haben insgesamt 874 Personen im ersten Semester eines Masterstudiums an verschiedenen Hochschulcampus-Standorten der FOM Hochschule teilgenommen. Wenngleich ein gewisser räumlicher Fokus auf den Standorten innerhalb Nordrhein-Westfalens vorliegt (vgl. Abbildung 1), so wird dennoch eine breite geographische Streuung erreicht, zumal die Einzugsgebiete betreffend das Erststudium (Bachelor) sehr großräumig sind; so haben die Studierenden am Standort Stuttgart beispielsweise Erststudien- und Arbeitsorte in den Bundesländern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hessen und Bayern.

Die Stichprobe der befragten Studierenden im ersten Semester des Masterstudiums mit insgesamt 874 Personen teilt sich zu 49,7% in weibliche und 50,3% in männliche Studierende auf. Das Durchschnittsalter liegt bei 27 Jahren und variiert *zwischen 21 und 50 Jahren*.

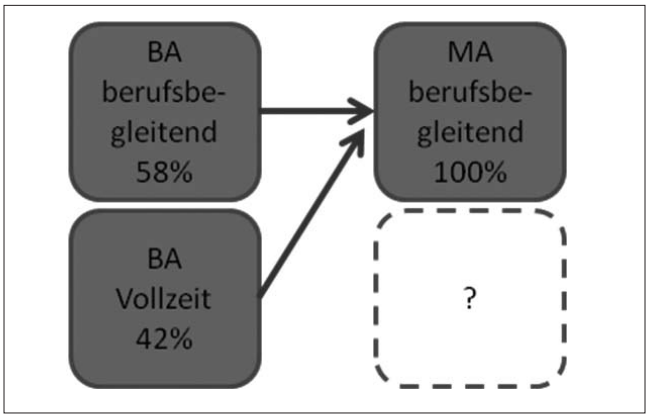
Von den befragten Studierenden, die derzeit ein berufsbegleitendes Masterstudium absolvieren, haben 42,0%

Abbildung 1: Regionale Verteilung der befragten Studienstandorte (Master)



ihr Erststudium (BA) in Vollzeit und 58,0% *berufsbegleitend* absolviert (vgl. Abbildung 2). Etwa zwei Drittel der Befragten mit Vollzeitstudium (61,7%) hat an einer *Fachhochschule* bzw. Hochschule studiert, ein Drittel (33,9%) dieser Befragtengruppe erwarb den Abschluss an einer Universität. Von denjenigen, die ihr Erststudium berufsbegleitend absolviert haben, waren 65,1% an einer Fachhochschule/Hochschule, 1,0% an einer Universität und 33,9% an einer sonstigen tertiären Bildungseinrichtung, wie einer *Berufsakademie*.

Abbildung 2: Übergangsquote Studienformen Berufsbegleitendes Studium BA/MA



79,4% der befragten Studierenden hatten bei Aufnahme ihres Erststudiums die allgemeine Hochschulreife, 14,7% hatten einen Fachhochschulabschluss. Von den Befragten wurden 3,0% aufgrund eines Berufsausbildungsabschlusses und entsprechender Berufserfahrung zum Studium zugelassen, 1,8% hatten die fachgebundene Hochschulreife und 1,1% einen sonstigen Abschluss.
Etwa die Hälfte der befragten Masterstudierenden (50,4%) hatte entweder vor Studienbeginn eine *Berufsausbildung* abgeschlossen (36,2%) oder diese während des Erststudiums absolviert (14,2%). 58,8% der Befragten – unabhängig ob Vollzeit- oder berufsbegleitendes Studium – haben bereits vor dem Erststudium *Berufserfahrungen* gesammelt.
Etwa die Hälfte der Befragten (50,1%) hatte ihr Erststudium im Jahr 2010 und später aufgenommen, 43,4% zwischen 2005 und 2009 und 6,5% der Befragten begannen vor 2005 mit Ihrem Erststudium. Hinsichtlich des Abschlusses im Erststudium gaben fast 90% der befragten Studierenden an, einen Bachelorabschluss erworben zu haben, 9,9% haben ein Diplom- (Uni/FH) oder Magisterabschluss bzw. das Staatsexamen erreicht; 0,7% der Befragten haben einen sonstigen Abschluss. Die *Abschlussnote* hierbei lag im Durchschnitt bei 2,1. Die große Mehrheit der Befragten (91,1%) hat diesen Abschluss nach 2009 erreicht. Dies bedeutet aber auch umgekehrt, dass fast jeder zehnte Studierende ein Masterstudium mehr als fünf Jahre *nach* dem Abschluss des Erststudiums aufgenommen hat.

3. Erhebungsergebnisse

Für drei Viertel (75,2%) der *berufsbegleitend* Studierenden verlief die Kooperation im Betrieb während des Studiums in sehr hohem Maße oder in hohem Maße reibungslos.[1] Fast zwei Drittel (63,8%) der Befragten haben von der Verzahnung zwischen Theorie und Praxis während ihrer Arbeit im Unternehmen in sehr hohem oder hohem Maße profitiert. Über die Hälfte der Befragten empfanden die organisatorische Abstimmung zwischen Theorie- und Praxisphasen als positiv, hingegen wurde die inhaltliche Abstimmung nur von knapp einem Drittel (31,6%) der Befragten als positiv bewertet. 42,7% empfanden die Kombination aus Arbeit beziehungsweise Ausbildung und einem Studium als hohe Belastung.
Bei den Motivationsgründen, warum sich Studierende im Erststudium für ein berufsbegleitendes Studium entschieden haben, gaben 29,9% an aufgrund der Verbindung von Theorie und Praxis diese Entscheidung getroffen zu haben. Etwa ein Viertel (25,3%) haben sich aufgrund der finanziellen Situation – parallel Arbeitseinkommen und Studium – für ein berufsbegleitendes Studium entschieden. 9,8% der berufsbegleitend Studierenden begründeten ihre Wahl mit besseren Karriere- und Aufstiegschancen, 6,8% nannten Zeitersparnis und das gleichzeitige Erreichen mehrerer Abschlüsse. Für 3,5% der Befragten war der weitere Verbleib beim damaligen Arbeitgeber der Grund zur Aufnahme des berufsbegleitenden Studiums. Weitere Angaben, die gemacht wurden bezogen sich auf ein generelles Interesse an Weiterbildung (1,4%), die Qualität eines berufsbegleitenden Studiums (1,0%), die Erweiterung von Netz-

[1] Für die meisten Antwortskalen wurde eine fünfstufige Likert-Skala eingesetzt.

werken (0,7%), sowie Zugangsmöglichkeiten (0,6%) und das Gefühl von Unterforderung während einer klassischen Berufsausbildung (0,6%). Bei der Bewertung von Faktoren, die für die Motivation der Aufnahme des Erststudiums ausschlaggebend waren, gaben 86,5% der Befragten an, dass die Chancen auf dem Arbeitsmarkt für sie das entscheidende Kriterium war. Für 80,9% traf als Begründung das Interesse am Fach voll oder eher zu, 70,1% bewerteten ein hohes Einkommen, 64,0% die persönliche Begabung und Kompetenz und 62,8% Arbeitsplatzsicherheit mit trifft voll oder eher zu (vgl. Abbildung 3).

Gefragt nach dem Ausmaß verschiedener *Lehr- und Lernmethoden* während des Erststudiums gaben 89,8% der Befragten an, dass Vorlesungen in sehr hohem oder hohem Maße betont genutzt wurden. Für 72,7% der Studierenden stand anwendungsorientiertes Wissen und für 69,1% Faktenwissen in sehr hohem oder hohem Maße im Fokus. Bei 67,7% der Befragten wurden schriftliche Arbeiten, bei 62,0% Lehrende als Hauptinformationsquelle in sehr hohem oder hohem Maße betont (vgl. Abbildung 4).

Bei der Beurteilung einzelner Studienangebote und -bedingungen während des Erststudiums gaben 89,8% der Masterstudierenden an, dass der Kontakte zu Mitstudierenden als sehr gut oder gut empfunden wurde. Die zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen bewerteten 82,3% positiv, für 82,0% war der Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen, wie Übungen oder Seminare sehr gut oder gut. 79,7% der Befragten bewerteten die fachliche Qualität positiv, 76,2% beurteilten die Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen mit sehr gut oder gut (vgl. Abbildung 5).

Von den Masterstudierenden wurden aktive Lernformen bei denen Inhalte selbstständige erarbeitet werden (z.B. selbst zeichnen oder schreiben) von 92,2% mit sehr gut oder gut bewertet. Formen, die das visuelle Lernen in den Vordergrund stellen wurden von 80,9% positiv bewertet; 79,4% gaben an interaktive Lernformen (z.B. Diskussionen) für sehr gut oder gut zu halten. Schriftliche Lernformen, wie die Informationsaufnahme durch Lesen, wurden von 70,7% der Befragten positiv bewertet, verbale Lernformen lediglich von 56,3%.

Während des Erststudiums haben 76,0% der Masterstudierenden in sehr hohem oder hohem Maße gelernt unter Druck zu arbeiten. 75,9% der Befragten wurde die Beherrschung des eigenen Faches bzw. der eigenen Disziplin deutlich vermittelt. Die Fähigkeit effizient auf ein Ziel hin zu arbeiten wurde 74,3% der Studierenden in sehr hohem oder hohem Maße

Abbildung 3: Motivationsfaktoren im Erststudium (BA)

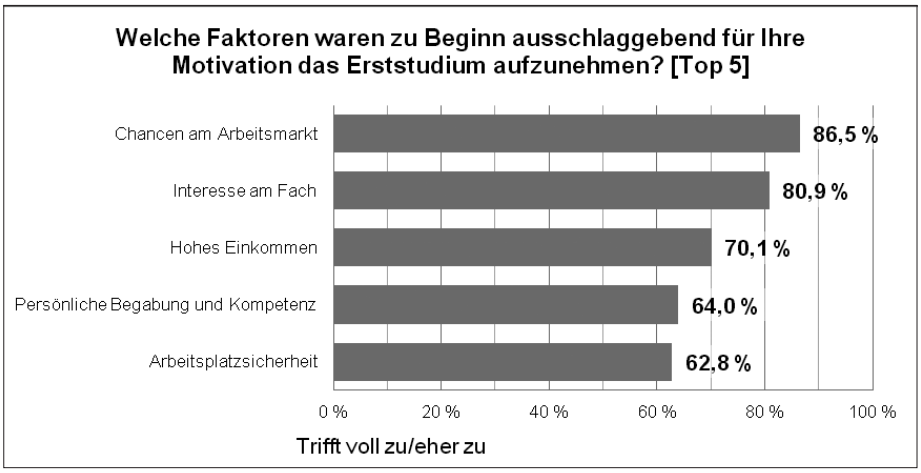


Abbildung 4: Eigenschaftsaspekte im Erststudium (BA)

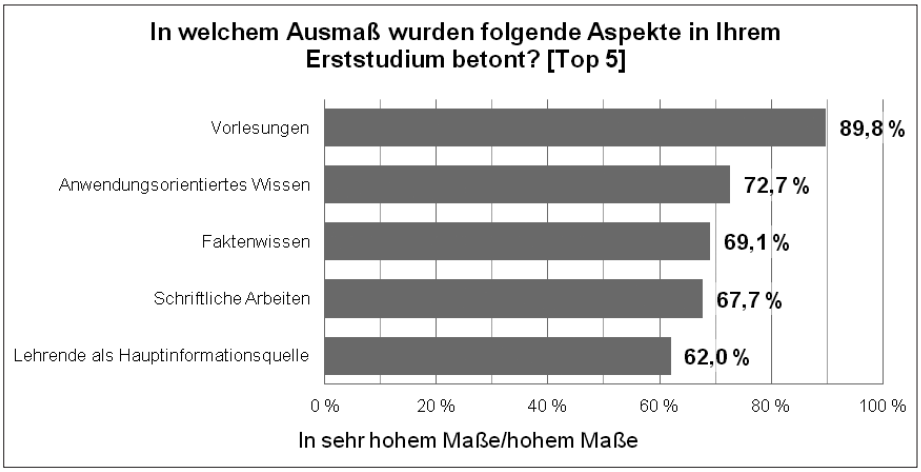
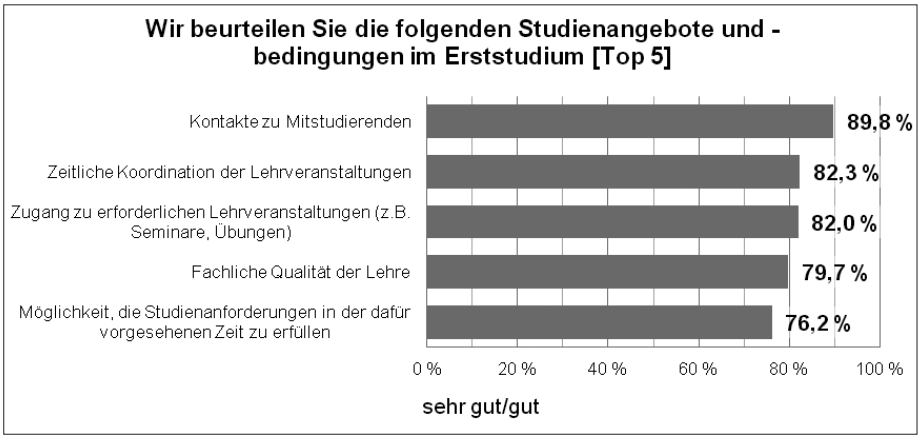


Abbildung 5: Studienbedingungen im Erststudium (BA)



vermittelt, die Fähigkeit wirtschaftlich zu denken und zu handeln 72,2% der Befragten. Analytische Fähigkeiten wurden 69,6% der Studierenden in sehr hohem oder hohem Maße vermittelt (vgl. Abbildung 6).

Die Masterstudierenden bewerten ihr Erststudium insgesamt auf einer Skala von 1=sehr zufrieden bis 5=sehr unzufrieden mit 2,12. Wenn die Befragten rückblickend noch einmal die Wahl hätten, würden 75,0% sehr oder eher wahrscheinlich erneut denselben Studiengang wählen. 65,4% würden sehr oder eher wahrscheinlich noch einmal dieselbe Hochschule wählen und 97,6% sehr oder eher wahrscheinlich wieder studieren. Der Durchschnitt der Gesamtabschlussnote im Erststudium liegt bei 2,07.

Bei Übergang vom Erststudium zum weiterführenden Studium gab es bei über drei Viertel (78,8%) der befragten Masterstudierenden keinerlei Schwierigkeiten. 5,7% gaben an, dass Probleme wegen nicht rechtzeitig vorliegender Unterlagen bzw. Prüfungsergebnissen auftraten, bei 4,3% gab es Schwierigkeiten wegen noch zu erbringender Zusatzleistungen bzw. Leistungsnachweise sowie wegen des Ausweichens an eine andere als die ursprünglich gewünschte Hochschule aufgrund von Zugangsbeschränkungen. Weitere Schwierigkeiten beim Übergang traten auf wegen nicht anerkannter Leistungen (3,2%), aufgrund des Ausweichens auf ein anderes als das gewünschte Fach wegen Zulassungsbeschränkungen (2,6%) sowie Wartezeiten (0,9%) und einer fehlenden durchgehenden Finanzierung (0,9%).

Bei jetziger Betrachtung der beruflichen Aufgaben, wenden 42,8% der Befragten das im Erststudium erworbene Wissen in sehr hohem oder in hohem Maße an. 37,4% der Studierenden wenden das erworbene Wissen zum Teil an, 19,7% in geringem Maße oder gar nicht.

Derzeit haben die Befragten in Durchschnitt eine vertragliche Wochenarbeitszeit von 37,4 Stunden (Median 39 Stunden). Die tatsächliche Wochenarbeitszeit weicht mit 42,3 Stunden im Durchschnitt (42 Median) davon ab. Das derzeitige monatliche Brutto-Einkommen liegt bei 63,3% der Befragten zwischen 2.000 Euro und 3.999 Euro, 20,7% der Befragten verdienen zwischen 4.000 Euro und 5.999 Euro. Bei 13,2% liegt das Brutto-Monatseinkommen unter 2.000 Euro, bei 2,8% über 6.000 Euro. Die Hälfte der befragten Studierenden (49,7%) ist mit ihrer derzeit erreichten beruflichen Position sehr zufrieden oder zufrieden, 20,8% sind momentan unzufrieden oder sehr unzufrieden. Mit den aktuellen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten sind 57,5% der Befragten zufrieden oder sehr zufrieden, 19,1% sind unzufrieden oder sehr unzufrieden. Das derzeitige Einkommen bewerten 41,9% der Befragten als sehr/zufriedenstellend, 25,6% sind damit unzufrieden oder sehr unzufrieden. Die gegenwärtige Arbeitsaufgabe bewerten 41,9% mit sehr zufrieden oder zufrieden, 25,6% der Befragten sind unzufrieden oder sehr unzufrieden mit ihrer Arbeitsaufgabe.

Bei der allgemeinen Entscheidung der Studierenden für ein weiterführendes Masterstudium war 95,1% der Befragten das fachliche Interesse sehr oder eher wichtig. Als weitere Gründe für die Aufnahme eines Masterstudiums wurden das Erlangen zusätzlicher Kenntnisse (94,5%), die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt (85,6%) und bessere Verdienstmöglichkeiten (85,6%) mit sehr wichtig oder wichtig bewertet (vgl. Abbildung 7).

4. Diskurs und Ausblick

Die folgenden Punkte sind aus den Ergebnisdaten beispielhaft für einen wissenschaftlichen Diskurs hervorzuheben:

(a) Die in der vorliegenden Erhebung (berufsbegleitende Masterstudierende bundesweit) dargestellte Studierendenschaft ist in vielerlei Hinsicht diverser als er-

Abbildung 6: Studienergebnis/Fähigkeiten aus dem Erststudium (BA)

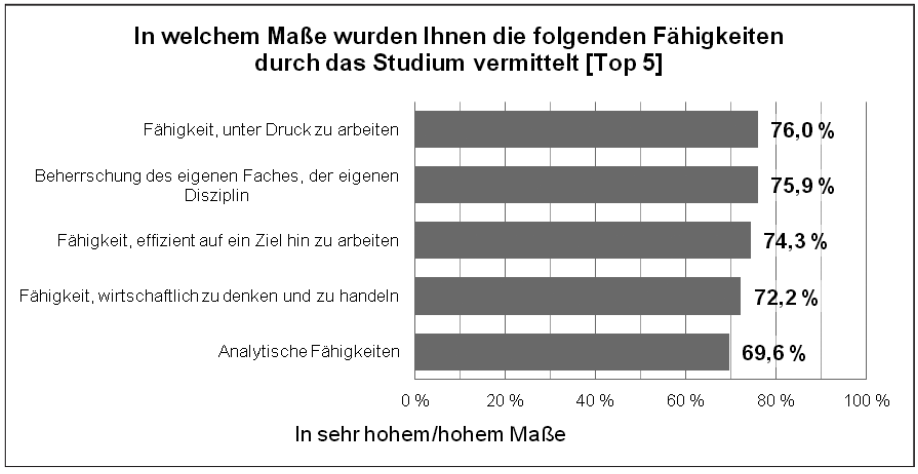
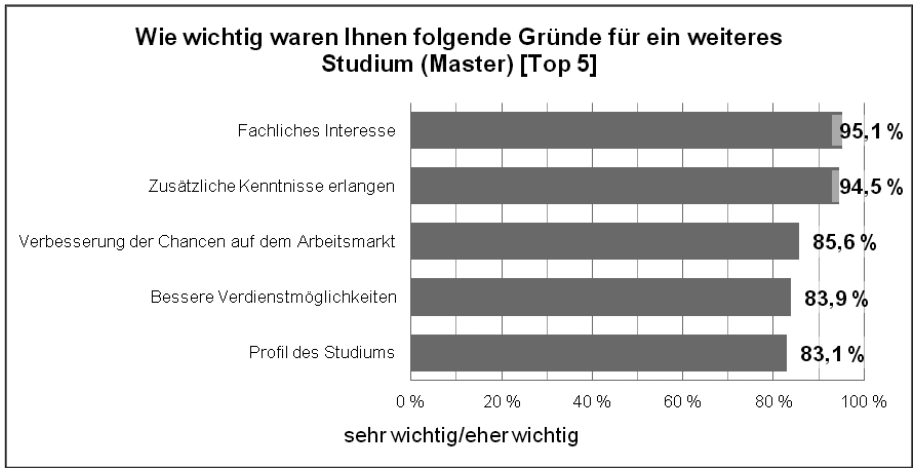


Abbildung 7: Motivationsfaktoren für das Masterstudium



wartet, so beispielsweise was die Institutionen des Erst- und Zweitstudiums, die Studienform (Berufsbegleitend versus Vollzeitstudium), die persönlichen Bildungsbiographien (z.B. viele „Spätstudierende" im Masterstudium) sowie soziodemographische Daten angeht.

(b) Der beobachtete Motivationsmix (Erststudium) fokussiert einerseits auf *intrinsische* Faktoren (Interessen, Neigungen, Kompetenzen etc.), andererseits aber auch auf *extrinsische* Einflüsse (Arbeitsmarktchancen, Einkommenserwartungen); damit wird ein „rationaler Motivationsmix" beobachtet, der eben nicht einseitig in die eine oder andere Richtung tendiert, sondern eine Synthese darstellt – gegebenenfalls nicht auf der Ebene einer einzelnen Person, sehr wohl aber in der Gesamtschau einer großen Zahl Studierender.

(c) Die rückblickende Hauptkritik am Bachelor-Erststudium lässt sich in der Kurzform „zu verschult und zu wenig Forschungsbezug" zusammenfassen. Zunehmend wird die Erststudienphase als verlängerte Schulphase und nicht als wirklich wissenschaftlich orientiertes Studium wahrgenommen. Dazu passen Tendenzen in einzelnen Universitäten, die Anwesenheitspflicht mit der Elemination von wissenschaftlichen Seminararbeiten als Prüfungsleistungen (stattdessen Klausuren mit höherer Korrektureffizienz) kombinieren.

(d) Gleichzeitig ist aber den Studierenden selbst eine „Trivialisierung" der Studienevaluation anzulasten: Wenn die wesentlichen Kommentare und Kritikpunkte sich mit Kontakte unter Studierenden, der Studienkoordination und dem Zugang und damit kaum noch mit Inhalten und interessen- oder forschungsbasierten Anmerkungen auseinandersetzen, so muss befürchtet werden, dass auch auf Seiten der Schüler und Studierenden eine „eskalierende Unsachlichkeit" vorherrscht, die Randthemen zu Kernthemen der Diskussion um Hochschulen und Studium macht.

(e) Interessanterweise werden nur in geringem Umfang Übergangsschwierigkeiten von einem Bachelor- in ein Masterstudium thematisiert. Eine Problematik mit „Breitenwirkung" scheint hier – zumindest für den Eingang in ein berufsbegleitendes Studium – nicht vorzuliegen. Dies mag aber auch an einer möglichen Problematik der „Klumpen-Stichprobe" der Erfassung von Masterstudierenden nur einer Hochschule liegen.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass angesichts steigender Diversität der Studierendenschaft die in der Hochschulforschung und Hochschulpolitik vielfach postulierten „Dogmen" wie Übergangsschwierigkeiten, Motivations-Einseitigkeiten oder der Vorwurf einer fehlenden reflektierten Übergangsentscheidung BA/MA möglicherweise zu hinterfragen sind bzw. nur noch für zunehmend kleinere Teile der Studierendenschaft reale Geltungswirkung zu entfalten vermögen.

Literaturverzeichnis

Heine, C. (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium, Berlin.

Kreckel, R. (2004): Vielfalt als Stärke – Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Lemmens: Bonn.

Kwiek, M. (2012): The growing complexity of the academic enterprise in Europe: a panoramic view. In: European Journal of Higher Education (2012), DOI: 10.1080/21568235.2012.702477, S. 1-20.

Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. (HIS: Forum Hochschule 11). HIS: Hannover.

Rummler, K. (Hg.) (2014): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York.

Scharfe, S. (2009): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen. In: Wirtschaft und Statistik, H. 4, S. 330-339.

Schomburg, H./Teichler, U. (2011): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process, Rotterdam.

Völk, D./Netz, N. (2012): Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland. In: Fogolin, A. (Hg.): Berichte zur beruflichen Bildung: Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 45-65.

Wissenschaftsrat (WR) (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Lübeck, 12. November 2010.

■ **Dr. Matthias Klumpp,** Professor für Logistik- & Dienstleistungsmanagement, FOM Hochschule Essen, Leiter der BMBF-Nachwuchsgruppe HELENA der Universität Duisburg-Essen, E-Mail: matthias.klumpp@fom-ild.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 Seiten, 27.90 Euro zzgl. Versand

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

Hans-Jürgen Gralke

Hans-Jürgen Gralke

Das Bewusstsein der Universitätsmanager für das Individuelle der eigenen Universität:

Eine explorative Untersuchung

Bekanntermaßen sind Universitäten ein ganz besonderer Organisationstyp. Wissenschaft macht diesen Typ in umfänglicher und differenzierter Form zum Objekt ihrer Forschung und diagnostiziert unter anderem, dass es *in* Universtäten verschiedenste Vorstellungen von der „Idee der Universität" (Jaspers 1980) bzw. ihrem „Ideal" (Kaube 2010, S. 219) gibt. Es existieren auseinanderklaffende Ansichten über die Kriterien universitärer Entscheidungen sowie die Messung universitärer Leistung, opponierende Haltungen gegenüber der Legitimierung des Effizienzbegriffs und divergierende Standpunkte zu den angemessenen Bedingungen universitärer Leistungserbringung. Dies führt zu vielfältigen Widersprüchlichkeiten und Formen der Auseinandersetzung zwischen Universitätsmitgliedern (vgl. Schimank 2001, S. 224-229; Laske/Meister-Scheytt 2006, S. 37-38; Baecker 2009, S. 104; Schimank 2015).

Universitäten sind jedoch nicht nur anders als andere Organisationen, sie unterscheiden sich auch deutlich voneinander (Symanski 2012b). Dies erkennt man nicht nur an ihren differenzierten Historien, Disziplinstrukturen, Kooperationen und – wie auch immer – gemessenen Erfolgen. Jede Universität besitzt ihren *individuellen Pool* an Vorstellungen von der Idee bzw. dem Ideal der Universität, also von dem, was Universität im Allgemeinen und im Besonderen sein sollte, wofür sie stehen sollte, wie sie sich positionieren sollte. Diese Vorstellungen können von Universitätsmitgliedern aufgrund ihrer teils enormen Autonomie vehement gegen kollidierende Vorstellungen des Managements verteidigt werden. Die Effektivität von Managementhandlungen ist damit in entscheidender Weise davon abhängig, wie dieser individuelle Pool an Vorstellungen im Management Berücksichtigung findet. Über die tatsächliche Berücksichtigung dieser organisationalen Individualität in der universitären Managementpraxis gibt es jedoch bislang keine ausgiebigen wissenschaftlichen Erkenntnisse.

Um hierüber Klarheit gewinnen zu können, ist zunächst zu ergründen, wie *individuell* Universitätsmanager die Realität ihrer eigenen Universität konstruieren, d.h., welches Bewusstsein sie für das *Individuelle* ihrer eigenen Universität aufweisen. Universitätsmanager haben immer eine explizite oder implizite Vorstellung von dem, was ihre Universität für sie *ist*. Sie konstruieren universitäre Realität, indem sie Meinungen haben, Situationen definieren und interpretieren, indem sie etwas legitimieren, kausale Zusammenhänge identifizieren, Entscheidungen begründen usw. (vgl. auch Sachweh 2010, S. 79-80). Und diese Realitätskonstruktionen – das ist der entscheidende Punkt – können auf die organisationale Individualität, das Spezifische der eigenen Universität fokussieren. Sie können aber auch von dem Individuellen der Universität abstrahieren, d.h., Universitätsmanager richten ihre Aufmerksamkeit dann auf Universitätstypisches oder, noch abstrakter, auf Organisationstypisches.

Vor diesem Hintergrund wurde mit der im Folgenden dargelegten Untersuchung der Frage nachgegangen, unter welchen Voraussetzungen Universitätsmanager bei der Konstruktion dessen, was für sie universitäre Realität ist, bei der Art und Weise, wie sie ihre Universitäten sehen, nicht nur das Universitätstypische sehen, sondern auch das Spezifische der je eigenen Universität, in der sie managen.

1. Management in Universitäten

Leitungsaufgaben, die heute in Universitäten erfüllt werden, sind vielfältig und können aus betriebswirtschaftlicher Perspektive mit den umfassenden Termini Management und Steuerung gekennzeichnet werden. Sie werden nicht ausschließlich von der im Zuge der Reformen systematisch gestärkten Universitätsleitung (Symanski 2012a, S. 56; vgl. auch Schmidt 2009, S. 2) wahrgenommen. Daneben gibt es zahlreiche Stellen, auf denen ebenfalls – teilweise eng verbunden mit der Aufgabenwahrnehmung durch die Universitätsleitung – Managementaufgaben zu erfüllen sind. Auch Dekane, Institutsleiter, Gremienvorsitzende, Führungskräfte der Hochschulverwaltung (Symanski 2012a, S. 56), Lehrstuhlinhaber, Mitarbeiter in Präsidialämtern, Abteilungen zur Forschungsförderung, Dezernaten verschiedenster Art etc. nehmen in Universitäten Managementaufgaben wahr.

Diese Dezentralisierung des Managements ist eng mit dem „deutlichen Anstieg an Stellen in neuen, spezialisierten Organisationseinheiten im Hochschulmanagement" verbunden (Krücken/Blümel/Kloke 2010, S. 237). Seit dem Jahr 2000 wurden vor allem in *den* Bereichen Stellen und/oder Organisationseinheiten geschaffen, die eine hohe Relevanz für die Legitimation der Hochschule gegenüber externen Stakeholdern haben oder zentral für

die interne Steuerung durch die Hochschulleitung oder die Fakultätsleitung sind (Krücken/Blümel/Kloke 2010, S. 237). Damit sind in den Universitäten Tätigkeitsfelder entstanden bzw. haben an Bedeutung und Umfang gewonnen, in denen Kernprozesse der Hochschulen, Forschung und Lehre, aktiv mitgestaltet werden (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010, S. 23). Diese Tätigkeitsfelder liegen abseits eines separat akademischen und eines separat administrativen Bereichs (Salden 2013, S. 27) auf der Grenze zwischen der universitären Säule Verwaltung einerseits und den universitär-akademischen Säulen Forschung und Lehre andererseits (vgl. Whitchurch 2008, S. 378-379). Dieser sogenannte „Third Space" (Whitchurch 2008, S. 378) ist durch neue Rollenerwartungen (vgl. auch Klug 2008, S. 19), insbesondere eines partnerschaftlich orientierten Handelns gekennzeichnet (vgl. Whitchurch 2008, S. 378), wodurch letztendlich ein Beitrag zur *Verzahnung* der unterschiedlichen Interessen verschiedener organisationaler Ebenen geleistet wird.

2. Vorgehen im Rahmen der Untersuchung

Um Erkenntnisse zur Berücksichtigung universitärer Individualität in den Realitätskonstruktionen von Universitätsmanagern und deren Ursachen gewinnen zu können, wurde eine **qualitative empirische Untersuchung** durchgeführt. Der explorative Forschungsprozess endete mit Hypothesen zu den in Frage stehenden Realitätskonstruktionen. Zur Systematisierung des Forschungsprozesses wurde auf das allgemeine Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen (2010, S. 92-94). Für den Forschungsprozess konstitutiv war angesichts dessen das induktive Vorgehen bei gleichzeitiger (fortlaufender) Fixierung theoretischen Vorwissens, das der Exploration den notwendigen leitenden Rahmen gab (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 21, 108).
In der **Stichprobe**, also in der Menge der Einheiten, an denen zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung Beobachtungen stattfinden sollten, befinden sich zehn Universitätsmanager, zwei Rektoren und acht Mitarbeiter des Third Space. Bei der „Vorab-Festlegung der Samplestruktur" (Mayer 2008, S. 39) wurde zum einen darauf geachtet, dass diese Manager zum Zeitpunkt der Untersuchung mindestens zwei Jahre in ihrer aktuellen Position tätig waren und sich insofern auf keinen Fall mehr in der Einarbeitungsphase befanden. Zum anderen galt es, eine Auswahl zu treffen, mit der sich die Heterogenität der Grundgesamtheit widerspiegeln ließ (vgl. Flick 2011, S. 156).
Der Untersuchung lag eine **systemtheoretische Perspektive** auf Universitäten zugrunde. Diese Theorie weist vor dem Hintergrund des Ziels der Arbeit einige auffällige Passungen auf. In dieser theoretischen Perspektive ist Universität *die Menge ihrer Beziehungen zu ihrer Umwelt*; eine Umwelt, die die Systemtheorie unterteilt in eine funktional differenzierte Gesellschaft, in psychische Systeme (insbesondere der Mitglieder der Universität) und andere Organisationen. Wenn man nun eine Universität beschreiben will, so ist dies möglich, indem man gerade diese Beziehungen der Universität zu ihrer Umwelt beschreibt.

3. Datengewinnung und -analyse

Die eigentliche Datenerhebung erfolgte insbesondere durch leitfragengestützte Interviews, ergänzt durch Dokumentenanalysen. Die in den Interviews befragten Manager waren unter anderem gefordert, die Beziehungen ihrer eigenen Universität zur Umwelt und insofern ihre eigene Universität zu beschreiben.
Wie die konkrete Analyse des damit produzierten Datenmaterials erfolgte, soll am Beispiel der Beziehungen zur funktional differenzierten Gesellschaft verdeutlicht werden. Diese Beziehungen sind wesentlich durch die *individuellen* Vorstellungen der Universitätsmitglieder vom Ideal ihrer Universität geprägt. Angesichts dessen wurden die Interviewpartner gefragt, wie Professoren – nicht grundsätzlich, sondern die Professoren der eigenen Universität – den Einfluss der Drittmitteleinwerbung auf Forschung bewerten.
Ein Ausschnitt aus der Antwort des Interviewpartners 9:

> *„[E]s gibt (...) Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen, die es ehrenrührig finden, wenn man sie um Rechenschaft bittet und wenn man (...) den Anspruch erhebt, Performance erfassen und bewerten zu wollen. (...) Weil das natürlich immer unadäquat, unwissenschaftlich, (...) für einen Laien ja gar nicht nachvollziehbar ist, was in seiner Fachdisziplin (...) gerade gut ist und was nicht gut ist. Diese Wahrnehmung gibt es immer."*

Ein Ausschnitt aus der Antwort des Interviewpartners 7:

> *„(…) sehr unterschiedlich. Also es gibt [hier] Professoren, Lehrstuhlinhaber, die ticken so, (...) die sind so ausgerichtet und finden das toll, sind auch Vertriebler fast, würde ich sagen, das sind Drittmitteleinwerber. Und es gibt andere, die machen dieses Geschäft einfach nicht gerne und finden das dann auch eher unangenehm."*

In der Analyse interessierte, welche Unterscheidungen die Befragten in ihren Erläuterungen benutzen, auf welche Schemata sie zurückgreifen. In Interview 9, in dem ersten Ausschnitt, unterscheidet der Befragte zwischen: „Hochschullehrern, die es ehrenrührig finden" und „Hochschullehrern, die es nicht ehrenrührig finden". In Interview 7, in dem zweiten Ausschnitt, unterscheidet der Befragte zwischen der eigenen Universität („hier")" und „anderen Universitäten". Letzterer unterscheidet weiterhin zwischen: „Vertriebler sein" und „das Drittmittelgeschäft unangenehm finden".
Interviewpartner 9 fokussiert mit seiner Antwort auf Universitätstypisches, Interviewpartner 7 auf Universitätsspezifisches. Zur Identifikation der hier interessierenden Unterscheidungen war es in der Regel nicht hinreichend, derart kurze Fragmente einer Antwort zu analysieren; das zeigt auch der erste – hier beispielhaft angeführte – Ausschnitt. Dass Interviewpartner 9 tatsächlich nur auf Universitätstypisches und nicht auf das Spezifische seiner Universität, auf die Situation seiner Universität fokussiert, wird erst durch die Analyse angrenzender, umfangreicher Textpassagen eindeutig deutlich. Im gesamten Datenmaterial konnten 372 Textstellen identifiziert, die auf diese Art analysiert wurden.

Die Antworten der Interviewpartner waren aufgrund ihrer unterschiedlichen Aufgabenfelder zwar inhaltlich sehr breit gestreut. Zu den einzelnen Fragen konnten aber jeweils mehrere – fallübergreifende – Antwortkategorien identifiziert werden: Einerseits Antwortkategorien, in denen die Antworten der Interviewpartner auf Universitätstypisches fokussieren, andererseits Antwortkategorien, in denen die Antworten auf das Spezifische, die Individualität der jeweils eigenen Universität Kennzeichnendes fokussieren.

4. Ergebnisse der Untersuchung

Aufgrund der in der beschriebenen Analyse identifizierten Antwortkategorien konnten letztendlich zwei äußerst trennscharfe Cluster bzw. Fallgruppen gebildet werden. Es zeigt sich, dass die Interviewpartner in deutlich unterschiedlicher Form die Realität ihrer eigenen Universität konstruieren.

In der **Fallgruppe A**, bestehend aus sechs der zehn Fälle, richteten die Interviewpartner ihre Aufmerksamkeit auf Universitätstypisches, aber auch auf das Spezifische ihrer eigenen Universität, auf das, was die Individualität der Universität kennzeichnet.

In der **Fallgruppe B**, bestehend aus vier der zehn Fälle, richteten die Interviewpartner ihre Aufmerksamkeit auf Universitätstypisches, nicht aber auf das Spezifische ihrer eigenen Universität.

In Hinblick auf mögliche Ursachen einer differenzierten Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Universitätsspezifische und insofern unterschiedlichen Berücksichtigung universitärer Individualität gab es drei forschungsleitende Vermutungen, von denen sich die folgenden zwei nicht bestätigt haben. Es wurde zunächst vermutet, dass einige Universitätsmanager Universitätsspezifisches stärker in den Blick nehmen, weil sie (a) über vergleichsweise umfangreiche **Kommunikationsmöglichkeiten** verfügen, (b) Kommunikationsmöglichkeiten stärker nutzen als andere oder (c) relativ viele Möglichkeiten besitzen, auf Entscheidungsprozesse und Entscheidungen (anderer Universitätsmitglieder) **Einfluss zu nehmen** und aufgrund dieser Möglichkeiten ein Interesse am Wissen über die *individuelle* Konstitution ihrer Universität besitzen. Diese – dreigeteilte – Vermutung konnte durch die untersuchten Fälle nicht bestätigt werden.

Es war festzustellen, dass ausnahmslos alle (!) Interviewpartner (a) ihren Aufgaben entsprechende Kommunikationsmöglichkeiten besitzen, (b) diese auch nutzen und bestrebt sind, ihre Möglichkeiten der Kommunikation zu erweitern. Außerdem besitzen alle (c) im Zuge der Wahrnehmung ihrer Aufgaben Möglichkeiten zur Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse und Entscheidungen.

Hinsichtlich der zweiten forschungsleitenden Vermutung, dass ein unterschiedliches **Managementverständnis** ursächlich sein könnte für die unterschiedliche Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Universitätsspezifische, wurden die Interviewpartner gebeten, Projekte oder Veränderungsvorhaben in ihrer Universität zu schildern, in die sie involviert waren.

Die daraus resultierenden Beschreibungen konnten dann – basierend auf der systemtheoretischen Unterscheidung zwischen direkter und dezentraler Kontextsteuerung (Teubner/Willke 1984; Minssen/Wilkesmann 2003, S. 126) – anhand einer größeren Anzahl von Items dahingehend analysiert werden, ob das normativ geäußerte und abseits dessen das qua geschilderter Managementpraxis evidente Managementverständnis eher einem direktivem oder eher einem kooperativen Managementverständnis entspricht (vgl. Abb. 1). Das direktive Managementverständnis wird bspw. offensichtlich, wenn durchregiert wird, Ziele vorgegeben werden, Widerstand gebrochen werden soll sowie Personen zu beackern sind. Dagegen ist das kooperative Managementverständnis dadurch gekennzeichnet, dass man bspw. nach den *gemeinsamen* Zielen sucht und Interessen anderer einzubinden versucht. Auch in dieser Hinsicht konnte in der Stichprobe kein Zusammenhang entdeckt werden.

Abbildung 1: Items des direktiven und kooperativen Managementverständnisses

Direktives Managementverständnis	Kooperatives Managementverständnis
Kontexte setzen, etwas bestimmen, durchsetzen	einen passenden Kontext suchen (passend im Sinne einer Wahrung der Interessen Betroffener), Anschlussfähigkeit suchen bzw. fokussieren, Interessen anderer einbinden
gesetzte Ziele und getroffene Entscheidungen verteidigen	Akzeptanz von Zielvorstellungen fördern
Widerstände erkennen und deshalb Personen beackern, Überzeugungsarbeit leisten	die inhaltliche Erweiterung von Entscheidungsprozessen durch Betroffene positiv bewerten, unklare Interessen als Behinderung der Steuerungsprozesse ansehen
radikale Veränderungen befürworten	schrittweise Veränderungen befürworten

Bei der Untersuchung ist allerdings aufgefallen, dass es für die Berücksichtigung universitärer Individualität von Relevanz ist, in welcher *Form* Universitätsmanager über Universitätsmanagement reflektieren. Bei allen Interviewpartnern, die der Fallgruppe A zuzuordnen sind, also bei denjenigen, die ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf Universitätstypisches richten, sondern auch auf das, was die Individualität der eigenen Universität kennzeichnet, konnte eine besondere **Form der Reflexion über Universitätsmanagement** identifiziert werden, die bei den Interviewpartnern der anderen Fallgruppe B nicht existent ist. Die Interviewpartner der Fallgruppe A setzen sich auf wissenschaftlicher Ebene mit Universitätsmanagement auseinander, oder sie setzen sich an der (Transfer-)Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis mit Universitätsmanagement auseinander. Zu diesem zweiten Bereich zählen

- das Halten wissenschaftlich informierter Vorträge zum Management von Hochschulen und/oder Forschung,

- das Veröffentlichen wissenschaftlich fundierter Aufsätze in einschlägigen praxisorientierten Zeitschriften sowie
- die Auseinandersetzung bzw. der Aufbau von Weiterbildungsprogrammen im Bereich Wissenschaftsmanagement.

Das Gemeinsame dieser in der Fallgruppe A festgestellten Auseinandersetzung mit Universitätsmanagement ist, dass sie nicht eine Auseinandersetzung *im Zuge* des Tagesgeschäfts der Universitätsmanager ist, sondern eine Reflexion *über* das Tagesgeschäft, die abseits des Tagesgeschäfts in außeruniversitären sozialen Systemen stattfindet.
Universitätsmanager gewinnen damit in zweifacher Weise *Distanz* zu ihrer eigenen Managementpraxis: Zum einen, weil sie – wie schon verdeutlicht – diese Auseinandersetzung in einem sozialen System führen, das nicht die eigene Praxis des Universitätsmanagements ist. Zum anderen, weil gerade in diesen extrauniversitären Systemen – in der Wissenschaft bzw. an der Transfergrenze zwischen Wissenschaft und Praxis – eine Auseinandersetzung über Universitätsmanagement stattfindet, in der typischerweise gerade der Organisationstyp Universität fokussiert und problematisiert wird.
Dass gerade dieser Gewinn an Distanz zur eigenen Universitätspraxis einhergeht mit der Fokussierung der Universitätsmanager auf die Individualität ihrer eigenen Universität, dass gerade diejenigen, die sich in doppelter Hinsicht von ihrer Universität entfernen, ein stärkeres Bewusstsein für das Individuelle der eigenen Universität besitzen, lässt sich systemtheoretisch gut erklären. Angesichts dessen konnte folgende zentrale Hypothese formuliert werden:

> *„Die erweiterte Teilnahme eines Universitätsmanagers an Kommunikation über Universitätsmanagement in sozialen Systemen außerhalb der eigenen Universität führt zur Erweiterung seiner Berücksichtigung organisationaler Individualität qua Konstruktion universitärer Realität."*

Das Risiko dieser Hypothese wird durch zwei Umstände reduziert. Zum einen liegt ihr ein absolut klarer Zusammenhang in der Stichprobe zugrunde. Zum anderen erfordert die systemtheoretische Erklärung des auffälligen Phänomens keine Variationen der in Frage stehenden theoretischen Konzepte.

5. Hinweise an die Praxis

Auf Basis der gewonnen Erkenntnisse können nun Hinweise an die Praxis gegeben werden, welche Maßnahmen sinnvoll erscheinen und welche nicht, das Bewusstsein von Universitätsmanagern für das Individuelle der eigenen Universität zu schärfen. Diese Hinweise richten sich zunächst an Personen in der Universität, die Entscheidungen über organisationsstrukturelle Veränderungen treffen können. Sie müssen zur Kenntnis nehmen, dass es zur Berücksichtigung universitärer Individualität in den Realitätskonstruktionen der Manager zwar notwendig, aber nicht hinreichend ist, Kommunikationsgelegenheiten zu schaffen, d.h., Managern, im Einzelfall evtl. auch sich selbst, die Möglichkeit zu geben, sich mit der für Entscheidungen relevanten Individualität der Universität zu konfrontieren. Gleiches gilt für die Delegation von Aufgaben, Entscheidungskompetenzen und Verantwortung, die die Konfrontation des Managers mit organisationaler Individualität nur (!) ermöglicht, aber keineswegs sichert. Auch die Etablierung formeller oder informeller kooperativer Strukturen wie Dekanerunden oder strategische Treffen von Universitätsmitgliedern unterschiedlicher organisationaler Ebenen führt nicht zwingend zu einer Schärfung des Managementbewusstseins für das Universitätsindividuelle.
Entscheidenden Einfluss haben dagegen Maßnahmen, durch die Manager Distanz zur eigenen Managementpraxis zu gewinnen. Wie dieser **Distanzgewinn** möglich ist, zeigen beispielhaft die untersuchten Fälle. Es lassen sich insofern Hinweise an Personen geben, die Entscheidungen über das – Managementaufgaben wahrnehmende – Personal der Universität treffen können. Sie sollten darauf hinwirken, dass dieses Personal außerhalb der eigenen Universität Möglichkeiten zur Kommunikation über Universitätsmanagement nutzt.
Ob mit einer entsprechenden Personalmaßnahme, beispielsweise bei dem bestehenden Personal, das Bewusstsein für die organisationale Individualität geschärft werden kann, und sie in diesem Sinne als *geeignet* anzusehen ist, lässt sich – um einen Maßstab zur Maßnahmenbewertung bzw. ein Effektivitätskriterium zu liefern – anhand einer **Heuristik** prüfen. Eine Maßnahme erweist sich dann als eher geeignet, wenn das Universitätsmitglied dadurch gefordert ist, die gewohnten Reflexionspfade (der Managementpraxis) zu verlassen und *in diesem Sinne* Distanz zur eigenen Managementpraxis zu gewinnen. Daher kann eine Maßnahme auch nicht unabhängig von der jeweiligen Managementaufgabe und dem betroffenen Personal, d.h. den betroffenen Universitätsmanagern, sondern nur im Einzelfall bewertet werden.
Am Beispiel der sogenannten Science Support Center lässt die Anwendung dieser Heuristik ganz gut zeigen. Manager in diesen Einrichtungen gewinnen tendenziell wenig Distanz zu ihrer eigenen Managementpraxis, d.h., sie verlassen ihre gängigen Reflexionspfade nur sehr begrenzt, wenn sie in der Kommunikation mit Managern anderer Science Support Center ihre gemeinsamen Erfahrungen zu konkreten Praxisproblemen vergleichen. Sie gewinnen aber tendenziell deutlicher an Distanz, wenn sie gefordert sind, ihre praktischen Probleme nicht aus den im Tagesgeschäft üblichen Perspektiven zu problematisieren, sondern aus für sie unüblichen, bspw. wissenschaftlichen, universitätsstrategischen oder hochschulpolitischen Perspektiven.

Literaturverzeichnis

Baecker, D. (2009): Wer Rekursivität sagt, muss auch Oszillation sagen. Revue für postheroisches Management, 2 (3), S. 104-107.
Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
Jaspers, K. (1980): Die Idee der Universität. Berlin, Heidelberg und New York.
Kaube, J. (2010): Editorial. Rudolf Stichweh, seine Forschungen und die Soziologie der Universitäten. Soziale Systeme, 16 (2), S. 219-223.

Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5/H. 4, S. 23-39.
Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden.
Klug, H. (2008): Herausforderungen an das Informationsmanagement einer Hochschule, in: Hochschulmanagement, Jg. 3/H. 1, S. 17-22.
Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2010): Hochschulmanagement – auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: WSI Mitteilungen, 9 (5), S. 234-241.
Laske, S./Meister-Scheytt, C. (2006): Gestalt und Gestaltung der zukunftsfähigen Universität – Potenziale der Universitätsentwicklung unter der Bedingung gegenwärtiger Reformen. Hochschulmanagement, Jg. 1/H. 2, S. 34-41.
Mayer, H. O. (2008): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 4. Auflage. München und Wien.
Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim und Basel.
Minssen, H./Wilkesmann, U. (2003): Lassen Hochschulen sich steuern? In: Soziale Welt, Jg. 54/H. 2, S. 123-144.
Sachweh, P. (2010): Deutungsmuster sozialer Ungleichheit: Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung. Frankfurt am Main und New York.
Salden, P. (2013): Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barnat, M. u.a. (Hg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik: Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg.
Schimank, U. (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stölting, E./Schimank, U. (Hg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden.
Schimank, U. (2015): Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In: Groddeck, V. v./Wilz, S. M. (Hg.): Formalität und Informalität in Organisationen. Wiesbaden.
Schmidt, B. (2009): „Ein kleines bisschen mehr Führung und Management wäre schön!" – Zur Rezeption des Managementhandelns deutscher Hochschulleitungen. In: Hochschulmanagement, Jg. 4/H. 1, S. 2-10
Symanski, U. (2012a): Und wie tickt Ihre Hochschule…? Plädoyer für den Blick auf die organisationale Individualität von Hochschulen. Wissenschaftsmanagement, Jg. 18/H. 6, S. 52-56.
Symanski, U. (2012b): Uni, wie tickst Du? Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Universitäten im Zeitalter der Hochschulreform. Dissertation RWTH Aachen. Aachen.
Teubner, G./Willke, H. (1984): Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie, Jg. 6/H. 1, S. 4-35.
Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and the Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: Higher Education Quarterly, Vol. 62/No. 4, pp. 377-396.

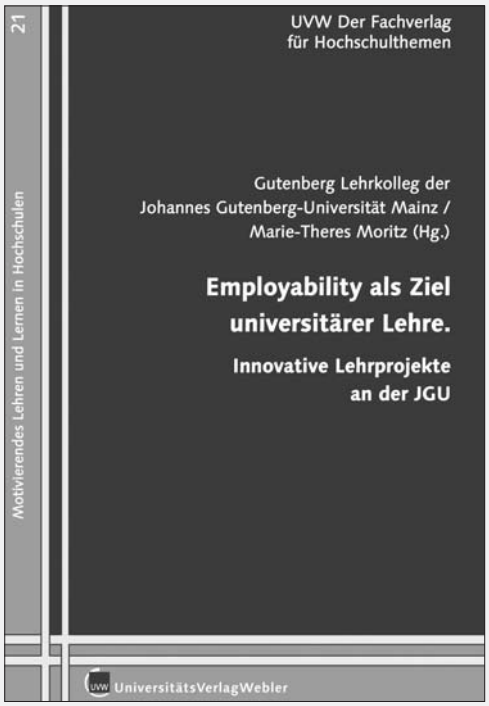
■ **Dr. Hans-Jürgen Gralke,** Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation und Planung, FernUniversität in Hagen, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, E-Mail: Hans-Juergen.Gralke@FernUni-Hagen.de

NEUERSCHEINUNG

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz / Marie-Theres Moritz (Hg.)

Employability als Ziel universitärer Lehre.

Innovative Lehrprojekte an der JGU



Seit der Bologna-Reform besteht die verstärkte Forderung, Studierende im Rahmen ihres Studiums besser auf die Erfordernisse des Berufslebens hin auszubilden. Vor diesem Hintergrund stellt das Gutenberg Lehrkolleg in seinem dritten Sammelband Lehrprojekte aus verschiedenen Fachkulturen der Johannes Gutenberg-Universität vor, die sich mit innovativen Lehr- und Lernformen der Aufgabe stellen, Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit in Studium und Lehre zu verankern und insbesondere berufsrelevante Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Die Projekte haben Modellcharakter und sollen Lehrenden als Inspiration dienen.

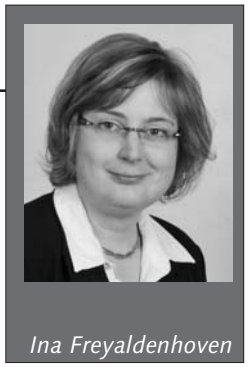
ISBN 978-3-937026-98-5,
Bielefeld 2015, 172 Seiten, 27.80 € zzgl. Versand

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

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Ina Freyaldenhoven



Ina Freyaldenhoven

Auswirkungen transformationaler, transaktionaler und passiver Führung von Rektoren/Präsidenten auf das affektive Commitment und die Arbeitszufriedenheit von Professoren: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Universitäten

Die Hochschulreformen, die sich an dem Leitbild des New Public Management orientiert haben, brachten den Hochschulen, und dabei insbesondere den Universitäten, mehr Autonomie gegenüber dem Staat. Dies führte u.a. dazu, dass die Rektoren und Präsidenten Zielvereinbarungen mit den Ministerien abzuschließen haben und die Verantwortung für die Erreichung dieser Ziele tragen. Es ist daher unvermeidlich, dass Universitäten, wie andere Organisationen auch, gemanagt werden müssen (vgl. z.B. Meier 2009, S. 145-146). Konsequenterweise wurden die universitären Leitungsorgane, vor allem die Rektorate bzw. Präsidien, gestärkt. In der Folge ergibt sich für diese die Aufgabe, die Wissenschaftler, insbesondere die Professoren, dazu zu bringen, sich (auch) an den Zielen der Universität zu orientieren. Und dies ist in keiner Organisation so schwierig wie in Universitäten (vgl. Wilkesmann 2013, S. 199).

Bereits in hierarchischen Organisationen stellt es für das Management eine Herausforderung dar, die Organisationsmitglieder auf das gemeinsame Organisationsziel hin zu verpflichten. Dabei steht dem Management dort ein breites Spektrum an Instrumenten für die strukturelle Führung zur Verfügung. Die Planung beschränkt sich nicht auf die strategische Ebene, sondern führt auf der operativen Ebene zu differenzierten Maßnahmen und Zielvorgaben. Damit gekoppelt sind eine klare Arbeitsteilung und eine Reihe hierarchischer Koordinationsinstrumente. In vielen Fällen gibt es auch Anreizsysteme, die zusammen mit Zielvereinbarungen die strukturelle Steuerung unterstreichen. Trotzdem bleibt auch hier noch genügend Bedarf an interaktiver Führung, dem Mitnehmen, Überzeugen und Kommunizieren. Und nicht zuletzt verfügen die Führungskräfte in hierarchischen Organisationen über Macht- und Sanktionspotenziale gegenüber ihren Mitarbeitern.

In Universitäten agieren die Führungskräfte hingegen in einer völlig anderen (Führungs-)Situation, was die Steuerung deutlich erschwert. Bereits die Charakterisierung der Universität als „lose gekoppelte Expertenorganisation" macht die im Vergleich zu hierarchischen Organisationen schwächere Position der Führungskräfte in Universitäten deutlich. Die Fakultäten und Fachbereiche produzieren als lose gekoppelte Einheiten eigenständig Wissen; Entscheidungen müssen für gewöhnlich nicht an gemeinsamen Zielen ausgerichtet werden (vgl. Hüther 2010, S. 132). Als Experte hat der Professor eine relativ starke Stellung durch die hohe individuelle Autonomie, die als Voraussetzung für seine Expertentätigkeit gesehen wird und entsprechend dienstrechtlich verankert ist. Zudem fühlen sich die Professoren in erster Linie dem Fachsystem der Disziplin und nicht dem sozialen System der Organisation zugehörig. Es besteht der Anspruch auf professionelle Selbststeuerung; Kontrolle durch etwaige universitäre Führungskräfte wird abgelehnt (vgl. Pellert 2000, S. 41-43). Dies führt neben der eingeschränkten Loyalität zur Universität als Organisation auch zu einem latenten Konflikt mit der intendierten hierarchischen Steuerung (vgl. Hüther 2010, S. 147). Selbst der verhaltenssteuernden Wirkung von Anreizsystemen, wie z.B. Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung, sind auf Grund des verfassungsrechtlich abgesicherten Anspruchs auf eine Grundausstattung für Professoren und beschränkter Budgets der Universitäten Grenzen gesetzt (vgl. Hüther 2008, S. 25-26). Wenn die strukturelle Führung eingeschränkt ist und keine nennenswerten Macht- und Sanktionspotenziale vorhanden sind, rückt stärker als in anderen Organisationen die direkte, interaktive Führung in den Vordergrund.

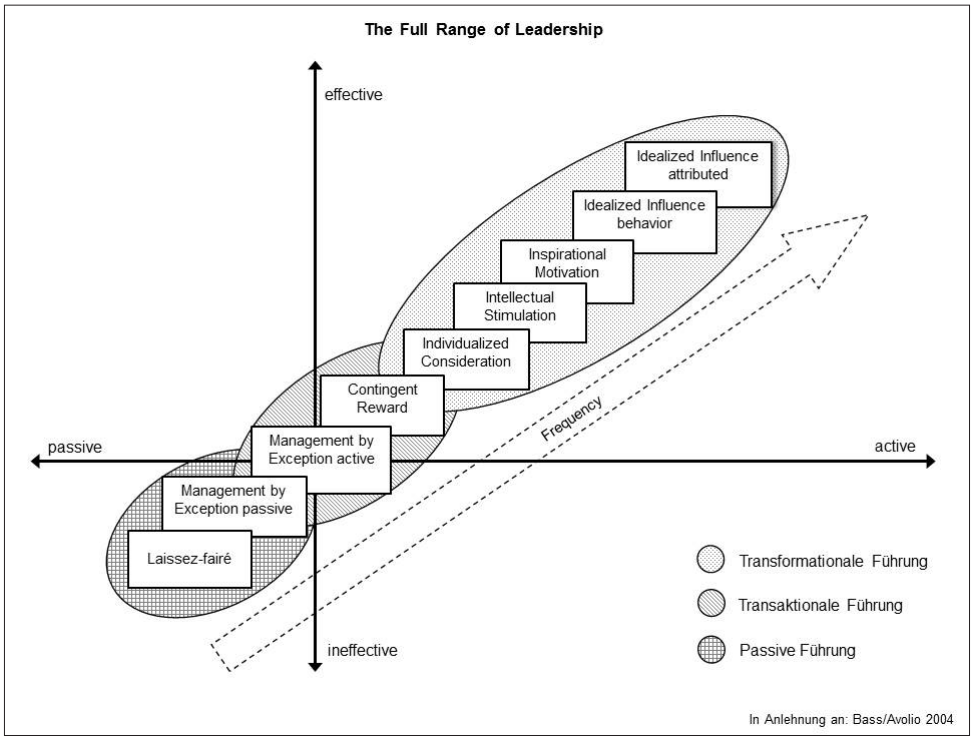
Auf Grund der unterschiedlichen (Führungs-)Situationen in hierarchischen Organisationen und Universitäten steht außer Frage, dass die Erkenntnisse, die die Führungsforschung in hierarchischen Organisationen gewonnen hat, nicht ohne weiteres auf deutsche Universitäten übertragen werden können. Die Forschung zur Führung in Universitäten steht in Deutschland noch am Anfang (vgl. Scherm/de Schrevel/Müller 2014, S. 106). Entsprechend war das Ziel der von uns durchgeführten Studie, einen Eindruck davon zu gewinnen, wie sich in anderen Kontexten etablierte Führungsstile auf den Führungserfolg in Universitäten auswirken und wie personen- bzw. organisationsspezifischen Einflussfaktoren diese Zusammenhänge beeinflussen.

1. Theoretische Fundierung und Hypothesengenerierung

1.1 Der Full-Range of Leadership

Während Burns 1978 noch transaktionale und transformationale Führung als entgegengesetzte und sich ausschließende Führungsstile positioniert hat, hob Bass 1985 diese Dichotomie auf. Er erweiterte mit Avolio die Unterscheidung zwischen transaktionaler und transformationaler Führung zur Full-Range of Leadership-Theorie. Der Full-Range of Leadership umfasst insgesamt neun Dimensionen des Führungsverhaltens, die sich der transformationalen, der transaktionalen sowie der passiven Führung zuordnen lassen, und von aktiven bis hin zu passiven Verhaltensweisen reichen (vgl. Abbildung 1). Nach Bass und Avolio sollte jede Führungskraft über ein breites Spektrum an Führungsverhalten verfügen, um entsprechend der situativen Anforderungen agieren zu können (vgl. z.B. Bass/Avolio 1994).

Abbildung 1: Full Range of Leadership



Transformationale Führung geht über eine reine Befriedigung ökonomischer und sozialer Austauschbedürfnisse hinaus. Die Mitarbeiter sollen in erster Linie zu Anstrengungen über die ursprünglichen Erwartungen hinaus motiviert werden, um gemeinsam die Organisationsziele zu erreichen. Eine transformationale Führungskraft verhält sich im Sinne der Vision vorbildlich, schätzt die Mitarbeiter wert und fördert gezielt die Entwicklung der Mitarbeiterpersönlichkeit, ihrer Einstellungen, Kompetenzen sowie Verhaltensweisen (vgl. Bass 1985).

Transaktionale Führung bezeichnet dagegen einen Austauschprozess zwischen Führungskraft und Mitarbeitern. Die Basis dieses Kontraktes bildet die (materielle/immaterielle) Belohnung bei Leistungserfüllung bzw. die (negative) Sanktionierung bei Nichterfüllung. Transaktionale Führungskräfte klären mit den Mitarbeiter die gegenseitigen Erwartungen, legen Ziele fest und belohnen gute Leistung bzw. überwachen Vorgänge, kontrollieren die Zielerreichung und greifen frühzeitig korrigierend ein (vgl. Felfe 2006, S. 63). Die Möglichkeiten für die Führungskräfte in Universitäten, transaktional zu führen, wurde im Rahmen der Hochschulreformen vor allem durch die Einführung neuer Steuerungsinstrumente ermöglicht. So sollte bspw. durch Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung, Zielvereinbarungen und (interne) leistungsorientiere Mittelvergaben den Rektoraten und Präsidien mehr Anreiz-, Macht- und Sanktionspotenziale zu Verfügung gestellt werden (vgl. Wilkesmann 2013, S. 203).

Passive Führung bildet den negativen Endpol des Full-Range of Leaderships und ist gekennzeichnet durch das Vermeiden bzw. Verweigern von Führung. Passive Führungskräfte vermeiden das aktive Eingreifen in den Arbeitsprozess. Sie konzentrieren sich darauf, Abläufe und Vorgänge zu überwachen sowie die Zielerreichung zu kontrollieren und erst dann zu handeln, wenn Fehler und Probleme dies unbedingt erfordern oder verweigern Führung sogar gänzlich (vgl. Felfe 2006, S. 63).

1.2 Führungserfolgskriterien in Universitäten

Als Kriterium erfolgreicher Führung wurde zunächst das affektive Commitment der Professoren mit ihrer Universität in den Blick genommen. Unter affektivem Commitment versteht man die emotionale Bindung von Mitarbeitern an die Organisation, deren Akzeptanz und Identifikation mit den organisationalen Zielen sowie die Bereitschaft, sich für die Belange der Organisation einzusetzen (vgl. Meyer/Allen 1991, S. 67). Professoren identifizieren sich eher mit der jeweiligen Scientific Community als mit der Universität als Organisation und richten demzufolge auch ihre Individualziele und Prioritäten eher an Communitystandards aus. Das stellt an sich kein Problem dar, wird aber zu einem, wenn die Individualziele der Professoren im Widerspruch zu den Zielen der Universität stehen, dies zu Interessenskonflikten führt und die Gefahr besteht, dass die Umsetzung (strategischer) Entscheidungen seitens der Professoren be- oder sogar verhindert wird. Eine solche konfligierende Interessenslage bedarf eigentlich der externen Steuerung (vgl. Wilkesmann 2013, S. 201). Jedoch haben Rektoren und Präsidenten kaum Möglichkeiten, die Professoren bspw. auf Basis von Anreizsystemen dazu zu bringen, sich an den Zielen der Universität zu orientieren. Folglich rücken Maßnahmen in den

Fokus der Betrachtung, die die emotionale Bindung der Professoren mit der Universität sowie die damit verbundene Akzeptanz ihrer Ziele und die Identifikation damit fördern (vgl. z.B. Wild et al., S. 100). Rektoren und Präsidenten sollten folglich ein Führungsverhalten wählen, das auf die Steigerung des affektiven Commitments der Professoren mit der Universität abzielt. Positive Auswirkungen eines transformationalen Führungsstils konnten bereits mehrfach empirisch nachgewiesen werden (vgl. z.B. Judge/Piccolo 2004). Erste Befunde weisen zudem darauf hin, dass durch die Ausnutzung der neuen Steuerungsinstrumente, also transaktional zu führen, das affektive Commitment der Professoren mit der Universität gestärkt werden kann. Dies könnte darin begründet liegen, dass hierdurch erst die Hochschule als Organisation für die Mitarbeiter erfahrbarer und auch die Möglichkeit geschaffen wird, ein affektives Commitment zur Hochschule als Organisation aufzubauen (vgl. Wilkesmann 2013, S. 213). Für passive Führung ließen sich nur negative Auswirkungen belegen (vgl. z.B. Judge/Piccolo 2004). Angesichts dessen wurden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1a: Transformationale Führung steht in einem positiven Zusammenhang mit dem affektiven Commitment der Professoren mit der Universität.

Hypothese 2a: Transaktionale Führung steht in einem positiven Zusammenhang mit dem affektiven Commitment der Professoren mit der Universität.

Hypothese 3a: Passive Führung steht in einem negativen Zusammenhang mit dem affektiven Commitment der Professoren mit der Universität.

Arbeitszufriedenheit wurde als zweites Erfolgskriterium identifiziert. Eine hohe Arbeitszufriedenheit wird häufig mit einer geringeren Fluktuationsneigung und einem über das vertragliche Maß hinausgehenden Arbeitsengagement in Verbindung gebracht (vgl. z.B. Felfe/Six/Schmook 2005). Professoren weisen eine im Vergleich zu anderen Gruppen hohe Arbeitszufriedenheit auf, was nicht weiter verwundert, wenn man sich näher mit den Einflussfaktoren befasst, die die Arbeitszufriedenheit bedingen – die intrinsische Motivation und die externen Arbeitsbedingungen. Während die intrinsische Motivation in einem direkten Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit an sich steht und bei Professoren sehr ausgeprägt ist, können die Arbeitsbedingungen bzw. das Arbeitsumfeld die Arbeitszufriedenheit positiv wie negativ beeinflussen. Studien konnten insb. nachweisen, dass die Arbeitszufriedenheit unter Professoren höher ist, wenn sie autonom handeln sowie Einfluss auf die sie betreffenden Entscheidungen nehmen können und, wenn überhaupt, nur gegenüber den Experten der eigenen Fachdisziplin Rechenschaft ablegen müssen. Die Reformen haben nicht nur die Machtpotenziale in Universitäten verschoben, sondern auch die Möglichkeit der Kontrolle durch externe Stakeholder verstärkt (vgl. Shin/Jung 2014, S. 604-607). Dies wirkt sich tendenziell negativ auf die Arbeitszufriedenheit von Professoren aus (vgl. dazu z.B. Teichler 2011). Entsprechend sollte sich auch das Führungsverhalten positiv auf die Arbeitszufriedenheit der Professoren auswirken und nicht noch zu ihrer Verringerung beitragen. Da für die transformationale und transaktionale Führung positive und für passive Führung negative Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit empirisch mehrfach belegt werden konnten (vgl. z.B. Judge/Piccolo 2004; Harazd/van Ophuysen 2011), liegt es nahe, auch in Universitäten analoge Effekte dieses Führungsverhaltens zu unterstellen. Insofern wurden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1b: Transformationale Führung steht in einem positiven Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit.

Hypothese 2b: Transaktionale Führung steht in einem positiven Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit.

Hypothese 3b: Passive Führung steht in einem negativen Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit.

1.3 Partizipation als für Universitäten relevante organisationsspezifische Einflussgröße

Ziel der Hochschulreformen war es, die universitäre Steuerung weitgehend zu verändern. Der Ausbau der manageriellen Selbststeuerung und die damit verbundene Schwächung der akademischen Selbstverwaltung stellen einen radikalen Bruch mit der bisherigen Steuerungstradition deutscher Universitäten dar. Die damit einhergehende Diskrepanz zwischen der durch die Reformen (formal) gestärkten Entscheidungsmacht der Rektoren und Präsidenten und deren geringen Akzeptanz seitens der Professoren erschwert die Steuerung in Universitäten deutlich (vgl. Krzywinski 2014, S. 88). Die Einbeziehung von Professoren entgegen der formalen Möglichkeiten kann unter diesen Bedingungen zu einer höheren Akzeptanz von Entscheidungen beitragen und deren Umsetzung fördern (vgl. Krzywinski 2014, S. 93). Entsprechend sollte die vermittelnde Wirkung der Einbindung von Professoren auf den Führungserfolg, hier durch das Commitment der Professoren mit der Universität sowie der Arbeitszufriedenheit abgebildet, näher untersucht werden. Angesichts dessen kam es zu folgenden Hypothesen:

Hypothese 4a: Partizipation mediiert den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und dem Commitment der Professoren mit der Universität.

Hypothese 4b: Partizipation mediiert den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und der Arbeitszufriedenheit.

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Untersuchungsdesign

Befragt wurden insgesamt 1.999 Professoren an sechs verschiedenen Universitäten. Die Beendigungsquote lag bei 10,6%. Dies kann für diese Zielgruppe als gut bewertet werden. Somit standen letztendlich 211 verwertbare Fragebögen zur Verfügung. Die Verteilung in der Stichprobe entsprach nahezu der Verteilung in der Grundgesamtheit, das Ergebnis kann als repräsentativ angesehen werden.

2.2 Untersuchungsinstrumente

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden diverse Untersuchungsinstrumente verwendet, die ursprünglich zur Befragung von Mitarbeitern erwerbswirtschaftlicher Unternehmen oder anderer Organisationen konzipiert wurden und entsprechend der Anforderungen dieser Studie angepasst werden mussten. Die Überprüfung der internen Konsistenz erfolgte anhand des Reliabilitätskoeffizienten Cronbach's Alpha. Bis auf eine Ausnahme (α = .65) zeigten sich durchweg gute Reliabilitäten (α > .80).
Die Erfassung transformationaler, transaktionaler und passiver Führung orientierte sich an der deutschen Version (Felfe/Goihl 2002) des Multifactor Leadership Questionnaire Form 5x-Short (Bass/Avolio 2000). Die Dimension Charisma/Ausstrahlung wurde allerdings, anders als bei Felfe und Goihl, in Anlehnung an den Conger-Kanungo Charismatic Leadership Questionnaire ergänzt. Die Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet („1 = nie" bis „5 = regelmäßig/fast immer"). Zudem wurde das affektive Commitment der Professoren mit der Universität (in Anlehnung an den Deutschen Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) nach Maier und Woscheé (2002); sechsstufige Skala von „1 = gar nicht zufrieden" bis „7 = voll und ganz zufrieden") sowie die Arbeitszufriedenheit (in Anlehnung an die Mohrman-Cooke-Mohrman Job Satisfaction Scale, sechsstufige Skala von „1 = stimme überhaupt nicht zu" bis „7 = stimme voll und ganz zu") erhoben. Die Bildung der Skala Partizipation erfolgte in Anlehnung an den Fragebogen der ersten quantitativen Befragung im Rahmen des StratUM-Projekts sowie an Publikationen des PAID-Programms. Die entsprechenden Items wurden auf einer zweistufigen Skala („1 = ja", „2 = nein") erhoben.

2.3 Auswertungsmethoden

Zur Überprüfung der annähernden Normalverteilung wurden Schiefe und Kurtosis herangezogen. Die entsprechenden Werte lagen durchweg im angemessenen Bereich, so dass von einer annähernden Normalverteilung ausgegangen werden konnte.
Für die statistische Überprüfung der Hypothesen wurden neben bivariaten Korrelationsberechnungen vor allem Auswertungsmethoden zur Überprüfung von Mediationseffekten verwendet. Die Überprüfung direkter Effekte als Voraussetzungen einer Mediation erfolgte mittels schrittweiser Regression. Damit eine Mediation vorliegt, müssen folgende vier Bedingungen erfüllt sein: Es muss ein signifikanter Zusammenhang zwischen (1) der unabhängigen Variable und der abhängigen Variable, (2) der unabhängigen Variable und der Mediatorvariable, (3) der Mediatorvariable und der abhängigen Variable bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unabhängigen Variable und (4) der unabhängigen Variable und der abhängigen Variable Y bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Mediatorvariable bestehen. Sind diese Bedingungen erfüllt, liegt eine endgültige Mediation immer dann vor, wenn es einen signifikanten indirekten Effekt von der unabhängigen Variable über die Mediatorvariable auf die abhängige Variable gibt. Die Berechnung der Signifikanz und Stärke des indirekten Effektes erfolgte mit Hilfe des Sobel Z-Tests.

3. Ergebnisdarstellung

Die deskriptiven Ergebnisse und Interkorrelationen sind aus Tabelle 1 ersichtlich.
Die in den Hypothesen 1a/b, 2a/b und 3a/b prognostizierten Zusammenhänge konnten mittels bivariater Korrelationsberechnungen bestätigt werden. Es bestand ein signifikanter Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und dem Commitment der Professoren mit der Universität (r = .623, p<.01) sowie der Arbeitszufriedenheit (r = .652, p<.01). Bezüglich der Zusammenhänge zwischen transaktionaler Führung und den abhängigen Variablen zeigte sich ein ähnliches Bild. Auch hier ließen sich positive Auswirkungen auf das affektive Commitment der Professoren mit der Universität (r = .552, p<.01) sowie die Arbeitszufriedenheit (r = .592, p<.01) nachweisen. Demgegenüber wirkte sich passive Führung negativ auf das affektive Commitment der Professoren mit der Universität (r = -.552, p<.01) sowie die Arbeitszufriedenheit (r = -.572, p<.01) aus. Die entsprechenden Ergebnisse finden sich auch in Tabelle 1.
Der in Hypothese 4a formulierte Zusammenhang konnte nicht bestätigt werden. Es bestanden zwar signifikante Zusammenhänge zwischen der unabhängigen Variable transformationale Führung und dem affektiven Commitment der Professoren mit der Universität (B = .614, p<.01) sowie der Mediatorvariable Partizipation (B = 2.826, p<.01); jedoch konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Mediatorvariable Partizipation

Tabelle 1: Deskriptive Statistik und Interkorrelationen

	MW	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Transformationale Führung	3.43	.81					
(2) Transaktionale Führung	3.01	.84	.766**				
(3) Passive Führung	2.51	.78	-.813**	-.635**			
(4) Partizipation	12.84	3.02	.764**	.598**	-.680**		
(5) Commitment	3.69	.79	.623**	.552**	-.522**	.528**	
(6) Arbeitszufriedenheit	4.14	1.11	.652**	.592**	-.572**	.618**	.662**

N = 211; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; p* < .05, p** < .01, zweiseitiger Test

Tabelle 2: Direkte und indirekte Effekte der Mediatorvariable Partizipation

	Direkte Effekte				Indirekter Effekt
	Bedingung 1	Bedingung 2	Bedingung 3	Bedingung 4	Sobel Z-Test
	B	B	B	B	Z
Hypothese 5a	Commitment	Partizipation	Commitment Transformationale Führung	Commitment Partizipation	
Transformationale Führung	.614**	2.826**		.515**	1.553
Partizipation			.035		
Hypothese 5b	Arbeitszufriedenheit	Partizipation	Arbeitszufriedenheit Transformationale Führung	Arbeitszufriedenheit Partizipation	
Transformationale Führung	.896**	2.826**		.597**	3.487**
Partizipation			.106**		

N = 211; p < .05; p** < .01*

und der abhängigen Variable affektives Commitment der Professoren mit der Universität bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unabhängigen Variable transformationale Führung (B = .035, p>.05) nachgewiesen werden. Die Hypothese 4a musste auf Grund der Verletzung der dritten notwendigen Bedingung verworfen werden.
Demgegenüber konnte Hypothese 4b bestätigt werden. Es bestanden signifikante Zusammenhänge zwischen der unabhängigen Variable transformationale Führung und der Arbeitszufriedenheit (B = .896, p<.01) sowie der Mediatorvariable Partizipation (B = 2.826, p<.01). Des Weiteren konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Mediatorvariable Partizipation und der abhängigen Variable Arbeitszufriedenheit bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unabhängigen Variable transformationale Führung (B = .106, p<.01) nachgewiesen werden. Der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable transformationale Führung und der abhängigen Variable Arbeitszufriedenheit bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Mediatorvariable Partizipation war ebenfalls signifikant (B = .597, p<.01). Der Sobel-Z-Test ergab einen signifikanten indirekten Einfluss transformationaler Führung über den Mediator Partizipation auf die Arbeitszufriedenheit (Z = 3.487, p<.01). Die Ergebnisse der Überprüfung der Hypothesen 4a und 4b sind in Tabelle 2 dargestellt.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Limitationen

Obwohl Führung in deutschen Universitäten bislang ein Tabu-Thema darstellt, konnte aufgezeigt werden, dass durch Führung auf Professoren Einfluss genommen werden kann. Die betrachteten Rektoren und Präsidenten konnten durch transformationales Führungsverhalten, dazu gehört u.a. eine klare strategische Richtung (Ziele, Vision) zu artikulieren, das affektive Commitment der Professoren mit der Universität stärken und die Arbeitszufriedenheit erhöhen. Daneben hat sich die Effektivität transaktionaler Führung bestätigt. Sie hat ebenfalls positive Auswirkungen auf das affektive Commitment der Professoren mit der Universität und die Arbeitszufriedenheit. In Universitäten scheint es demnach durchaus möglich, Zielvereinbarungen oder eine leistungsorientierte Mittelvergabe zum Einsatz zu bringen und damit Verhalten zu steuern, während passive Führungsverhaltensweisen möglichst vermieden werden sollten.

An der bisherigen Steuerungstradition deutscher Universitäten anknüpfend stellt die Einbindung der Professoren über die gesetzlich gewährten Beteiligungsrechte hinaus ein wesentliches Element der Führung dar, um den Eindruck einer hierarchischen Führung zu vermeiden. Ziel muss es dabei sein, ein ausgewogenes Verhältnis von individueller Autonomie und Autonomie der Gesamtorganisation und nicht zuletzt die Anerkennung der Universitätsleitung als Manager bzw. Führer zu erreichen.
Neben den Erkenntnissen, die durch die Untersuchung generiert werden konnten, müssen auch einige Limitationen aufgezeigt werden. Die verwendeten Skalen lehnen sich zwar größtenteils an Instrumentarien an, die sich in mehreren Replikationsstudien als reliabel und valide erwiesen haben, mussten jedoch aufgrund der Spezifika des universitären Kontextes entsprechend angepasst werden. Die Möglichkeit eines allgemeingültigen Vergleichs mit Ergebnissen, die in anderen Kontexten gewonnen wurden, ist dadurch nicht mehr gegeben.
Die Führungssituation an Universitäten unterscheidet sich deutlich von der in hierarchischen Organisationen. Da sich die Forschung noch ganz am Anfang befindet, ist der Bedarf an weiteren Forschungsbemühungen in diesem Feld entsprechend groß.

Literaturverzeichnis

Antonakis, J./House, R. J. (2014): Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational-transactional leadership theory. In: The Leadership Quarterly, Vol. 25/No. 4, pp. 746-771.

Bass, B. M. (1985): Leadership and performance beyond expectations, New York: Academic Press.

Bass, B. M./Avolio, B. J. (eds.) (1994): Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership. Thousand Oaks/CA: Sage Publ.

Bass, B. M./Avolio, B. J. (2000): Technical report, leader form, rater form, and scoring key for the MLQ Form 5x-short. Redwood City/CA: Mind Garden, Inc.

Bass, B. M./Avolio, B. J. (2004): Manual for the multifactor leadership questionnaire (MLQ – Form 5X). Redwood City/CA: Mindgarden.

Burns, J. M. (1978): Leadership, New York: Harper & Row.

Felfe, J. (2006): Transformationale und charismatische Führung. Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, Jg. 5/H. 4, S. 163-176.

Felfe, J./Goihl, K. (2002): Transformational leadership and commitment. In: Felfe, J. (Hg.): Organizational development and leadership. Frankfurt, S. 87-124.

Felfe, J./Six, B./Schmook, R. (2005): Die Bedeutung der Arbeitszufriedenheit für Organizational Citizenship Behavior (OCB). In: Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie, Jg. 7/H. 1, S. 49-62.

Harazd, B./Ophuysen, S. van (2011): Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ 5 x Short). In: Journal for educational research online, Vol. 3/No. 1, pp. 141-167.

Hüther, O. (2008): Starke Dekane – Schwache Professoren? Vergleich und Analyse der deutschen Landeshochschulgesetze. In: Hochschulmanagement, Jg. 3/H. 1, S. 23-27.
Hüther, O. (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie. Wiesbaden.
Judge, T. A./Piccolo, R. F. (2004): Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 89/No. 5, pp. 755-768.
Krzywinski, N. (2014): Universitätskultur als kritischer Faktor in strategischen Veränderungsprozessen. In: Scherm, E. (Hg.): Management unternehmerischer Universitäten. Realität, Vision oder Utopie? München und Mering, S. 83-98.
Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Wiesbaden.
Meyer, J./Allen, N. (1991): A three-component conceptualization of organizational commitment. In: Human Resource Management Review, Vol. 1/No. 1, pp. 61-89.
Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren. In: Hanft, A. (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied, S. 39-55.
Scherm, E./Schrevel, M. de/Müller, U. (2014): Strategisches Universitätsmanagement: Ergebnisse einer Befragung. In: Scherm, E. (Hg.): Management unternehmerischer Universitäten. Realität, Vision oder Utopie? München und Mering, S. 99-118.
Shin, J. C./Jung, J. (2014): Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. In: Higher Education, Vol. 67/No. 5, pp. 603-620.
Teichler, U. (2011): Germany: How changing governance and management affects the view and work of academic profession. In: Locke, W./Cummings, W. K./Fisher, D. (Hg.): Changing governance and management in higher education: The perspective of the academy. Berlin.
Wild, E./Becker, F./Stegmüller, R./Tadsen, W. (2010): Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Ressource Management von Hochschulen. In: Hochschulmanagement, Jg. 5/H. 4, S. 98-104.
Wilkesmann, U. (2013): Professorenvielfalt und Universitätszusammenhalt. Der Versuch, Individualisten auf ein gemeinsames Ziel zu verpflichten. In: Pries, L. (Hg.): Zusammenhalt durch Vielfalt? Wiesbaden, S. 199-216.

■ **Ina Freyaldenhoven,** Dipl.-Kauffrau, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation und Planung, FernUniversität in Hagen, E-Mail: Ina.Freyaldenhoven@FernUni-Hagen.de

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Heidi Schelhowe, Melanie Schaumburg & Judith Jasper (Hg.)
Teaching is Touching the Future
Academic Teaching within and across Disciplines
Tagungsband

Nur aus den Disziplinen – mit einer fachbezogenen Hochschuldidaktik – erwächst die Kompetenz, Inhalte aktuell, forschungsnah und international zu gestalten. Akademische Bildung heißt Bildung am Fach, heißt auch die Herausbildung eines Habitus und einer Persönlichkeit, die sich selbst in einem Fach verankert und sich als dort gebildet wahrnimmt. Sie übernimmt dies in ihr Selbstkonzept und lernt sich in ihrer Stellung und in ihrem Beitrag zur Gesellschaft als Expertin, als Experte begreifen – so das Credo der Tagungsverantwortlichen.
Dieser Band fasst eine Fülle von Ergebnissen der Tagung „Teaching is Touching the Future – Academic Teaching within and across Disciplines" an der Universität Bremen zusammen. In 62 Beiträgen aus den Fächergruppen Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik, Rechtswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften wird der (durchaus unterschiedliche) Stand fachbezogener Reflexion über Lehre und Studium sichtbar. Der Band bietet so eine Fülle von Anregungen bis zu ausgearbeiteten Reformkonzepten, die für einen Transfer bereit stehen. Adressen der AutorInnen erleichtern die Kontaktaufnahme für vertiefende Dialoge.
Über viele andere hochschuldidaktische Tagungen hinausgehend, nahm diese Tagung eine in den Fachdisziplinen verankerte Reflexion von Lehre und Studium zum Ausgangspunkt. Damit wurde eine Zusammenkunft unterschiedlicher Disziplinen und Fächergruppen allein unter dem Focus von Lehre und Studium auf einer Konferenz riskiert, während solche Diskurse und Reflexionen sonst eher (wenn überhaupt) in monodisziplinären Treffen oder auf allgemein hochschuldidaktischen Konferenzen stattfinden.
– Ein wunderbares Reservoir an Ideen und Lösungen.

ISBN 978-3-937026-97-5,
Bielefeld 2015,
390 Seiten, 56.90 Euro zzgl. Versand

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

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

Anzeige

Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium
„Higher Education Development/Science Management"
mit 5 Vertiefungsrichtungen

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand ***berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein*** zu verschaffen – ***den berühmten Plan B***. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space" (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. ***Beispiele:***

- Fakultätsgeschäftsführer/in
- Referent/in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator/in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent/in
- Referent/in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent/in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitrahmen und Studienvolumen

- einem 4-semestrigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis
- umfangreiche Anerkennung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann.

Eine neue Studiengruppe geht in Kürze an den Start!

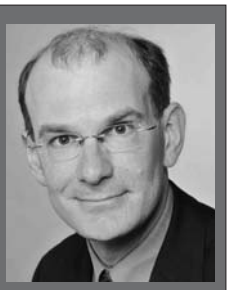
Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0

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

Johannes Wespel & Michael Jaeger

Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren der Länder: Praktische Umsetzung und Entwicklungen

Johannes Wespel



Michael Jaeger

Die Zuweisung staatlicher Haushaltsmittel anhand von Leistungskennzahlen ist für die deutschen Hochschulen inzwischen der Normalfall: Seit Ende der 1990er Jahre wurden in allen 16 Ländern leistungsbasierte Allokationsverfahren entwickelt und – zumindest zeitweise – zur Anwendung gebracht. Dabei sind, auch bedingt durch die Unterschiedlichkeit der Hochschulsysteme der einzelnen Länder, vielfältige Umsetzungen entstanden. Der vorliegende Aufsatz gibt einen Überblick über den derzeitigen Umsetzungsstand anhand von Daten zur Zahl, Art und Gewichtung der verwendeten Leistungsindikatoren sowie zu ihrer Verwendung im Modellzusammenhang.

1. Einleitung

Ein oft betonter Vorteil kennzahlenbasierter Finanzierungsverfahren liegt in der Automatisierung der Mittelzuweisung. Einerseits soll sie das Verteilgeschehen objektivieren und die zugrunde gelegten Bemessungskriterien offenlegen, wodurch auch die Voraussetzungen für autonomes Handeln auf Seiten der Hochschulen verbessert werden sollen. Zum anderen sollen durch die formelgebundene Mittelzuweisung auch zeitintensive Haushaltsabstimmungsverfahren und Einzelfallentscheidungen überflüssig werden und damit die Effizienz des Steuerungshandelns erhöht werden.

Diesen positiven Aspekten stehen jedoch auch einige kritische Einwände gegenüber, die ebenfalls seit Einführung der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) im Raum stehen. So ist es beispielsweise strittig, wie adäquat im Bereich der Forschung und Lehre die Leistungsmessung mit quantitativ ausgerichteten Instrumenten sein kann. „Gute" Leistungen in Forschung und Lehre und bei der Erfüllung weiterer gesellschaftlicher Aufgaben sind womöglich durch das Anlegen von Kennzahlen nicht (hinreichend) zu erfassen. Wenn dem so ist, erwächst der Leistungsmessung, auf der die LOM basiert, aus Kritikersicht ein Validitäts- und damit der LOM als Ganzer ein Legitimitätsproblem. Und auch wenn man davon ausgeht, dass die Steigerung quantitativer Outputs im Prinzip positiv mit Qualität korreliert sein kann, sind Sättigungseffekte zu Lasten der Qualität nicht ausgeschlossen (vgl. Jansen/Wald/Franke/Schmoch/Schubert 2007 für den Bereich der Drittmittelforschung). Ferner wird eingewendet, die der LOM zugrunde liegende Vorstellung einer extern induzierten, finanziell unterlegten Belohnung guter Leistungen sei nicht mit der intrinsischen Arbeitsmotivation von Wissenschaftler/innen vereinbar bzw. könne dieser sogar abträglich sein (Frey/Osterloh 1997).

Die flächendeckende Verbreitung der LOM in den deutschen Ländern legt es nahe, dass zumindest seitens der Politik die Vorteile der LOM gegenüber ihren Nachteilen höher bewertet werden. Dabei ist bemerkenswert, dass bis heute kaum evidenzbasierte Untersuchungen entstanden sind, die die tatsächlichen Effekte der LOM auf die Leistung der Hochschulen analysieren.[1] Der Hauptgrund dafür dürfte darin liegen, dass die LOM immer nur ein möglicher Wirkfaktor für Veränderungen in der Leistungserbringung unter mehreren ist. Hochschulen unterliegen ständigen Veränderungen ihrer Umweltbedingungen, sei es durch parallel laufende interne oder externe Reformprojekte, neue Forschungstrends, demografische oder volkswirtschaftliche Entwicklungen usw. Die Wirkungen der LOM auf die Leistung einzelner Hochschulen oder eines Hochschulsystems lassen sich unter diesen Bedingungen faktisch nicht isolieren. Experimentelle Wirkungsstudien mit „behandelten" und „nicht-behandelten" Gruppen sind aus praktischen Gründen ausgeschlossen. Auch die bis dato wohl detaillierteste Studie zur LOM im deutschen Hochschulbereich (Krempkow/ Landrock/Neufeld/Schulz 2013) räumt ein, keine Aussagen über kausale Effekte treffen zu können.

Unabhängig von den referierten Problemen einer wissenschaftlichen Wirkanalyse sind eine kritische Reflexion und ein Monitoring der in den Ländern praktizierten LOM-Modelle sinnvoll, um Anwender/innen in Hochschulen und in Ministerien entsprechend komprimiertes Übersichtswissen zur Verfügung zu stellen und eine kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung der Verfahren zu ermöglichen. In diesem Sinne leistet der vorliegende Beitrag anschließend an frühere Arbeiten (z.B. Friedrichsmeier 2003; Leszczensky/Orr 2004; König/Koglin/Preische/Quaißer 2012A) eine systematische Darstellung der aktuell vorfindlichen LOM-Systeme der Länder und zeichnet nach, in welchem Maße in den vergangenen Jahren Modellveränderungen stattgefunden haben. Sofern bekannt werden auch die Gründe dieser Veränderungen angesprochen.

[1] Einen Überblick über wirkungsbezogene Studien zur leistungsorientierten Mittelvergabe gibt Jaeger (2008).

Behandelt werden die LOM-Systeme auf der Ebene Land-Hochschulen. Üblicherweise praktizieren die Hochschulen bei der Mittelvergabe an ihre dezentralen Einheiten selbst LOM-Verfahren, die sich mehr oder weniger stark an der LOM der jeweils übergeordneten Ebene orientieren (Jaeger 2006). Dieser Aspekt ist jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

2. Grundlegende Funktionsmerkmale und Einbindung der LOM in die Finanzierungssysteme der Länder

Grundlage der folgenden Darstellung ist eine internetbasierte Recherche, die großteils im August 2014 durchgeführt wurde. Es wurde jeweils die aktuellste auffindbare Modellbeschreibung verwendet. Mithin wird nicht impliziert, dass alle beschriebenen Modelle aktuell im Gebrauch sind. Zur besseren Lesbarkeit sind die Beschreibungen im Folgenden dennoch durchweg im Präsens gehalten.

Die LOM ist in allen staatlichen Hochschulfinanzierungssystemen eine Säule von mehreren, d.h. in keinem Land wird das gesamte Budget für die Hochschulen rein nach Leistungskriterien vergeben. Der umfangreichste Teil ist im Normalfall das sogenannte Grundbudget, das entweder auf historischer Basis bemessen wird (z.B. durch Fortschreibung der Vorjahreshaushalte) oder nach Kennzahlen, die ausstattungs- oder nicht im engeren Sinn leistungsbezogen sind, wie z.B. die Zahl der Professor/innen. Es gibt auch Fälle, in denen zur Bemessung des Grundbudgets Kennzahlen verwendet werden, die in anderen Ländern Bestandteil der LOM-Komponente sind. Beispielsweise orientiert sich in Hamburg das Grundbudget an der Zahl der Absolvent/innen und Studienanfänger/innen, und in Hessen an der Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit. Diese Kennzahlen werden häufig auch in LOM-Komponenten als Indikatoren[2] für Leistung im Bereich Studium und Lehre eingesetzt. Neben Grundbudget und LOM existiert in einigen Systemen noch eine dritte Finanzierungssäule, die oft „Innovationsbudget" genannt wird, und die entweder auf Basis von Anträgen oder Zielvereinbarungen Mittel zur Finanzierung innovativer Vorhaben beinhaltet. Diese Komponente ist in der Regel die am niedrigsten dotierte.

Die eigentliche LOM ist im Regelfall als separater Mitteltopf konzipiert, dessen Aufteilung auf die einzelnen Hochschulen sich nach deren in quantitativen Messgrößen erfassten Leistungen in verschiedenen Feldern richtet. In der am weitesten verbreiteten Variante wird vom nominellen Budget einer jeden beteiligten Hochschule ein bestimmter Prozentsatz (z.B. 10%) einbehalten, und der so gefüllte Mitteltopf wird je nach gemessener Performanz zwischen den Hochschulen aufgeteilt. Erhält eine Hochschule mehr als die einbehaltenen 10% aus der LOM, profitiert sie also vom Leistungswettbewerb, und umgekehrt. Für jedes Leistungsfeld werden vorab eine oder mehrere Kennzahlen festgelegt; die Messergebnisse werden gewichtet und finanziell bewertet, ebenfalls nach einem vorab definierten Schlüssel. Tabelle 1 gibt in Spalte 2 für die deutschen Bundesländer einen Überblick über die Anteile der LOM am jeweiligen Gesamtbudget der Hochschulen in Prozent.[3] In den Spalten 3 bis 6 werden zudem die prozentuale Gewichtung der einzelnen Leistungsbereiche sowie (in Klammern) die Anzahl der Indikatoren angegeben, die jeweils zur Leistungserfassung angesetzt werden. In der rechten Spalte ist das Jahr genannt, auf das sich die Angaben beziehen, sowie (wiederum in Klammern) der Zeitraum, für den das jeweilige LOM-Modell gilt. In einigen Ländern variieren die Gewichtungen der Indikatoren, selten auch die Indikatoren selbst, je nach Hochschultyp. Um die Übersichtlichkeit zu wahren, wird in Tabelle 1 die LOM speziell für den Universitätsbereich dargestellt. Ist die LOM für Fachhochschulen abweichend gestaltet, betrifft dies meist eine Höhergewichtung des Bereichs Lehre im Vergleich zu den Universitäten, teilweise weichen aber auch die verwendeten Indikatoren leicht voneinander ab. Länder, in denen im Jahr 2014 keine LOM stattfand, sind mit einem Asterisk (*) versehen.

Der Überblick zeigt, dass in den meisten Modellen der Anteil der LOM an der Gesamtfinanzierung zwischen 10% und 15% beträgt. In Berlin fällt der LOM-Anteil mit 66% außergewöhnlich hoch aus. Diese Feststellung ist allerdings dahingehend zu qualifizieren, dass das Berliner Modell der „leistungsbasierten Hochschulfinanzierung" mit seiner durchgehenden Orientierung an Festpreisen grundsätzlich anders zugeschnitten ist als die LOM aller anderen Länder (siehe weiter unten).

Einige Modellbeschreibungen sehen die schrittweise Erhöhung des Anteils der LOM-Komponente vor. So wurde beispielsweise der Anteil der LOM in Nordrhein-Westfalen von 17% im Jahr 2004 schrittweise auf 23% in den Jahren 2012/2013 gesteigert, in Hamburg von 5% (bis 2005) auf 15% (2013/2014). Diese Vorkehrung soll es den Hochschulen erleichtern, sich nach und nach auf die Formelfinanzierung einzustellen. Es gibt aber auch den umgekehrten Fall, dass der Formelanteil an der Budgetsumme verkleinert wird: So wurde in Baden-Württemberg der volumenbasierte Anteil an der leistungsorientierten Hochschulfinanzierung im Jahre 2006 noch mit 10% gewichtet (Landtag von Baden-Württemberg 2006), seit 2009 dagegen nur noch mit 5% (König/Koglin/Preische/Quaißer 2012B, S. 7).

In einigen Ländern werden die möglichen maximalen Verluste der Hochschulen durch Ausbringung einer Verlustkappungsgrenze eingeschränkt. Eine Verlustkappung von 1% des Gesamthaushalts bedeutet zum Beispiel, dass die Verluste einer Hochschule aus der LOM nicht größer ausfallen können als 1% dieses Budgets.[4] Die Bedeutung der LOM im Gefüge der staatlichen Hochschulfinanzierung kann folglich nicht allein anhand ihrer An-

[2] Die Bezeichnung der in LOM-Verfahren verwendeten Kennzahlen als Indikatoren ist gebräuchlich, allerdings nicht unstrittig, da bei den meisten gebräuchlichen Kennzahlen nicht von einer exakten Abbildung des jeweiligen Leistungsbereichs (z.B. Absolventenzahl als Messgröße für Lehrerfolg) ausgegangen werden kann (vgl. Hornbostel 2004).

[3] Diese Zahlen sind nicht immer direkt vergleichbar, da es in einigen Ländern Vorwegabzüge vom Gesamtbudget gibt, das den einzelnen Hochschulen zugeteilt wird – meist für besondere Aufgaben und Leistungen (wie etwa den Betrieb einer Landesbibliothek oder eines Botanischen Gartens). Aus den vorhandenen Dokumenten geht nicht immer eindeutig hervor, ob die Spezifizierung der LOM-Anteile am Gesamtbudget der Hochschulen vor oder nach Abzug dieser „Vorabs" bzw. Sondertatbestände gilt.

Tabelle 1: Grundmerkmale der LOM auf Ebene Staat-Hochschulen, Universitätsbereich

Bundesland	Anteil der LOM am Gesamtbudget	Gewichtung der Leistungsbereiche (Anzahl der Indikatoren)				Bezugsjahr / Geltungszeitraum
		Forschung	Studium und Lehre	Gleichstellung	Andere	
Baden-Württemberg	5% (+10%)[1]	45% (3)	55% (2)			2011 (seit 2006)
Bayern	60% der Titelgruppe 73[2]	40% (3)	40% (4)	10% (1)	Personalausstattung: 10% (1)	2010 (seit 1999)
Berlin	66%	Preismodell (keine prozentuale Gewichtung von Leistungsbereichen)				2013 (2010-2013)
Brandenburg*	20%	40% (2)	40% (1)	10% (3)	Internationalisierung: 10% (1)	2010 (2013/14 ausgesetzt)
Bremen*	10%	(mind. 1)	(mind. 2)			2003-2008, seither ausgesetzt
		insges. 5, Spezifizierung und Gewichtung variabel				
Hamburg[3]	15%	35% (5)	35% (4)	10% (3)	Internationalisierung: 10% (3) Weiterbildung: 10% (2)	2014 (2013-2014)
Hessen	Zielwert: 25% (2011: 16%)	(4)	(2)		Transfer (1)	2014 (2011-2015)
		Punktemodell				
Mecklenburg-Vorpommern	10%	50% (5)	37,5% (2)	7,5% (2)	Internationalität: 5% (1)	2012
Niedersachsen	10% der Zuführungen für laufende Zwecke	48% (3)	46% (2)	4% (4)	Internationalität: 2% (2)	2012
Nordrhein-Westfalen*	23% des bereinigten Zuschusses (z. laufenden Betrieb)	40% (1)	50% (1)	10% (1)		2013 (2012-2013; 2014 ausgesetzt)
Rheinland-Pfalz („Mittelbemessungsmodell")	unbekannt	35% (3)	45% (2)		Ausstattung: 20% (2)	2012 (seit 1994)
Saarland	ca. 7%	40% (4)	30% (3)	10% (1)	regionale Verantwortung: 10% (2) Internationalität: 10% (2)	2013 (2011-2013)
Sachsen	ca. 1,4%	42,5% (4)	42,5% (5)		Erhöhung der Sach- und Investitionsmittelquote: 5% (1) Einführung neuer Studiengänge: 10% (1)	2008
Sachsen-Anhalt*	15% (abzüglich der Mittel für Investitionen)	45% (3)	48% (3)	5% (3)	Internationalität: 2% (1) Weiterbildung: 0,5% (1)	2013 (2011-2013; 2014 ausgesetzt)
Schleswig-Holstein	3%		(mind. 1)	(mind. 1)		2014 (2014-2018)
		insgesamt mind. 5 (Spezifizierung und Gewichtung variabel)				
Thüringen	ca. 14% (ohne Vorwegabzüge)	30% (1)	35% (1)	25% (2)	Weiterbildung: 10% (1)	2014 (2012-2015)

[1] In Baden-Württemberg ist die LOM in zwei separate Teile gesplittet, von denen der in der Tabelle charakterisierte „volumenorientierte" Teil 5% des Gesamtbudgets ausmacht und der weiter unten im Text beschriebene „anreizorientierte" Teil 10%.

[2] Angaben zum Anteil der per LOM vergebenen Mittel an den gesamten Haushaltsmitteln liegen aktuell für Bayern nicht vor. Im Jahr 2003 lag der Anteil der per LOM verteilten Mittel an der TG 73 bei 50%, was für 2003 einem Anteil an den Gesamtmitteln von 2,4% entsprach (Leszczensky/Orr 2004).

[3] Die Zahlen gelten für die Universität Hamburg und die Technische Universität Hamburg-Harburg. Bei der HafenCity Universität Hamburg ist die Gewichtung 45% Lehre und 25% Forschung.

teile am Gesamtbudget (Tabelle 1, Spalte 2) ermessen werden, sondern es ist zusätzlich auch die Regelung der Gewinn- und Verlustkappung zu berücksichtigen. Bei der Recherche für diesen Beitrag konnte nicht für alle Länder festgestellt werden, ob eine Verlustkappungsgrenze genutzt wird. Tabelle 2 listet die Länder, in denen eine solche Grenze in den LOM-Modellbeschreibungen explizit erwähnt wird. Da in manchen Modellen die Kappungsgrenze schrittweise gesteigert wird, wurden teilweise Jahreszahlen hinzugefügt.

Die Kappungsgrenze mindert zwar das Risiko übermäßiger Mittelverluste, für die „Gewinner" der LOM ist sie allerdings weniger günstig, insofern die gekappten Verluste in der Regel von den Gewinnen der anderen Hochschulen abgezogen werden, was die wechselseitige Abhängigkeit der Hochschulen bei der Mittelzuweisung verstärkt (vgl. auch weiter unten).

Leistungsbereiche und Indikatoren der LOM

Bei den bewerteten Leistungsfeldern dominieren, wie aus den Spalten 3 bis 6 von Tabelle 1 ersichtlich, insgesamt die Bereiche Studium und Lehre sowie Forschung, die gemeinsam die Kernaufgaben der Hochschulen abbilden. Beide Bereiche werden mit Anteilen zwischen 35% und 50% berücksichtigt, wobei der Bereich Lehre in allen Modellen mindestens gleich stark gewichtet wird wie der Bereich Forschung, mit Ausnahme Mecklenburg-Vorpommerns und des Saarlands. In Mecklenburg-Vorpommern weisen jedoch auch die für die Gleichstellung (Frauenanteil an den Absolvent/innen) und für die Internationalität (Anteil der ausländischen Studierenden an allen Studierenden) verwendeten Kennzahlen jeweils Lehrbezüge auf, sodass man auch hier die Bereiche Lehre und Forschung als gleich gewichtet betrachten kann. Ähnliches gilt für das Saarland, wo die Internationalität ebenfalls mit Hilfe zweier lehrbezogener Indikatoren mit einem kumulierten Gewicht von 10% abgebildet wird.

Die häufigsten Indikatoren, die im Leistungsbereich Lehre eingesetzt werden, beziehen sich auf die Zahl der Absolvent/innen sowie die Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit. Der Absolvent/innen-Indikator kommt in nahezu allen Modellen vor und ist, wo er eingesetzt wird, im Bereich Lehre der (mit) am höchsten gewichtete Indikator. Üblicherweise werden über diese Kennzahl zwischen 15% und 25% des LOM-Budgets verteilt. Am höchsten ist der Anteil in Nordrhein-Westfalen, wo die Zahl der Absol-

[4] Eine Begrenzung potentieller Verluste (und Gewinne) aus der LOM lässt sich alternativ zur Kappung auch über eine „Dämpfung" realisieren. Hierbei werden Verluste nicht bei einem bestimmten Prozentsatz gekappt, sondern die Verluste und Gewinne mit Hilfe eines festen Faktors so verringert, dass die Verlust- und Gewinnrelationen gewahrt bleiben. Diese Methode war beispielsweise Bestandteil des bis 2012 in Brandenburg praktizierten LOM-Systems (Ziegele 2003).

Tabelle 2: Kappungsgrenzen im Zusammenhang mit der LOM

Bundesland	Kappungsgrenze
Berlin	5% des Budgets des jeweiligen Leistungsbereichs
Brandenburg	2012: 5% des vorjährigen Gesamtbudgets
Hamburg	1% des Globalbudgets
Mecklenburg-Vorpommern	0,5% des Gesamtzuschusses
Niedersachsen	2008: 1% des Gesamtzuschusses
Nordrhein-Westfalen	1% des bereinigten Zuschusses des jeweiligen Haushaltsjahres
Saarland	pro Indikator 50% des damit verbundenen Betrags
Sachsen	2008: 10% des LOM-Einsatzes nur für die Palucca-schule Dresden
Sachsen-Anhalt	Es wird *keine* Kappungsgrenze angesetzt
Thüringen	2014: 6% des LOM-Budgets (2015: 8%)

vent/innen der einzige lehrbezogene Indikator ist und dabei 50% des gesamten LOM-Budgets ausmacht.

Während der Parameter „Absolvent/innen" ein Maß für den Studienerfolg (im Sinne einer bestandenen Abschlussprüfung) darstellt, ist der Indikator „Studierende in der Regelstudienzeit" eher ein Maß für die Generierung von Studierendennachfrage und für den Lehr- und Betreuungsaufwand. Die Eingrenzung auf die Regelstudienzeit ist als Anreiz zu sehen, Studierende im vorgesehenen Zeitraum zum Abschluss zu führen. Die Gewichtung dieses Indikators variiert in den Modellen zwischen 12,5% und 35%. Letztere Gewichtung wird in Thüringen angewendet, wo es keinen absolventenbezogenen Indikator gibt. Bayern ist das einzige Land, in dem der Indikator „Studierende" bei den Universitäten nicht auf die Regelstudienzeit begrenzt ist (wohl aber bei den Fachhochschulen). Dafür wird im bayerischen Modell die Studiendauer beim Indikator „Absolvent/innen in der Regelstudienzeit" berücksichtigt.

Andere lehrbezogene Kennzahlen, die sich vereinzelt finden, sind die Anzahl der Studierenden im ersten Semester (in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt), die Durchlässigkeit des Studienangebots für Studieninteressierte mit beruflicher Qualifizierung (in Berlin und Hamburg) sowie die Auslastung und das Abschneiden im CHE-Ranking im Vergleich zum Bundesdurchschnitt (beide im Saarland).

Der wichtigste Indikator im Kernbereich Forschung ist die Höhe der eingenommenen oder ausgegebenen Drittmittel. Hiermit soll Engagement bei der Erschließung zusätzlicher Mittelquellen belohnt werden. Zudem wird die Fähigkeit, Drittmittelprojekte zu akquirieren, teilweise als Ausweis von Forschungsstärke gesehen, sodass hohe Drittmittelsummen als Indiz für erfolgreiche Forschungstätigkeit betrachtet werden. Die Gewichtung des Indikators „Drittmittel" schwankt zwischen 15% (im Saarland) und 45% (in Mecklenburg-Vorpommern). Wo der Parameter vorkommt, ist er zugleich (mit) der am höchsten gewichtete im Bereich „Forschung". Lediglich in der thüringischen LOM gibt es keinen drittmittelbezogenen Indikator. Die Drittmittelsummen werden in der Regel als absolute Zahlen gemessen, teilweise wird aber auch die Kennzahl „Drittmittel pro Professor/in" gebildet und verglichen, so z.B. in Bayern, Hamburg und dem Saarland. Nur in Bayern gibt es je einen Indikator für absolute Drittmittelsummen und für Drittmittel pro Professor/in. In Hamburg gibt es separate Indikatoren für solche Drittmittelerträge, die aus der Wirtschaft stammen, und solche, die nicht aus der Wirtschaft stammen.

Der zweitwichtigste Indikator im Bereich der Forschung ist die Anzahl der durchgeführten Promotionen. In einigen Modellen wird die Zahl der Promotionen auch als Indikator für den separaten Leistungsbereich „Nachwuchsförderung" genutzt; im Sinne der Vergleichbarkeit wurde der Indikator in Tabelle 1 jedoch durchweg dem Leistungsbereich „Forschung" zugeordnet. Er ist in nahezu allen Modellen vertreten. Die Gewichtung im Modell schwankt zwischen 5% (Mecklenburg-Vorpommern) und 30% (Thüringen). In Thüringen ist es zugleich der einzige Indikator im Bereich „Forschung". In einigen Modellen wird zusätzlich zur Zahl der Promotionen auch die Zahl der Habilitationen bewertet (Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Thüringen). In Thüringen werden außerdem Juniorprofessor/innen sowie Meisterschüler/innen in den Indikator „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses" mit einbezogen.

Weitere Kennzahlen, die für den Bereich Forschung eingesetzt werden, sind die Zahl der Humboldt-Stipendiat/innen und -preisträger/innen (Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Saarland) sowie die Anzahl der gehaltenen Patente (Saarland und Sachsen), allerdings jeweils mit Gewichtungen im niedrigen einstelligen Prozentbereich. In Berlin, Hamburg und Hessen werden außerdem Einrichtungen der kooperativen Forschung wie z.B. Sonderforschungsbereiche, Graduiertenkollegs oder Exzellenzcluster gezählt und mit in die Bewertung genommen. In Hessen wird eine Vielzahl von Wissenschaftspreisen und Forschungsstrukturen mit einbezogen, was dort aufgrund eines speziellen Designs möglich ist: Die erbrachten Leistungen werden nicht direkt an Geldsummen geknüpft, sondern es wird zunächst eine vorab festgelegte Zahl von Punkten pro Leistung vergeben; diese werden dann pro Hochschule aufgerechnet und dienen als Divisor für das zu vergebende LOM-Budget. Veröffentlichungen werden lediglich in der LOM für Fachhochschulen in Berlin eingesetzt; dort werden Publikationen gezählt und im Punktesystem verrechnet. Eine Übertragung dieser Kennzahl auf den Universitätsbereich ist geplant.

Der Querschnittsbereich Gleichstellung ist ebenfalls in nahezu allen Modellen vertreten und zumeist mit einer Gewichtung zwischen 5% und 10% versehen. In Thüringen werden gleichstellungsbezogene Indikatoren mit 25% gewichtet, was im Vergleich der Länder mit Abstand den höchsten Wert darstellt. Im Bereich der Gleichstellung kommen verschiedene Indikatoren vor: Gemessen werden die Absolutzahlen oder die Anteile der weiblichen Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, Promovendinnen oder Professorinnen. In der Mehrzahl der Fälle werden zwei oder mehr dieser Indikatoren verwendet. In Nordrhein-Westfalen und im Saarland wird dagegen nur der Anteil der Professorinnen betrachtet. In Hamburg ist Gleichstellung Teilgebiet eines umfassenderen Leistungsfelds „Gleichstellung und Familienfreundlichkeit", in dem auch die erfolgreiche (Re-)Zertifizierung als familienfreundliche Hochschule honoriert wird.

In der Kategorie der „anderen" Leistungsbereiche findet Internationalität bzw. Internationalisierung am häufigsten Berücksichtigung. Die Gewichtung dieses Bereichs variiert zwischen 2% und 10%. Am häufigsten ist hier der Indikator „Anteil der Ausländer/innen unter den Studierenden". Der Indikator ist in sechs Modellen vorhanden (im Saarland wird in ähnlicher Weise die Ausländerquote unter den Absolvent/innen betrachtet), in Schleswig-Holstein ist er optional wählbar. In Hamburg und Niedersachsen werden zusätzlich die Outgoings (d.s. Studierende, die einen Aufenthalt im Ausland absolvieren, z.B. im ERASMUS-Programm) berücksichtigt, allerdings mit niedriger Gewichtung. In Hamburg wird auch der Anteil der Ausländer/innen am wissenschaftlichen Personal berücksichtigt (5%). An der Universität des Saarlands wird Internationalität außerdem mittels der Anzahl der internationalen Studiengänge erfasst (5% Gewichtung), und in Berlin findet unter dem Stichwort „Diversity" die Anzahl der Studierenden und Studienanfänger/innen mit Migrationshintergrund Berücksichtigung. In einigen LOM-Modellen wird darüber hinaus der Bereich Weiterbildung durch eigene Indikatoren erfasst, etwa als Zahl der Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen (Hamburg: 5%, Sachsen: 4%, Sachsen-Anhalt: 0,5%, Thüringen: 10%).[5] In Hessen schließlich werden zudem Vorhaben des Wissenschafts- und Technologietransfers gewertet, im Saarland (Universität) betreute Existenzgründungsvorhaben (5% Gewichtung).

Generell findet die Mittelverteilung für alle Hochschulen anhand der gleichen Kennzahlen statt. Abweichungen hiervon finden sich in Hamburg und Schleswig-Holstein, wo die Hochschulen individuell mit der zuständigen Behörde bzw. dem Ministerium die LOM-Indikatoren abstimmen. Passend dazu ist die Ausgestaltung der LOM in diesen Ländern Bestandteil der Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen.

Für Hamburg, wo die gewählten Indikatoren pro Hochschule vorliegen, sieht man, dass innerhalb der Hochschultypen (es gibt drei staatliche Universitäten und zwei Kunsthochschulen) die Variationen nur gering sind. Dennoch ist ersichtlich, dass die Technische Universität Hamburg-Harburg gegenüber der Universität Hamburg die Drittmittelerträge aus der Wirtschaft höher wertet, und dass bei der HafenCity Universität der Bereich Lehre und Studium auf Kosten von Forschung und Transfer um 10% höher gewichtet wird als bei den beiden anderen Universitäten. Es liegt nahe, dass diese Unterschiede in den verschiedenen Profilen der Institutionen begründet sind. In Schleswig-Holstein wird die LOM explizit „Profilbudget" genannt, um auf die Verknüpfung von Leistungsmessung und Profilbildung in der LOM hinzuweisen. Auch im Saarland werden die verwendeten LOM-Indikatoren zwischen Hochschulen und Ministerium individuell vereinbart, jedoch besteht hier die Besonderheit, dass das Land keine zwei Hochschulen vom selben Typ und damit ohnehin kaum die Möglichkeit hat, Indikatoren für mehrere Hochschulen zu definieren.

Insgesamt scheint die Lösung, hochschulindividuelle Indikatoren zu verwenden, eher für kleine Systeme geeignet, da der Aufwand bei der Auswertung gegenüber einheitlich gestalteten Modellen mit jeder Hochschule wächst. Als kritisch an dieser Lösung kann gesehen werden, dass die LOM einen Teil ihrer Legitimation aus der objektiven Vergleichbarkeit quantitativer Daten bezieht; bei einer hochschulindividuellen Festlegung der verwendeten Indikatoren wird dieser Aspekt geschwächt.

Berücksichtigung der Hochschularten

Die Leistungsdaten der Hochschulen sind nicht ohne Weiteres hochschulartenübergreifend vergleichbar: So wird bspw. von Universitäten in der Regel eine stärkere Betätigung in der (Grundlagen-)Forschung erwartet als von Fachhochschulen, und umgekehrt von Fachhochschulen ein stärkeres Engagement in der (praxisorientierten) Lehre. Aus der Recherche für diesen Beitrag geht hervor, dass sechs Bundesländer nach Hochschultyp getrennte LOM-Verteilkreise nutzen, um diesem Umstand Rechnung zu tragen.[6] In Baden-Württemberg gibt es bspw. drei Verteilkreise (Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen), ebenso in Bayern, Nordrhein-Westfalen (Universitäten, Fachhochschulen und Universitätskliniken) und Sachsen (Universitäten, Fachhochschulen, Kunsthochschulen). In Sachsen-Anhalt sind getrennte Verteilkreise für die Universitäten und die Fachhochschulen im Einsatz, die staatliche Kunsthochschule nimmt nicht an der LOM teil. In der niedersächsischen LOM werden ebenfalls Universitäten und Fachhochschulen getrennt betrachtet, allerdings wäre es hier genauer, von fünf Formelkreisläufen zu sprechen, da bei den Universitäten separate Budgets für drei Fächergruppen ausgewiesen werden (Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften), bei den Fachhochschulen für zwei (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Technische Wissenschaften und Gestaltung).

Die Tatsache, dass eine LOM nur aus einem Verteilkreis besteht, impliziert als solche nicht, dass keine Rücksicht auf die Besonderheiten der Hochschultypen genommen wird, wie etwa die folgenden Beispiele zeigen:

- So ist die thüringische LOM einkreisig, wertet dafür jedoch Meisterschüler/innen der Musikhochschulen gleich wie Promotionen, und universitäre Promotionen gleich mit kooperativen Kooperationen an Fachhochschulen; dadurch können Unterschiede im Leistungsprofil bis zu einem gewissen Grad berücksichtigt werden.
- In Mecklenburg-Vorpommern wird nur ein Formelkreislauf verwendet, allerdings behalten die Fachhochschulen den Einsatz, der rechnerisch auf den Indikator „Promotionen" entfallen würde, zu 100% aus dem LOM-Budget zurück, d.h. sie sind in diesem Bereich faktisch aus dem Wettbewerb ausgenommen.
- In Rheinland-Pfalz wurde die direkte Konkurrenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten explizit zum Bestandteil der LOM gemacht (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz 2005, S. 17), allerdings werden hier

[5] Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Zahl der Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen anderenorts teilweise beim Studierendenindikator miterfasst wird, so dass eine eindeutige Abgrenzung hier nicht möglich ist.

[6] In fünf der untersuchten LOM-Modelle ist das Konzept mehrerer Verteilkreise aufgrund der Konstruktion der LOM nicht anwendbar.

mit Hilfe von Gewichtungsfaktoren Differenzierungen vorgenommen – so werden zum Beispiel Studierende der Universitäten höher gewichtet als Studierende der Fachhochschulen.

Weitere allgemeine Konstruktionsmerkmale

Zumeist sind die LOM-Modelle in den Ländern als Verteilsysteme konzipiert, deren Prinzip es ist, dass die Hochschulen auf Ebene der erhobenen Leistungsdaten direkt miteinander konkurrieren und die verfügbaren Haushaltsmittel anhand dieser Leistungsdaten prozentual unter den Hochschulen aufgeteilt werden. In einigen Ländern finden sich jedoch Abweichungen von diesem Prinzip:

- Preisbasierte Ansätze: Bei Preismodellen wird pro erbrachter Leistung ein bestimmter Betrag ausgezahlt. Ein solches System wird aktuell in Berlin praktiziert, und zwar in der leistungsbasierten Finanzierung, die knapp zwei Drittel des gesamten Haushalts der Hochschulen umfasst (der Rest ist ein fester „Sockelbetrag"). Beispielsweise werden pro 1.000 Euro verausgabten Drittmitteln 500 Euro staatliche Mittel ausbezahlt, pro Promotion 25.000 Euro, pro Studienanfänger mit Migrationshintergrund 10.000 Euro, usw. In diesem System rückt der wettbewerbliche Aspekt ein Stück weit in den Hintergrund zu Gunsten einer verlässlichen Verbindung von Leistung und Gegenleistung. Dieser Ansatz weist allerdings die grundsätzliche Schwierigkeit auf, die notwendigen staatlichen Mittel zur Ausfinanzierung des Systems im Voraus zu bemessen. Da die Mittel für die Hochschulen wie andere öffentliche Ausgaben auch parlamentarisch bewilligt werden müssen, entsteht hier ein Koordinationsproblem zwischen staatlicher Budgetsouveränität und Distributionslogik der LOM. In Berlin wurde dieser Konflikt dahingehend gelöst, dass das Budget der leistungsbasierten Hochschulfinanzierung nach oben begrenzt wurde: Für 2013 wurde beispielsweise festgesetzt, dass durch die LOM Leistungssteigerungen der Hochschulen bis zu 73 Mio. Euro zusätzlich gegenüber dem Ansatz von 2010 finanziert werden können. Eine Leistungssteigerung der Hochschulen ist damit nur bis zu einer bestimmten Grenze gegenfinanziert. Sollte der Fall eintreten, dass die Leistungen der Hochschulen diesen Gegenwert übersteigen, muss auch hier ein Mechanismus der Kappung oder Dämpfung zum Einsatz kommen. In den Hochschulverträgen 2014-2017 ist dokumentiert, welche Leistungssteigerungen für den Zeitraum der Verträge prognostiziert werden; die Finanzierungsvolumina wurden dementsprechend bemessen. Außerdem findet sich ein Passus, wonach die vereinbarten Kappungsgrenzen im Benehmen mit den Hochschulen angepasst werden können, sofern unvorhergesehene Entwicklungen eintreten.
- Ausrichtung der LOM an hochschulindividuellen Zielzahlen: Hierbei werden in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen je Indikator bestimmte Zielzahlen vereinbart, an deren Erreichen sich im Folgenden die Mittelzuweisungen im Rahmen der LOM orientieren. Entsprechende Systeme sind in Hamburg, dem Saarland und Schleswig-Holstein in Anwendung. Diese wurden weiter oben bereits als Systeme vorgestellt, in denen die Hochschulen individuell mit dem zuständigen Ministerium bzw. der zuständigen Behörde vereinbaren, welche Kennzahlen für die LOM herangezogen werden. In allen drei Fällen wird die Zuweisung des auf den jeweiligen Indikator entfallenden Teilbudgets am Erreichungsgrad vereinbarter Zielwerte festgemacht. Wird also zum Beispiel für den Indikator „Drittmittel" 1 Mio. Euro LOM-Anteil hinterlegt, und die vereinbarte Höhe an einzuwerbenden Drittmitteln wird nur zu 90% erreicht, werden aus dem LOM-Budget 0,9 Mio. Euro für diesen Indikator ausbezahlt. In Schleswig-Holstein ist dieser Vorgang als Kann-Bestimmung formuliert. Im Falle der Übererfüllung eines Ziels werden bei der Hamburgischen LOM keine zusätzlichen Mittel ausbezahlt; im Saarland kann die Übererfüllung bei einem Indikator dazu genutzt werden, Minderleistung auf einem anderen Gebiet auszugleichen. In Schleswig-Holstein wird dies ausgeschlossen, es bleibt jedoch unklar, ob bei Übererfüllung eines Ziels generell die zusätzliche Vergütung unterbleibt.

  Das Land Bremen nutzte bis 2008 ebenfalls eine LOM, in der die Hochschulen mit der zuständigen Behörde Indikatoren sowie entsprechende Zielwerte vereinbarte. Dieses Modell wurde im Jahr 2008 ausgesetzt, nachdem die Leistungssteigerungen der Hochschulen vom Land nicht gegenfinanziert werden konnten. Seither wird in Bremen keine LOM durchgeführt (Garbade/Gerlof/Schiwek 2008, S. 89f.).
- Messung von Veränderungen: Ein weiterer Modelltyp, in dem die Leistungen der einzelnen Hochschulen weitgehend unabhängig von denen der anderen betrachtet werden, findet sich in Baden-Württemberg. Dort gibt es neben der in Tabelle 1 beschriebenen LOM-Komponente, der „volumenorientierten" LOM, eine zweite Komponente – den sogenannten „anreizorientierten" Teil –, in dem nicht Hochschulen untereinander verglichen werden, sondern die Leistungsentwicklung jeder Hochschule einzeln betrachtet wird. Dabei werden allerdings vorab keine Ziele festgelegt, sondern es wird quasi mechanisch die Veränderung im Vergleich zum vorigen Zeitraum erfasst; die Veränderungsrate ist Basis der späteren Mittelbemessung. Eine Hochschule, die z.B. in einem bestimmten Leistungsbereich 10% mehr als im Vorjahr geleistet hat, bekommt auch 10% mehr Mittel zugewiesen – unabhängig von der Leistungsentwicklung bei den anderen Hochschulen.[7] Die Indikatoren werden in diesem Modell nicht mit den Hochschulen vereinbart, sondern sind für alle Hochschulen im jeweiligen Verteilkreis identisch. Da es in diesem Modell keine Zielzahlen gibt, an denen sich der Mittelgeber beim Entwurf des LOM-Budgets orientieren könnte, scheint es eine für die staatliche Seite anspruchsvoll zu handhabende Modellvariante zu sein. Es liegen jedoch keine Informationen darüber vor, wie konkret bei der Budgetbe-

[7] Eine Ausnahme von diesem Prinzip ist der Indikator „Steigerung der BA/MA-Abschlüsse", der die Veränderungsraten der einzelnen Hochschulen ins Verhältnis zum Landesdurchschnitt setzt und der somit den möglichen Gewinn einer Hochschule an das Abschneiden der übrigen Hochschulen koppelt.

messung verfahren wird, um z.B. sicherzustellen, dass die aus dem Modell resultierenden Budgetansprüche der Hochschulen nicht die verfügbaren Haushaltsmittel übersteigen. Bei Müller-Arens (2006, S. 95) findet sich dazu lediglich die Bemerkung: „Aufgrund der Haushaltsmittel ist die Bereitstellung zusätzlicher Mittel limitiert; sie wird in jedem Jahr erneut geprüft."

Prinzipiell können die eben vorgestellten Modellvarianten eine Grundproblematik lösen, die bei dem eingangs genannten dominierenden LOM-Typ besteht: Aufgrund der in der Regel gegebenen Budgetdeckelung führt der Ansatz einer prozentualen Aufteilung anhand der Leistungsdaten zu einer starken gegenseitigen Abhängigkeit der Hochschulen bei der Mittelzuweisung, da die Gewinne einer teilnehmenden Hochschule zwangsläufig zu weniger Gewinn oder Verlusten der anderen Hochschulen führen müssen. Dies kann in Konstellationen, in denen auch „Verlierer"-Hochschulen positive Leistungsentwicklungen zu verzeichnen haben, unbefriedigend sein und schränkt außerdem die finanzielle Planungssicherheit der Hochschulen ein, die jedoch als wichtige Voraussetzung für das von den Hochschulen geforderte autonome strategische Handeln zu sehen ist. Wie deutlich wurde, ist diese Problematik aber auch bei den genannten alternativen Ansätzen nicht grundlegend auszuschließen und verlangt eine entsprechende Spezifikation der Modelle.

3. Kontinuität versus Flexibilität in der Verteilungslogik

Eine wichtige Voraussetzung für die Gewährleistung der angestrebten Verlässlichkeit und Planbarkeit des Zuweisungsgeschehens ist die zeitliche Stabilität auf Ebene der Modellspezifikation. Die Beibehaltung eines einmal eingeführten LOM-Systems über einen längeren Zeitraum kann insofern als vorteilhaft gesehen werden, als Hochschulen die Möglichkeit haben müssen, sich auf die vom Budgetierungsmodell geforderten Leistungsziele einzustellen (vgl. Ziegele 2008, S. 23). Diese Ziele sind oft so geartet, dass Veränderungen überhaupt nur durch eine langfristig gefasste Strategie herbeigeführt werden können. Augenfällig ist dies bei der oft verwendeten Kennzahl „Anzahl der Absolvent/innen" als Indikator für Lehrerfolg. Um diese Zahl positiv zu beeinflussen, müssen Maßnahmen getroffen werden, die erst nach Jahren fruchten können (z.B. die verstärkte Anwerbung von Studieninteressierten, verbesserte Betreuung während des Studiums, Ausbau von Beratungsangeboten, Optimierung der Prüfungsabläufe, etc.). Aber auch im Bereich der forschungsbasierten Indikatoren (Höhe der Drittmittel, Zahl der Promotionen) und der Querschnittsaufgaben sind Leistungsverbesserungen offensichtlich nicht kurzfristig zu realisieren.

In Tabelle 1 ist in der rechten Spalte (in Klammern) die Gültigkeitsdauer der jeweiligen LOM-Modelle aufgetragen, soweit diese in Erfahrung zu bringen war. Wie man sieht, ist es um die Kontinuität beim Einsatz der LOM-Modelle sehr unterschiedlich bestellt: Während die Modelle in Ländern wie Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz schon seit vielen Jahren in Gebrauch sind, haben eine Reihe anderer Länder ihre LOM in den letzten Jahren reformiert. Zudem ist aktuell in mindestens vier Ländern (Bremen, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt) die Anwendung der LOM ausgesetzt.

Die Kontinuität beim Einsatz der LOM kann von dem Wunsch bzw. der Notwendigkeit durchkreuzt werden, auf bestimmte Erkenntnisse oder Entwicklungen zu reagieren, die eine Änderung der Finanzierungsmodalitäten nahelegen. Auf der Basis der hier betrachteten Fälle kann man zwischen verschiedenen Arten von Auslösern für eine Umgestaltung des LOM-Systems unterscheiden:

- Einerseits kann die Feststellung konzeptioneller Mängel am LOM-System dazu führen, dass Änderungen vorgenommen werden. Einige Länder haben extern oder intern durchgeführte (wissenschaftliche) Evaluationen ihrer LOM-Modelle unternommen, die in entsprechende Weiterentwicklungen der Modelle mündeten (vgl. Jaeger/Leszczensky/Handel 2006). So wurde z.B. die LOM in Bremen nach der Evaluation von 2005 dahingehend abgeändert, dass die Regeln für die Auswahl und Vereinbarung hochschulindividueller Indikatoren neu justiert wurden. In Nordrhein-Westfalen wurde 2012 der Indikator „Promotionen" aus der LOM gestrichen, nachdem die Doktorarbeit eines prominenten Politikers als Plagiat beurteilt worden war und der Verdacht im Raum stand, Universitäten vernachlässigten Qualitätsaspekte zu Gunsten eines hohen Outputs an Promotionen. Hier war also eher das aktuelle politische Geschehen Auslöser der LOM-Reform als eine Evaluation des gesamten Systems.
- Andererseits können veränderte hochschulpolitische Zielsetzungen oder zwischenzeitlich neu eingeführte Steuerungsinstrumente Änderungsbedarfe an den jeweiligen LOM-Systemen generieren. In Schleswig-Holstein wurde im Jahr 2014 mit Abschluss des Hochschulvertrags 2014-2018 ein „klassisches" LOM-System (direkter Wettbewerb der Hochschulen untereinander) durch ein zielbezogenes System ersetzt, wie weiter oben beschrieben. Der Grund dafür war laut Hochschulvertrag die Absicht, „die Mittelverteilung stärker mit den individuellen Zielvereinbarungen der Hochschulen und deren Controlling zu verknüpfen" (Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein 2014, S. 6). In Berlin wurde 2010 ebenfalls ein „klassisches" LOM-System abgeschafft und durch das oben beschriebene Preismodell ersetzt. Ein Grund für diese Veränderung war die Absicht, die Finanzierung an tatsächlich erbrachten Leistungen der Hochschulen festzumachen statt an der Betrachtung ihres relativen Abschneidens im Vergleich zu anderen Hochschulen (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2011, S. 1).
- Die Änderung der Hochschullandschaft kann ebenfalls dazu führen, dass LOM-Systeme verändert werden. In Brandenburg wurde beispielsweise 2013 die Brandenburgische Technische Universität Cottbus mit der Hochschule Lausitz fusioniert, was zu einer grundlegenden Änderung der Kräfteverhältnisse im branden-

burgischen Hochschulsystem führte. U.a. infolgedessen vereinbarten die Hochschulen mit dem Ministerium, die LOM für die Jahre 2013/2014 auszusetzen, um in dieser Zeit an einer adäquaten Lösung für die neue Situation zu arbeiten.
- Zuletzt können auch finanzielle Gründe zur Änderung oder Aussetzung eines LOM-Modells führen. In Bremen wurden beispielsweise zeitweise Zusatzmittel bereitgestellt, um die Leistungsverbesserungen der Hochschulen nach Einführung der LOM finanziell zu belohnen. Als diese Mittel nicht mehr verfügbar waren, wurde die LOM ausgesetzt (Garbade et al., 2008, S. 90).

Die Tatsache, dass ein LOM-Modell über lange Zeiträume beibehalten wird, impliziert nicht per se, dass das Modell allgemein akzeptiert wird oder keine erkennbaren Schwächen aufweist. So wird in einer Evaluation des Solidarpakts II (Hochschulpakt) in Baden-Württemberg auch die staatliche LOM bewertet; dort heißt es: „Eine Reform der Leistungsorientierten Mittelvergabe fand, obgleich intendiert, nicht statt. Als nicht-intendierte Wirkung kann somit die Fortführung des bestehenden Systems der Hochschulfinanzierung […] angegeben werden" (Berthold/Key/von Stuckrad 2013, S. 34).

4. Fazit

Die leistungsorientierte Mittelvergabe hat sich in nahezu allen Bundesländern als eine Komponente der Hochschulfinanzierung etabliert. Als Standardmodell kann das System gelten, in dem die Hochschulen eines Landes direkt miteinander um ein begrenztes Budget konkurrieren, wobei Output-Volumina in den Bereichen Lehre und Forschung über den Großteil der zu vergebenden Mittel entscheiden. Diesem Typ lassen sich zwei Drittel der vorgestellten Modelle zuordnen. Als Alternativen zu diesem System wurden an Zielzahlen, an individuellen Leistungsveränderungen und an Festpreisen orientierte LOM-Modelle vorgestellt. Ferner wurde gezeigt, wie verschiedene äußere Einflüsse auf die Gestaltung der LOM einwirken. Die Entwicklungen der letzten Jahre deuten eher auf eine Diversifizierung statt Vereinheitlichung der Modellarchitekturen hin. Beweggrund dafür ist überwiegend der politische Wille, die LOM so auszugestalten, dass sie landes- bzw. hochschulspezifischen Gegebenheiten genügt. Die Tatsache, dass inzwischen die Hälfte der Länder die LOM-Verfahren in die Rahmenzielvereinbarungen (bzw. Hochschulverträge) zwischen Regierung und Hochschulen eingegliedert hat, spricht außerdem dafür, dass die LOM als integrale Komponente der allgemeinen Hochschulsteuerung betrachtet wird; gleichzeitig weist sie darauf hin, dass die zuletzt angesprochene Spannung zwischen stabiler Finanzierungslogik einerseits und Anpassung an sich ändernde Rahmenbedingungen andererseits ein Thema bleiben wird.

Literaturverzeichnis

Berthold, C./Key, O./von Stuckrad, T. (2013): LRK Baden-Württemberg: Bewertung des Solidarpakts II. Projektbericht. On-line abrufbar über http://www.lrk-bw.de/images/PDF/Abschlussbericht_12.12._final.pdf (Aufruf am 17.10.2014).

Frey, B. S./Osterloh, M. (1997): Sanktionen oder Seelenmassage? Motivationale Grundlagen der Unternehmensführung. Die Betriebswirtschaft, 57, S. 307-321.

Friedrichsmeier, A. (2003): Leistungsbezogene Mittelverteilung als Element von Hochschulentwicklung. Stand in den Bundesländern und kritische Argumente aus Gewerkschaftssicht. Berlin: ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft e. V.

Garbade, S./Gerlof, K./Schiwek, H. (2008): Zusammenspiel von Zielvereinbarungen und formelgebundenen Mittelvergabemodellen. In: Nickel, S./Ziegele, F. (Eds.): Bilanz und Perspektiven der leistungsorientierten Mittelverteilung. Analysen zur finanziellen Hochschulsteuerung (pp. 79–96). Gütersloh: CHE. Online abrufbar über http://www.che.de/downloads/CHE_AP111_Analyse_Leistungsorientierte_Mittelverteilung.pdf (Aufruf am 17.10.2014).

Hornbostel, S. (2004): Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente: ein Methodenvergleich. Vortrag, gehalten auf der Tagung „Einsatzmöglichkeiten und Grenzen von Kennzahlen als Informations- und Steuerungsinstrumente" vom 26.-28.2.2004 an der Universität Bern.

Jaeger, M. (2006): Leistungsbezogene Budgetierung an deutschen Universitäten: Umsetzungsstand und Perspektiven. Wissenschaftsmanagement: Zeitschrift für Innovation, 12(3), S. 30-36.

Jaeger, M. (2008): Wie wirksam sind leistungsorientierte Budgetierungsverfahren an deutschen Hochschulen? In: Nickel, S./Ziegele, F. (Eds.): Bilanz und Perspektiven der leistungsorientierten Mittelverteilung. Analysen zur finanziellen Hochschulsteuerung. S. 36-50. Gütersloh: CHE. Online abrufbar über http://www.che.de/downloads/CHE_AP111_Analyse_Leistungsorientierte_Mittelverteilung.pdf (Aufruf am 17.10.2014).

Jaeger, M./Leszczensky, M./Handel, K. (2006): Staatliche Hochschulfinanzierung durch leistungsorientierte Budgetierungsverfahren. Erste Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen. Hochschulmanagement, Jg. 1/H. 1, S. 13-20.

Jansen, D./Wald, A./Franke, K./Schmoch, U./Schubert, T. (2007): Drittmittel als Performanzindikator der wissenschaftlichen Forschung. Zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf Forschungsleistung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59(1), S. 125-149.

König, K./Koglin, G./Preische, J./Quaißer, G. (2012A): Transfer steuern. Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF). Online abrufbar über http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2012.pdf (Aufruf am 23.10.2014).

König, K./Koglin, G./Preische, J./Quaißer, G. (2012B): Transfer steuern. Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern. Anhang. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF). Online abrufbar über http://www.hof.uni-halle.de/dateien/Anhang_AB_3_2012.pdf (Aufruf am 21.10.2014).

Krempkow, R./Landrock, U./Neufeld, J./Schulz, P. (2013): Intendierte und nicht-intendierte Effekte dezentraler Anreizsysteme am Beispiel der fakultätsinternen leistungsorientierten Mittelvergabe in der Medizin. Abschlussbericht des Projektes GOMED – Governance Hochschulmedizin. Berlin: iFQ – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung e.V.

Landtag von Baden-Württemberg (2006): Antrag der Abg. Theresia Bauer u. a. GRÜNE und Stellungnahme des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst: Leistungsorientierte Mittelverteilung. Online abrufbar über http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/2012/LOM/BW_Landtagsbericht2006.pdf (Aufruf am 17.10.2014).

Leszczensky, M./Orr, D. (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung: Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2014): Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Landesregierung mit den Hochschulen in Schleswig-Holstein (Hochschulvertrag). Online abrufbar über http://www.uni-kiel.de/gf-praesidium/de/politische-dokumente/dateien-zu-hochschulpolitische-dokumente-und-vereinbarungen/hochschulvertrag-2014-2018 (Aufruf am 17.10.2014).

Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2005): Mittelbemessungsmodell und Personalbemessungskonzept. Mehr Finanzverantwortung für die Hochschulen – der rheinländisch-pfälzische Weg (vollständig aktualisierte Auflage 2005). Online abrufbar über http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Wissenschaft/hochschulfinanz.pdf (Aufruf am 17.10.2014).

Müller-Arens, H.-J. (2006): Hochschulfinanzierung und -steuerung in Baden-Württemberg. Beiträge zur Hochschulforschung, 1, S. 92-102. Online abrufbar über http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/2012/LOM/BW_1-2006 Mueller_Arens.pdf (Aufruf am 17.10.2014).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2011): Wissenschaft in Berlin. Leistungsbasierte Hochschulfinanzierung. Online abrufbar über http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/hochschulen/leistungsbasierte_hochschulfinanzierung.pdf?start

&ts=1303389683&file=leistungsbasierte_hochschulfinanzierung.pdf (Aufruf am 17.10.2014).
Ziegele, F. (2008): Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen. Münster.
Ziegele, F. (2003): Konzeption eines neuen Modells der staatlichen Mittelvergabe an die Hochschulen in Brandenburg. Ergebnisbericht. CHE-Arbeitspapier Nr. 51. Online abrufbar über http://www.che.de/downloads/AP51.pdf (Aufruf am 17.10.2014).

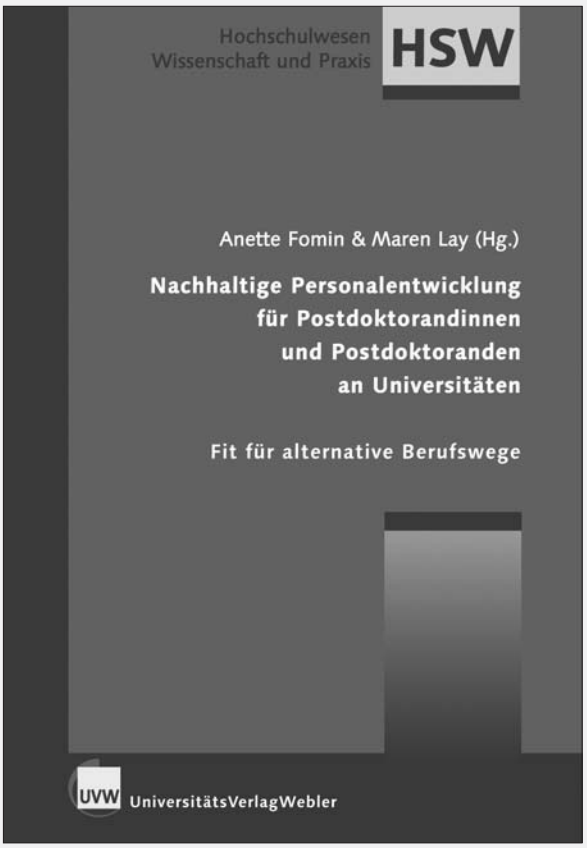
■ **Dr. Johannes Wespel,** Forschungsreferent Dezernat Forschung und EU-Hochschulbüro, Technologietransfer, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: johannes.wespel@zuv.uni-hannover.de
■ **Dr. Michael Jaeger,** Leiter Arbeitsbereich Studierendenforschung, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), E-Mail: M.Jaeger@dzhw.eu

NEUERSCHEINUNG

Anette Fomin & Maren Lay (Hg.)

Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an Universitäten

Fit für alternative Berufswege



ISBN 978-3-937026-96-1,
Bielefeld 2015,
181 Seiten,
26.80 Euro zzgl. Versand

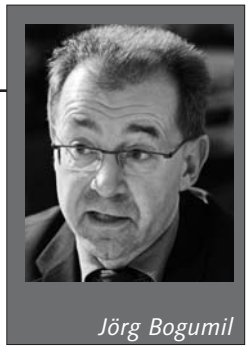
Die Mehrheit des befristet beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchses kann nicht auf eine Daueranstellung an einer Universität hoffen. Alternative Karrierewege außerhalb des Wissenschaftssystems z.B. in Wirtschaftsunternehmen sind deshalb gefordert – für die allerdings viele der Betroffenen sowohl mental als auch inhaltlich nicht vorbereitet sind.
Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse wird in der vorliegenden Abhandlung ein Gesamtkonzept vorgestellt, das im Rahmen eines erfolgreich durchgeführten Pilotprojektes „Fit für alternative Berufswege" an der Universität Hohenheim speziell für Postdocs erprobt wurde. Neben den Herausgeberinnen schildern Trainerinnen und Trainer ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit der Zielgruppe Postdoc.
Das Praxisbuch richtet sich insbesondere an universitäre Einrichtungen, die eine nachhaltige Personalentwicklung für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs anstreben. Es füllt eine Lücke für Angebote zur beruflichen Orientierung in der deutschen Hochschullandschaft.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Linda Jochheim & Jörg Bogumil

Linda Jochheim



Jörg Bogumil

Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf die Aktivitätsstrukturen von Universitäten – Leistungsorientierte Mittelvergabe, Zielvereinbarungen und W-Besoldung im Fallstudienvergleich

Seit Beginn der 1990er Jahre sind die Reformbewegungen des öffentlichen Sektors in Deutschland durch das internationale Leitbild des New Public Management (NPM) geprägt, welches die Zielsetzung hat, die bislang bürokratische staatliche Steuerung durch ein output- bzw. leistungsorientiertes Modell abzulösen (vgl. Bogumil et al. 2007). Anhand von empirischen Erhebungen konnte bereits gezeigt werden, dass der formale Implementierungsstand neuer Steuerungsinstrumente – wie der leistungsorientierten Mittelvergabe und von Zielvereinbarungen – an Universitäten sehr fortgeschritten ist (vgl. Bogumil et al. 2013a, 2013b). Die W-Besoldung mit der Möglichkeit der Vergabe von Berufungs- und Bleibe-, Funktions- sowie besonderen Leistungszulagen wurde darüber hinaus durch das Professorenbesoldungsreformgesetz eingeführt. Folgt dieser formalen Implementation jedoch auch eine veränderte Entscheidungs- und Vergabepraxis innerhalb der Hochschulen?

1. Hintergrund

Bisherige Untersuchungen zu den am NPM-orientierten Reformen an Universitäten konzentrierten sich primär auf die Analyse der Veränderungen der Formalstruktur (vgl. Bogumil et al. 2013a, 2013b; Gerber/Jochheim 2012; Heinze et al. 2011). Dementsprechend ist unklar, wie diese Instrumente konkret umgesetzt sind und welche Effekte von ihnen ausgehen, ob sich also die Veränderungen der Formalstruktur automatisch in veränderten Aktivitätsstrukturen niederschlagen. Sowohl im soziologischen Neoinstitutionalismus als auch im Rational-Choice-Institutionalismus wird die These vertreten, dass Reformen, welche sich in formalen Veränderungen äußern, nicht zwangsläufig auch Handlungen bzw. Handlungslogik der Reformadressaten verändern. Im soziologischen Neoinstitutionalismus wird dies in der Diskussion um die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur aufgegriffen (vgl. Meyer/Rowan 1977), während im Rational-Choice-Institutionalismus eine ähnliche Diskussion um das Auseinanderfallen von „rules-in-form" und „rules-in-use" stattfindet (vgl. Ostrom 2005). Eine vollständige Analyse dieser neuen Steuerungsinstrumente muss somit auch das tatsächliche Verhalten und die informellen Regeln der Akteure im Umgang mit neuen Kompetenzen berücksichtigen (vgl. Bogumil et al. 2013a, S. 54f.). Beispielsweise muss eine Hochschulleitung, die umfangreiche Handlungsspielräume im Rahmen der landesrechtlichen Regelungen erhalten hat, diese nicht unbedingt im Sinne einer anreizorientierten Vergabe von Mitteln bzw. Leistungszulagen nutzen. Auch führen Änderungen auf der Strukturebene nicht zwingend zu einer Anpassung der Handlungen der einzelnen Professoren. Das Vorhandensein und die Formen der Entkopplung werden dementsprechend im Folgenden anhand von qualitativen Fallstudien untersucht.

2. Fallauswahl

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes „Wirkungen neuer Steuerung auf die Aktivitätsstruktur von Universitäten" wurden Fallstudien an sieben ausgewählten Universitäten in vier Bundesländern durchgeführt. Zielsetzung war es, Umsetzung und Wirkung von Verfahren der leistungsorientierten Mittelvergabe, von Zielvereinbarungen sowie von Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung miteinander zu vergleichen. Der Vergleich innerhalb eines Bundeslandes ermöglicht es darzustellen, wie Hochschulen mit gleichen gesetzlichen Rahmenbedingungen die neuen Steuerungsinstrumente implementiert haben. Insgesamt wurden jeweils zwei Fallstudien in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen sowie eine Fallstudie in Baden-Württemberg durchgeführt. Der Feldzugang erwies sich jedoch als äußerst schwierig. An keiner der an den Fallstudien teilnehmenden Universitäten konnte zudem mit allen angedachten Experten (Mitgliedern der Hochschulleitung, Dekanen, Senatsmitgliedern, Professoren) ein Gespräch geführt werden. Gerade die Rekrutierung von Professoren für die qualitativen Interviews erwies sich trotz der Unterstützung der Hochschulleitungen insgesamt als durchaus kompliziert. In keinem Fall sind Interviews mit Akteuren aus allen vier interessierenden Fachbereichen (Geistes-, Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften) zustande gekommen. Letztendlich konnten 47 leitfadengestützte Interviews durchgeführt werden.

3. Ergebnisse der Fallstudien

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zur Umsetzung und Wirkung der neuen Steuerungsinstrumente an den untersuchten Universitäten präsentiert.

3.1 Hessen: Universität 1

Leistungsorientierte Mittelvergabe

An Universität 1 in Hessen werden Sach- und Personalmittel anhand einer Formel an die Fakultäten verteilt. Die Mittelverteilung sieht dabei so aus, dass 60% nach Ausstattungsmerkmalen, 20% nach Kriterien in der Forschung (Promotionen, Drittmittel) und 20% nach Kriterien in der Lehre (Studierende in Regelstudienzeit, Absolventen) vergeben werden. Dieses Verfahren wird innerhalb der Universität sehr transparent gehandhabt. Auch innerhalb der Fakultäten gibt es eine formelgebundene Mittelvergabe. Die Fachbereiche haben dabei große Freiräume, nach welchen Kriterien sie ihre Mittel weiterverteilen.

Ziel der leistungsorientierten Mittelvergabe ist aus Sicht der Interviewpartner, unter extremer Mittelknappheit Wissenschaft gut, fair und frustfrei zu finanzieren. Insgesamt wird beobachtet, dass eine Verteilung von Mitteln nach Leistung durchaus ein anderes Bewusstsein innerhalb der Fakultäten schafft, dahin gehend, dass man sich strategischer positioniert. Gerade die interviewten Professoren geben dabei zu bedenken, dass durch eine rein quantitative Formel falsche Anreize gesetzt bzw. bestimmte Indikatoren ausgenutzt werden können und betonen ihre intrinsische Motivation.

> „Meine Motivation ist jetzt nicht, möglichst viel aus der Mittelvergabe herauszuholen, sondern die Motivation ist wissenschaftlich bedingt. Es ist zwar ein netter Nebeneffekt, aber es ist nicht die Motivation, nach der ich plane." (Professor GW U1 Hessen)

Zielvereinbarungen

Universitätsintern existieren Zielvereinbarungen. Dazu wird jede Fakultät alle sechs Jahre extern evaluiert. Dieser Evaluationsbericht dient als Verhandlungsgrundlage zwischen Fakultät und Präsidium, deren Ergebnis eine Zielvereinbarung mit einer Laufzeit von fünf Jahren ist. Das Verfahren wird transparent gehandhabt. Es ginge hauptsächlich darum eine Entwicklungsperspektive festzulegen, sowohl für den Bereich Forschung als auch für die Lehre sowie die interne Struktur. In der Regel sind keine großen Ressourcen daran gebunden. An den untersuchten Fakultäten gibt es keine fakultätsinternen Zielvereinbarungen.

Die Wirkung von Zielvereinbarungen wird weitestgehend als positiv beurteilt. So könne man den Fakultäten nach der Aushandlung viele Freiräume lassen, was auch die Hochschulleitung entlaste. Insgesamt wird aber nicht davon ausgegangen, dass man wissenschaftliche Tätigkeiten extern motivieren kann.

W-Besoldung

An Universität 1 in Hessen wird mit jedem Professor bei der Berufung eine Zulage ausgehandelt. Meistens wird dabei ein kleiner Teil der Zulage befristet und mit einer Zielvereinbarung verknüpft. 95% der Professoren erfüllen diese Zielvereinbarungen, die maximal zwei Parameter (z.B. Drittmittel und Publikationen) beinhalten. Alle 3 Jahre finden Nachverhandlungen statt. Bei diesen regelmäßigen Nachverhandlungen gibt es zumeist eine kleine Gehaltsentwicklung. Der Großteil der Leistungszulagen wird über Berufungs- und Bleibeleistungsbezüge vergeben, die Mittel, die über besondere Leistungsbezüge vergeben werden, sind eher gering. Hierfür kann jeder Professor alle zwei Jahre einen Antrag stellen.

Die interviewten W-besoldeten Professoren nahmen ihre Berufungsverfahren positiv war und sind mit ihrer jetzigen Situation sehr zufrieden. Beide waren vorher in der C-Besoldung und sind im Rahmen der Berufung an ihre jetzige Universität in die W-Besoldung gewechselt. Von der Möglichkeit der Vergabe besonderer Leistungsbezüge haben sie bislang nichts mitbekommen.

Auf die Frage nach den Effekten der W-Besoldung lässt sich zusammenfassen, dass diese aus Sicht der Interviewpartner das Prestige des Berufs durchaus verändert hat. So sei der Hochschulbereich insgesamt unattraktiver geworden, manche Fachbereiche hätten geradezu Probleme, Stellen zu besetzen. Zwar führe die W-Besoldung zu einem stärkeren Blick auf Leistungen,

> „wer ohnehin viel leistet, leistet aber nicht wegen der W-Besoldung mehr. Diejenigen, die gar nichts tun, bringt es vielleicht teilweise ein bisschen auf Trab." (Vizepräsident U1 Hessen)

3.2 Hessen: Universität 2

Leistungsorientierte Mittelvergabe

Auch an Universität 2 in Hessen werden Sach- und Personalmittel anhand einer Formel an die Fakultäten verteilt. Abweichend von den Indikatoren des Landes werden etwa 34% der Mittel an die Fakultäten nach Ausstattungsmerkmalen vergeben und etwa 66% nach den Indikatoren, nach denen das Geld vom Land verteilt wird (Drittmittel, Promotionen, Studierende in Regelstudienzeit, Absolventen). Forschung und Lehre sind dabei gleichgewichtet, wobei die einzelnen Indikatoren für die jeweiligen Fachrichtungen durchaus unterschiedlich gewichtet sind. An den untersuchten Fakultäten existieren keine fakultätsinternen leistungsorientierten Mittelvergabeverfahren.

> „Die Fachbereiche haben insgesamt durchaus ein Auge darauf, wie sich ihre Forschung und ihre Lehre entwickeln. Es ist nicht der dominante Einfluss, den man einer leistungsorientierten Mittelvergabe unterstellt, da es keine so großen Summen sind, die darüber verteilt werden. Aber man hat die Indikatoren mehr im Blick." (Präsident U2 Hessen)

Ob eine Formel aber dazu geeignet sei, mehr Drittmittel einzuwerben, mehr Promotionen zu generieren oder mehr Studierende in der Regelstudienzeit zum Abschluss zu bringen, wird von den interviewten Dekanen und Professoren eher skeptisch gesehen.

Zielvereinbarungen

Universitätsintern gibt es Zielvereinbarungen zwischen der Hochschulleitung und den Fakultäten in Form von

Struktur- und Entwicklungsplänen. Die Fakultäten formulieren ein Set von Zielen, welche als Diskussionsgrundlage für die Aushandlung im Präsidium dient. Diese Struktur- und Entwicklungspläne beziehen sich dabei einerseits auf die dauerhaft zur Verfügung stehenden Strukturen, andererseits auf Entwicklungsperspektiven für die nächsten fünf Jahre. Dabei handelt es sich insgesamt eher um qualitative Aspekte. An die Zielvereinbarungen sind dabei durchaus finanzielle Ressourcen, allerdings keine Sanktionen geknüpft. An den untersuchten Fakultäten existieren teilweise fakultätsinterne Zielvereinbarungen.
Insgesamt werden die Zielvereinbarungen eher als Rahmenbedingungen betrachtet, die ergänzend steuern. Die Hauptmotivation für Forschung und Lehre käme allerdings durch die Wissenschaftler und ihre Interessen.

W-Besoldung
An Universität 2 in Hessen werden mit jedem neuberufenen Professor Zielvereinbarungen im Rahmen der Berufungsverhandlungen abgeschlossen. Diese umfassen in der Regel qualitative Ziele, wie die Einwerbung oder Beteiligung an einem Sonderforschungsbereich. Teilweise beinhalten sie auch ein Drittmittelvolumen. Meistens wird ein Teil unbefristet vergeben und ein befristeter Teil an die Zielvereinbarung geknüpft und nach erfolgreicher Evaluierung entfristet. Professoren können sich per Antrag auf besondere Leistungsbezüge bewerben. Insgesamt ist der Anteil, der über besondere Leistungszulagen vergeben wird, eher gering, der Großteil des Budgets wird über Berufungs- und Bleibeleistungsbezüge vergeben. Die Vergabe von Leistungszulagen für besondere Leistungen hat nach Ansicht der Befragten durchaus eher zur Frustration als zur Motivation der Professoren geführt, da es viel mehr Bewerbungen für besondere Leistungszulagen gibt, als es Möglichkeiten gebe, diese auszuzahlen.
Der interviewte W-besoldete Professor nahm seine Berufungsverhandlung sehr positiv wahr. Auch das Vereinbaren einer Zielvereinbarung findet er grundsätzlich gut, da sie auch eine psychologische Wirkung habe, „weil man tatsächlich versucht, die Ziele zu erreichen oder sogar zu übertreffen" (Professor SW U2 Hessen). Besondere Leistungsbezüge hat er jedoch noch nicht beantragt. Ihm erscheint das Verfahren der Vergabe sehr intransparent. Zudem kenne er Kollegen, die sich schon mehrmals die Mühe gemacht und einen Antrag eingereicht hätten, jedoch nie zum Zuge gekommen seien.
Insgesamt habe die W-Besoldung zwar den Blick auf Leistungsmessung verschärft, dass sich dadurch Leistungssteigerungen ergeben, sehen die Befragten jedoch nicht. Professoren seien von jeher intrinsisch motiviert.

3.3 Nordrhein-Westfalen: Universität 1

Leistungsorientierte Mittelvergabe
An Universität 1 in Nordrhein-Westfalen gibt es keine formelgebundene Mittelvergabe. Dies liegt nach Aussagen der Hochschulleitung daran, dass es an einer so großen Universität schwer sei, eine Formel zu finden, die den verschiedenen Fakultäten gerecht wird. Auch fakultätsintern existieren an den untersuchten Fakultäten keine leistungsorientierten Mittelvergabeverfahren.

Zielvereinbarungen
Die universitätsinternen Zielvereinbarungen mit den Fakultäten haben eine Laufzeit von zwei Jahren. 20% der Mittel werden leistungsorientiert über sie vergeben. Die über sie verteilten Mittel sind an Ziele und deren Erreichung gekoppelt, insgesamt handelt es sich dabei um messbare Indikatoren, die die vier Bereiche Forschung, Lehre, Internationales und Gender abdecken. Dabei bemühe man sich, erreichbare Ziele auszuhandeln, da sonst Frust entstehe. Die universitätsinternen Zielvereinbarungen sind dabei sehr fachspezifisch ausgestaltet. Fakultätsinterne Zielvereinbarungen gibt es an den untersuchten Fakultäten nicht.
Es wird davon ausgegangen, dass sich Zielvereinbarungen besser eignen, als ein formelgebundenes Mittelvergabeverfahren, da sie individueller sind.

> „Das Gespräch, das wir mit den Fakultäten führen, bringt auch etwas, und zwar gar nicht so sehr, weil dann am Ende Geld dran hängt, sondern, weil man Ziele thematisiert hat." (Prorektor U1 NRW)

Aber nicht nur die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele, sondern auch die psychologische Wirkung wird betont. So würde die Nichterreichung eines Ziels als Niederlage empfunden.

W-Besoldung
An Universität 1 in Nordrhein-Westfalen erhält jeder Professor eine Berufungszulage. Bei diesen Zulagen handelt es sich praktisch um eine Erhöhung des Grundgehalts, da sie von Anfang an unbefristet gewährt werden. Besondere Leistungsbezüge werden auf Vorschlag des jeweiligen Dekans vergeben. Es gibt ein jährliches Treffen zwischen dem Prorektor und jedem Dekan. Dabei wird jeder Professor, der die Voraussetzungen erfüllt (mindestens zwei Jahre im Amt) durchgegangen. Bisher habe sich dieses Verfahren als ziemlich unproblematisch erwiesen und sei soweit akzeptiert. Insgesamt gibt es die Möglichkeit, Zulagen in Höhe von 300 bis 500 Euro befristet für einen Zeitraum für zwei bis vier Jahre zu vergeben.
Die an Universität 1 in Nordrhein-Westfalen interviewten W-besoldeten Professoren haben ihre Berufungsverhandlungen positiv wahrgenommen. Mit dem Vergabeverfahren besonderer Leistungsbezüge ist einer der Professoren zufrieden, konstatiert aber, dass es insgesamt riesige Unterschiede zwischen den Fakultäten gebe, was die Endgehälter anginge. Der andere Professor hat bislang nichts von der Vergabe besonderer Leistungsbezüge mitbekommen. Der Leistungsaspekt der W-Besoldung wird von beiden Professoren als interessant bewertet.
Insgesamt biete die W-Besoldung zwar mehr Freiräume bei der Gestaltung von Verträgen, zu direkt messbaren Leistungssteigerungen habe sie aus Sicht der Interviewpartner jedoch nicht geführt. Diejenigen, denen es wichtig sei, viel Geld zu verdienen, gingen nicht in die Wissenschaft.

3.4 Nordrhein-Westfalen: Universität 2

Leistungsorientierte Mittelvergabe
An Universität 2 in Nordrhein-Westfalen ist die leistungsorientierte Mittelvergabe seit 2011 aufgrund der

vorhandenen Unterfinanzierung ruhend gestellt. Im Fachbereich Physik gibt es weiterhin eine fakultätsinterne formelgebundene Mittelvergabe, dieses Verfahren wird dabei sehr transparent gehandhabt. Bei den Geistes- und Sozialwissenschaften existieren keine internen formelgebundenen Mittelvergabeverfahren.
Insgesamt seien die Mittel viel zu gering, um leistungssteuernd oder motivierend zu sein. Allerdings würde sie die Aufmerksamkeit auf bestimmte Themen lenken. Auch wird die psychologische Wirkung, die von einer transparenten Formel ausgeht, betont.

Zielvereinbarungen
An Universität 2 in Nordrhein-Westfalen wurden Zielvereinbarungen vor einigen Jahren eingeführt, mittlerweile aber aufgrund zu geringer finanzieller Mittel wieder abgeschafft.

> „Wenn Sie einem Fachbereich über Jahre hinweg sagen müssen: Dein Budget sinkt, weil das Budget der Universität sinkt, dann können Sie in so einer Atmosphäre schlecht Zielvereinbarungen führen." (Kanzler U2 NRW)

Fakultätsinterne Zielvereinbarungen gibt es an keiner der drei untersuchten Fakultäten.

W-Besoldung
An Universität 2 in Nordrhein-Westfalen werden im Rahmen von Berufungsverhandlungen Zulagen mit jedem Professor ausgehandelt. Die Zulagen sind für einen Zeitraum zunächst befristet. Alle berufenen Professoren führen anschließend mit der Hochschule Nachverhandlungen, bei denen im Normalfall die alten Zulagen entfristet und neue, befristete Zulagen ausgehandelt werden.

> „Dieses Verfahren geht so lange, bis wir ein Niveau erreicht haben, wo wir sagen, das ist jetzt die Endstufe, in Analogie vielleicht auch zur C Besoldung. Da bieten wir dann von uns aus aktiv keine Nachverhandlungen mehr an, sondern sagen, wenn du nochmal eine Gehaltserhöhung erreichen möchtest – abgesehen von eventuellen Bleibezulagen – dann steht dir der Antragsweg offen." (Kanzler U2 NRW)

Besondere Leistungsbezüge kann jeder Professor jederzeit beantragen, es gibt sie aber nur in ganz besonderen Fällen (bspw. bei der Einwerbung eines Sonderforschungsbereichs). Diese Ausgestaltung der W-Besoldung wird von der Hochschulleitung als durchaus positiv bewertet, da man durch diese regelmäßigen Verhandlungen eine gewisse Gehaltsentwicklung hinbekäme. Die Gespräche würden den Professoren zudem die Möglichkeit bieten, zu dokumentieren, was sie in den letzten Jahren gemacht haben und die Anerkennung dafür zu bekommen.
Der an Universität 2 in Nordrhein-Westfalen interviewte W-besoldete Professor befürwortet das System der Universität sehr. Besondere Leistungsbezüge hat er bislang nicht beantragt. Insgesamt bewertet er die W-Besoldung positiv. Zwar sei es aufwändig, alle drei Jahre zu verhandeln, andererseits erhalte man eine Bestätigung, die einen motiviere, so weiterzuarbeiten. Dass die W-Besoldung insgesamt zu Leistungssteigerungen führt, wird von allen Interviewpartnern bezweifelt.

3.5 Niedersachsen: Universität 1

Leistungsorientierte Mittelvergabe
An Universität 1 in Niedersachsen gibt es eine leistungsorientierte Mittelvergabe für Sachmittel. Zur Verteilung wird die Landesformel auch universitätsintern angewandt.

> „Man muss ja auch so reagieren, dass man aus der Landesformel möglichst viel rausbekommt und das geht nur, wenn man die Landesformel runterbricht auf die Fächer." (Präsident U1 Niedersachsen)

Indikatoren sind Studienanfänger, Absolventen in Regelstudienzeit, Promotionen, Drittmittel (jeweils 24%) und Gleichstellung (4%). Vergleiche von Drittmitteln werden dabei nur innerhalb von Fächerclustern (Naturwissenschaften, Ingenieurswissenschaften sowie Geistes- und Gesellschaftswissenschaften) vorgenommen. 10% des Budgets werden über die Formel verteilt. An einigen Fakultäten gibt es fakultätsinterne Formeln, in die zusätzliche Parameter einfließen.
Insgesamt wird es als durchaus problematisch angesehen, dass die Qualität der Leistungen in solch einer Formel gar keine Berücksichtigung findet und somit falsche Anreize gesetzt würden. Gerade Professoren und Senatsmitglieder beobachten an Universität 1 in Niedersachsen durchaus Fehlsteuerungen in der Hinsicht, dass bspw. Studierende leichter einen Abschluss erhalten.

Zielvereinbarungen
Universitätsinterne Zielvereinbarungen existieren nur für den Bereich Lehre. Diese haben eine Laufzeit von drei Jahren und sind vollkommen losgelöst von der formelgebundenen Mittelvergabe. Es handelt es sich dabei um einen gegenseitigen Abstimmungsprozess über fachbezogene quantitative und qualitative Ziele. Insgesamt wird ein Prozent des gesamten Budgets der Fakultät über die Zielvereinbarung vergeben.

> „Sanktionen gibt es nicht direkt, sondern wir verteilen das Fakultätsbudget und wenn das Ziel nicht eingehalten wurde, dann ziehen wir halt das eine Prozent wieder ein." (Vizepräsident U1 Niedersachsen)

An den untersuchten Fakultäten gibt es keine fakultätsinternen Zielvereinbarungen. Insgesamt wird die Ausgestaltung der universitätsinternen Zielvereinbarungen von den Senatsmitgliedern, Dekanen und Professoren als eher demotivierend beurteilt.

W-Besoldung
An Universität 1 in Niedersachsen werden personalisierte Zielvereinbarungen im Rahmen der Berufungsverhandlungen mit jedem Professor abgeschlossen. Diese haben eine Laufzeit von drei Jahren. Die Zulagen werden zunächst vorschüssig, aber befristet ausgezahlt. Um diese weiterhin zu behalten, müssen die vereinbarten Ziele erreicht werden. Für gewöhnlich werden die Zulagen bei der dritten Aushandlung entfristet. Es gibt jedes Jahr einen Stichtag, zu dem Professoren Anträge zur Gewährung besonderer Leistungsbezüge stellen können. Es

ist jedoch nur ein sehr kleiner Teil der Mittel, der über besondere Leistungsbezüge vergeben wird. Letztendlich würden auf diese Weise die zehn besten Professoren der Universität gewürdigt. Die Beträge seien dabei so gering, dass die Zulage eher einen wertschätzenden Charakter besitze.
Die an Universität 1 in Niedersachsen interviewten W-besoldeten Professoren nahmen ihre Berufungsverfahren positiv wahr. Keiner der interviewten Professoren hat bislang besondere Leistungsbezüge beantragt. Dies liegt daran, dass teilweise der genaue Verfahrensablauf für sie intransparent ist. In einigen Fällen kennen sie zudem Kollegen, die mehrfach besondere Leistungsbezüge beantragt hätten und denen der Antrag immer wieder abgelehnt worden sei.
Die W-Besoldung biete insgesamt zwar den Vorteil, dass man besondere Umstände abbilden könne, dass sie jedoch zu Leistungssteigerungen im Arbeitsverhalten der Professoren führe, wird bezweifelt, schon alleine aufgrund der geringen Beträge, die über besondere Leistungsbezüge vergeben würden. Wissenschaftler seien zudem intrinsisch motiviert.

3.6 Niedersachsen: Universität 2

Leistungsorientierte Mittelvergabe
Auch an Universität 2 in Niedersachsen gibt es eine leistungsorientierte Mittelvergabe für Sachmittel. Zur Verteilung wird ebenfalls die Landesformel universitätsintern angewandt, um Fehlsteuerungen zu vermeiden. Auch fakultätsintern existiert eine leistungsorientierte Mittelvergabe an den untersuchten Fakultäten. Diese Formeln weichen dabei geringfügig von der universitätsinternen Formel ab, dahingehend dass bspw. auch Publikationsleistungen mit eingerechnet werden. Werden universitätsintern und an der philosophischen Fakultät 10% des Budgets über die Formel verteilt, so liegt an der naturwissenschaftlichen Fakultät der Anteil der Sachmittel, die leistungsbezogen verteilt werden, bei 25-30%. Insgesamt wird insbesondere die psychologische Wirkung einer Formel betont. Dadurch, dass die Zahlen veröffentlich würden, würde die Transparenz gefördert und so ein höherer Ansporn zu Leistungssteigerungen gesetzt. Allerdings sei eine rein quantitative Formel nur begrenzt für die Steuerung wissenschaftlicher Arbeit geeignet. Außerdem wird die intrinsische Motivation der Professoren genannt. So werben Professoren bspw. Drittmittel aus Eigeninteresse und Eigennutz ein, und nicht, „weil sie ein paar Euro zusätzlich bekommen könnten" (Professor GW U2 Niedersachsen).

Zielvereinbarungen
Universitätsinterne Zielvereinbarungen wurden an Universität 2 in Niedersachsen aufgrund zu geringer finanzieller Mittel abgeschafft. Die Arbeit an Zielen erfordere, dass zusätzliche Mittel zum normalen Budget bereitgestellt würden und dies sei bei der aktuellen Haushaltslage nicht möglich. Fakultätsintern existieren Zielvereinbarungen zwischen Dekanat und Instituten, über diese werden jedoch auch nur geringe Mittel vergeben. Diese fakultätsinternen Zielvereinbarungen werden dabei durchaus positiv bewertet, da sie Bindungen schaffen und eine Einigung auf gemeinsame Ziele bedeuten.

W-Besoldung
Auch an Universität 2 in Niedersachsen geht kein Professor „mit dem reinen Grundgehalt nach Hause" (Präsident U2 Niedersachsen). Die Berufungszulagen werden unbefristet vergeben. Personalisierte Zielvereinbarungen werden nur abgeschlossen, wenn man sich bei der Aushandlung nicht einig wird. Bei erfolgreicher Evaluation der Ziele werden die Leistungsbezüge dann unbefristet vergeben. Insgesamt sei jedoch der Vergaberahmen zu niedrig. Um vernünftige Gehälter zahlen zu können, gebe es eine ganze Reihe unbesetzter Professorenstellen. Ein Teil dieser Mittel werde für die Zulagen anderer Professoren genutzt. Die Mittel aus dem Vergaberahmen, die nicht für Berufungs- bzw. Bleibe- und Funktionsleistungsbezüge verausgabt werden, werden für besondere Leistungen vergeben. Professoren können sich alle drei Jahre per Antrag darauf bewerben. Insgesamt wird jedoch nur ein sehr kleiner Anteil für besondere Leistungen vergeben, so dass die Vergabe letztendlich eher eine Anerkennungsfunktion besitze.

> „Wir haben hier die Philosophie: gute Löhne, wenig drauf. Wettbewerb braucht gefestigte Ausgangspositionen, sonst kämpft jeder ums Überleben." (Vizepräsident U2 Niedersachsen)

So sei das System zwar nicht gedacht und so schaffe man es auch nicht, Leistungen zu honorieren, „nur uns erscheint es wichtiger, die Professoren erst einmal zu uns zu holen" (Präsident U2 Niedersachsen).
Die an Universität 2 in Niedersachsen berufenen W-besoldeten Professoren haben ihre Berufungsverhandlungen als positiv wahrgenommen. Die drei interviewten Professoren kommen dabei aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Zwar gibt es regelmäßige Hinweise zum Vergabeverfahren, besondere Leistungsbezüge hat jedoch keiner der interviewten Professoren bislang beantragt, da der potentielle Gewinn für den Aufwand einfach zu gering sei. Insgesamt seien die verfügbaren Ressourcen zu klein, um der ursprünglichen Intention der W-Besoldung gerecht zu werden.

3.7 Baden-Württemberg

Leistungsorientierte Mittelvergabe
An der Universität in Baden-Württemberg gibt es weder universitäts- noch fakultätsintern eine leistungsorientierte Mittelvergabe. Insgesamt wird es als bedenklich beurteilt, die Motivation, Leistung zu erbringen, an extrinsischen Faktoren festzumachen.

Zielvereinbarungen
Zielvereinbarungen existieren in Form von Strukturentwicklungsplänen. Die Universität muss dem Ministerium alle fünf Jahre einen Strukturentwicklungsplan vorlegen, in diesem Rahmen erstellt das Rektorat eine Art Grobgliederung. Anschließend schreiben die Fakultäten jeweils einen Teil, der dann mit dem Rektorat abgestimmt wird. Insgesamt geht es um eine gemeinsame Abstimmung über die zukünftige Entwicklung. Dabei sind keinen finanziellen Mittel an die jeweiligen Ziele geknüpft.

> „Man bringt Personen nicht durch extrinsische Anreize dazu, diese Kriterien zu erfüllen. Die Motivation ist entweder da oder sie ist nicht da." (Prorektor BW)

An den untersuchten Fakultäten gibt es keine fakultätsinternen Zielvereinbarungen.

W-Besoldung
An der Universität in Baden-Württemberg wird mit jedem Professor bei der Berufung eine befristete Zulage vereinbart und an eine personalisierte Zielvereinbarung geknüpft, in der die Höhe der einzuwerbenden Drittmittel festgelegt wird. Diese Zielvereinbarungen haben eine Laufzeit von drei Jahren, wenn bis dahin der vereinbarte Betrag erreicht wurde, wird die Zulage verlängert, nach sechs Jahren wird sie verstetigt. Von der Vergabe besonderer Leistungsbezüge hat die Universität in Baden-Württemberg bislang keinen Gebrauch gemacht, man sei aber gerade dabei, zusammen mit den Dekanen ein Verfahren und einen Kriterienkatalog zu entwickeln. Diese Zulagen seien gerade für Professoren gedacht, „die ihre Energie in etwas stecken, was der gesamten Universität etwas bringt" (Prorektor BW).
Der interviewte W-besoldete Professor findet, dass die Hochschulleitung sich zu sehr auf die Vergabe von Berufungs- und Bleibeleistungsbezüge zurückgezogen hat. Dies setze natürlich den Anreiz, durch zusätzliche Rufe sein Gehalt aufzubessern. Dass die W-Besoldung zu Leistungssteigerungen führt, sehen die Befragten nicht. Dies läge vermutlich auch daran, dass die Leistungskomponente an ihrer Universität nicht greife.

4. Fazit

Zur Untersuchung von Umsetzung und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente auf die Aktivitätsstruktur von Universitäten wurden sieben qualitative Fallstudien in vier Bundesländern durchgeführt. Die Ergebnisse der Fallstudien stimmen dabei trotz unterschiedlicher landesrechtlicher Rahmenbedingungen weitestgehend überein. Als Gründe für die nicht bzw. nur in geringem Ausmaß vorhandenen Effekte von Verfahren der leistungsorientierten Mittelvergabe, Zielvereinbarungen und Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung werden an allen sieben Universitäten einstimmig die landesseitig *zu geringen finanziellen Mittel* genannt sowie die *intrinsische Motivation von Professoren* betont.
Betrachtet man die leistungsorientierte Mittelvergabe, so wird diese universitätsintern an vier von sieben untersuchten Universitäten angewandt, wobei lediglich an zwei Universitäten Sach- und Personalmittel über eine Formel verteilt werden. An einer Universität ist die universitätsinterne leistungsorientierte Mittelvergabe seit 2011 ruhend gestellt, da die Beträge, die über sie verteilt werden, sehr gering seien, eine jährliche Berechnung dennoch für Unruhe sorgen würde. Fakultätsintern existieren ebenfalls an vier von sieben Universitäten zumindest teilweise leistungsorientierte Mittelvergabeverfahren. An einer Universität gibt es dabei seitens der Hochschulleitung die klare Anweisung, dass Mittel auch fakultätsintern über eine Formel vergeben werden müssen, an den übrigen Universitäten können die Fakultäten eigenständig entscheiden, wie sie ihre Mittel weiterverteilen. So kommt es letztendlich dazu, dass an einigen Fakultäten, die Mittel über eine universitätsinterne Formel erhalten, keine fakultätsinterne Formel existiert. An der Universität, an der die universitätsinterne leistungsorientierte Mittelvergabe seit 2011 ruht, wenden hingegen noch einzelne Fakultäten eine leistungsorientierte Weiterverteilung ihrer Mittel an.
Zwar wird mehrheitlich die psychologische Wirkung, die von einer transparenten Formel ausgeht, hervorgehoben und als stärker eingeschätzt als deren materieller Anreiz. Insgesamt wird jedoch zu bedenken gegeben, dass man durch eine Formel nur quantitative Faktoren berücksichtigen könnte, was zwangsläufig dazu führen würde, dass die Qualität der Leistungen darunter leide bzw. falsche Anreize gesetzt würden. So beobachten einzelne Akteure – gerade Professoren – an unterschiedlichen Universitäten durchaus Fehlsteuerungen in der Hinsicht, dass bspw. Studierende leichter einen Abschluss erhalten.
Zielvereinbarungen bzw. Struktur- und Entwicklungspläne gibt es aktuell an fünf der sieben untersuchten Universitäten, wobei nicht in jedem Fall finanzielle Ressourcen bzw. Sanktionen an die Kontrakte geknüpft sind. An den übrigen beiden Universitäten wurden Zielvereinbarungen – zumindest mit einzelnen Fakultäten – vor einigen Jahren eingeführt, mittlerweile aber aufgrund zu geringer finanzieller Mittel wieder abgeschafft. An einer Universität werden Zielvereinbarungen nur für den Bereich der Lehre abgeschlossen. Fakultätsinterne Zielvereinbarungen kommen nur an zwei von sieben Universitäten – zumindest an einzelnen Fakultäten – zum Einsatz. Interessanterweise ist es auch hier so, dass an einer der Universitäten, die universitätsinterne Zielvereinbarungen aufgrund zu geringer finanzieller Mittel abgeschafft haben, die Fakultäten intern durchaus noch Zielvereinbarungen abschließen. Bei allen Zielvereinbarungen werden sowohl quantitative als auch qualitative Ziele berücksichtigt.
Der gegenseitige Abstimmungsprozess bei der Aushandlung von Zielvereinbarungen wird von den befragten Akteuren vorwiegend als positiv betrachtet. Er verdeutliche, wo individuelle Handlungsbedarfe seien und schaffe verbindliche Absprachen. Insgesamt seien Zielvereinbarungen jedoch eher eine Rahmenbedingung, die zwar ergänzend steuere, von der aber keine Effekte im direkten Sinne ausgehe.
Sowohl die interviewten Hochschulleitungen und Dekane als auch die W-besoldeten Professoren selbst bewerten die Anreizwirkung der W-Besoldung als äußerst schwach. Insgesamt nutzen die untersuchten Universitäten die W-Besoldung jedoch auch nur eingeschränkt als Steuerungsinstrument. Das Budget wird weitestgehend für Berufungs- und Bleibeleistungsbezüge verausgabt. So werden an allen untersuchten Universitäten bei der Berufung Zulagen ausgehandelt, kein Professor erhält ausschließlich das Grundgehalt. Besondere Leistungen hingegen werden nur in Ausnahmefällen belohnt. Somit greift das mit Einführung der W-Besoldung intendierte Leistungsprinzip nicht wie vom Gesetzgeber beabsichtigt. Als Ursache dafür werden die nicht in ausreichendem Maße vorhandenen finanziellen Mittel genannt. Den Hochschulleitungen ist es jedoch wichtiger, Professoren an ihre Universitäten zu berufen, als nachträglich ihre erbrachten Leistungen im Rahmen von besonderen Leistungsbezügen zu honorieren.

Insgesamt wird von allen Interviewpartnern die Steuerungswirkung materieller Anreize – sei es über Verfahren der formelgebundenen Mittelvergabe, Zielvereinbarungen oder über Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung – bezweifelt und betont, dass die Hauptmotivation für eine erfolgreiche wissenschaftliche Tätigkeit über die Wissenschaftler selbst und deren Interessen käme. Diese Motivation könne man höchstens durch neue Steuerungsinstrumente fördern oder enttäuschen.

Literaturverzeichnis

Bogumil, J./Grohs, S./Kuhlmann, S./Ohm, A. K. (2007): Zehn Jahre Neues Steuerungsmodell. Eine Bilanz kommunaler Verwaltungsmodernisierung. Berlin.

Bogumil, J./Burgi, M./Heinze, R. G./Gerber, S./Gräf, I.-D./Jochheim, L./Schickentanz, M./Wannöffel, M. (2013a): Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente. Berlin.

Bogumil, J./Burgi, M./Heinze, R. G./Gerber, S./Gräf, I.-D./Jochheim, L./Schickentanz, M. (2013b): Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. In: Grande, E./Jansen, D./Jarren, O./Rip, A./Schimank, U./Weingart, P. (Hg.): Neue Governance in der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung. Bielefeld, S. 49-71.

Gerber, S./Jochheim, L. (2012): Paradigmenwechsel im Wissenschaftswettbewerb? Umsetzungsstand und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im deutschen Universitätssystem. In: die hochschule, Jg. 21/H. 2, S. 82-99.

Heinze, R. G./Bogumil, J./Gerber, S. (2011): Vom Selbstverwaltungsmodell zum Managementmodell? Zur Empirie neuer Governance-Strukturen im deutschen Hochschulsystem. In: Schmid, J./Amos, K./Schrader, J./ Thiel, A. (Hg.): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden, S. 121-147.

Meyer, J./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83, pp. 340-363.

Ostrom, E. (2007): Institutional Rational Choice. An Assessment of the Institutional Analysis and Development Framework. In: Sabatier, P. (Hg.): Theories of the Policy Process. Boulder, pp. 35-71.

■ **Dr. Linda Jochheim,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Öffentliche Verwaltung, Stadt- und Regionalpolitik, Projekt „Wirkungen neuer Steuerung auf die Aktivitätsstruktur von Universitäten", Ruhr-Universität Bochum,
E-Mail: Linda.Jochheim@rub.de

■ **Dr. Jörg Bogumil,** Professor für Öffentliche Verwaltung, Stadt- und Regionalpolitik, Ruhr-Universität Bochum,
E-Mail: Joerg.Bogumil@rub.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Hanna Kauhaus (Hg.):

Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs

Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion

Dokumentation des Symposiums der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2012

Die Situation des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland ist von gravierenden Unstimmigkeiten gekennzeichnet – darüber herrscht weitgehend Einigkeit. Doch wie sind diese Unstimmigkeiten zu beurteilen: Handelt es sich um Interessenkonflikte zwischen Universitäten und Nachwuchswissenschaftlern, oder haben sich Rahmenbedingungen entwickelt, die Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringen? Und: Welche Handlungsoptionen haben die verschiedenen Akteure im Wissenschaftssystem, um die Rahmenbedingungen der Postdoc-Phase zu verbessern?
Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des gleichnamigen Symposiums, das die Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena im November 2012 veranstaltete. Vertreter der Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsförderer, Landes- und Bundespolitik, Wirtschaft, Hochschulforschung und Postdocs brachten ihre Sichtweisen ein und arbeiteten gemeinsam an Perspektiven zur Gestaltung der Postdoc-Phase.

ISBN 978-3-937026-88-6,
Bielefeld 2013,
127 Seiten,
24.80 Euro zzgl. Versand

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

Herbert Grüner

Herbert Grüner

Charakteristika des Leistungsanreizsystems in der W-Besoldung und das Beispiel der Hochschule für Künste Bremen (HfK)

Mit der Einführung des Professorenbesoldungsreformgesetzes und dem kürzlich ergangenen Urteil des Bundesverfassungsgerichts hierzu ist das Entgeltsystem für Hochschullehrer/innen ersetzt bzw. modifiziert worden. In der neuen sog. W-Besoldung treten neben die Grundbesoldung Leistungszulagen. Ein wesentlicher Grundgedanke der W-Besoldung liegt darin, ein monetäres Anreizsystem zu schaffen: wer mehr leistet, kann mehr Einkommen erzielen. Dieser Grundgedanke ist im Kontext einer Hochschulpolitik zu sehen, die insgesamt auf Markt- und Wettbewerbsorientierung setzt. In der hochschulischen Praxis wird deutlich, dass das neue Orientierungsparadigma eine Reihe von Fragen aufwirft: was ist Leistung, wie wird sie gemessen, wer erbringt Leistung, welche Leistung ist erstrebenswert etc. Solche und ähnliche Fragen stellen sich z.T. in besonderer Weise für Spezialhochschulen wie es künstlerische Hochschulen sind. Diese Fragen werden aufgegriffen und am Beispiel der Hochschule für Künste Bremen diskutiert. Dabei wird deutlich, dass der Ansatz „One size fits all" zwar aus Sicht des Beamtenrechts nachvollziehbar ist, jedoch in der Praxis künstlerischer Hochschulen nicht undifferenziert genutzt werden kann. Deshalb wird die Forderung nach einer Berücksichtigung hochschulischer Spezifik laut sowie die Anregung ausgesprochen, neben der finanziellen Anerkennung von Leistung eine Kultur der Wertschätzung geleisteter Arbeit zu etablieren.

1. W-Besoldung für Hochschullehrer/innen: generell eine reizende Angelegenheit

Mit der Einführung des Professorenbesoldungsreformgesetz (ProfBesReformG 2002) ist das bisherige Entgeltsystem für Hochschullehrer/innen ersetzt worden. Während zuvor die Höhe der Bezahlung nach fest geregelten Besoldungsgruppen (C1-C4) und aufsteigenden Dienstaltersstufen erfolgte, ergibt sich die Höhe der Bezahlung ab Wirksamkeit des Gesetzes nach den Besoldungsgruppen W1, W2 und W3, die Grundgehälter beinhalten: W1 3.260 Euro, W2 3.724 Euro, W3 4.522 Euro (ProfBesReformG 2002, S. 691). Sie werden ergänzt durch Leistungsbezüge. Diese wiederum werden nach unterschiedlichen Kriterien vergeben (ProfBesReformG 2002, § 33, S. 687):

1. Aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen (Berufungs- und Bleibe-Leistungsbezüge),
2. für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung (Besondere Leistungsbezüge),
3. für die Wahrnehmung von Funktionen oder besonderen Aufgaben im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung oder der Hochschulleitung (Funktions-Leistungsbezüge).

Das Bundesgesetz gilt grundsätzlich für alle Professoren/innen sowie Hochschultypen in Deutschland: Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen, lässt aber den Ländern bei der Ausgestaltung Spielräume bei

- der Regelung des Vergabeverfahrens,
- der Zuständigkeit für die Vergabe von Leistungsbezügen,
- den Voraussetzungen und Kriterien der Vergabe von Leistungsbezügen,
- der Ausgestaltung der Leistungsbezüge (Befristung und/oder Dynamisierung),
- der Erklärung der erweiterten Ruhegehaltfähigkeit der Leistungsbezüge,
- der zusätzlichen Honorierung eines Professors/einer Professorin für das Einwerben von Mitteln von privater Seite für Forschungs- und Lehrvorhaben der Universität,
- der Erhöhung des Gesamtbudgets für die Leistungsbezüge.

Ein wesentlicher Grundgedanke der W-Besoldung liegt darin, ein monetäres Anreizsystem zu schaffen: wer mehr leistet, kann mehr Einkommen erzielen. Oder umgekehrt: ein in Aussicht gestelltes Mehr an Einkommen soll Hochschullehrer/innen anreizen, mehr zu leisten. Damit wird das bisherige Modell des senioritätsbasierten Alimentierungsmodells in Teilen abgelöst. Dieser Grundgedanke beruht auf der Überlegung, dass neben der Wertigkeit des Amtes nicht mehr das Lebensalter des Hochschullehrers die Grundlage der Höhe der Besoldung sein soll, sondern dessen erbrachte, gemessene und bewertete individuelle Leistung. Es wird mithin ein Anreizaspekt eingebaut, der im Wesentlichen finanziellen Charakter trägt (Leistungszulagen). Seit Einführung des ProfBesReformG haben die Bundesländer ihren Hochschulen Rahmen für die Anwendung gegeben, die monetäre Anreize (gestufte Einkommenszulagen) für de-

finierte Leistungen (Lehrleistungen, Forschung, Nachwuchsförderung etc.) beinhalten. In der Regel haben jedoch die Hochschulen für dieses neue Modell keine zusätzlichen Mittel erhalten, sondern die Auflage, das wettbewerbliche System „kostenneutral" zu gestalten.
Die W-Besoldung ist im Kontext einer Hochschulpolitik zu sehen, die auf Markt- und Wettbewerbsorientierung setzt und die Hochschulen veranlassen will, sich im nationalen wie internationalen Wettbewerb zu profilieren. Um dies zu erreichen, bedarf es motivierter und engagierter Hochschullehrer/innen, die bereit sind am Profil ihrer Hochschule mitzuarbeiten. Dies soll u.a. durch ein Anreizsystem geschehen (indikatorengesteuerte Leistungszulagen). Ausgehend von hochschulpolitischen Zielsetzungen leiten sich nach dieser Sichtweise die hochschulischen (Institution) und personalen (Angehörige der Institution) Ziele ab (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Neue Steuerungs- und leistungsorientierte Entgeltmodelle

	Bezug	Zielsetzung	Bedingungen	Herausforderungen
Makroebene	• Hochschulpolitischer Raum	• Steigerung des Wettbewerbs • Allokation der Mittel	• Kostenneutralität	• Alimentation • Vergaberahmen • Föderalismus
Mesoebene	• Hochschule	• Profilbildung erhöhen • Effizienten Mitteleinsatz erreichen	• Globalhaushalt • Budgetregeln	• Rankings, Ratings, Impactfactors etc.
Mikroebene	• Professor/innen	• Erhöhung der Motivation/ Leistung	• Variable Einkommensbestandteile	• Akzeptanz & Orientierung

Die Wettbewerbsorientierung der Hochschulen in der deutschen Hochschularena wird durch die föderale Struktur der Bundesländer begünstigt. Die Bundesvorgaben sind von den Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet worden, insbesondere hinsichtlich der Vorgaben der Leistungsmessung und -bewertung, jedoch auch mit Blick auf die Höhe des Grundgehaltes je Professor/innenamt. Die Hochschulen bieten je nach Bundesland unterschiedliche Grundgehälter. So beträgt beispielsweise die Differenz der W1-Besoldung zwischen Baden-Württemberg und Berlin rund 399 Euro, zwischen Baden-Württemberg und Bremen rund 196 Euro; bei der W2-Besoldung liegt die Abweichung zwischen Baden-Württemberg und Berlin bei abgerundeten 551 Euro und zwischen Baden-Württemberg und Bremen bei aufgerundeten 323 Euro. Bezüglich der W3-Besoldung in Baden-Württemberg und Berlin ergibt sich eine Differenz von rund 639 Euro, Baden-Württemberg und Bremen schlagen mit einer Differenz von abgerundeten 365 Euro zu Buche. (http://www.w-besoldung.net/forschung/zahlen-zur-w-besoldung/)

2. W-Besoldung für Hochschullehrer/innen: generell eine über- und ausgereizte Angelegenheit?

Durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur W-Besoldung sind die Bundesländer gehalten, ihre jeweiligen Gesetze anzupassen (BVerfG, 2 BvL 4/10 vom 14.2.2012, Absatz-Nr. (1-196)). Am Grundsatz der beamtenorientieren Alimentierung wurde bei Einführung des ProfBesReformG festgehalten, weshalb die W-Besoldung per obersten Gerichtsentscheid auf ihre Amtsangemessenheit hin untersucht und kritisiert worden ist. Folge davon war, dass die Bundesländer begonnen haben, ihre W-Besoldungen (W2 und W3) amtsangemessen nachzualimentieren. Wie bereits bei der Festlegung der Grundgehälter zeigen sich auch hier je nach Bundesland unterschiedliche Modelle (Deutscher Hochschulverband 2011). Diese Unterschiede beziehen sich auf die Grundbesoldung, jedoch insbesondere auch auf das Vorgehen, wie und in welcher Höhe die Besoldungserhöhungen auf die bisherige variable Besoldung angerechnet werden. Zum Beispiel gewährt das Bundesland Bremen generell einen festen Zuschlag auf alle W2- und W3-Besoldungen und dieser wird zu 100% auf die Berufungs- und Leistungsbezüge angerechnet, während z.B. Bayern und Hessen mit sog. Erfahrungsstufen arbeiten, d.h. die Höhe der Grundbesoldung in Abhängigkeit von beruflichen Erfahrungen berechnen. Die Anrechnung der Erhöhungsbeträge auf die bisherige Besoldung wird differenziert vorgenommen (z.B. Hessisches Professorenbesoldungsgesetz, § 10 vom 12. Dezember 2012): während z.B. besondere Leistungsbezüge um den Betrag der Erhöhung des Grundgehalts verringert werden, bleiben Leistungsbezüge auf der Grundlage von Zielvereinbarungen zumindest zur Hälfte erhalten.

3. W-Besoldung für Hochschullehrer/innen: speziell eine reizvolle Angelegenheit

Die Umstellung von C- auf W-Besoldung ebenso wie die Anpassung nach dem Urteil des BVerfG geht weiterhin vom Grundsatz der Gleichheit aus. W2- bzw. W3-Professor/innen sind in ihrer Tätigkeit gleich zu besolden, weil sie grundsätzlich die gleichen Leistungen erbringen und – das ist wesentlich – auf die gleiche Weise anzureizen/anreizbar sind. Dabei spielt es keine Rolle, ob es z.B. Unterschiede zwischen den Fachkulturen gibt, d.h. ob Professor/innen in unterschiedlichen Fachkulturen finanzielle Anreize unterschiedlich bewerten oder ob Leistungszulagen mehr oder weniger stark als relevantes Zusatzeinkommen gesehen werden. In der hochschulischen Praxis wird aber sehr deutlich, dass sowohl in Bezug auf die Bedeutung eines leistungsabhängigen Entgelts als auch auf Möglichkeiten alternativer Einkommensquellen große Unterschiede bestehen. Diese ergeben sich beispielsweise durch den alternativen Arbeitsmarkt der Bewerber/innen um ein Professor/innenamt. Je nach Marktlage sind Hochschulen unter Einkommensgesichtspunkten mehr oder weniger attraktiv. So hört man gegenwärtig von Hochschulen Klagen, geeignete Bewerber/innen für ingenieur- oder informatikbezogene Stellen zu finden, denn die Möglichkeiten des

Ausgleichs von Einkommensunterschieden durch Berufungszulagen sind zu beschränkt, um mit den aktuellen Markteinkommen zu konkurrieren. Ebenso verhält es sich mit der Möglichkeit des Anreizes von besonderen Leistungsbezügen. Wer z.B. als Professor der Wirtschaftswissenschaften nur unter finanziellen Gesichtspunkten abwägt, ob er einen wissenschaftlichen Aufsatz in einem A-Journal veröffentlicht oder ein Tagesseminar für einen Managerweiterbildungsträger abhält, wird unter Kosten-Nutzen-Überlegungen letzteres bevorzugen. Neben solchen Fragen wird zunehmend kontrovers diskutiert, wie man Leistungen, die als Grundlage für Entgeltzulagen dienen und einen Anreiz darstellen (sollen), erfasst, misst und bewertet.

Solche und ähnliche Fragen stellen sich auch und z.T. in besonderer Weise für Spezialhochschulen wie es künstlerische Hochschulen sind. Hier wird deutlich, dass die Orientierung an einem Leistungsentgelt wie es in Unternehmen der Wirtschaft zu finden ist, in staatlichen Hochschulen, insbesondere mit künstlerischem Profil, nur bedingt erfolgreich angewendet werden kann, weil einerseits die Interessenlage der Akteure sich von jenen in Unternehmen unterscheidet (materielle vs. immaterielle Anreize), andererseits die Rahmenbedingungen eines materiellen Anreizsystems eher ungünstig sind (finanzielle Möglichkeiten, nachhaltige Anwendung etc.). Das soll am Beispiel der HfK illustriert werden, wobei das Beispiel auf die besonderen Leistungsbezüge ausgerichtet wird.

Die Hochschule für Künste Bremen (HfK) ist eine künstlerische Hochschule mittlerer Größe mit rund 900 Studierenden in den Fächergruppen Musik, Freie Kunst und Design. An der HfK sind 66 Professoren/innen tätig; davon werden 39 nach der W-Besoldung bezahlt (W2: 18, W3: 21). Es gibt drei Kategorien: Künstlerische, künstlerisch-wissenschaftliche sowie wissenschaftliche Professuren. Antragsteller/innen für Leistungsbezüge können nur Professor/innen der Besoldungsgruppe W sein. Die Grundlagen für die Vergabe von Leistungsbezügen sind in einer Ordnung geregelt. Der Antrag muss die aus Sicht des Antragstellers/der Antragstellerin überdurchschnittlichen Leistungen beschreiben. Er ist über den Dekan/die Dekanin an den Rektor/die Rektorin zu stellen und vom Dekan/der Dekanin mit einer Stellungnahme (hinreichend begründeter Vorschlag zur Annahme/Ablehnung) zu versehen. Der Rektor/die Rektorin entscheidet nach Einbeziehung des Rektorats und der Frauenbeauftragten über den Antrag. Ebenso entscheidet der Rektor/die Rektorin über Widersprüche gegen die Entscheidung eines Antrags durch den Rektor/die Rektorin nach Einholung der Stellungnahme des betreffenden Dekans/der Dekanin.

Leistungsbezüge für besondere Leistungen können von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern beantragt werden, wenn besondere Leistungen in mindestens zwei der folgenden Tätigkeitsfelder vorliegen:
(1) Kunst und/oder Forschung,
(2) Lehre,
(3) Weiterbildung,
(4) Nachwuchsförderung.

Leistungsbezüge werden nach drei Kategorien gewährt, die mit unterschiedlichen finanziellen Zuwendungen verbunden sind:
(1) Kategorie 1: über die Dienstpflichten hinausgehende Leistungen, die das Profil des Faches/Fachbereichs mitprägen (300 Euro),
(2) Kategorie 2: Leistungen, die das Profil der HfK im nationalen Rahmen mitprägen (500 Euro),
(3) Kategorie 3: Leistungen, die das Profil der HfK im internationalen Rahmen mitprägen (800 Euro) Darüber hinaus sind Einmalzahlungen möglich. (Nach der neuen Regelung des Landes entfällt die Möglichkeit zur Einmalzahlung.) Zur Illustration seien im Folgenden die Zahlen bezüglich der Vergabe von Leistungsbezügen an der HfK in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern im Zeitraum 2009-2012 aufgeführt (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: HfK – Untersuchung 2009-2012

66 Professor/innen, davon 39 in W-Besoldung, 18 W2, 21 W3	**Besondere Leistungen in mindestens zwei der folgenden Tätigkeitsfelder:** (1) Kunst und/oder Forschung (2) Lehre (3) Weiterbildung (4) Nachwuchsförderung **Leistungsbezüge werden nach drei Kategorien gewährt** (1) Kategorie 1: über die Dienstpflichten hinausgehende Leistungen, die das Profil des Faches/Fachbereichs mitprägen **(300 Euro).** (2) Kategorie 2: Leistungen, die das Profil der HfK im nationalen Rahmen mitprägen **(500 Euro).** (3) Kategorie 3: Leistungen, die das Profil der HfK im internationalen Rahmen mitprägen **(800 Euro)**. (4) Darüber hinaus sind Einmalzahlungen möglich.	**21 Anträge, davon:** (1) Kategorie 1: 7 (2) Kategorie 2: 7 (3) Kategorie 3: 3 (4) Einmalzahlung: 4 **Davon Leistungen in den Anträgen nach Tätigkeitsfeldern:** • Kunst und/oder Forschung: 23 • Lehre: 25 • Weiterbildung: 1 • Nachwuchsförderung: 9 Summe der Leistungen: 58

Im Folgenden sollen einige Herausforderungen erläutert werden, die im Zusammenhang mit Leistungsentgelten einen speziellen Reiz für die Akteur/innen an einer künstlerischen Hochschule darstellen. Dazu zählt die Frage der Messung individueller Leistungen, nach dem Konsens der von der professoralen Community getragenen Messstandards, darüber hinaus aber auch die grundlegendere Frage nach der Bedeutung von „Leistung" insgesamt.

Im Bereich der wissenschaftlichen Leistung haben sich trotz einer gewissen Skepsis bestimmte Standards her-

ausgebildet (Ranking-, Ratingverfahren), wenngleich die Kritik daran zunimmt (Osterloh/Frey 2013; Kieser 2012). Diese Standards sind möglich, da innerhalb wissenschaftlicher Fachkulturen/Disziplinen insbesondere großer Fächer entsprechende Ähnlichkeiten gegeben sind (z.B. Standards über Publikationen in „gerankten" Zeitschriften). Anders verhält es sich an künstlerischen Hochschulen. Dort gibt es, anders als an Universitäten und Fachhochschulen, Professuren verschiedener Kategorien (künstlerisch, künstlerisch-wissenschaftlich und wissenschaftlich) sowie zum Teil gänzlich verschiedener Fachkulturen bzw. Disziplinen. Diese Fachkulturen/Disziplinen sind oftmals durch sehr wenige Personen (häufig nur durch eine) vertreten. So gilt es z.B. bei der hochschulinternen Leistungsvergabe, Leistungen von Wissenschaftler/innen mit jenen von Künstler/innen zu vergleichen. Konkret führt dies z.B. zu einer Abwägungsentscheidung, ob ein Fachaufsatz mit hohem Impactfaktor eines Wissenschaftlers/einer Wissenschaftlerin stärker oder schwächer zu gewichten ist als ein Konzert oder eine Performance im öffentlichen Raum eines Künstlers/einer Künstlerin. Daneben tritt das Phänomen, dass es im Gegensatz zur wissenschaftlichen Leitung bei künstlerischer Leistung oftmals keinen Maßstab und keinen Konsens über Leistung gibt. So existieren keine allgemeinen Rankings/Ratings für die Bewertung künstlerischer Leistung, was dazu führt, dass sich Hochschulen eigene Indikatoren geben, die jedoch im Gegensatz zu wissenschaftlichen Indikatoren nicht an allgemeine Standards angelehnt werden können.

Neben die Problematik der mehr oder weniger nicht vorhandenen Standards der Leistungsmessung tritt die skeptische Grundhaltung zum Leistungsbegriff insgesamt, welche an künstlerischen Hochschulen zu finden ist. Allerdings zeigen sich auch hier wiederum Unterschiede zwischen den künstlerischen Fachkulturen. So besagt eine Grundhaltung z.B. in der Freien Kunst, dass eine Differenzierung von künstlerischer Leistung im Sinne einer von außen herangetragenen Messung Dritter abgelehnt wird. Im Kunstzusammenhang werden Leistungen als nicht skalierbar gesehen. Dies hat u.a. zur Folge, dass an manchen Hochschulen sowohl die Benotung studentischer Leistungen als auch die Differenzierung künstlerischer Professuren nach W2/W3 abgelehnt wird. Anders verhält es sich in Fachkulturen der Musik, wo die Forderung nach klar benennbaren Spitzenleistung existiert.

Neben diesen an künstlerischen Hochschulen insgesamt zu findenden reizvollen Herausforderungen kommen landesspezifische hinzu. Am Beispiel Bremen zeigt sich, dass der Fit zwischen den unterschiedlichen Instrumenten zu gering ist. So existieren zwar einerseits Zielvereinbarungen zwischen Land und HfK, allerdings sind die Indikatoren zu wenig passgenau für eine künstlerische Hochschule (Wissenschaftsrat 2013, S. 118f.). Andererseits gibt es einen Misfit zwischen den konkreten Zielen dieser Vereinbarung und den Instrumenten der leistungsorientierten Bezahlung. Die Möglichkeit einer Vereinbarung individueller Leistungsziele zwischen Hochschullehrer/in und Hochschule unter z.B. Orientierung an den Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule ist nicht vorgesehen.

Die Einschätzung, ob individuelle Leistungen als überdurchschnittlich gelten, wird nach deren Erbringung im Nachhinein vorgenommen. Dies ist mindestens in zweifacher Hinsicht problematisch: Einerseits lässt es den einzelnen Antragsteller alleine, wenn es darum geht, überdurchschnittliche Leistungen zu bestimmen (ein verbindlicher Durchschnitt ist nicht gegeben), andererseits nimmt es den Hochschulverantwortlichen die Möglichkeit zu steuern, im Sinne einer gemeinsam zwischen Fachbereich/Rektorat und Professor/in festgelegten Zielsetzung. Die Entwicklung aufgrund der gesetzlichen Änderungen der Besoldung kommt als weitere Besonderheit hinzu, die durchaus dysfunktional wirken kann. Die durchschnittlich gezahlten besonderen Leistungsbezüge an der HfK lagen 2012 bei rund 3.600 Euro/Jahr. Durch die generelle Erhöhung des Grundgehalts um 600 Euro/Monat je W2/W3-Professur werden die individuellen Leistungsbezüge in vielen Fällen gänzlich neutralisiert, da sie zu 100% auf die Zulagen angerechnet werden. Aus Sicht mancher Kolleg/innen ist dies ein demotivierender Vorgang, wenn Kolleg/innen, die keine Zulagen aufgrund überdurchschnittlicher Leistungen erhalten haben durch die Besoldungsanpassung mit jenen, die Leistungszulagen erhielten, finanziell gleichgestellt werden.

Ein mögliches Zwischenergebnis der Betrachtung der Leistungsorientierung in der Besoldung von Professor/innen für künstlerische Hochschulen wäre, materielle Anreizsysteme hochschultypenbezogen zu nutzen. Der Ansatz „One size fits all" mag aus Sicht des Beamtenrechts nachvollziehbar sein, ist jedoch in der Praxis künstlerischer Hochschulen nicht unproblematisch. Unstrittig gibt es Bereiche und Fachkulturen, in denen ein individueller Leistungszuwachs funktional durch eine in Aussicht gestellte finanzielle Zulage bewirkt werden kann. Dabei bleibt jedoch die Frage nach der Güte der künstlerischen Leistung dennoch mangels allgemein verbindlicher Standards schwierig. In vielen anderen Fällen jedoch ist ein wesentlicher Treiber individueller Leistungen die Möglichkeit der Umsetzung des Selbstauftrags und die Anerkennung dessen, was Ergebnis der Selbstbeauftragung ist: die Anerkennung weniger durch die Funktionsträger der Hochschule als vielmehr durch die Anerkennung der jeweiligen peers aus der Fachcommunity. Hier könnte ein finanzieller Anreiz bestenfalls projekt- und weniger personenbezogen gewährt werden. Deshalb schließt sich hier die Forderung nach einer erhöhten Wertschätzung geleisteter Arbeit jenseits der finanziellen Abgeltung an. Geld ist nur ein bedingter Treiber individueller Leistung und ersetzt nicht die Bedeutung der Wertschätzung durch die Community innerhalb und außerhalb der Hochschule. In Tabelle 3 werden die beiden Währungen Geld und Anerkennung nebeneinander dargestellt.

Die Tabelle veranschaulicht, weshalb eine Kultur der Wertschätzung auf allen drei der dort benannten Ebenen zu fordern ist. Sie ersetzt nicht gänzlich die monetären Leistungsanreize und fordert auch neben der Verantwortlichkeit des Einzelnen ein verantwortliches Führungsverhalten. Das bedeutet im Wesentlichen die Schaffung von Ermöglichungsräumen, in denen aber auch klare Spielregeln existieren müssen. Dies ist eine

Aufgabe, die auf allen drei Ebenen anzusetzen ist und zum Teil einen Kulturwandel voraussetzt und/oder bewirkt.

Abschließend ist zu konstatieren, dass der Grundgedanke der W-Besoldung, individuelle Leistung durch ein finanzielles Anreizsystem zu honorieren, nicht unproblematisch ist. Am Beispiel künstlerischer Hochschulen zeigt sich, dass Standardmodelle schwierig sind, deshalb sollte neben finanziellen Anreizen den Aspekt der nichtmonetären Wertschätzung im Auge behalten werden.

Tabelle 3: Messen und Bewerten vs. Wertschätzen und Ermöglichen

	Messen und Bewerten: Währung Geld	Wertschätzen und Ermöglichen: Währung Anerkennung
Makroebene	• Wettbewerbliches Paradigma ernst nehmen: Leistungsanreize nachhaltig schaffen • Freiheitsgrade der Hochschulen erhöhen	• Grundvertrauen erzeugen • Vielfältige Anreizmodelle schaffen
Mesoebene	• Spezifika berücksichtigen • Verantwortung der Führung stärken/einfordern	• Spielräume nutzen • Wertschätzung institutionalisieren • Führung stärken/einfordern
Mikroebene	• Akzeptanz fördern • Orientierung berücksichtigen	• Akzeptanz fördern • Orientierung berücksichtigen

Literaturverzeichnis

Biester, C. (2013): Leistungsorientierte Vergütung in der Wissenschaft. Eine theoretische und empirische Analyse der neuen Professorenbesoldung. Weinheim.

BVerfG, 2 BvL 4/10 (vom 14.2.2012): Absatz-Nr. (1-196), http://www.bverfg.de/entscheidungen/ls20120214_2bvl000410.html (Aufruf am 29.01.2014).

Deutscher Hochschulverband (2011): Die W-Besoldung. Kurzinformation. http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/info_blaetter/info0205.pdf (Aufruf am 17.2.2014).

Hessisches Professorenbesoldungsgesetz (vom 12. Dezember 2012): § 10. https://beck-online.beck.de/default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FHESPBesG%2Fcont%2FHESPBesG%2EP10%2Ehtm (Aufruf am 18.02.2014).

Kieser, A. (2012): JOURQUAL – Der Gebrauch, nicht der Missbrauch, ist das Problem. Oder: Warum Wirtschaftsinformatik die beste deutschsprachige Zeitschrift ist. In: Die Betriebswirtschaft: DBW, Jg. 72, S. 93-110.

Osterloh, M./Frey, B.S. (2013): Heißt „gut" publiziert auch „gute" Publikation? Über die Rolle des Impact Factors in der Wissenschaft. In: Forschung und Lehre, Jg. 20/H. 7. S. 546-547.

ProfBesReformG (2002): Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung vom 16. Februar 2002, Bundesgesetzblatt Jg. 2002 Teil I Nr. 11, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 2002. http://www.bmbf.de/pubRD/profbesreformg.pdf (Aufruf am 17.02.2014).

W-Besoldung.net (2014): http://www.w-besoldung.net/forschung/zahlen-zur-w-besoldung/, Aufruf am 29.01.2014.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Landes Bremen. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3456-13.pdf (Aufruf am 28.01.2014).

■ **Dr. Herbert Grüner,** Professor für Wirtschaftswissenschaften, Rektor der Hochschule für Künste Bremen, stellvertretender Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement,
E-Mail: herbert.gruener@hfk-bremen.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

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

Irma Rybnikova & Marie Scholz

Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre

Irma Rybnikova

Marie Scholz

Partizipation der Studierenden in der universitären Lehre gilt als eine der Qualitätssäulen Europäischer Universitäten, zumindest wenn man den Vorstellungen der Bologna-Reform folgt. Basierend auf ethnografischen Beobachtungen und Dokumentenanalyse untersuchen wir die Studierendenpartizipation in der Lehre einer Universität. In unserer Analyse stellen wir nicht nur das Ausbleiben der Studierendenpartizipation und eine Abkopplung zwischen der Rhetorik und der Praxis partizipativer Lehre fest, sondern arbeiten auch einige der wesentlichen Widersprüche heraus, die sich um die Partizipation der Studierenden an den Universitäten ranken und eine partizipative Lehre erheblich erschweren.

1. Partizipation der Studierenden in der universitären Lehre: ein umkämpftes Terrain

Die Frage, welche Partizipationsmöglichkeiten den Studierenden an Universitäten zugesprochen werden, stellt eines der Spannungsverhältnisse dar, dessen Ursprünge bis tief in die Geschichte der europäischen Universitäten hineinreichen. Mindestens zwei konkurrierende Deutungen lassen sich hier ausmachen, von denen im historischen Verlauf mal die eine, mal die andere an Popularität und politischer Dominanz gewann. Das ist einerseits die Vorstellung der Universitäten als Orte selbstbestimmter Bildung und andererseits Universitäten als Institutionen herrschaftlicher Wissensvermittlung. Bereits im Mittelalter, der Epoche, auf die die europäische Universitätsidee zurückgeht, existierte neben der Auffassung der Universität als der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden auch eine auf die scholastische Lehre zurückgehende Vorstellung der Universität als einer Lehranstalt zum Zwecke des vom Gott vermittelten Wissens. Während die letzte Auffassung bis in das 18. Jahrhundert dominierte, knüpfte das Humboldt'sche Konzept von der Einheit der Forschung und Lehre an die Idee der Selbsterziehung der Lernenden an. Die Universität wurde hier vor allem als Ort des Selbststudiums begriffen, bei dem den Lehrveranstaltungen lediglich eine sekundäre Bedeutung zukommt. Die Idee der gemeinschaftlich und auf ein Selbststudium ausgerichteten Universität lebte in den 1968'er Jahren erneut auf, als im Zuge der Studentenbewegung die Konzeption der auf partizipativen Prinzipien beruhenden Gruppenuniversität entstand[1]. Das sogenannte Bologna-Projekt Ende der 1990er Jahre, als 30 europäische Mitgliedstaaten sich für die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes, in dem sich Dozenten und Studenten frei entwickeln können, verpflichteten, stellt ein weiteres Vorhaben dar, welches – zumindest auf der Ebene der Rhetorik – Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden in der universitären Lehre zu unterstützen scheint.

Die Bologna-Reform führte zu tiefgreifenden Veränderungen in der deutschen Hochschulpolitik, wie die Änderung der Hochschulstruktur durch Einführung des Bachelor-Master-Systems, gemeinsame Standards und Richtlinien zur Sicherung der Qualität in Forschung und Lehre (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999). Besonders im Bereich Qualitätssicherung in der Lehre werden neue Methoden eingeführt, die explizit auf Partizipation der Organisationsteilnehmer abstellen (vgl. Winter 2005, S. 112; Nickel 2007, S. 9). In der vorliegenden Arbeit widmen wir uns insbesondere der Partizipation der Studierenden und stellen uns die Frage, welche Möglichkeiten Studierende haben, um in der universitären Lehre zu partizipieren und inwiefern sie diese Chance wahrnehmen. Dafür werden wir exemplarisch von den Ergebnissen einer ethnografischen Studie berichten, die auf teilnehmender Beobachtung und Dokumentenanalyse beruhen. Dabei handelt es sich um eine semesterbegleitende Beobachtung an einer Universität in den Vorlesungen und Seminaren, während einer Veranstaltung zur Lehre an der betreffenden Universität und bei der Durchführung von Evaluationen durch eine der Autorinnen. Untersetzt werden die Beobachtungen mit der Analyse von verschiedenen Dokumenten, wie die gesetzlichen Grundlagen und Zielvereinbarungen der Universität mit dem zuständigen Landesministerium, um die alltäglichen Verhältnisse in der Lehre den strategischen Beschlüssen und Vorgaben gegenüberzustellen. Unsere explorativen Ergebnisse erlauben zwar keine im quantitativen Sinne repräsentativen Schlussfolgerungen, bieten jedoch – und darin sehen wir den genuinen Beitrag unseres Berichts – lebensnahe Einblicke in die Perspektive der Studierenden auf die Fragen der Partizipation in der Lehre an Universitäten nach der Bologna-Reform.

[1] Für diese Hinweise danken wir dem Gutachter unserer Einreichung.

2. Partizipation der Studierenden in der universitären Lehre: Bisherige Studien

Bisherige Diskussion zu Partizipation in Organisationen bezieht sich allen voran auf die Wirtschaftsunternehmen und die Frage der Partizipationsmöglichkeiten für Arbeitnehmer. Mit Partizipation werden verschiedene Formen formeller wie informeller Beteiligung und Einflussnahme von Mitgliedern einer Organisation vor allem bei der Entscheidungsfindung gemeint (vgl. Friedrichsmeier/Wannöffel 2010, S. 8). Wilpert (1995) systematisiert mögliche Partizipationsausprägungen an einer Organisation anhand der Form der Partizipation (direkt oder indirekt), der Intensität (geringfügig bis umfassend) und der Anzahl der Betreffenden (von Einzelpersonen bis hin zu Gruppen) (Wilpert 1995, S. 357). In der Forschungsliteratur werden besonders ausführlich Ziele bzw. erwartete (positive) Folgen der Partizipation in Organisationen diskutiert. So unterscheidet Weber (1999) zwischen den wirtschaftlichen Zielen der Partizipation, wie die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens durch geförderte Identifikation mit der Organisation, und den gesellschaftlichen Zielen, wie Steigerung der Demokratie und humanistischer Vorstellungen durch organisationale Beteiligung (Weber 1999, S. 270). Den wirtschaftlichen Folgen der Partizipation wurde besondere Aufmerksamkeit der Forscher zuteil. Nicht nur werden gesteigertes Commitment der Arbeitnehmer, ihre Zufriedenheit und Motivation als quasi automatische Folgen der Partizipation betrachtet (z.B. Ohana/Meyer/Swaton 2012), sondern Partizipation wird auch zur Pauschallösung für Akzeptanzprobleme des Veränderungsmanagements in Organisationen stilisiert (Pekruhl 2001, S. 56-57).

Universitäten stellen jedoch keine „üblichen" Wirtschaftsorganisationen dar, so dass die Partizipationsmodelle, die in privatwirtschaftlichen oder öffentlichen Betrieben entwickelt oder angewendet werden, nur bedingt auf den Hochschulkontext zu übertragen sind. Durch den Reformdruck der Europäischen Union befinden sich Universitäten in einem Spannungsfeld zwischen der Beeinflussung durch Externe und dem Recht auf universitäre Unabhängigkeit (Nickel 2007, S. 8). Auf der einen Seite steht die Forderung nach universitärer Autonomie und Entscheidungsfreiheit bezüglich der Gestaltung interner Prozesse, auf der anderen Seite die Forderung des Staates und der (steuerzahlenden) Öffentlichkeit nach internationaler Wettbewerbsfähigkeit. Das Studierverhalten der Studierenden gewinnt bezüglich der Hochschulfinanzierung an Bedeutung (Müller/Voegelin 2002). Mit der Einführung der leistungsorientierten Mittelvergabe an die Hochschulen fallen Faktoren wie Studiendauer, Absolventen- oder Abbruchsquoten schwerer ins Gewicht. Im Zuge der Reformen der Hochschulverwaltung, wie die des „Neuen Steuerungsmodells", wird auf betriebswirtschaftliche Instrumente zurückgegriffen, wie unter anderem dezentrale Führungs- und Organisationstrukturen, Zielvereinbarungen, klientelorientiertes Qualitätsmanagement und strategisches Personalmanagement (Winkel 2006). Insbesondere die Qualitätsentwicklung erhält dabei eine strategische Bedeutung im internationalen Wettbewerb (Bülow-Schramm/Bender 2009). In den Hochschulstrukturen werden vermehrt qualitätssichernde Methoden eingeführt, wie Evaluation der Lehrveranstaltungen und Akkreditierung von Studiengängen (Winter 2005, S. 112). Ideen des partizipativen Managements knüpfen dabei an eine tief verankerte Tradition der Universitätskultur hierzulande an (Nickel 2007, S. 115), die auch in den Hochschulgesetzen einzelner Bundesländer verankert ist, wie Partizipation bei der Organisation der Lehre (§16 Abs. 1, SächsHG), Überprüfung der Qualität der Lehre (§9 Abs. 2, SächsHG) oder die Mitwirkung in Studentenschaften (§24 Abs. 3, SächsHG).

In Bezug auf die Partizipation von Studierenden an den Hochschulen liegen bei weitem nicht so viele Forschungsarbeiten vor wie zu Partizipation in den Arbeitskontexten. Die wenigen Arbeiten bieten aber wichtige Erkenntnisse und Handreichungen für die vorliegende Studie. Zum einen sprechen manche Autoren eine pessimistische Diagnose für die Partizipation der Studierenden in der Lehre aus. Ungeachtet zahlreicher gesetzlich verankerter Möglichkeiten ist die Bereitschaft der Studierenden, sich aktiv in der Lehre zu beteiligen, meist gering ausgeprägt (Müller/Voegelin 2002, S. 1). Fachschaften haben an einigen Hochschulen Probleme, neue Mitglieder zu werben, so dass teils Gremienplätze nicht mit Studenten besetzt werden können (Müller/Voegelin 2002, S. 2). Eine hohe Relevanz sprechen die Autoren den Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen zu, weil diese aus Sicht der Forscher die Studierenden zu motivieren können, sich hochschulpolitisch zu engagieren. Vor allem Partizipation der Studierenden bei der Evaluation der Lehre wird adressiert, die für Studierende mehr Einfluss auf die Lehre ermögliche, besonders dann, wenn die Auswertung gemeinsam gestaltet wird (vgl. Winter 2005, S. 118).

Eine stärker differenzierende Perspektive nehmen Ditzel und Bergt (2013) in ihrer explorativen Studie ein, in der sie die Partizipation der Studierenden anhand individueller Neigung klassifizieren. Anstatt einer pauschal abnehmenden Partizipationstendenz unterscheiden die Autoren hier vier unterschiedliche Partizipationstypen: aktive Partizipation, ad-hoc Partizipation, passive Partizipation und keine Partizipation (Ditzel/Bergt 2013, S. 183). Unter aktiver Partizipation verstehen die Autoren die Beteiligung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen, bei der Gremienarbeit oder in anderen organisierten Strukturen. Es handelt sich hier meist um überaus aktive Studierende, die auch als politische Vertreter der Studentenschaft angesehen und auch seitens der Universität wahrgenommen werden. Zu Vertretern der ad-hoc Partizipation zählen die Autoren jene Studierende, die sich weniger im Alltag engagieren, die aber an aufmerksamkeitsbindenden, zeitlich begrenzten Aktionen, wie Bildungsstreiks oder Veranstaltungen an der Universität, teilnehmen. Diese Studenten treten für bestimmte Ziele ein, sind für die Hochschule aber meist nicht sichtbar, sondern lediglich für die Kommunikations- und Informationsimpulse der Hochschule erreichbar. Passive Partizipation bezieht sich auf die Studentenkreise, die sich mit nur wenig Aufwand beteiligen, indem sie an Evaluationen teilnehmen, im besten Fall die Gremien wählen und sich durch diese vertreten las-

sen. Diese Studenten sind für die Universität nicht sichtbar, aber grundsätzlich erreichbar. Vertreter der Kategorie keine Partizipation legen hingegen ihre Prioritäten auf andere Bereiche, wie Freunde, Freizeit oder erfolgreichen Abschluss des Studiums, so dass hier mit keiner aktiven Beteiligung seitens der Studierenden oder ihrer Erreichbarkeit gerechnet werden kann.

3. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie beruht im Wesentlichen auf ethnografischen Beobachtungen an einer Universität. Ethnografie ist eine der ältesten qualitativen Methoden der Sozialforschung, bestehend in der Regel aus teilnehmender Beobachtung, formellen oder informellen Interviews mit den beobachteten Personen sowie Analyse von Dokumenten, die für die Thematik für wichtig gehalten werden (Atkinson/Hammersley 2007). Es wird zwischen offener und verdeckter Beobachtung unterschieden (Bachmann 2009). Bei der offenen Beobachtung wird das Forschungsthema den Beobachteten mitgeteilt, bei einer verdeckten verheimlicht. Dabei ist die Datensammlung relativ unstrukturiert und die Interpretationskriterien stehen nicht bereits am Anfang fest, sondern leiten sich aus den Beobachtungen heraus ab. Ursprüngliche Fragen, die für das Interesse des Forschers am Feld verantwortlich sind, können sich über den Verlauf der Ethnografie spezifizieren oder gar transformieren. Vorteil der Ethnografie ist, dass die Forschungssubjekte in ihrem gewohnten und nicht im künstlich geschaffenen Umfeld agieren. Das Ziel der teilnehmenden Beobachtung in der vorliegenden Studie ist es, Erkenntnisse über die Partizipation von Studierenden in der Lehre betrachteter Universität zu gewinnen. Beobachtungen werden konzentriert auf direkte Partizipation der Studierenden in den Vorlesungen und einem Seminar, auf die ad-hoc Partizipation am sogenannten „Tag der Lehre", der im betrachteten Semester stattfand, und auf indirekte Partizipation mittels Evaluationen. Während im Fokus der Beobachtung zur direkten Partizipation die Frage steht, inwiefern sich die Studierenden in den Lehrveranstaltungen selbst engagieren und wie konkret das von den Dozenten gefördert und erwünscht ist, soll anhand der Beobachtung am „Tag der Lehre" untersucht werden, inwiefern die Studierenden an einer seitens der Universität angeregten Partizipationsmöglichkeit zum Thema Lehre teilnehmen. Anhand der Evaluationsbeobachtungen sollen Erkenntnisse gewonnen werden, inwiefern die indirekte Partizipation von Studierenden wahrgenommen wird und welche Rolle dabei die Vertreter der Studierenden spielen.

Bei der Universität, an der die Studie durchgeführt wurde, handelt es sich um eine sächsische Hochschule mit etwa 11.000 Studenten und etwa 2.000 Beschäftigten. Als Studentin der Fakultät Wirtschaftswissenschaften dieser Universität hat eine der Autorinnen verdeckt beobachtet, inwiefern die Partizipation von Studierenden in der Lehre ermöglicht wird und inwiefern die Chance von den Studenten genutzt wird. Der Beobachtungszeitraum erstreckt sich über drei Monate (Oktober-Januar 2015) und bezieht sich auf insgesamt sechs Lehrveranstaltung, darunter fünf Vorlesungen und ein Seminar. Eine Beobachtung wurde während einer einmaligen Veranstaltung seitens der Universität durchgeführt und dauerte zwei Stunden. Während der Veranstaltungen wurden stets die Notizen geführt und fortgeschrieben.

Zusätzlich zu ethnografischen Beobachtungen wird Dokumentenanalyse durchgeführt. Bei den Dokumenten handelt es sich um Zielsetzungen der Universität sowie einem Auszug aus dem frei zugänglichen Zielvereinbarungsplan zwischen dem zuständigen Staatsministerium und der Universität. Dazu gehören das Kompendium des Hochschulentwicklungsplans und das Leitbild der Lehre, allen voran die Grundprinzipien der „Guten Lehre" an der betrachteten Universität.

4. Ergebnisse

Direkte Partizipation in den Lehrveranstaltungen

Vorlesungen stellen sich als Lehrveranstaltungen heraus, die kaum Partizipationsmöglichkeiten bieten. Die wenigen Partizipationsmöglichkeiten werden von den Studierenden auch kaum genutzt. Die Versuche, die Studierenden zu aktivieren, sei es in Form von Fragen der Dozenten an die Studierenden oder als Fallstudienbearbeitung mit anschließender Diskussion, wurden von den meisten der Studierenden ignoriert. Auffällig war, dass sich dieser Effekt bei jenen Dozenten verstärkte und ein offensichtliches Desinteresse der Studierenden hervorrief, die entweder schlecht gelaunt waren oder deren Präsentationstechniken (z.B. Sprechstil, Blickkontakt zu den Zuhörern, unsicheres Auftreten) zu wünschen übrig ließ. Ein hoher Lärmpegel, eine nicht bereitwillige Beantwortung von Fragen, das Ausbleiben von Diskussionen waren die häufigsten Folgen. Die Aufforderungen der Dozenten, Fragen zu stellen, wurde meist durch die Frage erwidert, was denn nun klausurrelevant sei. Es deutet darauf hin, dass von vielen Studierenden Partizipationsmöglichkeiten, wenn überhaupt, kaum für die Einflussnahme auf die Lehre und schon gar nicht als Ausdruck von humanistischen Zielen der Pädagogik genutzt werden, sondern instrumentell als Mittel für ein möglichst gutes Klausurergebnis oder für eine Einschränkung des zu lernenden Materials angesehen und verwendet wird.

Ad-hoc Partizipation am „Tag der Lehre"

„Tag der Lehre" ist eine universitätsweite Veranstaltung an der betrachteten Universität gewesen, deren explizites Ziel war, der Erstellung von Grundprinzipien für eine „Gute Lehre" im Hochschulentwicklungsplan nachzukommen. Die Veranstaltung dient als Möglichkeit der direkten Teilnahme am Meinungsaustausch zwischen Studierenden und Dozenten der Universität und fand im November 2014 zum zweiten Mal statt. An diesem Tag werden alle anderweitigen Lehrveranstaltungen abgesagt, so dass alle Studierenden und Dozenten der Universität eine Möglichkeit haben, daran teilzunehmen und über gute Lehre zu diskutieren. An der Veranstaltung nahmen geschätzt 100 Teilnehmer, die Mehrzahl wohl um die 30 Jahre alt, teil. Auch wenn das für eine Studentenzahl von etwa 11.000 und eine Mitarbeiterzahl von etwa 2.000 ein sehr

geringer Anteil an Interessierten (etwa 0,8%) war, waren die Veranstalter ihrer eigenen Aussage nach wohl ganz zufrieden damit. Bei den Gruppensitzungen war nach der Vorstellungsrunde klar, dass im Raum die meisten Studenten zwei von den insgesamt acht Fakultäten der Universität angehörten (Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften sowie der Philosophischen Fakultät).

Die Meinungen der anwesenden Studierenden und der Dozenten haben sich im Wesentlichen ergänzt und zur Eruierung der Mechanismen beigetragen, die die Partizipation der Studierenden erschweren. Aus Sicht der Dozenten fehle den Studierenden schlichtweg das Interesse an Partizipation in der Lehre: als Dozent ermutige man Studierende immer, Fragen zu stellen, ob im Kolleg oder per E-Mail, diese Chance wird aber meist nicht wahrgenommen.

Aus Sicht der Studierenden verhindere die hohe Distanz zwischen Lernenden und Lehrenden einen Dialog auf gleicher Höhe. Ihre Passivität führten die Studierenden teilweise auch auf mangelndes Interesse der Dozenten an ihren Zuhörern zurück. Zugleich thematisierten die Studierenden zahlreiche Zwänge, die eine Partizipation an der Lehre erschweren. Es ist einerseits der Druck, zu den Lehrveranstaltungen gehen zu müssen, andererseits der hohe Notendruck, aus dem Wehrlosigkeit der Studierenden den Lehrenden gegenüber, gar Resignation resultiert. Im Ergebnis des hohen Leistungsdrucks bestünde nur Interesse an klausurrelevanten Themen, weil die Fülle des Lernstoffs einfach konzentriert werden muss.

Die große Fülle des Lernstoffs, die kaum kritisches Reflektieren ermögliche, stünde im Widerspruch zu den im Leitbild der Lehre gesetzten Anspruch auf „Zeit zum Lernen und auf Zeit zum kritisch Reflektieren". In der Gruppendiskussion wurde angemerkt, dass man sich innerhalb weniger Zeit meistens so viel Lernstoff beibringen muss, was dann nur minimal in einer Klausur abgefragt werden kann und die Noten daher eigentlich nicht die wahre Leistung der Studierenden darstellen. Auch das Ziel der Universität, den Anteil an Studierenden in der Regelstudienzeit zu erhöhen, erlaubt nicht unbedingt viel Zeit zum Lernen. Bemängelt wurde von den Studierenden auch die Art der Lehrevaluation, wie sie meist praktiziert wird: Gemeinsame Auswertungen der Evaluationen zwischen Dozenten und Studierenden finden nicht statt, die Studenten wissen meist gar nicht, was mit den Ergebnissen passiert und welche Folgen die Bewertung hat. Auch die Gestaltung der Lehrveranstaltung stellte sich als nicht unwichtig für die ausbleibende Partizipation heraus. Ausgerechnet Seminare, die ausschließlich mit Vorträgen von den Studierenden bestritten werden und somit primär auf die Partizipation der Studierenden abstellen, werden von den Studierenden selbst als sehr monoton erlebt. Dass die Vorgaben der Prüfungsordnungen keinen großen Spielraum für die Gestaltung der Seminare und Formen der Leistungsprüfung ermöglichen, gehört zu den weiteren Spannungsverhältnissen, die mit partizipativer Lehre an den Universitäten einhergehen.

Indirekte Partizipation anhand Evaluationen

Laut § 9 Abs. 2 SächsHG ist das Evaluationsverfahren mit dem Studentenrat abzustimmen. Laut Studentenrat wird diese Zusammenarbeit aber nur an einigen Fakultäten zugelassen bzw. eingefordert. Konkret bedeutet das, dass manche Veranstaltungen auf gemeinsamen Wunsch der Fakultät und des Studentenrats evaluiert werden, so dass die entsprechenden Dozenten keine andere Wahl haben, andere Lehrveranstaltungen hingegen auf den individuellen Wunsch der Dozenten einer Evaluation unterzogen werden. In beiden Fällen werden dafür in der Regel standardisierte Evaluationsbögen verwendet und mittels EVASYS System ausgewertet. Im Fall einer studentenratsbegleitenden Evaluation werden die Ergebnisse von den Dekanen oder dem Fakultätsrat zur Kenntnis genommen, teilweise mit Lehrenden besprochen. Dabei interessieren sich meist aber auch nur die akademischen Mitarbeiter dafür, so der Studentenrat, die ohnehin gute bis sehr gute Ergebnisse mit ihrer Lehre erzielen. In diesem Zuge wird vom Studentenrat angemerkt, dass das Qualitätsmanagement an der Universität, welches auf universitätsweiten Lehrzielen und regelmäßigen Evaluations- und Rückmeldungsrunden zusammen mit den Studierenden beruhen müsste, nicht ausgereift ist und man sich dieser Herausforderung stellen muss.

Entsprechend divers waren die beobachteten Evaluationspraktiken. Während der Beobachtungen zu den Evaluationen wurde festgestellt, dass viele Dozenten nicht am Evaluationsverfahren teilnahmen bzw. Evaluation ihrer Lehre teilweise nicht für wichtig hielten. Vielmehr wurde direkte Kritik seitens der Studenten erwünscht, welche aber auch in den beobachtbaren Fällen nicht direkt erfolgte. Gründe für mangelndes Evaluationsinteresse der Dozenten sind vielfältig. Denkbar ist, dass die Evaluationen in einigen Veranstaltungen als nicht repräsentativ angesehen werden, weil diese meist in der letzten Vorlesung stattfinden und die Hörsäle wegen der klausurrelevanten Informationen sehr voll sind, wohingegen sonst nur ein geringer Teil die Veranstaltung besucht.

Im beobachteten Seminar, in dem ein nicht standardisierter Evaluationsbogen benutzt wurde, fiel auf, dass zum einen alle Teilnehmer diesen Bogen scheinbar sehr bereitwillig ausgefüllt haben. Das könnte zum einen daran liegen, dass statt 200 Studenten im Hörsaal eben nur 20 Studenten im Seminarraum diesen Bogen bearbeiteten und die Bindung zum Dozenten im Seminar auch sehr viel höher als im Vorlesungssaal war. Der Vorteil bestand auch hierbei, dass die Evaluation an den Dozenten direkt ging, dieser evtl. auch den Bogen selber auswertet und man somit einen Ansprechpartner hat, wenn man das Ergebnis gerne erfahren oder diskutieren möchte.

Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Der Hochschulentwicklungsplan wurde als das wichtigste Dokument für die behandelte Frage erachtet, auch weil darauf mehrfach am „Tag der Lehre" rekurriert wurde. Dabei handelt es sich um ein hochschulpolitisches Manifest, in welchem die Ziele der Universität umrissen werden. Als Zielaspekte werden dabei heterogene Kriterien definiert. Es sind zum einen messbare Erfolgsgrößen, wie die Erhöhung der Absolventenquote

und die Quote der Studierenden, die in der Regelstudienzeit ihren Abschluss erreichen. Zum anderen enthält es didaktische Ziele, wie die Erarbeitung von Grundprinzipien, was „Gute Lehre" für die Universität bedeuten soll. Als eine wichtige Maßnahme hierfür gilt eine gestärkte Kooperation mit dem Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität, um mittels hochschuldidaktischer Kurse die Lehrenden zur „Guten Lehre" zu motivieren. Als Konkretisierung für die Erarbeitung von Grundprinzipien, was „Gute Lehre" ausmacht, gilt das Leitbild der Lehre, welches im Januar 2014 im Rahmen des ersten „Tag des Lehre" erstellt wurde und nun einer kontinuierlichen Verbesserung unterzogen werden soll. Kernpunkte des Leitbildes der Universität, die eine „Gute Lehre" ermöglichen, sind ebenfalls vielfältig, angefangen von der Einheit von Lehre und Forschung, über die Vermittlung von methodischen, sozialen Kompetenzen und fachlichen Inhalten und Zeit zum Lernen und kritisch Reflektieren bis hinzu Schaffung eines Lehr-/Lernverhaltens und Ermöglichung der Kritik und Selbstkritik.

Verschränkt man die ethnografischen Beobachtungen und die Analyse der Dokumente, stellt sich heraus, dass es zahlreiche Spannungsverhältnisse und schlichtweg Differenzen zwischen den Lehrzielen und dem Lehralltag an der betrachteten Universität vorliegen. Angesichts der beobachteten teilweise problematischen methodischen und rhetorischen Kompetenzen der Dozenten scheint das Ziel, die Kompetenzerweiterung der Lehrenden durch hochschuldidaktische Angebote, zumindest teilweise noch nicht erreicht zu sein. Derartige Defizite sind nicht nur prinzipiell bedenklich, sondern auch problematisch in Bezug auf die verwirkten Partizipationsmöglichkeiten für Studierende. Eine methodisch versierte, souveräne und überzeugende Lehrpraxis scheint eine grundsätzliche Voraussetzung für direkte Partizipation der Studierenden in den Lehrveranstaltungen zu sein.

Die im Hochschulentwicklungsplan formulierte Forderung, die Lehre erfolgs- und bedarfsgerecht zu gestalten, steht hingegen im Widerspruch zur partizipativen Lehre. Das trifft vor allem auf die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer zu, die bekanntlich deutlich mehr Zulauf und Bedarf melden als andere Fächer. Dass eine „bedarfsgerechte" Lehre in diesem Fall eine weitestgehend „partizipationsfreie" Lehre ist, die von einem ausgeprägten Desinteresse der Studierenden begleitet wird, braucht man sich nicht besonders zu wundern. Zu guter Letzt möchten wir auf den Widerspruch zwischen den formulierten Zielen und der gelebten Praxis in Zusammenhang mit der Lehrevaluation hinweisen. Die ausbleibende oder standardisiert und ohne eine ernstzunehmende Beteiligung der Studierenden ablaufende Lehrevaluation widerspricht nicht nur dem Leitbild der betrachteten Universität (die gewiss keine bundesweite Ausnahme darstellt), ein Lehr-/Lernverhalten zu schaffen und damit Kritik und Selbstkritik zu ermöglichen. Sie stellt vielmehr ein Symptom für ein inkonsequentes, hochgradig fragmentiertes und sich an Spannungsverhältnissen zerreibendes System der Lehrqualitätswahrung dar.

5. Diskussion

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen Daten bezüglich Partizipation der Studierenden an der universitären Lehre dienen vor allem als eine erste Analyse der Problemfelder und Spannungsverhältnisse. Zwar ermöglicht die gewählte Methode nur begrenzte Einblicke in die komplexe Thematik, weil z.B. die studentische Gremienarbeit hier nicht betrachtet wurde. Diese Einblicke sind durch ihre Lebensnähe jedoch umso informativer und ernüchternder. Insgesamt lässt es sich feststellen, dass Studierende einerseits vergleichsweise wenige Möglichkeiten haben, aktiv an der Lehre zu partizipieren. Andererseits nutzen sie aber diese seltenen Möglichkeiten kaum und stören sich nicht daran. In den Fällen, in denen direkte oder indirekte Partizipation der Studierenden beobachtet werden konnte, handelte es sich um eine hochgradig instrumentell motivierte Partizipation, als Mittel zur Verbesserung der Klausurergebnisse oder zur Vermeidung der Notenverschlechterung.

Diese durchaus pessimistische Feststellung – allen politischen und strategischen Hochschulbeschlüssen zum Trotz – sowie ihre Gründe dürften nicht partikularisiert, sondern im Kontext der allgemeinen Hochschultendenzen hierzulande betrachtet werden. Auf der einen Seite scheint das individuelle Partizipationsinteresse der Studierenden gering ausgeprägt zu sein. Als oberste Priorität erachten die Studierenden in der Regel den erfolgreichen Abschluss des Studiums, weiteres Engagement gilt nicht als nötig oder sinnvoll. Hinzu kommt der kurze Zeithorizont des Studiums und der Lehrveranstaltungen, die die Partizipation an der Verbesserung der Lehre als ein Geschenk an die zukünftigen Jahrgänge erscheinen lässt, von dem die Partizipierenden selbst nicht profitieren können. Auch Sozialisierungseffekte sorgen für eine derartige Passivität und instrumentelle Grundattitüde. Bereits in der Schule werden den zukünftigen Studierenden in der Regel Passivität und Gefügigkeit den Lernplänen und den Erwartungen der Lehrenden gegenüber abverlangt, gekoppelt mit einer Instrumentalisierung des Lernens, die im Wesentlichen auf die myopische Ergebnisorientierung abstellt, wobei als Ergebnis weniger das eigentlich Gelernte als die Benotung angesehen wird.

Auf der anderen Seite sind die Machtverhältnisse zu beachten, die in die universitäre (wie schulische) Lehre eingelassen sind und denen die Studierenden unterworfen sind. Die Notenvergabe ist und bleibt ein Machtakt, der die Universitätsdozenten mit großer Macht ausstattet und den Studierenden den Status der zu Beurteilenden und damit Machtschwächeren zuweist. Keine Partizipationsmaßnahmen können ohne Weiteres diese Machtkonstellation aushebeln. Partizipation würde zur Kritikäußerung den Lehrenden gegenüber befähigen, vor deren negativen Folgen (z.B. potenzielle Notenminderung) die Studierenden lieber absehen. Angesichts des Noten- und Leistungsdrucks, um – wie überall proklamiert wird – später die besten Berufschancen zu haben, sind derartige Reaktionen wenig überraschend.

Des Weiteren haben sich die Lehrenden den Prüfungsordnungen, modularisierten Lehrveranstaltungen und Lehrplänen unterzuordnen. Dass sie nicht unbedingt er-

picht darauf sind, den Rest der noch gebliebenen Lehrautonomie durch ausgiebige Partizipation an die Studierenden abzutreten, ist nicht nur spekulativer Gedanke. Verbunden mit dem Unterangebot an zugänglichen individualisierten hochschuldidaktischen Unterstützungsangeboten und einer faktischen Sekundärrelevanz der Lehrqualität bei jeglichen Personalentscheidungen an den Universitäten – sei es eine Vertragsverlängerung, eine Berufung oder eine Rückverhandlung –, schafft es hervorragende Rahmenbedingungen für eine Ignoranz oder eine vollständige Instrumentalisierung der Lehre für individuelle Ziele der Universitätsdozenten. Partizipation als Schaffung von Freiräumen für eine reflexive, experimentierfreudige oder kritischere Lehre verliert dabei an praktischer Bedeutung. Auf diese Art verschränkt sich die instrumentell-resistente und betont unpolitische Attitüde der Studierenden mit jener der Lehrenden, was dazu führt, dass die Idee der partizipativen Lehre auf beiden Seiten zu einer rhetorischen Fassade abgleitet.

Zuletzt rühren die Widersprüche um Partizipation der Studierenden in der Universitätslehre aus der Hochschulpolitik der Länder her. Während die Hochschulvereinbarungen mit den Ministerien vor allem auf die quantitativ messbaren Qualitätskriterien abstellen (wie Anzahl der Studienanfänger, Quote der Studienabbrecher), kommt den fragilen und selten messbaren Bemühungen um partizipative Lehre höchstens eine sekundäre Bedeutung zu, denen zwar gern ideelle oder rhetorische Unterstützung zugesprochen wird, eine greifbare Berücksichtigung durch finanzielle Förderung jedoch meist ausbleibt.

Ausgehend von unserer Studie würden wir zweierlei Empfehlungen aussprechen. Zum einen würden wir die Relevanz der Versuche betonen, einen universitätsinternen Dialog zwischen den Lehrenden und den Studierenden zu fördern. Evaluation der Lehrveranstaltungen, wenn auch hoffnungslos umstritten und lästig, kann doch eine der wenigen Partizipationsnischen unter den gegebenen Rahmenbedingungen bieten. Hierfür dürften die Lehrenden jedoch nicht nur auf die Ergebnisse aus sein, sondern diese den Studierenden zurückspiegeln und in einem Gespräch, welches auch Selbstkritik voraussetzt, diskutieren, so zumindest eines der Erkenntnisse unserer Studie. Weitere Tage der Lehre, jenseits des eigentlichen Lehralltags, wären vom Ansatz her ebenfalls ein guter Weg, Studenten und Dozenten bzw. Vertreter der Universität an einen Tisch zu bringen und darüber auszutauschen, wenn es denn gelänge, die Qualität der Lehre doch zu einer universitätsweiten Aufgabe zu machen und diese nicht an die bundesministerial geförderten und befristeten Drittmittelprojekte auszugliedern.

Zweitens sind nicht die Hochschulen alleine, sondern die zuständigen Landesministerien gefragt, die mit ihren Regelungen Partizipation in der Lehre fördern können. Während der Ausarbeitung und angesichts der Stellenkürzungen an der Universität drängte sich uns häufig die Frage auf, inwiefern in den Zielvereinbarungen zwischen Ministerien und Hochschulleitung das primäre Ziel die Wirtschaftlichkeit ist anstatt der Lernziele und der Bildungsinteressen von Studierenden. Ohne eine ernsthafte Unterstützung seitens der Universität und höherer politischer Instanzen bleibt die Partizipation der Studierenden in der Lehre marginal und ein schales Schlagwort, welches politische Statements ziert, eine ernst gemeinte Umsetzung jedoch in die Ferne rückt.

Literaturverzeichnis

Atkinson, P./Hammer M. (2007): Ethnography-principles in practice. 3rd Ed. London und New York.

Bachmann, G. (2009): Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl, S./Strodtholz P./Taffertshofer, A. (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 248-271.

Bülow-Schramm, M./Bender, K. (2009): Mitbestimmung im Feld Studienreform und Qualitätssicherung. In: Keller A./Staack S. (Hg.): Innovation durch Partizipation. GEW Materialien aus Hochschule und Forschung, Ausgabe 115. Bielefeld, S. 79-84.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (1990): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999. Bologna. Internet: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (Aufruf am 14.03.2015).

Ditzel B./Bergt T. (2013): Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung-Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Weber S. M./Göhlich M./Schröer A./Fahrenwald C./Macha H. (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationpädagogik, Wiesbaden, S. 177-186.

Friedrichsmeier, A./Wannöffel M. (2010): Mitbestimmung und Partizipation- Das Management von demokratischer Beteiligung und Interessenvertretung an deutschen Hochschulen. Arbeitspapier 203. Hans Böckler Stiftung.

Hodgons, I. (2000): Ethnography and Health Care: Focus on Nursing In: FQS Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research. Vol. 1/No. 1, Art. 7, Internet: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1117/2475 (Aufruf am 13.08.2015).

Müller, W./Voegelin, L. (2002): Studierende als Mitgestalter/innen der Hochschulentwicklung? Internet: http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1196.pdf (Aufruf am 22.02.2015).

Nickel, S. (2007): Partizipatives Management an Universitäten. München und Mering.

Ohana, M./Meyer, M./Swaton, S. (2012): Decision-Making in Social Enterprises: Exploring the link between employee participation and organizational commitment. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 42(6), pp. 1092-1110.

Pekruhl, U. (2001): Partizipatives Management- Konzepte und Kulturen. München und Mering.

Weber, W.G. (1999): Organisationale Demokratie- Anregungen für innovative Arbeitsformen jenseits bloßer Partizipation? In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Jg. 53/H. 4, S. 270-281.

Wilpert, B. (1995): Das Konzept der Partizipation in der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Bungard, W./Herrmann, T. (Hg.): Arbeits-und Organisationspsychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenorientierung und Anwendung, S. 357-368.

Winkel, O. (2006): Neues Steuerungsmodell für die Hochschulen? Internet: http://www.bpb.de/apuz/29380/neues-steuerungsmodell-fuer-die-hochschulen (Aufruf am 28.02.2015).

Winter, M. (2005): Mitwirkungschancen der Studierenden bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform, In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 27/H. 2, S. 112-128.

■ **Dr. Irma Rybnikova,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Organisation und Arbeitswissenschaft, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Technische Universität Chemnitz, E-Mail: Irma.Rybnikova@wirtschaft.tu-chemnitz.de

■ **Marie Scholz,** Studentin der Wirtschaftswissenschaften (B.Sc.), Technische Universität Chemnitz, E-Mail: scholz_marie@web.de

NEUERSCHEINUNG

Heinz W. Bachmann

Hochschuldidaktik mit Wirkung

Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie

ISBN 978-3-937026-95-4,
Bielefeld 2015, 96 Seiten,
15.40 Euro zzgl. Versand

Was ist nötig, damit Kurse zum Aus- und Aufbau von Lehrkompetenz zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen im Unterrichtsalltag der Dozierenden führen im Sinne des shifts from teaching to learning und der Kompetenzorientierung in der Lehre?

In der vorliegenden Publikation wird ein Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik (CAS HD) im Umfang von 10 ECTS-Punkten vorgestellt. Neben Überlegungen zum Design und der Vorstellung der einzelnen Module kommen vor allem die betroffenen Dozierenden zu Wort. Über Jahre wurden entsprechende Evaluationen zum CAS HD gesammelt und hier in einer Synopsis zusammengeführt. Des Weiteren wird eine Absolventenbefragung vorgestellt, die in zeitlichem Abstand zur eigentlichen Kursdurchführung gemacht worden ist. Zusammen ergeben diese Rückmeldungen fundierte Hinweise, was nötig ist, damit Hochschuldidaktik in Hochschulen Wirkung entfaltet.

Ziel der Arbeit ist nicht, extensiv wissenschaftliche Befunde zu präsentieren oder umfassende Literatur zu rezipieren, sondern eine Erfahrungsaufbereitung vorzulegen. Neben einer Reflexion der langjährigen Erfahrungen werden konkrete und ausführliche Beispiele dargestellt, um vertiefte Einblicke in die Arbeitsweise zu ermöglichen. Dabei besteht die Absicht, Veranwortlichen von hochschuldidaktischen Angeboten direkte Handlungshinweise zu geben, wie erfolgreiche hochschuldidaktische Angebote entwickelt, unterrichtet und institutionell verankert werden können, um wirksam zu sein. Dies immer unter dem Aspekt, dass die Absolventinnen und Absolventen entsprechender Kurse in der Lage sein sollten, kompetenzorientierte Lehre zu gestalten und den viel diskutierten shift from teaching to learning nachhaltig zu vollziehen.

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

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

NEUERSCHEINUNG

Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer & Karl Ledermüller

Eine Frage der Wirksamkeit?

Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Arbeiten und Studien zu den Auswirkungen von (externen) Qualitätssicherungsprozessen und zu den Effekten von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Kontext von Hochschulen sind im deutschsprachigen Raum noch kaum zu finden, wenngleich die Frage von Wirkung und Wirksamkeit derartiger Prozesse in den letzten Jahren immer öfter gestellt wird. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich dieser Frage im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband die dort diskutierten Modelle, wissenschaftlichen Arbeiten und Fallstudien, die alle einen wesentlichen Beitrag zu diesem Diskurs leisten – und doch zeigt die abschließende Bilanz, dass noch zahlreiche Fragen offen sind.

ISBN 978-3-946017-00-4, Bielefeld 2015,
268 Seiten, 43.20 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

An unsere Leserinnen und Leser, Abonnenten, Autoren und sonstigen Partner

Geschäftsgebaren von Amazon im Umgang mit dem UniversitätsVerlagWebler

Sie haben möglicherweise schon einmal versucht, ein Erzeugnis des UVW bei Amazon zu bestellen. Dann haben Sie erfahren: Amazon hatte den Titel zwar geführt, aber als „nicht lieferbar" bezeichnet. Diese Formel wird von Kunden üblicherweise als „vergriffen" verstanden. Die korrekte Auskunft hätte wohl lauten müssen: „Von uns nicht lieferbar".

Denn wir arbeiten mit Amazon nicht zusammen. Von Anfang an nicht.
Und – unsere Titel sind in aller Regel lieferbar oder werden kurzfristig nachgedruckt. Sie sind in jeder Buchhandlung erhältlich oder direkt beim Verlag zu bestellen.

Warum ist das so?

Amazon hatte uns vor Jahren bereits angeboten zu kooperieren, wenn wir bereit seien, auf ihre Bezugsbedingungen einzugehen. Die von diesem Händler geforderten Gewinnmargen lagen jedoch weit über den im Buchhandel üblichen.

Daraufhin hatte sich der Verlag entschlossen, auf den Vertrieb seiner Bücher und Zeitschriften über Amazon ganz zu verzichten. Andernfalls müssten hohe Amazon-Gewinnmargen in die Preise einkalkuliert werden – die Endpreise für unsere Kunden müssten steigen. ***Das lehnen wir ab.***

Auch den Verdrängungswettbewerb gegenüber dem deutschen Buchhandel lehnen wir ab.

Wir arbeiten vertrauensvoll mit dem gesamten übrigen Buchhandel zusammen, weil wir das deutsche Buchhandelssystem für ***eine Errungenschaft, ein Kulturgut erster Ordnung*** ansehen. Wer Länder ohne ein solches kundennahes, beratendes Buchhändlersystem kennt, weiß, was es in Deutschland zu verteidigen gilt.

Wir sind als Verlag in Gefahr, damit auf etwa 25% unseres möglichen Umsatzes zu verzichten. Als Fachverlag versuchen wir dies zu kompensieren und unsere Adressaten direkt über unsere Titel zu informieren.

Täuschen Sie sich nicht über die Lieferbarkeit unserer Titel.

Über http://www.universitaetsverlagwebler.de können Sie sich jederzeit informieren.

Wolff-Dietrich Webler, Verleger

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2015
Themenschwerpunkt: Forschungs- und Innovationspolitik Südkoreas
oder: Beiträge zum Verhältnis von Grundlagen- zu Angewandter Forschung

Ulrich Schreiterer
Back to the Future: Korea Bets on Basic Science to Spur Innovation and Growth

Gerold Heinrichs, Sabine Puch & Karin Kiewisch
Bi- und Multilaterale Forschungszusammenarbeit Deutschlands mit der Republik Südkorea

Hans-Dieter Daniel & Rüdiger Mutz
Methodenkritische Anmerkungen zum Leiden-Ranking

Gabi Reinmann
Triple Peer Review – Entwicklung eines neuen Peer Review-Verfahrens im Kontext der Bildungswissenschaften

Fo-Gespräch mit Dr. Bernd Ebersold

Fo-Gespräch mit Dr. Sabine Hunke

Wolff-Dietrich Webler
Der Innovations-Inkubator Lüneburg: F u. E-Transfer – Third Mission – Wissensbasierte Regionalentwicklung. Ein Konzept, mit Wissenschaft die Region zu stärken.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5+6/2015

Stefan Kühl
Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess

Frank Oberzaucher, Stefanie Everke Buchanan & Benjamin Kerst
Schreibprozessorientierte Seminare wagen

Julia Schultz
Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt": Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter

Ursula Müller
Führung in Universitäten: Was lehrt uns der Blick in die USA und nach England?

Silke Frye, Martha Klois & Alexander Pusch
Diagnose und individuelle Förderung im universitären Laborpraktikum – Ein Praxisbericht

Otto Petrovic & Philipp Babcicky
Entwicklung und Evaluierung einer soziotechnischen Lernumgebung für erfahrungsbasiertes Lernen in Form ethnografischer Feldarbeit

Ulrike Bruhn, Vanessa Gieseler, Michael Mach & Tilo Freitag
Qualitätssicherung und -entwicklung bei der Anerkennung von extern erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen – Eine empirische Studie

Anna Nikoulina
Topic-Oriented Study Trip: Experiences of the Program Team

Gabi Reinmann
Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen

Rezension

Helga Knigge Illner
Der Weg zum Doktortitel
(Jan Schmidt)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 2+3/2015

Mirjam Müller & Elke Karrenberg
Kräfte für die universitäre Personalentwicklung vereinen: Das neugegründete Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten

Elke Gornik & Anna Steiger
Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Das Netzwerk AUCEN

Tanja Peter
UniNetzPE: Auftaktveranstaltung des Netzwerks für Personalentwicklung an Universitäten

Cuno Künzler & Olga Pardo
Personal- und Organisationsentwicklung: Notwendigkeit oder Luxus?

Barbara Bertges & Dagmar Grübler
Personalentwicklung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – Status Quo und Trends

Elke Karrenberg
Zielgruppe zwischen den Stühlen? Personalentwicklung für das Wissenschaftsmanagement

Kristin Knipfer & Claudia Peus
Evidenzbasierte Förderung von Führungskompetenzen als Erfolgsfaktor für Wissenschaftseinrichtungen

Anke Waldau
Zielgruppenorientierung in der akademischen Personalentwicklung

Daniela Pachler et al.
Das Multiplikatoren-Projekt an der LMU München – ein innovatives Personalentwicklungsangebot im Bereich Hochschullehre

Renate Petersen
Mentoring als Beitrag zur Lernenden Organisation. Das Beispiel „MediMent" am Universitätsklinikum Essen

Silke Schröder
Wie können die Hochschulen (exzellente) Wissenschaftlerinnen gewinnen und halten?

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2015
Studienabbruch, Fach- und Hochschulwechsel

Julia Ebert & Ulrich Heublein
Studienabbruch an deutschen Hochschulen: Ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention

Sarah Schmid
Handlungsoptionen der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs

Susan Harris-Hümmert
Student attrition: a search for adequate definitions and initial findings from a university-wide student survey

Wenke Seemann
Studienabbruch und Studienfachwechsel: Eine Studie zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin

Jörn Alphei & Ulrich Löffler
Herausforderungen und Maßnahmen zur Prävention des Studienabbruchs an der Georg-August-Universität Göttingen

Dirk Reifenberg, Jörg Jörissen & David Peters
Ausgewählte Ergebnisse einer kooperativen Studie zu Hochschulwechsel und Studienabbruch

Florian Hofmann
Marburger Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen im Rahmen des Qualitätspakt-Lehre-Projekts „Für ein richtig gutes Studium"

Gabriele Saueressig & Sibylle Wollenschläger
BEST-FIT – Ein Erfolgskonzept: Wie die FHWS Studierende zum erfolgreichen Studienabschluss führt und fit macht für den Berufseinstieg

Jonas Gallenkämper & Vera Richert
Das „nullte" Semester in Aachen – Orientierung erleben

Peter Gronostaj
Karriere im zweiten Anlauf: SWITCH – Die Full-Service-Agentur für Studienabbrecher/innen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2015
Persönlichkeit bilden – kein Ziel mehr seit Bologna?

Beratungsentwicklung/-politik

André Schnepper
Bausteine für aktivierende Hochschulen – Wie Persönlichkeitsbildung im Studium gelingen kann

Tino Bargel
Die eindimensionalen Studierenden – auf Spurensuche

Julia Franke & Lotta Westphal
Den eigenen Pfad finden

Ulrike Pluschke & Anna Deluweit
„It's the personality, stupid!" Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung im Studium am Beispiel der Bucerius Law School

Sascha Spoun & Sebastian Weiner
Hochschulbildung in Zeiten der Bolognareform

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anna Bergstermann & Fabienne Theis
Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung – ein neuer Beratungstyp an Hochschulen

UVW

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 Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

Susanne Schulz (Hg.)

Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken

Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken" – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress. Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice" Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben. Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten,
46.60 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22