7. Jahrgang

ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

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

Lehrcontrolling und -anreize – Tagung Performance Management im Hochschulbereich 2011 in Braunschweig

- Wie lässt sich Kompetenz an Hochschulen (v)ermitteln? Eine Fragestellung für das Hochschulmanagement bzw. -controlling
- Berichtswesen und Hochschul-Steuerung Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen?
- Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium
- Hochschulische Lehrleistungen im Kontext der W-Besoldung

3 | 2012

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

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

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

Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de".
Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

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

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 15.09.2012

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

Abonnement/Bezugspreis:
Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 17,25 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.

7. Jahrgang

ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

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

Einführung des Herausgebers des vorliegenden Hefts

65

Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Marcel Clermont, Britta Gerets & Matthias Meyer
Wie lässt sich Kompetenz an Hochschulen (v)ermitteln?
Eine Fragestellung für das Hochschulmanagement bzw. -controlling 66

Axel Oberschelp
Berichtswesen und Hochschul-Steuerung
Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen? 75

Philipp Pohlenz, Olaf Ratzlaff & Markus Seyfried
Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium 83

Susanne In der Smitten & Michael Jaeger
Hochschulische Lehrleistungen im Kontext der W-Besoldung 89

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

3|2012

Doppik ante portas!

Nachdem bereits viele Städte und Gemeinden von der Kameralistik auf kaufmännische Grundsätze umgestellt haben, stehen nunmehr auch die Hochschulen vor der Einführung einer an der doppelten Buchführung ausgerichteten Rechnungslegung.

Hier unterstützt Sie das von Prof. Dr. Volker Breithecker und Urte Lickfett herausgegebene Handbuch mit Grundlagen und praxisbezogenem Detailwissen zu den spezifischen Aspekten einer Hochschulrechnungslegung nach dem Prinzip der Doppik.

Profitieren Sie von der langjährigen Praxiserfahrung der Verfasser. Neben den Herausgebern haben an dem Handbuch 18 Autoren mitgewirkt, u. a.:

- **Dr. Rainer Ambrosy**, Kanzler der Universität Duisburg-Essen
- **Dipl.-Ök. Jürgen Mittag**, vBP, StB, PKF FASSELT SCHLAGE
- **Dr. Martin Goch**, Vizepräsident der Hochschule Rhein-Waal
- **Dipl.-Kff. Anne Nielen**, StB, PKF FASSELT SCHLAGE

»Den Verfassern ist mit diesem Werk ein wahrlich großer Wurf gelungen.«

Prof. Dr. Jens M. Schmittmann, Essen, in: Verwaltungsrundschau (VR), 5/2012

Handbuch Hochschulrechnungslegung

Herausgegeben von **Prof. Dr. Volker Breithecker**, StB, Universität Duisburg-Essen, Mercator School of Management, Fakultät für Betriebswirtschaftslehre, Duisburg, und **Dipl.-Kff. Urte Lickfett**, WP/StB, PKF FASSELT SCHLAGE, Wirtschaftsprüfungsgesellschaft Steuerberatungsgesellschaft Rechtsanwälte, Duisburg

2011, XXXII, 594 Seiten, fester Einband, € (D) 78,–, ISBN 978-3-503-13639-1

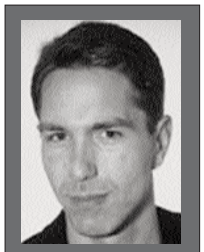
Kostenfrei aus dem deutschen Festnetz bestellen: **0800 25 00 850**

Weitere Informationen:
www.ESV.info/978-3-503-13639-1

ESV
ERICH SCHMIDT VERLAG
Auf Wissen vertrauen

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG · Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265 · Fax (030) 25 00 85-275 · ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

Einführung des Herausgebers des vorliegenden Hefts



Alexander Dilger

Am 14. und 15. Oktober 2011 fand an der Technischen Universität Braunschweig die Tagung „Performance Management im Hochschulbereich" statt. Sie wurde federführend von Herrn Prof. Dr. *Heinz Ahn* veranstaltet zusammen mit Herrn Prof. Dr. *Harald Dyckhoff*, beide Leiter des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Lehrerfolg – Messung des Lehrerfolgs als Teilaufgabe eines umfassenden Fakultätscontrollings", und mit mir als damaligem Vorsitzenden der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. (VHB). Auf der Tagung wurden zahlreiche Vorträge zu unterschiedlichen Aspekten des Themas gehalten und diskutiert. Zum Themenbereich der Leistungsmessung und Anreizgestaltung im Bereich der akademischen Forschung wird demnächst ein Sonderheft der Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB) erscheinen. Das vorliegende Heft ist dagegen dem Bereich der Lehre gewidmet, in dem sinnvolle Leistungsmessung und Anreizgestaltung vielleicht noch schwieriger ist.

Im ersten Beitrag dieses Hefts beschäftigen sich Herr Dr. *Marcel Clermont,* Frau *Britta Gerets* und Herr *Matthias Meyer* mit der Frage: **Wie lässt sich Kompetenz an Hochschulen (v)ermitteln? Eine Fragestellung für das Hochschulmanagement bzw. -controlling**. Aufbauend auf Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus werden ganz grundlegend der Begriff, die Vermittlung und die Ermittlung von Kompetenz analysiert. Trotz politischer Vorgaben von Kompetenzzielen ist jedoch noch grundsätzlicher zu fragen, ob Kompetenzen tatsächlich die richtigen Lehr- und Lernziele für wissenschaftliche Hochschulen darstellen oder nicht eher zu Schule und Berufsausbildung passen. **Seite 66**

Herr Dr. *Axel Oberschelp* befasst sich mit **Berichtswesen und Hochschul-Steuerung: Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen?** Sein Anliegen ist ein Daten- und Berichtsmodell für Hochschulen, welches er exemplarisch für den Bereich der Lehre skizziert. Bei den besprochenen Kennzahlen dürfte vor allem die Qualitätsdimension Schwierigkeiten bereiten. Sind z. B. mehr Absolventen oder bessere studentische Evaluationen immer ein Zeichen inhaltlicher Qualität und hoher wissenschaftlicher Ansprüche? **Seite 75**

Herr Dr. *Philipp Pohlenz*, Herr *Olaf Ratzlaff* und Herr Dr. *Markus Seyfried* stellen ein konkretes Instrument des Lehrcontrollings vor: **Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium**. Es geht darum, verschiedene Daten der Hochschulstatistik auf geeignete Weise zu verknüpfen und aufzubereiten, wie konkret anhand einer Studienverlaufsstatistik gezeigt wird, aus der sich dann z.B. Auffälligkeiten und mögliche Problembereiche hinsichtlich Nationalität oder Geschlecht ablesen lassen. **Seite 83**

Frau Dr. *Susanne In der Smitten* und Herr Dr. *Michael Jaeger* analysieren **Hochschulische Lehrleistungen im Kontext der W-Besoldung**. Konkret haben sie nicht nur die Leistungsbezügeverordnungen der Bundesländer ausgewertet, sondern auch die entsprechenden Ordnungen etc. von 94 Hochschulen sowie die Ergebnisse eine Evaluationsprojekts zur W-Besoldung an der Universität der Künste in Berlin. Es zeigen sich dabei große Unterschiede hinsichtlich der Leistungskriterien, der Verfahrensweisen und auch der Entscheidungsträger. Insgesamt sind konkrete Leistungsanreize für Lehrengagement oder gar Lehrerfolg in der W-Besoldung jedoch noch gering ausgeprägt. **Seite 89**

Die Beiträge wurden, wie üblich, selbst einer Form der Qualitätskontrolle unterzogen, dem Peer Review. Außerdem bieten sie, ebenfalls wie üblich, Anregungen zu weiteren wissenschaftlichen Diskussionen und Forschungen. Sie können sich dazu gerne an die Autoren oder auch an mich wenden sowie Einreichungen bei dieser Zeitschrift vornehmen. Idealerweise lassen sich auch einige der Konzepte an Ihrer Hochschule praktisch umsetzen und zur Verbesserung der Lehre nutzen. Jedenfalls wünsche ich eine lehrreiche Lektüre.

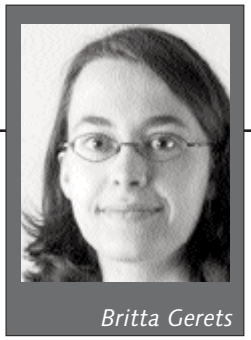
Alexander Dilger

Marcel Clermont, Britta Gerets
& Matthias Meyer

Wie lässt sich Kompetenz an Hochschulen (v)ermitteln?

Eine Fragestellung für das Hochschulmanagement bzw. -controlling

Marcel Clermont


Britta Gerets

Matthias Meyer

Sowohl Bildungspolitiker als auch Arbeitgeber fordern von den Hochschulen handlungskompetente Studierende als Output bzw. Outcome akademischer Lehre hervorzubringen. Daher liegt es für das Hochschulmanagement bzw. -controlling nahe, die Kompetenz der Studierenden nach Abschluss ihres Studiums bzw. den Kompetenzzuwachs zwischen Eintritt und Beendigung des Studiums als Teilaspekt bei der Leistungsbewertung akademischer Lehre zu verwenden. Allerdings ist unklar, was genau unter der Kompetenz verstanden wird. Um die Kompetenz bzw. den Kompetenzzuwachs Studierender bei der Beurteilung akademischer Lehrleistung zu berücksichtigen, ist es für das Hochschulmanagement zwingend notwendig, Klarheit über den Begriff, über die Vermittlungsmöglichkeiten im Rahmen von (Aus-)Bildungsprozessen und über deren Messbarkeit zu gewinnen. Ziel dieses Beitrags ist es, die zentralen Erkenntnisse zu diesen Fragestellungen aufzuarbeiten.

Nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung am 19. Juni 1999 durch die Bildungsminister der beteiligten europäischen Länder wurde in Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland eine grundlegende Umstrukturierung der gesamten akademischen Ausbildung in Gang gebracht. Waren Studiengänge vor der Reform vor allem durch Curricula gekennzeichnet, d.h. durch eine Beschreibung, was gelehrt werden soll, so werden Studiengänge nunmehr anhand des Outputs bzw. Outcomes, der mithilfe des Studiums generiert werden soll, definiert. Unter dem Output bzw. Outcome sind die Kenntnisse, Fertigkeiten und Qualifikationen der Absolventen des Studiengangs zu erfassen. Dabei fordert die Politik, dass Absolventen den Anforderungen des Arbeitsmarktes genügen müssen. So sollen in Bachelor-Studiengängen wissenschaftliche Kompetenzen, Methodenkompetenz, berufsfeldbezogene Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz, Präsentationskompetenz und bereichsunspezifische Sachkompetenzen sowie Fremdsprachenkompetenz vermittelt werden (BMBF 2009). Auch Befragungen von Arbeitgebern und Absolventen als Arbeitnehmer stellen fest, dass umfangreiche Anforderungen an die Kompetenz von Hochschulabsolventen gestellt werden (Schaeper/Briedis 2004 und DIHK 2004). Aufgrund dessen wird nunmehr von den Hochschulen die Vermittlung und von den Studierenden der Erwerb umfassender Kompetenz gefordert, was sich in der Bildungspolitik und Gesetzgebung manifestiert.

In Konsequenz wird die Kompetenz Studierender als zentrale Zielgröße des akademischen (Aus-)Bildungsprozesses politisch und wissenschaftlich diskutiert. Dabei hat sich der Kompetenzbegriff teilweise zu einem Modewort entwickelt. Es ist insbesondere im außerwissenschaftlichen Bereich eine vorwiegend unscharfe Begriffsverwendung festzustellen. Im wissenschaftlichen Bereich wird der Begriff der Kompetenz hingegen ausführlich erörtert. Hier kristallisieren sich unterschiedliche Begriffsverwendungen heraus, wodurch wiederum eine aus ganzheitlicher Sicht eher unscharfe Begriffsverwendung resultiert (stellvertretend Orth 1999; Jäger 2001; Weinert 2001). Allerdings ist zur gezielten Förderung von Kompetenz in der akademischen Ausbildung, die zudem während oder nach dem Abschluss des Studiums beurteilbar sein soll, eine klare und operationalisierbare Definition unabdingbar. Soll nun also die Kompetenz Studierender nach Absolvieren des Studiengangs bzw. deren Kompetenzzuwachs zwischen Eintritt und Beendigung des Studiums als ein Anhaltspunkt der Lehrleistung Dozierender bzw. der (Aus-)Bildungsleistung des gesamten angebotenen Studiengangs ermittelt werden, stellt sich für das Hochschulmanagement bzw. -controlling die Frage:

1. Was wird in der akademischen Bildung unter Kompetenz verstanden?

Für einen überlegten und damit sinnvollen Einbezug des Kompetenzzuwachses als Leistungsmaß in einem Performance Management der Lehre ist es für das Hochschulmanagement weiterhin relevant zu wissen, wie Kompetenz durch Lehrende gefördert werden kann und welche Ansätze es zu deren Messung gibt. Nur durch diese Kenntnis können unüberlegte Anforderungen und damit ggf. Fehlanreize an untergeordnete Organisationseinheiten im Hochschulbereich vermieden werden.

Somit resultieren die Fragen:

2. Wie kann die Kompetenz Studierender im Rahmen eines Studiengangs vermittelt bzw. gefördert werden?
3. Wie lässt sich die Kompetenz bzw. der Kompetenzzuwachs Studierender ermitteln?

In der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur existieren zahlreiche Ansätze und Bestrebungen, um den drei genannten Fragestellungen nach-

zugehen. Daher wird in diesem Beitrag im Rahmen einer State-of-the-Art-Analyse ein Überblick über deren Ergebnisse und Erkenntnisse gegeben. Dabei üben die Psychologen und die Pädagogen wechselseitig Kritik an ihren jeweiligen Ansätzen. Deshalb wird unsererseits der Versuch unternommen, die Verständnisse übergreifend zusammenzuführen und die Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herauszustellen, um so die Grundlage für weiterführende Überlegungen und Konzepte im Hochschulmanagement zu schaffen. So werden im nachfolgenden Kapitel 1 zunächst die unterschiedlichen für den Bildungsprozess relevanten Kompetenzbegriffsverständnisse vorgestellt und aus unserem Blickwinkel zusammengeführt. Zur Beantwortung der Fragestellung nach der Vermittelbarkeit von Kompetenzen werden in Kapitel 2 die Erklärungsansätze der Hauptströmungen didaktischer Lehr- und Lerntheorien erörtert. Anschließend wird untersucht, welche Implikationen sich aus diesen didaktischen Ansätzen für die Vermittlung der in Kapitel 1 definierten Kompetenz ableiten lassen. In Kapitel 3 wird alsdann auf die Messbarkeit von Kompetenzen eingegangen. Der Beitrag schließt mit Implikationen für das Performance Management akademischer Lehre in Kapitel 4.

1. Kompetenzbegriff

Die Kompetenz ist in vielen Wissenschaftsdisziplinen begrifflich verwurzelt, wobei sich einzelne Bedeutungen bzw. Verständnisse deutlich voneinander unterscheiden (siehe z.B. Brockhaus 2001, S. 306f.). Da davon auszugehen ist, dass für die in diesem Beitrag im Vordergrund stehenden Fragestellungen ein bildungspolitischer Kompetenzbegriff sinnvoll ist, bedarf es dessen näherer Betrachtung. Hier existieren zwei unterschiedliche, anerkannte Kompetenzverständnisse: das Kompetenzverständnis der (differentiellen) Psychologie und das der (Berufs-)Pädagogik.

Das in der **(differentiellen) Psychologie** entstandene Kompetenzverständnis ist vor allem in der empirischen Bildungsforschung etabliert (Jude/Klieme 2008, S. 10). Hier wird Kompetenz als „kontext-spezifische kognitive Leistungsdimension verstanden, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen bezieht" (Hartig 2008, S. 17) und „erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen" (Klieme/Leutner 2006, S. 4) umfasst. In diesem Sinne ist Kompetenz erlernbar und kann daher auch vermittelt werden. Sie lässt sich nur in konkreten Kontexten definieren und ist funktional bestimmt. Als Kontext werden die Anforderungen an den Kompetenzträger in einer bestimmten Situation verstanden. Kompetenz ist somit eine rein kognitive Leistungsdimension, d.h. affektive Größen wie Motivation, Werte etc. werden nicht einbezogen.

Dieses (eng gefasste) Verständnis der Kompetenz lässt sich im Kontextbezug operationalisieren und ermöglicht dadurch einen Einsatz in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Anforderungen werden als Ziele formuliert, wodurch eine Erfassung individueller Lernergebnisse im Hinblick auf die Erreichung der gesetzten Ziele möglich ist. Der Vorteil der starken Kontextgebundenheit zur Operationalisierung stellt zugleich den größten Schwachpunkt des Konzeptes dar, denn dieser Kontext muss in geeigneter Art und Weise formuliert werden (Hartig 2008, S. 19ff.). Er darf einerseits nicht zu eng gewählt werden, da ansonsten kein Unterschied zwischen Kompetenz, reinem Wissen sowie isolierten Fertigkeiten besteht. Andererseits darf die Abgrenzung nicht zu weit sein, da dann der Vorteil der Operationalisierbarkeit verloren geht.

Vertreter der **(Berufs-)Pädagogik** haben ein im Vergleich zur Psychologie weitergehendes Verständnis von Kompetenz, wobei hier unterschiedliche Definitionen entwickelt worden sind. Da laut Zürcher (2010, S. 04-3) die Definition von Erpenbeck/von Rostenstiel „in der Erwachsenen- und Weiterbildung an Gewicht gewonnen" hat wird sie an dieser Stelle vorgestellt, ohne sie damit anderen Sichtweisen wertend überzuordnen.[1] Erpenbeck/von Rosenstiel (2007, S. XIIf.) verstehen unter Kompetenz die „in Entwicklungsprozessen entstandenen, generalisierten Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, relativ bedeutsamen Situationen." Dabei baut Kompetenz auf Qualifikationen auf, die durch Wissen und Fertigkeiten begründet werden. Um in offenen, unsicheren und komplexen Situationen handlungsfähig zu sein, ist es zusätzlich notwendig über Regeln, Werte und Normen zu verfügen, die das Handeln steuern. Erst dieses Zusammenspiel verdient die Bezeichnung Kompetenz, wobei der Subjektbezug konstitutiv ist.

Im Bereich der Berufspädagogik ist es gängige Praxis, die (allgemeine) Handlungskompetenz zur Operationalisierung in Teilkompetenzklassen aufzugliedern. Dieses Vorgehen geht zurück auf Roth (1971), der eine Einteilung in Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz vornimmt. Aktuell existiert eine Vielzahl an Vorschlägen zur Klassifikation von Teilkompetenzen, welche sich zwar im Grundsatz sehr ähnlich sind, sich jedoch im Detail der Abgrenzung der Klassen und Zuordnung einzelner Teilkompetenzen unterscheiden. Nachfolgend sei exemplarisch die Aufgliederung der Handlungskompetenz in fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) wiedergegeben.

Fachkompetenz bezeichnet die Breite und Tiefe von Wissen, Kenntnissen und Erfahrungen bezüglich eines Fachgebiets und dessen Schnittstellen zu anderen. Methodenkompetenz hingegen umfasst jene Dispositionen, die zur Strukturierung von individuellen Tätigkeiten und Aufgaben in unterschiedlichen Fachgebieten benötigt werden. Dabei wird besonders auf Problemlösefähigkeiten abgestellt, welche die Strukturierung von Problemen und das Auffinden angemessener Lösungswege beinhalten (Heyse/Erpenbeck/Neumann 2000, S. 51ff.). Eine Unterscheidung zwischen Fach- und Methodenkompetenz ist jedoch nicht trennscharf, weil eine isolierte Er-

[1] Eine andere, im Prinzip jedoch ähnliche, Systematisierung des Kompetenzbegriffes der Pädagogik findet sich beispielsweise bei Braun/Söllner/Hannover (2006).

fassung der Methodenkompetenz kaum möglich ist, da sie sich insbesondere bei der Anwendung innerhalb eines konkreten Fachgebietes zeigt. Durch gegenseitige Wechselwirkungen von Fach- und Methodenkompetenz wird ein erfolgreiches Handeln nur im Zusammenwirken beider Kompetenzen möglich sein. Aufgrund dessen werden beide Kompetenzarten zu einer Klasse zusammengefasst.

Sozialkommunikative Kompetenz ist erforderlich, damit der Kompetenzträger mit Dritten in Interaktion treten kann. Sie enthält die in der öffentlichen Diskussion häufig angeführten Soft-Skills, deren Beherrschung beispielsweise als Basis von Teamwork gilt.[2] Personale Kompetenz bezeichnet all jene Dispositionen, welche es dem Kompetenzträger ermöglichen, reflexiv und selbstorganisiert zu handeln. Sie schließen daher Einstellungen, Werte, Motivation u.Ä. ein. Der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenz sind all jene Dispositionen zugeteilt, die ein gesamtheitliches und selbstorganisiertes Handeln gestatten. Das heißt, der Besitz dieser Kompetenzen ermöglicht einen zielgerichteten Einsatz der anderen Teilkompetenzen zur Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen.

Wird die wechselseitige Kritik der Psychologen über den pädagogischen Ansatz und der Pädagogen über den psychologischen Ansatz betrachtet (z.B. Hartig 2008, S. 21 ff.; Erpenbeck/von Rostenstiel 2007, S. XIIf.) so könnte man zu dem Schluss kommen, dass sich die Ansätze gegenseitig ausschließen. Aus unserer neutraleren Sicht heraus haben die Ansätze stellenweise Gemeinsamkeiten und können sich gegenseitig ergänzen. So gehen sie unisono davon aus, dass Kompetenzen auf Wissen und Fertigkeiten aufbauen, diese allein aber nicht ausreichend sind. D.h. für den Erwerb von Kompetenz ist es zunächst notwendig, Wissen und Fertigkeiten zu erwerben. Damit schließlich Kompetenz entsteht, ist aus Sicht des psychologischen Verständnisses als Bezugspunkt ein Kontext zu definieren. Dieser Kontext ist zudem geeignet, um allgemeine Zielvorgaben für das jeweilige Fachgebiet zu operationalisieren und das erreichte Niveau zu beurteilen. Da das psychologische Kompetenzverständnis allgemeine kognitive Leistungsdispositionen ausschließt, ist es auf den Bereich der Fach- und Methodenkompetenz beschränkt. Die Sichtweise der Psychologen bietet hier aber durch die genannten Modelle die Möglichkeit, die recht abstrakten Konstrukte der Pädagogen mittels Kontexten zu definieren und damit eine Operationalisierung zu gewährleis-ten. Um über umfassende berufliche Handlungskompetenz zu verfügen, müssen dann zusätzlich sozialkommunikative und personale Kompetenz vermittelt werden, die Motivation, Emotionen, Werte etc. einschließen.

2. Kompetenzerwerb und -vermittlung

Mit der Fragestellung der Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs bzw. deren Vermittlung beschäftigen sich Lern- und Lehrtheorien.[3] Im deutschsprachigen Raum existieren drei gängige Lern-/Lehrtheorien: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Dabei wurde der Lernbegriff zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark von der behavioristischen Sichtweise geprägt. Zur Mitte des 20. Jahrhunderts lag der lern-/lehrtheoretische Fokus auf dem Kognitivismus, der zum Ende des Jahrhunderts durch eine zunehmende Befürwortung der konstruktivistischen Auffassung als Lern-/Lehrtheorie abgelöst worden ist (Göhlich/Zirfas 2007, S. 22ff.).

Behavioristische Ansätze verstehen Lernen als Veränderung von Verhaltensweisen (Issing 2009, S. 20). Wissen entspricht dabei objektiven und unabhängig vom Lernenden existierenden Fakten. Lernen erfolgt durch ein Reiz-Reaktions-Schema: Dem Lernenden wird ein externer Reiz geboten, welchen er verarbeitet und unter Berücksichtigung bestimmter Rahmenbedingungen in eine Reaktion übersetzt (Göhlich/Zirfas 2007, S. 17). Dabei wird das menschliche Gehirn im Lernprozess als Blackbox angesehen, denn innerpsychische Vorgänge, welche im Gehirn des Lernenden stattfinden und die somit auf den gegebenen Reiz eine Reaktion folgen lassen, werden vom Behaviorismus ausgeblendet (Arnold et al. 2004, S. 83f.). Lernen läuft ohne Reflexionsphasen ab und unterliegt einem geringen Bewusstheitsgrad. Ferner ist Lernen durch Gewohnheit, latente Anpassung an oder Übernahme von Einstellungen, Verhaltensweisen sowie Wissen gekennzeichnet (Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007, S. 84f.). Unter der Annahme, dass Lernen aus Belohnung und Bestrafung resultiert (Göhlich/Zirfas 2007, S. 22), kann dem Lernenden über einen externen Stimulus bzw. ein extern gesteuertes Feedback eine gewünschte Reaktion auf einen Reiz anerzogen werden. Eine grundlegende schematische Darstellung des geschilderten Lernprozesses liefert Abbildung 1 (a).

Die Lehre muss im Verständnis des Behaviorismus auf das spezifische und beobachtbare Verhalten ausgerichtet werden. Die Lern-/Lehrziele beschreiben daher das zu erreichende Endverhalten, die Umstände unter denen es gezeigt werden soll und das Ausmaß im Sinne eines Leistungsstandards. Komplexe Lernvorgänge sind in einzelne, einfache Lernschritte zu zerlegen, für die das korrekte Verhalten spezifiziert werden kann. Lehre bedeutet somit eine Steuerung des Lernenden durch den Lehrenden im Sinne einer laufenden Lernfortschrittskontrolle und Fehlerkorrektur (Mader/Stöckl 1999, S. 25f.). Der Lehrende übernimmt in diesem Fall eine Transferfunktion zur Übermittlung von (Fakten-)Wissen. Der Lernende soll sich an dieses Wissen erinnern und es korrekt wiedergeben können (Baumgärtner/Häfele/Maier-Häfele 2004, S. 17ff.).

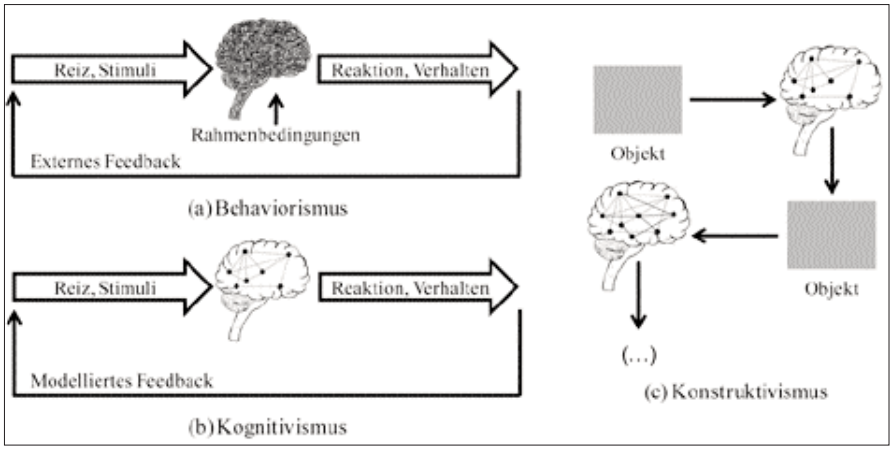
Hauptkritikpunkt am Behaviorismus ist die Nichtbeachtung mentaler Prozesse. Dies hat zur Folge, dass der Mensch nach behavioristischem Verständnis nicht selbstgesteuert agieren kann, sondern lediglich auf Reize seiner

[2] Einige Autoren trennen (zumindest gedanklich) die Sozialkompetenz von der Kommunikationskompetenz (so beispielsweise Witmer/Storni/Schmid 2008, S. 25ff.). Da sich die beiden Teilkompetenzen jedoch, ähnlich wie die Fach- und Methodenkompetenz zuvor, ergänzen und zudem nicht getrennt auftreten, erscheint eine Aufspaltung unseres Erachtens nicht sinnvoll.

[3] In diesem Beitrag wird bewusst von Lern-/Lehrtheorien gesprochen, auch wenn in der zugehörigen Fachliteratur stellenweise nur von Lerntheorien bzw. Lernparadigmen die Rede ist (z.B. Klauer/Leutner 2007). Dies liegt wohl insbesondere daran, dass sich die vorzustellenden (Erkenntnis-)Theorien hauptsächlich damit beschäftigen, wie Lernen funktioniert. Gleichzeitig werden aber auch Implikationen bezüglich des Lehrens abgeleitet.

Umwelt reagiert. Lernprozesse, die auf das Verständnis komplexer Gesamtzusammenhänge ausgerichtet sind und unerwartete Verhaltensweisen auf den gegebenen Reiz auslösen, lassen sich mit dem behavioristischen Ansatz nicht erklären (Mader/Stöckl 1999, S. 24f.).

Abbildung 1: Schematische Darstellung der Lern-/Lehrtheorien



Aus der Kritik am Behaviorismus hat sich unter Einbezug der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Hirnforschung in den 1960er Jahren der **Kognitivismus** entwickelt. Dort wird Lernen als aktive Informationsverarbeitung verstanden (Issing 2009, S. 24). Wissen besteht aus externen, objektiv vorhandene Fakten, welche in Lernprozessen individuell aufgenommen und durch Bildung mentaler Modelle bzw. Schemata verarbeitet werden (Arnold et al. 2004, S. 84f.).

Analog zum Behaviorismus reagieren Lernende auf einen externen Reiz mit einer Reaktion. Interne Schemata dienen dem Lernenden dabei, gesendete Informationen zu decodieren: Eine Aufgabe (= Reiz) wird mit bereits vorhandenen Schemata abgeglichen, um so zu einer Lösungsstruktur und damit zu einer Reaktion zu gelangen. Kann nicht (vollständig) auf bestehende Schemata zurückgegriffen werden, so werden die Schemata angeglichen bzw. zur Gewährleistung der Lösung der Aufgabe erweitert.

In der expliziten Betrachtung dieser mentalen Vorgänge und der Betonung ihrer Bedeutung für das Lernen manifestiert sich der Gegenentwurf zum Behaviorismus. Lernende werden somit als Individuen wahrgenommen, die Reize unterschiedlich verarbeiten können. Da jeder Lernende über andere Schemata verfügt, sind Reaktionen der Lernenden nun nicht mehr vorhersagbar und ihnen wird auch nicht mehr mit Lob und Tadel begegnet. Sie dienen vielmehr als Vorlage für einen weiteren, neuen Reiz. Beispielsweise sollte eine richtig gelöste Aufgabe zu einer neuen, im Schwierigkeitsgrad steigenden Aufgabe führen, während bei einer fehlerhaft gelösten Aufgabe eine Erklärung des Fehlers erfolgt und eine neue Aufgabe generiert wird, die im Schwierigkeitsgrad leicht abfällt. Eine grundlegende schematische Darstellung des kognitivistischen Ansatzes liefert Abbildung 1 (b).[4]

In kognitivistischen Lehransätzen hat der Lehrende die Aufgabe, Denkprozesse anzustoßen, indem er insbesondere komplexe Lernarrangements vorgibt. Weiterhin soll der Erwerb von Lernstrategien gefördert werden, so dass eine Balance zwischen Wissensvermittlung und aktiver Auseinandersetzung mit dem Wissen durch die Lernenden entsteht. Das Konzept von Lernen in Gruppen wird als förderlich angesehen, da hiermit die aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff (beispielsweise in einer Gruppendiskussion) und soziale Fähigkeiten gefördert werden (Mader/Stöckl 1999, S. 38f.). Der Lehrende übernimmt beim Kognitivismus die Rolle eines Tutors, da er das zu Lernende auswählt und die Herangehensweise vorführt und erklärt. Zugleich hat er die Aufgabe, bei der Ausübung durch den Lernenden diesen beratend zu begleiten. Somit steht hier neben dem reinen Wissenstransfer (Behaviorismus) die Vermittlung bzw. Förderung von Methoden, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund.

Kritik am Kognitivismus entzündet sich an der Vernachlässigung jeglicher Umwelteinflüsse auf das Lernverhalten, wie z.B. situative, kulturelle, affektive und individuelle Einflüsse. Darüber hinaus wird kritisiert, dass es unterschiedliche Qualitäten menschlicher Geisteszustände gibt, welche im Kognitivismus nicht genügend berücksichtigt werden. Zudem kann all jenes, für das keine mentalen Repräsentationen gebildet werden können, nicht erklärt werden (Mader/Stöckl 1999, S. 37f.).

Im Gegensatz zu den beiden zuvor dargestellten Lern-/Lehrtheorien geht der **Konstruktivismus** davon aus, dass jegliches Wissen durch subjektive Konstruktion und durch Interpretation dessen, was der Lernende wahrnimmt, entsteht. Lernen kann daher nur aktiv und in konkreten (sozialen) Kontexten durch das Individuum erfolgen. Vorhandene Schemata werden im Lernprozess des Lernenden mit dem neu wahrgenommenen Sachverhalten angeglichen. Als Ergebnis des Prozesses werden vorhandene Schemata angepasst bzw. neu konstruiert (Göhlich/Zirfas 2007, S. 26). Individuelles Vorwissen und persönliche Werte und Einstellungen des Lernenden sind Einflussparameter auf die Konstruktion von Wissensstrukturen (Mandl/Gruber/Renkl 1993, S. 128). Der Lernende ist hier folglich aktiv und selbstgesteuert (Reinmann/Mandl 2006, S. 628). Damit ist der Lernweg eines jeden Menschen stets individuell und unvorhersehbar. Träges Wissen wird bei diesem Ansatz durch eigenständiges Entdecken von Problemen, deren Erschließung und Lösung vermieden, da neues Wissen mit dem bestehenden verknüpft wird (Arnold et al. 2004, S. 85ff.).

Eine grundlegende schematische Darstellung des Lernverständnisses des Konstruktivismus bietet Abbildung 1 (c). In dieser ist zu erkennen, dass der Lernende mit

[4] Die internen Schemata, die im Lernprozess angesprochen bzw. ausgebildet werden, sind in der Abbildung, entsprechend den Erkenntnissen der Neurowissenschaft, als Verknüpfungen von Neuronen (als Punkte dargestellt) durch Synapsen (= Verbindung zwischen Neuronen) dargestellt. Wissen entsteht dabei durch die erstmalige Ausbildung von Synapsen oder durch deren Stärkung.

einem Objekt, mit dem er konfrontiert wird, in einer Beziehung steht. Durch die fortwährende Beschäftigung mit diesem Objekt erschließt sich dem Lernenden dessen Wesen, z.B. Funktionsweise, Aufbau oder Zweck. Da der Lernende von dem Objekt keine Informationen erhalten oder ableiten kann, die dieses nicht enthält, ist das System aus Lernendem und Objekt einerseits informationell geschlossen. Andererseits erschließt sich der Lernende bei der Beschäftigung mit dem Objekt neue Erkenntnisse, weshalb das System als energetisch offen bezeichnet wird. Die resultierende subjektive, selbst konstruierte Interpretation des Objekts ist ein Merkmal des konstruktivistischen Lernverständnisses (Terhart 2000, S. 184). Lernen läuft dabei in einem Kreislauf durch die fortwährende Beschäftigung mit dem Objekt ab. Durch den Lernprozess werden Neuronen durch Synapsen miteinander verbunden und es entsteht Wissen. Mit diesem neuen Wissen tritt das Subjekt wieder an das Objekt heran und studiert es weiter, wodurch weitere Synapsen entstehen bzw. bestehende Synapsen gestärkt werden, was zu einem erweiterten Wissen über das Objekt führt.

Der Lehrende macht in konstruktivistischen Ansätzen dem Lernenden ein Angebot, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen. Dabei muss sich der Lehrende bewusst sein, dass er auf den Lernenden lediglich anregend und unterstützend, nicht aber verlangend, einwirken kann (Wörner 2006, S. 16). Somit kommt dem Lehrenden hier die Rolle eines Coachs zu, der mit dem Lernenden interagiert und kooperiert sowie ihn bei der individuellen, reflektierenden Bewältigung komplexer Situationen unterstützt (Baumgartner/Häfele/Maier-Häfele 2004, S. 21ff.). Somit definiert Lehre, welche Umgebungsbedingungen als hilfreich für den Wissenserwerb des Studierenden angesehen werden. Im Zentrum steht das Lernen als aktiver Prozess, der möglichst in Gruppen anhand komplexer Lernaufgaben erfolgen sollte. Es wird gemeinhin betont, dass Fehler unproblematisch sind und nicht negativ beurteilt werden sollten, da sie das Lernen letztendlich fördern (Mader/Stöckl 1999, S. 43ff.). Ein in der Literatur derzeit intensiv diskutiertes konstruktivistisches Lehrkonzept ist das forschende Lernen (z.B. Huber/Hellmer/Schneider 2009 und Jungmann 2011). Diese Methode zeichnet sich laut Huber (2009, S. 11) dadurch aus, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von […] interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren."

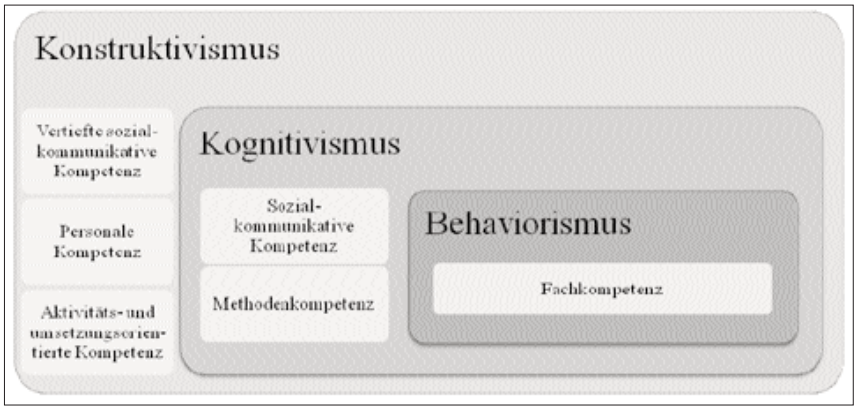
Die Nachteile eines konstruktivistischen Lernverständnisses und damit verbundener Lehrformen resultieren insbesondere aus den hohen Anforderungen an die praktische Umsetzung in der universitären Lehre (Mader/Stöckl 1999, S. 42f.). Für den Lehrenden ergibt sich durch die Individualität des Lernprozesses ein grundsätzliches Dilemma: Die Lehrenden müssen einerseits den individuellen Antrieben und Suchbewegungen der Lernenden freien Lauf lassen, andererseits kann davon ausgegangen werden, „dass viele Lernergebnisse im Sinne der Zielvorstellungen des formalen Systems und der eigenen subjektiven Wirklichkeit der Lehrenden unzureichend, unbrauchbar, falsch oder unvollständig sind und deshalb so nicht belassen werden können" (Ferdinand 2005, S. 56). Weiterhin erfordern konstruktivistische Lernsituationen einen hohen Zeitaufwand bei Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung der Lehre. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen an deutschen Hochschulen, insbesondere in Bezug auf Veranstaltungen mit deutlich mehr als 100 Teilnehmern, scheint eine Fokussierung auf abzuleitende Maßnahmen einer einzigen Lern-/Lehrauffassung nicht zweckmäßig. Wohl daher wird in den letzten Jahren durch einige deutschsprachige (Medien-)Didaktiker die Position eines pragmatischen Vorgehens vertreten. Es wird propagiert, dass Konstruktion (Konstruktivismus) und Instruktion (Behaviorismus, Kognitivismus) sich im Grunde nicht widersprechen müssen, sondern sich komplementär ergänzen können. Es wird betont, dass der Fokus auf einer zielgruppenabhängigen, sorgfältigen und reflektierten Auswahl des didaktischen Konzepts liegen muss (z.B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 375, Kerres/de Witt 2004, S. 95ff., Kopp/Mandl 2009, S. 143ff., und Ballis 2009, S. 30). Diese übergreifende Sichtweise ist ausdrücklich nicht mit einer Beliebigkeit in der didaktischen Konzeption von Lern-/Lehrprozessen gleichzusetzen. Vielmehr bilden Lern-/Lehrtheorien die Grundlage für fundierte Entscheidungen, da sie die hinter einem bestimmten Vorgehen liegenden Annahmen offenlegen. Zur Beurteilung der Gestaltung und Verwirklichung in realen Lern-/Lehrprozessen dient die Praxistauglichkeit als Kriterium. Die Auswahl von Lern-/Lehrmethoden ist abhängig von den Zielen und Rahmenbedingungen zu treffen, d.h. sie ist für jede Lehrveranstaltung neu zu überlegen (Kerres 2001, S. 53f.).

Somit kann nicht jede Kompetenzart gleichermaßen durch die vorgestellten Ansätze vermittelt werden. Die von den jeweiligen Vertretern propagierten Ansätze ermöglichen vielmehr eine differierende Fokussierung auf Teilkompetenzen. In der nachfolgenden Abbildung 2 wird ein eigener Versuch unternommen, die Teilkompetenzen für das pädagogische Kompetenzverständnis den lern-/lehrtheoretischen Ansätzen zuzuordnen. Es wird dabei von einem integrierenden Verständnis ausgegangen, d.h. die Teilkompetenzen, die durch eine bestimmte Lern-/Lehrauffassung gefördert werden, beinhalten auch diejenigen Teilkompetenzen, welche durch die jeweilige Vorkonzeption gefördert werden können. War der Behaviorismus darauf ausgerichtet, objektives Wissen möglichst effizient zu vermitteln, so ermöglicht der Kognitivismus zusätzlich den Erwerb von Methodenkenntnissen.

Der Konstruktivismus bezieht als Ergänzung zum Kognitivismus auch gezielter den Erwerb von Wertestrukturen u.Ä. mit ein. Verbunden mit der Erweiterung der möglichen Zielgrößen des Lern-/Lehrprozesses geht eine zunehmende Aktivität des Lernenden einher. Wird dem Lernenden im Behaviorismus alles verständlich und kleinschrittig beigebracht, so muss er sich im Kognitivismus bereits aktiv in den Lern-/Lehrprozess einbringen, bevor er im Konstruktivismus in die Selbstständigkeit

entlassen wird. Je eigenständiger der Lernende gemäß der Lern-/Lehrtheorie wird, desto mehr hat sich der Lehrende auf Hilfestellungen zu beschränken.

Abbildung 2: Zusammenführung der Lern-/Lehrtheorien mit den psychologischen und pädagogischen Kompetenzverständnissen



3. Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzermittlung

Gemäß den in der Einleitung gestellten Leitfragen verbleibt es zu prüfen, wie der Kompetenzgrad Studierender ermittelt werden kann. Hierbei ist zunächst festzuhalten, dass der Zweck einer Kompetenzermittlung Studierender je nach betrachtetem Stakeholder variiert. So ist aus Sicht des Hochschulmanagements und -controllings bzw. aus Sicht der Lehrenden selbst die Ermittlung des Kompetenzzuwachses relevant, um festzustellen, ob die hochschulische Lehre effektiv und effizient in Bezug auf die Vermittlung von Kompetenzen ist. Für einen Studierenden kann die Kenntnis über sein persönliches Kompetenzprofil nicht nur nützlich sein, sondern wird sogar als seinen persönlichen Erfolg mitbestimmend betrachtet (Kaufhold 2006, S. 29). Werden Studierende während ihres Studiums in regelmäßigen Abständen über die Ausprägung einzelner Kompetenzen informiert, kann ihrerseits gezielt versucht werden, Schwachstellen zu beheben, um zum Ende des Studiums über ein idealerweise homogen ausgeprägtes Kompetenzprofil zu verfügen. Für Arbeitgeber stellt die Kenntnis über den Kompetenzgrad insbesondere von Absolventen ein Signal dar, welches zur Beurteilung eines potentiellen Arbeitnehmers genutzt werden kann. Ein ausführliches Kompetenzprofil ermöglicht Unternehmen, sich ein detailliertes Bild über die Persönlichkeit und Fähigkeiten des Bewerbers zu machen.

In der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur werden unterschiedliche Vorschläge gemacht, um die einzelnen Teilkompetenzen zu messen. Die Herangehensweisen der Erziehungswissenschaftler lassen sich danach unterscheiden, ob der Kompetenzträger selbst seinen Kompetenzgrad bestimmt (Selbsteinschätzung) oder ob ein Dritter diese Beurteilung übernimmt (Fremdeinschätzung). Jedoch sind gerade die erstgenannten Selbsteinschätzungen nicht für jeden Ermittlungszweck geeignet. Besteht z.B. der Zweck darin, Arbeitgebern ein Signal über die individuelle Kompetenz zu übermitteln, kann eine Selbsteinschätzung zu gravierenden Fehlanreizen beim Kompetenzträger führen. Denn wird diese Selbsteinschätzung benotet oder anderweitig auf dem Zeugnis ausgewiesen, so ist dem Studierenden als Kompetenzträger bewusst, dass er bei einer negativen (wenn auch korrekten) Einschätzung ein entsprechend schlechtes Signal an potentielle Arbeitgeber aussendet. Es besteht daher für ihn der Anreiz, sich besser einzuschätzen als dies tatsächlich der Fall ist. Als grundsätzliche Instrumente werden Interviews, Fragebögen, Dokumentenanalysen und Beobachtungen vorgeschlagen. Die beiden Erstgenannten können dabei sowohl zur Fremd- als auch zur Selbsteinschätzung genutzt werden. Bei Dokumentenanalysen und Beobachtungen kann eine Beurteilung hingegen nur durch Dritte erfolgen.

Ein Interview erlaubt die unmittelbare Interaktion zwischen Interviewer und Antwortendem (also dem Kompetenzträger). Dies kann zum einen dazu dienen zu ermitteln, wie der Kompetenzträger seine eigene Kompetenz oder den durch die Hochschule generierten Kompetenzzuwachs in Bezug auf die einzelnen Teilkompetenzen bei ihm einschätzt. Zum anderen können die Fragen im Interview auch so gestellt sein, dass sie sich zur Fremdbeurteilung des Interviewers über den jeweiligen Teilkompetenzgrad des Antwortenden eignen.

Vom Grundsatz her gilt gleiches für eine (standardisierte) Befragung mit Hilfe eines Fragebogens. Ein diesbezüglich theoretisch begründeter und validierter Fragebogen wurde beispielweise von Braun et al. (2008) entwickelt. Ermittelt wird der von den Studierenden in Bezug auf eine einzelne Lehrveranstaltung bzw. eines einzelnen Moduls wahrgenommene Kompetenzzuwachs. Die ermittelten Teilkompetenzen unterscheiden sich zwar stellenweise hinsichtlich des Namens von den hier vorgestellten Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, Kooperations- und Personalkompetenz), letztendlich lassen sie sich aber der hier dargestellten Systematisierung zuordnen.

Die Dokumentenanalyse ist, wie eine Befragung mit den vorgenannten Fragebögen, durch eine zeitliche und räumliche Trennung von Aufgabensteller und -bearbeiter gekennzeichnet. Dem Kompetenzträger wird eine Aufgabe gestellt, die dieser entsprechend bearbeitet. Beispiele hierfür sind Klausuren oder Hausarbeiten. Diese werden nach Bearbeitung korrigiert bzw. analysiert, um hieraus Rückschlüsse auf Teilkompetenzen zu ziehen. Grundsätzlich lassen sich hier auch die Ansätze der Psychologie einordnen, die insbesondere Kompetenzstruktur- von Kompetenzniveaumodellen unterscheiden.[5] Beiden Messansätzen gemein ist, dass sie – wie das generelle psychologische Kompetenzverständnis – kontextbezogen sind. Hier werden konkrete Anforderungen oder

[5] Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Inhalten solcher Kompetenzmodelle würde an dieser Stelle zu weit führen. Es sei daher beispielhaft auf die Ausführungen in Klieme/Maag-Merki/Hartig (2007, S. 11ff.) und die dort zitierte Literatur verwiesen.

Ziele definiert und bei der Messung wird überprüft, ob diese durch den Kompetenzträger erfüllt werden. Ein bekanntes Beispiel stellt das „Programme for International Student Assessment" (PISA) dar (Hartig 2008, S. 15).
Bei einer Beobachtung wird dem Kompetenzträger hingegen eine Situation vorgegeben, die dieser bewältigen soll. Dabei werden seine Handlungen entsprechend beobachtet und im Hinblick auf unterschiedliche Teilkompetenzen beurteilt. Der Beobachter ist somit in der Situation zwar anwesend, partizipiert jedoch weder an der Situation, noch steht er in wechselseitiger Interaktion mit dem Kompetenzträger.
Fraglich ist nun, mit welcher der zuvor dargestellten Herangehensweisen sich welche Teilkompetenzen erfassen lassen. Wie gut und durch welche konkrete Ausgestaltung kann beispielsweise Fachkompetenz ermittelt werden? Ist mit dieser Vorgehensweise auch die Erhebung von Sozial- oder personaler Kompetenz möglich? Besteht eine Aggregationsmöglichkeit einzelner Erhebungskonzepte um z.B. so das Gesamtkonstrukt Handlungskompetenz messbar zu machen? Solche Fragen können nicht pauschal beantwortet werden.
Zwar existieren grundsätzlich konkrete Zuordnungen, welche einzelnen Prüfungsformen die Ermittelbarkeit konkreter Teilkompetenzen unterstellt (z.B. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich 2006, S. 21), eine derartige Generalisierbarkeit bleibt jedoch stets diskussionsbedürftig, so dass sich lediglich Tendenzaussagen treffen lassen. In diesem Sinne ist auch die von uns vorgenommene Zuordnung der einzelnen hier vorgestellten, übergeordneten Instrumente zu den Teilkompetenzarten in Abbildung 3 zu verstehen. Ein Plus bedeutet, dass dieses Messinstrument zur Messung der jeweiligen Teilkompetenz gut geeignet ist, ein Minus gibt entsprechend eine geringere Eignung an, während ein Kreis eine grundsätzliche Eignung mit Einschränkungen attestiert.

Abbildung 3: Eignung von Messinstrumenten zur Teilkompetenzermittlung

	Interview	Befragung	Dokumenten-analyse	Beobachtung
Fachkompetenz	+	+	+	+
Methodenkompetenz	+	+	+	+
Sozial-kommunikative Kompetenz	○	+	−	+
Personale Kompetenz	○	+	−	+
Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz	○	+	−	+

Insbesondere die Instrumente der Befragung und der Beobachtung sind aus unserer Sicht gut geeignet um einen grundlegenden Überblick über jede Teilkompetenz zu erhalten. Sie unterscheiden sich dabei insbesondere dahingehend, dass Befragungen in der Regel eine Eigenbeurteilung durch den Kompetenzträger darstellen, während eine Beobachtung durch Dritte durchgeführt wird. Dabei wird die Güte dieser Instrumente vor allem von der Konzeption des Fragebogens abhängen bzw. vom Typ und der Vorbereitung des Beobachters. Befragungen bieten den Vorteil, dass sie durch das standardisierte Vorgehen weniger zeit- und personalintensiv sind als z.B. Beobachtungen. Gerade in Bezug auf sogenannte staatliche Massenuniversitäten ist anzumerken, dass eine Prozessbeurteilung durch Beobachtungen einen kaum handhabbaren Aufwand bedeuten würde. Um alle Studierenden einer solchen Beobachtung zu unterziehen, wäre zusätzliches Personal notwendig, das ferner z.B. zur Beobachtung und Beurteilung geschult werden müsste. Weiterhin haben Untersuchungen festgestellt, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz durch die Kompetenzträger zu validen Ergebnissen führt, die grundsätzlich mit den Ergebnissen anderer Erhebungsinstrumente übereinstimmen. Lediglich die Genauigkeit variiert zwischen den betrachteten Erhebungsinstrumenten (Gosling et al. 1998; Spain/Eaton/Funder 2000). Allerdings ist – wie bereits angedeutet – einschränkend anzumerken, dass eine Selbsteinschätzung je nach konkretem Zweck zu Fehlanreizen beim Kompetenzträger führen kann.
In diesem Zusammenhang wird generell diskutiert, wie subjektiv bzw. objektiv Kompetenzerhebungen sind (z.B. IZT 2004; ZbW 2009). Objektiv lassen sich im Grunde nur geschlossene Fragen oder Aufgaben, wie sie in Interviews, Fragebögen oder Dokumenten vorkommen können, auswerten. Eine derartige Geschlossenheit ist jedoch mit dem Wesen der den einzelnen Teilkompetenzen übergeordneten Handlungskompetenz nur schwer vereinbar, da in der Regel mehrere Handlungsalternativen in einer Situation möglich sind. Folgt man weiterhin den in Kapitel 2 skizzierten Aussagen des Konstruktivismus, so beschäftigen sich Lernende in der gleichen Lehrumgebung auf unterschiedliche Art und Weise mit dem Dargebotenen, weshalb je nach Lernendem unterschiedliche Wissensstrukturen resultieren. Eine standardisierte Prüfung, bei welcher der Lernprozess keine Rolle spielt, sondern lediglich standardisierte Lernergebnisse abgeprüft werden, ist im konstruktivistischen Sinne daher generell keine geeignete Prüfungsform. Angemessener ist hier eine Prüfung, die den Lernprozess der Studierenden und ihre Herangehensweise mit evaluiert. Die Beurteilung solch offener Prüfszenarien (wie bei Beobachtungen) unterliegt jedoch stets subjektiven Einflüssen und kann nur bedingt formalisiert werden.
Die Ermittlung von Kompetenzen ist somit stets auch von den Einstellungen, Vorstellungen und der Sichtweise des Prüfenden abhängig. Um Vor- und Nachteile von Kompetenzerhebungsinstrumenten zu umgehen und ein möglichst detailliertes Bild der Kompetenz Studierender zu erhalten, wird in der Literatur ein Mix aus unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten vorgeschlagen (z.B. Jungmann 2011, S. 143ff.).

4. Implikationen für das Hochschulmanagement bzw. -controlling

Die gewonnenen Erkenntnisse über die Kompetenz als Output bzw. Outcome der Studierenden sowie über deren Vermittelbarkeit und Messbarkeit können nunmehr für weitergehende Betrachtungen hinsichtlich der Messbarkeit von Lehrperformance im Hochschulmanage-

ment bzw. -controlling genutzt werden. Im Sinne eines übergeordneten Studiengangziels wäre von der durchführenden Instanz des Studiengangs festzulegen, welche Handlungskompetenz die Studierenden, die diesen Studiengang erfolgreich durchlaufen, aufweisen sollen. Diese übergeordnete Zielsetzung kann dann auf untergeordnete Studienebenen, wie Module und Lehrveranstaltungen, heruntergebrochen werden und zur Generierung detaillierter Modul- bzw. Lehrveranstaltungsziele genutzt werden. Dabei ist koordinierend zu beachten, dass die eingesetzten Lern- und Lehrmethoden in den Modulen bzw. Lehrveranstaltungen insgesamt zur gewünschten Handlungskompetenz führen, denn nicht alle Module bzw. Lehrveranstaltungen müssen bzw. können alle Teilkompetenzklassen gleichermaßen ansprechen. Relevant ist in Bezug auf den gesamten Studiengang nur, dass die Förderung aller Teilkompetenzklassen im Rahmen des gesamten Studiums sichergestellt wird.

Der Koordinationsbedarf bezieht sich dabei sowohl auf die inhaltliche Gestaltung (Lernziele in Form zu fördernder Kompetenzen) als auch auf die didaktische Gestaltung (Lehrziele) zur Lernzielerreichung. Weiterhin ist zu koordinieren, ob die verwendeten Prüfungsformen im Einklang stehen, den Erreichungsgrad der Lernziele bei den Studierenden für jedes absolvierte Modul valide zu analysieren. Zur Vereinfachung und Strukturierung der Lern- und Lehrziele von Modulen und zugehöriger Lehrveranstaltungen sowie der Prüfungsform(en) der Module schlagen wir eine Koordinationsmatrix vor (siehe Abbildung 4). Dort kann für jedes Modul M_j mit seinen zugehörigen Lehrveranstaltungen Mn abgelesen werden, welche Lernziele (I_{jn}) mit welchen didaktischen Elementen (D_{jn}) erreicht werden sollen. Die zugehörigen Prüfungsmodalitäten P_j können dann für jedes Modul entsprechend mit den Lernzielen abgeglichen werden.

Abbildung 4: Matrix zur Koordination der Kompetenz(v)ermittlung für Studiengänge

	LV_1	LV_2	LV_3	LV_4	...	LV_n	
M_1	I_{11}/D_{11}	—	—	I_{14}/D_{14}	...	—	P_1
M_2	—	I_{22}/D_{22}	—	—	...	—	P_2
...	...	...	...	...	...	...	...
M_j	—	—	I_{j3}/D_{j3}	—	...	I_{jn}/D_{jn}	P_j

Legende:
M_j Modul j
LV_n Lehrveranstaltung n
I_{jn} Inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltung n im Modul j
D_{jn} Didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung n im Modul j
P_j Prüfungsform(en) im Modul j

In Bezug auf die Messung des Erfolgs der Kompetenzermittlung des gesamten Studiengangs erscheint die Nutzung geeigneter Value-Added-Größen als Maßgröße sinnvoll. So ist zunächst festzustellen, welche Eingangskompetenz die Studierenden zu Beginn des Studiums aufweisen. Nach Beendigung des Studiums ist diese Untersuchung zu wiederholen. Die resultierende Differenz wäre dann im Sinne eines Kompetenzzuwachses durch das Studium zu interpretieren. Denkbar wären solche Vorgehensweisen natürlich auch für Module und Lehrveranstaltungen. Es müsste allerdings im Sinne einer Nutzen-Kosten-Analyse geprüft werden, inwiefern ein (wahrscheinlich) hoher Aufwand zur Kompetenzfeststellung gerechtfertigt ist. Sofern die Ergebnisse nur zur internen Nutzung gedacht sind und insbesondere nicht zur Beurteilung der Studierenden, erscheint die Nutzung von Fragebögen zur Kompetenzselbsteinschätzung Studierender (Braun et al. 2008) als eine kostengünstige Alternative.

Aufgrund des konkreten und notwendigen Studiengangbezugs sollte ein so skizziertes Lehrcontrolling organisatorisch in den für den jeweiligen Studiengang zuständigen Stellen angesiedelt werden. Beispielsweise als Stabsstelle, die Informationen und Empfehlungen an den Prodekan für Lehre einer Fakultät gibt. Dabei sollten alle Überlegungen zur verstärkten Koordination von Studiengängen bzw. zur Koordination von Kompetenzvermittlung in Lehrveranstaltungen und Modulen sowie zur Kompetenzermittlung eng zwischen dem Lehrcontrolling und den einzelnen Modulverantwortlichen und den dort verankerten Lehrenden abgestimmt werden. Insbesondere Letztere sind gemäß Landeshochschulgesetzen in der Durchführung und Gestaltung von Forschung und Lehre grundsätzlich frei. Es sollten daher keine inhaltlichen Vorgaben an die Lehrenden erfolgen. In Bezug auf die notwendigen didaktischen Fertigkeiten einer kompetenzorientierten Lehre, insbesondere aus Sicht einer konstruktivistischen Lernauffassung, sollten den Lehrenden durch das Hochschulmanagement entsprechende Weiterbildungen angeboten werden.

Die hier skizzierten Überlegungen stellen nur einen kleinen Ausschnitt dar. Insbesondere wurden als Überblicksarbeit vor allem grundlegende didaktische Konzepte (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) und Erhebungsinstrumente dargestellt. In vertiefenden Arbeiten sollte weiterführend überlegt werden, welche konkreten Ausgestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich einer kompetenzorientierten Lehre und zugehöriger Prüfungen möglich sind. Aufgrund fachspezifischer Unterschiede sollten solche Erweiterungen zunächst für konkrete Fächer an unterschiedlichen Hochschulen durchgeführt werden. So bietet es sich dann an, die Umstellung eines Studiengangs auf kompetenzorientierte Lehre und Prüfungen wissenschaftlich – im Sinne von Fallstudien – zu begleiten. Aus den resultierenden empirischen und theoretischen Erkenntnissen könnte dann ein Vorgehensmodell abgeleitet werden, wie Kompetenz(v)ermittlungen in Studiengängen konkret umgesetzt werden können.

Literaturverzeichnis

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2006): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Abruf (10.07.2010) unter: http://www.fwb.uzh.ch/services/leistungsnachweise/Dossier_LN_AfH.pdf.

Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. (2004): E-Learning: Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren: Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg.

Ballis, A. (2009): E-Learning und Didaktik in der Hochschullehre: Mediale und pädagogische Herausforderungen. In: Ballis, A./Fetscher, D. (Hg.): E-Learning in der Hochschule. München, S. 15-36.

Baumgärtner, P./Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2004): Content Management Systeme in e-Education: Auswahl, Potentiale und Einsatzmöglichkeiten. Innsbruck.

BMBF (2009): Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. Abruf (08.01.2010) unter: http://www.bmbf.de/pub/umsetzung_bologna_prozess_2007_09.pdf.
Braun, E./Soellner, R./Hannover, B. (2006): Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation. In: HRK (Hg.): Qualitätsentwicklung an Hochschulen: Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn, S. 60-67.
Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica 54. Jg./Nr. 1, S. 30-42.
Brockhaus (2001): Der Brockhaus Psychologie. Mannheim.
DIHK (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Abruf (26.11.2009) unter: http://www.aachen.ihk.de/de/weiterbildung/download/bw_004.pdf.
Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Auflage. Stuttgart.
Ferdinand, P. (2005): Lernziel Kompetenz: Innovatives Lernen in formalen Systemen. Abruf (27.05.2010) unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=976191725&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=976191725.pdf.
Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen ein pädagogischer Begriff. Stuttgart.
Gosling, S.D./John, O.P./Craik, K.H./Robins, R.W. (1998): Do people know how they behave? Self-reported act frequencies compared with online codings by observers. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 74/No. 5, pp. 1337-1349.
Hartig, J. (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: BMBF (Hg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern, S. 15-25. Abruf (31.05.2011) unter: http://www. bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechsundzwanzig.pdf.
Heyse, V./Erpenbeck, J./Neumann, R. (2000): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld.
Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9-35.
Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (2009): Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld.
Issing, L. (2009): Psychologische Grundlagen des Online-Lernens. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hg.): Online-Lernen. München, S. 19-33.
IZT (Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung) (2004): Kompetenzmessung der individuellen beruflichen Handlungskompetenz von Führungskräften von kleinen und mittleren Unternehmen in der Tourismusbranche. Berlin.
Jäger, P. (2001): Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: Eine Herausforderung an Schule und Unterricht. Passau.
Jude, N./Klieme, E. (2008): Einleitung. In: BMBF (Hg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern, S. 10-14. Abruf (31.05.2011) unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechsundzwanzig.pdf.
Jungmann, T. (2011): Forschendes Lernen im Logistikstudium: Systematische Entwicklung, Implementierung und empirische Evaluation eines hochschuldidaktischen Modells am Beispiel des Projektmanagements. Dortmund.
Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Bielefeld.
Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Erfurt.
Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. 2. Auflage. München und Wien.
Kerres, M./de Witt, C. (2004): Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning. In: Mayer, H./Treichel, D. (Hg.): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. München und Wien, S. 77-99.
Klauer, K.J./Leutner, D. (2007): Lehren und Lernen. Weinheim und Basel.
Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Abruf (25.01.2010) unter: http://www.kompetenzdiagnostik.de/images/ Dokumente/antrag_spp_kompetenzdiagnostik_ueber arbeitet.pdf.
Klieme, E./Maag-Merki, K./Hartig, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: BMBF (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bonn, S. 5-15.
Mader, G./Stöckl, W. (1999): Virtuelles Lernen. Innsbruck und Wien und München.
Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1993): Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In: Das Hochschulwesen 41. Jg./H. 3, S. 126-130.
Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikation an deutschen Hochschulen. Neuwied und Kriftel.
Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter: Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Birbaumer, N./Frey, D./Kuhl, J./Groffmann, K.J./Michel, L. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen et al., S. 355-403.
Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim und Basel, S. 613-658.
Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover et al.
Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Abruf (31.05.2011) unter: http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_08_04.pdf.
Spain, J.S./Eaton, L.G./Funder, D.C. (2000): Perspective on personality: The relative accuracy of self versus others for the prediction of emotion and behavior. In: Journal of Personality, Vol. 68/No. 5, pp. 837-867.
Terhart, E. (2000): Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 3. Auflage. Weinheim und München.
Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L. (ed.): Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Seattle et al., pp. 45-65.
Witmer, A./Storni, M./Schmid, M. (2008): Zur Kompetenzmessung in der Absolventenbefragung: Einleitung und theoretische Konstrukte. In: Bundesamt für Statistik (Hg.): Schlüsselkompetenzen der Schweizer Hochschulabsolvent/innen. Neuchâtel, S. 19-30.
Wörner, A. (2006): Lehren an der Hochschule: Eine praxisbezogene Anleitung. Wiesbaden.
ZbW (Zentrum für betriebliches Weiterbildungsmanagement) (2009): Kompetenzermittlung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung. Abruf (07.07.2010) unter: http://www.f-bb.de/filead min/Materialien/Instrumente/Kompetenzermittlung.pdf.
Zürcher, R. (2010): Kompetenz: Eine Annäherung in fünf Schritten. In: Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 9, S. 04-1-04-12.

■ **Dr. Marcel Clermont,** Akademischer Rat am Lehrstuhl für Unternehmenstheorie, insbesondere Nachhaltige Produktion und Industrielles Controlling, RWTH Aachen University,
E-Mail: clermont@lut.rwth-aachen.de
■ **Britta Gerets,** Dipl.-Ing., Dipl.-Wirt.Ing., ehemalige Diplomandin am Lehrstuhl für Unternehmenstheorie, insbesondere Nachhaltige Produktion und Industrielles Controlling der RWTH Aachen University
■ **Matthias Meyer,** Dipl.-Gwl., Lehramtsreferendar am Berufskolleg in Bottrop

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Axel Oberschelp

Berichtswesen und Hochschul-Steuerung Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen?

Axel Oberschelp

Geänderte Governance-Strukturen und die zunehmende Autonomie der Hochschulen haben einen Wandel der Informationsbedarfe der Entscheidungsträger außerhalb und innerhalb der Hochschulen zur Folge. Dabei gewinnen insbesondere Leistungsmessungen im Bereich der Lehre an Bedeutung. Allerdings ist die Situation sowohl auf Seiten der Informationsempfänger als auch bei den für die Informationsbereitstellung Verantwortlichen vielfach von Unsicherheiten bezüglich der Eignung und des Einsatzes unterschiedlicher Messkonzepte geprägt. Der folgende Beitrag arbeitet die vorzufindenden Problemlagen heraus und beschreibt mit dem Konzept eines hochschulweit einheitlichen Daten- und Berichtsmodells eine vielversprechende Lösungsmöglichkeit. Im Mittelpunkt stehen die Informationsbedürfnisse der Entscheidungsträger in Hochschulen und Ministerien. Am Beispiel von Zielvereinbarungen werden geeignete Kennzahlen der Leistungsmessung im Bereich Lehre vorgestellt und diskutiert, die Grundlage eines solchen Modells sein könnten.

1. Leistungsmessung im Kontext des Neuen Steuerungmodells

Ein mit der Einführung des Neuen Steuerungmodells (NSM) an Hochschulen verbundenes Ziel war die Schaffung einer weitgehenden Hochschul-Autonomie. Neben der Einführung von Globalhaushalten ist der Übergang von der traditionellen Input-Steuerung hin zu einer stärkeren Output-Orientierung kennzeichnend für diese Entwicklung. Dabei war angestrebt, ein System, das durch ein „hohes Maß an Inflexibilität und Unwirtschaftlichkeit im Haushaltsvollzug" (Lohnert 2006, S. 12) gekennzeichnet war und einen maximalen Ressourcenverbrauch belohnte, durch stärker ergebnis- und leistungsorientierte Verfahren der Mittelzuweisung abzulösen, die ein qualitativ ausgerichtetes Handeln der Einrichtung unterstützen. Umgesetzt wird die Idee der Output-Steuerung mit Hilfe von Zielvereinbarungen und Mittelverteilungsmodellen. Diese zentralen Instrumente des NSM im Hochschulbereich sind entweder einem partizipativen (Zielvereinbarungen) oder einem wettbewerblichen (Mittelverteilungsmodelle) Steuerungsgedanken verpflichtet (vgl. Jaeger 2009, S. 52f.).

Eine Folge dieser Entwicklungen sind geänderte Informationsbedürfnisse sowohl innerhalb der Hochschulen als auch bei hochschulexternen Akteuren. Innerhalb der Hochschulen übernehmen die Hochschulleitungen in zunehmendem Maße Aufgaben in den Bereichen der Steuerung und der strategischen Entwicklung. Zugleich verbleibt die hochschulpolitische Gesamtverantwortung vor dem Hintergrund landesweiter Zielstellungen und Aufgaben bei den Landesbehörden, die dafür ebenfalls auf geeignete und verlässliche Informationen angewiesen sind. Dem neuen Steuerungsgedanken (Output-Steuerung) folgend, gewinnen dabei akademische Sachverhalte (Forschung und Lehre) zunehmend an Bedeutung. Im Zusammenhang mit wettbewerblichen Aspekten treten zusätzliche externe Informationsempfänger auf den Plan: Einrichtungen wie DFG oder Wissenschaftsrat benötigen Informationen für Förderprogramme und Untersuchungen, für diverse Rankings sind Daten bereitzustellen und letztendlich fordert auch die Öffentlichkeit Transparenz hinsichtlich der Verwendung der den Hochschulen zur Verfügung gestellten Ressourcen ein. Schließlich ist eine Zunahme der hochschulinternen Berichtspflichten – beispielsweise im Zusammenhang mit den Aufgaben von Hochschulräten und der Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen – zu konstatieren (Hillmer 2008, S. 124).

Die Ausführungen in diesem Beitrag nehmen vor allem die Informationsbedürfnisse und -notwendigkeiten der Hochschulleitungen und der Verantwortlichen in den Ministerien in den Blick. Diese Personengruppe benötigt in den meisten Fällen keine Detailkenntnisse über die jeweiligen fachspezifischen Aspekte der Leistungserstellung, ist aber auf verlässliche und zur strategischen Steuerung geeignete Informationen über die Leistungsfähigkeit der Hochschulen in den Bereichen Forschung und Lehre angewiesen. Zwar ließe sich die Ausgestaltung des adressatenorientierten Hochschul-Berichtswesens auch aus der Perspektive anderer Akteure erörtern, die eingangs skizzierten geänderten hochschulpolitischen Rahmenbedingungen stellen jedoch die Entscheidungsträger in den Hochschulen und Ministerien vor besondere Anforderungen. In diesem Zusammenhang kommt dem Berichtswesen der Hochschulen die wichtige Aufgabe zu, Informationsflüsse zu vereinfachen, wesentliche Informationen bereitzustellen und damit das Steuerungshandeln der Entscheidungsträger zu unterstützen.

Hinsichtlich der Leistungsmessung in den Bereichen Forschung und Lehre ist festzustellen, dass für den Bereich Forschung in weit stärkerem Maße eine Konsensbildung über relevante Dimensionen der Leistungerstellung

stattgefunden hat. So liegen mit den ambitionierten „Forschungsratings" des Wissenschaftsrates (zuletzt im Juni 2011 für die Elektro- und Informationstechnik, Wissenschaftsrat 2011) Untersuchungen zur Leistungsmessung im Bereich Forschung vor, die Referenzcharakter für den gesamten deutschen Hochschulraum beanspruchen, wenngleich natürlich konkurrierende Ansätze und alternative konzeptionelle Überlegungen existieren (Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 64f.). Möglicherweise haben die stärker wettbewerblichen Bedingungen im Bereich Forschung diese Entwicklung befördert.
Demgegenüber liegt den unterschiedlichen konzeptionellen Zugriffen, Sichtweisen und Messkonzepten zur Leistungsmessung im Bereich der Lehre kein integratives Konzept zugrunde, das die unterschiedlichen Dimensionen der Leistungserstellung bündeln und einen Konsens über zentrale Messgrößen herstellen könnte. In einem solchen Konzept sollten quantitative und qualitative Aspekte des Lehrerfolgs gleichermaßen Berücksichtigung finden (Krempkow 2007, S. 16). Während Befragungen von Studierenden und Absolventen insbesondere die qualitative Dimensionen der Leistungserstellung abbilden, nehmen kennzahlengestützte Berichtssysteme wie beispielsweise der HIS-Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich (zuletzt Dölle et al. 2011), aber auch formelbasierte Mittelverteilungsmodelle vorwiegend quantitative Aspekte wie Studierendenzahlen oder Regelstudienzeitquoten in den Blick bzw. behandeln Themen wie Studienabbruch und Studienerfolg aus einer quantitativen Sichtweise heraus.
Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf den Stand und auf Probleme der Informationsbereitstellung eingegangen. Dabei werden zum einen Aspekte angesprochen, die mit der organisatorischen Verankerung der berichtenden Stellen in der Hochschule zusammenhängen. Zum anderen wird auf zwei Sachverhalte hingewiesen, die in den Abschnitten 3 und 4 ausführlich behandelt werden: Die mangelnde Orientierung an den Bedürfnissen der Informationsempfänger sowie das Fehlen von einheitlichen Abgrenzungen bei der Messung von Leistungen aus dem Bereich Lehre. Während Abschnitt 3 allgemeine Aspekte der Ermittlung von Informationsbedarfen behandelt und daraus Anforderungen an die Informationsbereitstellung ableitet, erfolgt in Abschnitt 4 eine konkrete Identifizierung der Bedürfnisse von Hochschulleitungen und Ministerien auf der Grundlage von exemplarisch ausgewerteten Zielvereinbarungen. Darauf aufbauend werden geeignete Kennzahlen diskutiert (in diesem Beitrag ist vereinfachend von Kennzahlen die Rede; zur Unterscheidung von Kennzahlen und Indikatoren vgl. Krempkow 2007, S. 110), die Grundlage für ein einheitliches und akzeptiertes Konzept zur Messung von Lehrleistungen sein könnten.

2. Stand und Probleme der Informationsbereitstellung

Die geänderten hochschulpolitischen Rahmenbedingungen haben zu einer deutlichen Zunahme der Berichtspflichten geführt. Insbesondere Hochschulleitungen benötigen mehr und qualitativ höherwertige Informationen, um die zusätzlich anfallenden Aufgaben im Bereich der Hochschulsteuerung verantwortungsvoll wahrnehmen zu können. Die von den Berichtssystemen der Hochschulen zu erfüllende Aufgabe, Transparenz über die Leistungsfähigkeit der Hochschulen herzustellen, gewinnt kontinuierlich an Bedeutung. Wie die Berichtssysteme konzipiert und ausgestattet sein müssen, um diese Aufgabe zur Zufriedenheit der Akteure erledigen zu können, ist derzeit jedoch keineswegs geklärt. Im Gegenteil ist ein beträchtlicher Orientierungsbedarf auf Seiten von Hochschulen und Ländern zu konstatieren, der auch in der Beratertätigkeit für Landesministerien seinen Niederschlag findet (vgl. Hener/Güttner/Müller 2010).
Aus der Perspektive der in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehenden Adressaten von Informationen – Hochschulleitungen und Ministerien – sowie der für die Bereitstellung der Informationen Verantwortlichen stellen sich vor allem die folgenden Problemlagen:

- Bei zunehmend höheren Qualitätsanforderungen steigt die Menge der Berichtspflichten.
- Dem Aufwand, mit dem Berichte erstellt werden, steht kein entsprechender Nutzen für die Berichtsempfänger gegenüber.
- Die Interpretation der bisherigen Berichtsformate erfordert nicht selten begleitende Fachkenntnisse und ist nur fachbezogen möglich.
- Die Integration der einzelnen Berichtskomponenten zu einer Gesamtkonzeption fehlt.
- Die Berichtsformate sind in hohem Maße vergangenheitsorientiert, Entwicklungspotentiale innerhalb der Hochschule bleiben hingegen unberücksichtigt.
- Die Anforderungen an die Datenbereitstellung unterscheiden sich zum Teil erheblich, bspw. hinsichtlich Datenabgrenzungen, Datenformaten oder Ausweisebenen. Häufig ist eine Vergleichbarkeit von Ergebnissen sowohl in hochschulübergreifender Perspektive als auch mit Blick auf unterschiedliche Auswertungen innerhalb einer Hochschule deshalb nicht gegeben.

Aus Sicht des Verfassers lassen sich drei Sachverhalte benennen, die mit den geschilderten Problemlagen in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen: Erstens die organisatorische Verfasstheit und der Work-Flow der Informationsbereitstellung innerhalb der Hochschulen. Zweitens die unzureichende Orientierung an den Bedürfnissen der Informationsempfänger und drittens fehlende Abstimmungen und Vereinbarungen bezüglich der zu messenden bzw. darzustellenden Sachverhalte. In diesem Abschnitt wird zunächst auf den ersten Aspekt näher eingegangen. In den folgenden Abschnitten werden danach die Prozesse der Bedarfsermittlung und Informationsbereitstellung in verallgemeinernder Weise erörtert (Abschnitt 3) und anschließend Informationsbedarfe und Abgrenzungen einzelner Kennzahlen und Sachverhalte konkret diskutiert (Abschnitt 4).
Verantwortlich für die Bereitstellung von Informationen sind in der Regel Stabsstellen bzw. Abteilungen der zentralen Hochschulverwaltung, deren Aufbau in den vergangenen Jahren zu beobachten war. Dabei unterscheiden sich Aufgaben und Zuständigkeiten in Abhängigkeit

von ihrer organisatorischen Verankerung. Entsprechend der Stellung innerhalb der Hochschule variieren auch die Zugriffsmöglichkeiten auf Datenbestände der zentralen Hochschulverwaltung bzw. der Fakultäten und Fachbereiche. Zumeist sind diese Stellen auf Zuarbeiten anderer Hochschuleinrichtungen angewiesen. Eine Analyse und ggf. Optimierung der in diesem Zusammenhang anfallenden Arbeitsabläufe wäre in vielen Fällen geeignet, eine Reduzierung der Berichtspflichten, bspw. durch die Mehrfachbereitstellung von Daten, zu vermeiden. Im Rahmen dieser Analyse sollten die Gegenstände der Berichterstattung, Abgrenzungen der darzustellenden Sachverhalte, die Periodizität der Datenerhebungen, die technische Umsetzung sowie die Aufbereitung und Präsentation von Ergebnissen diskutiert und verbindliche, schriftlich dokumentierte Vereinbarungen getroffen werden.

Die Messung von Lehrleistungen wird durch den Umstand erschwert, dass die Darstellung akademischer Sachverhalte traditionell nicht bzw. nur in begrenztem Umfang zu den Aufgaben der Berichterstatter gehörte, entsprechende Routinen also nicht vorliegen bzw. erst entwickelt werden müssen. Die erforderlichen Daten sind zudem häufig nicht ohne zusätzliche Bearbeitungsschritte aus den IT-Systemen zu generieren oder in diesen Systemen überhaupt nicht hinterlegt. Dies ist beispielsweise bei den Ergebnissen von Befragungen und Evaluationen der Fall und hat die Notwendigkeit der Zusammenführung unterschiedlicher Datenbestände zur Folge. Viele der derzeit diskutierten Kennzahlen zur Leistungsmessung in der Lehre, zum Beispiel Studienverlaufsanalysen oder Kennzahlen zum Studienmonitoring, erfordern einen beträchtlichen Aufwand zu ihrer Generierung. Den für diese Datenbearbeitungen erforderlichen Aufwand haben meist die nur über geringe personelle Ressourcen verfügenden für das Berichtswesen verantwortlichen Stellen zu erbringen.

Mit dem Einsatz von Data-Warehouse-Lösungen sind weitreichende Erwartungen hinsichtlich des letztgenannten Punktes verbunden. Zurzeit ist aber die Mehrzahl der Hochschulen noch weit davon entfernt, „auf Knopfdruck" die benötigten Informationen in der gerade benötigten Abgrenzung zur Verfügung stellen zu können. Teilweise sind hierfür der Umstellungsgrad in der Hochschul-IT sowie das Fehlen eines hochschulweiten Datenmodells verantwortlich zu machen. Teilweise verhindern dies aus der informations-technologischen Praxis resultierende Restriktionen: Festlegungen hinsichtlich bestimmter Datenabgrenzungen oder Aggregationsebenen bedeuten nahezu immer den Ausschluss alternativer Varianten. Neue Anforderungen der Berichtsempfänger können sich deshalb aufgrund zuvor getroffener Festlegungen als nicht abbildbar erweisen. Die mit dem Einsatz von Data-Warehouse-Lösungen verbundenen Hoffnungen gehen von einer in der Praxis häufig nicht gegebenen Granularität sämtlicher Datenbestände aus.

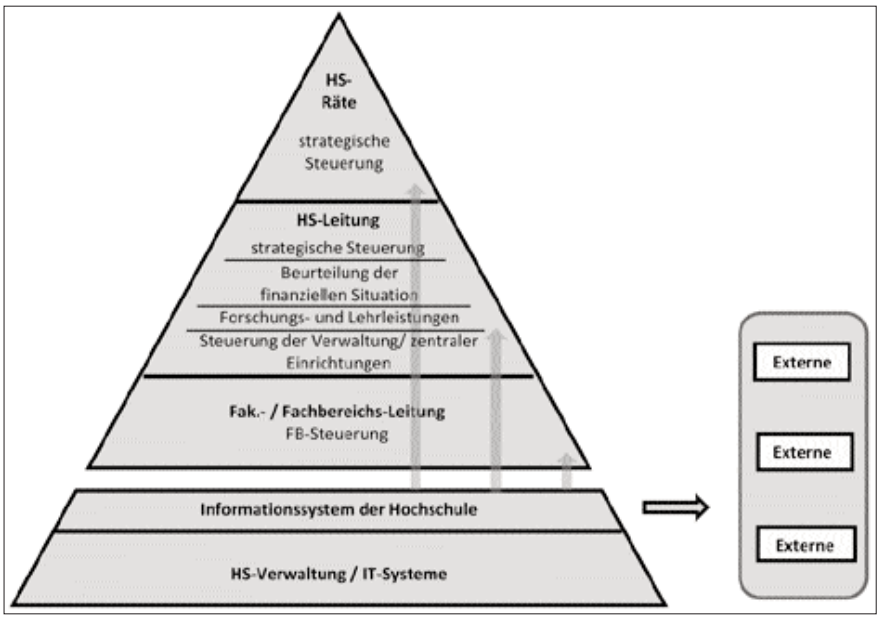
Insgesamt fällt eine Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Berichtssysteme hinsichtlich der Bereitstellung von Informationen zu Sachverhalten aus der Lehre kritisch aus. In der Praxis handelt es sich zumeist nicht um Systeme, sondern um nur wenig systematische Ansammlungen höchst unterschiedlicher Teilberichte. Es ist in erster Linie als eine Aufgabe des Managements anzusehen, die zum Teil konkurrierenden oder sogar widersprüchlichen Teilberichte zu einem an den Bedürfnissen der Berichtsempfänger ausgerichteten System zu integrieren.

3. Schritte zu einem einheitlichen Daten- und Berichtsmodell

In der ungenügenden Abstimmung der Informationsbedürfnisse liegt eine weitere Erklärung für die im vorangegangenen Abschnitt benannten Problemlagen. Die Festschreibung und Umsetzung eines hochschulweit gültigen Daten- und Berichtsmodells, das auch externe Anforderungen berücksichtigt, stellt hierfür einen konkreten Lösungsansatz dar. Hierbei sind vor allem konzeptionelle und kommunikative Herausforderungen zu bewältigen. Dies gilt insbesondere mit Blick auf Sachverhalte aus dem Bereich der Lehre. Denn hier liegt die Deutungshoheit nicht wie bei Kennzahlen aus dem finanzwirtschaftlichen Bereich vorwiegend oder ausschließlich bei der Hochschulverwaltung. Ein Konzept zur Messung von Lehrleistungen muss die Akzeptanz der Fachverantwortlichen finden und folglich auch hochschulweit kommuniziert und abgestimmt werden.

Eine Bestandsaufnahme über sämtliche Berichtspflichten und -empfänger innerhalb und außerhalb der Hochschule steht am Anfang der Neu- bzw. Umstrukturierung des Berichtswesens. Wer benötigt welche Informationen zu welchen Zeiträumen in welchem Detaillierungsgrad?

Abbildung 1: Berichtspyramide



Dies sind zentrale Fragen, die in einem kommunikativen Prozess zu bearbeiten und zu beantworten sind (vgl. Ebers 2003, S. 134; Hillmer 2008, S. 123). Eine geeignete Form, den Adressatenbezug zu veranschaulichen, stellt die Berichtspyramide dar, die in dem gezeigten Beispiel insbesondere den Bezug zu den Aufgaben und den daraus resultierenden Informations-Anforderungen der Berichtsempfänger herstellt.

Die Ermittlung der Informationsbedarfe der Empfänger und die Verständigung über die darzustellenden Sachverhalte münden in die Festlegung eines hochschulweit gültigen Daten- und Berichtsmodells. Dieses umfasst exakte Abgrenzungen einzelner Kennzahlen, beispielsweise in Form eines Kennzahlensteckbriefs. Es ist wichtig, dabei auch zukünftige Anforderungen mitzudenken, so dass diese bei der technischen Umsetzung nach Möglichkeit bereits hinterlegt werden können. Bereits bestehende, aber auch geplante Berichte können in einem Pflichtenheft dokumentiert werden, das Gegenstände, Verwendungszweck, Berichtsempfänger, Fälligkeit, Verantwortliche sowie die vorgesehene Berichtsform (text- oder datenbasiert, Dateiformate) auflistet. Im Rahmen dieses Modells müssen auch die Datenquellen und die Datenbereitstellungsprozesse genau beschrieben werden.

Die Bedürfnisse der Informationsempfänger bestimmen nicht nur die Auswahl geeigneter Kennzahlen, sondern auch die Aggregation der Informationen, die in der Regel zur Pyramidenspitze hin zunimmt. Soweit diese bekannt bzw. prognostizierbar sind, sollten auch die Anforderungen Externer mitgedacht werden, wobei nicht generell ausgeschlossen werden kann, dass kurzfristige Anfragen Daten abfordern, die in dem Datenmodell nicht vorgesehen sind. Insbesondere für so vielschichtige Ergebnisse, wie sie beispielsweise aus Studierenden- oder Absolventenbefragungen resultieren, sind spezifische Auswertungsmodi zu diskutieren. Hochschulleitungen und Landesbehörden benötigen nur einen kleinen, kompakt und zusammenfassend dargestellten Ausschnitt der Informationen. Wie dieser Ausschnitt zu gestalten ist, ist unter Einbezug aller Akteure (Spezialisten für die Befragungstools, Verantwortliche für das Berichtswesen, Berichtsempfänger) zu vereinbaren.

Ein weiterer Arbeitsschritt ist die Gestaltung zielgruppenspezifischer Berichtsformate (Graf/Link 2010, S. 376). Mit Blick auf die Anforderungen von Hochschulleitungen sind derartige Berichte mittlerweile fester Bestandteil moderner IT-Lösungen (Management-Berichte, Management-Cockpit o.Ä.). Sie sind vorwiegend auf einen graphischen Ergebnisausweis hin ausgerichtet. Eine wesentliche Anforderung an derartige Berichte ist Komplexitätsreduktion (Hillmer 2008, S. 123). Dies kann durch eine spezifische Modellierung der Kennzahlen und durch grafische Darstellungen erreicht werden. Diese Komplexitätsreduktion schafft aus Sicht der Berichtsempfänger Transparenz. Zu niedrig aggregierte Ergebnisse erfordern hingegen bei der Interpretation spezifische Fachkenntnisse, schaffen Unübersichtlichkeit und verstellen dadurch den Blick auf die wesentlichen Entwicklungen. Im Zusammenhang mit den strategischen Aufgaben von Hochschulleitungen und Ministerien spielt außerdem die Vergleichbarkeit von Ergebnissen eine zentrale Rolle. Für diese Zielgruppe konzipierte Berichte zur Leistungsfähigkeit im Bereich Lehre sollten sich grundsätzlich an den im Folgenden skizzierten Anforderungen orientieren (vgl. Schenker-Wicki 2005, S. 44f.):

- Es sollte eine Orientierung an den strategischen Zielen der Hochschule erfolgen, um sicherzustellen, dass die Berichte tatsächlich relevante und steuerungswirksame Sachverhalte zum Ausdruck bringen.
- Vergleichbarkeit der Ergebnisse und Handhabbarkeit der Berichte sind sowohl für intrauniversitäre Berichtszusammenhänge als auch für hochschulübergreifende Gegenüberstellungen zu gewährleisten.
- Um eine angemessene Erfassung der Leistungen im Bereich Lehre sicherzustellen, müssen sowohl quantitative als auch qualitative Dimensionen berücksichtigt und in geeigneter Weise zusammengeführt werden.
- Ziele und Aussagen zur Leistungsfähigkeit von Hochschulen in der Lehre sind nur vor dem Hintergrund fachlicher Zusammenhänge sowie in Verbindung mit der Ressourcen- und Finanzausstattung der jeweiligen Einrichtung möglich. Außerdem sind die Größenunterschiede der Institutionen in die Analyse einzubeziehen.
- Neben eigenen Daten, die beispielsweise aus den Systemen der Hochschulverwaltung und aus Befragungsprojekten erhoben werden, kann zu einzelnen Aspekten die Verwendung von Ergebnissen Dritter (z.B. Rankingergebnisse) erforderlich sein. Die Vergleichbarkeit dieser Daten im Kontext eigener Auswertungen ist sorgfältig zu prüfen.

Erst als letzter Schritt ist die Wahl eines geeigneten IT-Systems zu erörtern. Dabei ist grundsätzlich davor zu warnen, die oben genannten inhaltlich-konzeptionellen Überlegungen zugunsten informationstechnischer Argumente zurückzustellen. Vielmehr sind Reihenfolge und Priorität, mit der inhaltliche und technologische Aspekte zu behandeln sind, im Zuge der Transformation des hochschulischen Berichtswesens von erheblicher Bedeutung.

4. Ziele und Leistungsmessung im Bereich Lehre

Von einem Lehrerfolg kann dann gesprochen werden, wenn zuvor vereinbarte Ziele erreicht wurden bzw. ein bestimmter Grad der Zielerreichung festzustellen ist. Kennzahlensysteme zur Messung der Leistungsfähigkeit im Bereich Lehre sind auf der Grundlage der Ziele zu entwickeln, die aus Sicht der Adressaten der Informationsbereitstellung relevant sind. Die gemessenen Leistungen werden dann zur Bestimmung des Grades der Zielerreichung herangezogen. Darauf aufbauend ist eine erneute Festlegung von Zielen möglich.

Die Zielvorstellung von Hochschulleitungen und Ministerien sind mit Blick auf die föderale Struktur des Bildungswesens in Deutschland als in hohem Maße vielschichtig zu charakterisieren. Die Untersuchung von Zielvereinbarungen, die zwischen Ministerien und einzelnen Hochschulen abgeschlossenen wurden, bzw. von

allgemeinen Vereinbarungen auf Länderebene (Hochschulpakte, Hochschulvereinbarungen, Rahmenvereinbarungen etc.) ermöglicht eine Analyse dieser Zielvorstellungen. In diesen Dokumenten kommen die Sichtweisen sowohl der Ministerien als auch der Hochschulen zum Ausdruck, auch wenn noch nicht vollständig geklärt ist, ob die Zielfestlegung stärker hierarchisch (also vom Ministerium vorgegeben) oder stärker kooperativ erfolgt (vgl. König 2009, S. 29).

Eine systematische Auswertung von Zielvereinbarungen, die insbesondere die Zielfestlegungen im Bereich der Lehre in den Blick nimmt, liegt allerdings bisher noch nicht vor. Aus einer exemplarischen Sichtung von Zielvereinbarungen lässt sich jedoch die Hypothese ableiten, dass es mit Blick auf Leistungsdimensionen im Bereich der Lehre einen Kern identischer oder zumindest ähnlicher Zielvorstellungen gibt. Auf der Grundlage von insgesamt fünf Zielvereinbarungen neueren Datums (Universität Bielefeld 2012; Justus-Liebig-Universität Gießen 2011; Leibniz-Universität Hannover 2010; Ludwigs-Maximilians-Universität München 2008/09; Friedrich-Schiller-Universität Jena 2008) lässt sich dieser Kernbestand identifizieren und für eine im weiteren Verlauf dieses Beitrags vorzunehmende Ableitung und Systematisierung geeigneter Kennzahlen verwenden. Ergänzend werden außerdem die Rahmenvereinbarung des Landes Thüringen (2012), die Hochschulvereinbarung für Nordrhein-Westfalen (2011) und der Hochschulpakt für Hessen (2011) ausgewertet. Nicht berücksichtigt werden dabei die mit einem hohen Abstraktionsgrad formulierten „Leitziele" (z.B. „hervorragende Vorbereitung auf den Start ins Berufsleben"), deren Unbestimmtheit eine eindeutige Operationalisierung der Leistungsmessung nicht zulässt. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben Zielsetzungen wie Internationalisierung, Gleichstellung, Lehrerbildung, Familienfreundlichkeit oder Öffnung des Hochschulzugangs, auch wenn Berührungspunkte zum Bereich der Lehre vorliegen. Die in den genannten Dokumenten formulierten Ziele zu Leistungen in der Lehre lassen sich zu Zielbereichen zusammenfassen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Zielbereiche

Zielbereiche	Ziele
Anzahl der Studienanfänger/-innen und Studierenden	⇨ Bewältigung der steigenden Studierendenzahlen ⇨ Erhöhung der Zahl der Studienplätze/der Studierenden (insb. in MINT-Fächern) ⇨ konstante Zahl der Studienanfänger/-innen gewährleisten ⇨ Aufnahme zusätzlicher Studienanfänger/-innen
Studienangebot, Studierbarkeit und Studienstruktur	⇨ Planbarkeit des Studienangebots für Studierende und Lehrende ⇨ Verbesserung der Studienorientierung / Verbesserung der Studierbarkeit / Reduzierung der Prüfungsbelastungen, Flexibilisierung der Arbeitsbelastung ⇨ Erhalt des Fächerspektrums ⇨ Studiengänge berufsqualifizierend und studierbar gestalten ⇨ stärkere Profilbildung im Rahmen des Masterstudiums
Betreuung der Studierenden	⇨ Verbesserung der Betreuung der Studierenden ⇨ Reduzierung der Gruppengrößen/angemessene Betreuungsrelationen
Studienabschluss	⇨ Studienerfolg verbessern durch Überprüfung der Eignung von Studieninteressierten vor Studienbeginn ⇨ Steigerung der Absolventenquoten / hohe Absolventenquoten ⇨ Verringerung von Studienabbruch- und Schwundquoten ⇨ Hohe Anzahl Studierende in der Regelstudienzeit zum Abschluss führen
Qualität der Lehre und Qualitätsmanagement	⇨ Sicherung der Qualität der Lehre, Studienqualität nachhaltig verbessern ⇨ hohe Zufriedenheit der Studierenden sicherstellen ⇨ Absolventenstudien verstetigen u. weiterentwickeln ⇨ universitätsweites System der Lehrveranstaltungsevaluation einführen ⇨ Verwendung der Ergebnisse für konkrete Maßnahmen und für die Studiengangsentwicklung ⇨ Qualitätsmanagement der Lehre flächendeckend einführen, institutionell konsolidieren und erweitern

Nicht zu allen der in Tabelle 1 genannten Zielbereiche ist es möglich, Kriterien der Leistungsmessung abzuleiten, die sich in Kennzahlen darstellen lassen. Wo dies jedoch der Fall ist, werden im Folgenden geeignete Kennzahlen und deren spezifische Problemlagen hinsichtlich Abgrenzungen und Aussagekraft diskutiert.

Anzahl der Studienanfänger/innen und Studierenden

- Bei der **Anzahl von Studienanfänger/innen bzw. Studierenden** handelt es sich um quantitative Grunddaten, die in vielfacher Weise für die Bildung von Kennzahlen herangezogen werden. Eine Schwierigkeit bei der Zählung von Studierenden – für die Absolventenzählung gilt dies in gleicher Weise – liegt in der Behandlung von Einschreibungen in Kombinationsstudiengängen, für die geeignete Gewichtungsverfahren zu entwickeln bzw. anzuwenden sind. Eine einfache ungewichtete Zählung dieser Einschreibungen führt unmittelbar zu falschen Größenangaben und zu erheblichen Verzerrungen im Vergleich mehrerer Einrichtungen. Einer Klassifizierung der Studierenden- bzw. Absolventenzahl als Input-Parameter (so bei Schenker-Wicki 2005, S. 47) ist nach Auffassung des Verfassers zu widersprechen, da bereits in der Zahl von Studierenden (in Relation zum Ressourcenaufwand) eine Leistung der Hochschule zum Ausdruck kommt. Deshalb spielen diese Kenngrößen auch als Leistungskriterium im universitären Alltag eine wichtige Rolle, wenngleich sie eher als „Orientierungshilfen" denn als Leistungsindikatoren verwendet werden sollten (vgl. Krempkow 2007, S. 115f).

Studienangebot, Studierbarkeit und Studienstruktur

- Ein unmittelbar aus der Zählung von Studierenden resultierender Leistungsindikator ist die Anzahl der **Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit** im Verhältnis zu den Studierenden insgesamt, der auch als „Regelstudienzeitquote" oder „Studierbarkeit" diskutiert wird (vgl. Krempkow 2007, S. 126). Diese Kennzahl hat bei einer semesterweisen Erhebung den Vorteil großer Zeitnähe, kann allerdings beeinflusst werden

durch Faktoren, die außerhalb der Hochschule zu verorten sind (z.B. Arbeitsmarktsituation, Attraktivität des Hochschulstandorts). Ein solches ausschließlich quantitative Aussagen zulassendes Kriterium ist somit um die Ergebnisse qualitativer Messverfahren (z.B. Studierendenbefragungen) zu ergänzen.

- Die Quantifizierung der **Auslastung von Studiengängen und fachlichen Einrichtungen** ermöglicht Einschätzungen hinsichtlich der Attraktivität des Lehrangebots und der Angemessenheit der Ausstattung von Studiengängen. Die Auslastung ist jedoch keine isoliert zu betrachtende Größe. Aufgrund des Wegfalls einheitlicher Curricularnormwerte und der zunehmenden Möglichkeiten für die Hochschulen, im gestuften Studienmodell Schwerpunktsetzungen bei der Ausgestaltung des Studienangebots vorzunehmen, ist sie vielmehr im Zusammenhang mit anderen Kennzahlen und Ausstattungsgrößen zu interpretieren.
- Die **Fachstudiendauer** ist ein wichtiger Leistungsindikator, der die durchschnittliche Studiendauer misst und der im Verhältnis zur Regelstudienzeit Hinweise hinsichtlich der Studierbarkeit von Studiengängen geben kann. Er wird bspw. in Publikationen des Wissenschaftsrats regelmäßig ausgewiesen und ist für die Verwendung in Mittelverteilungsmodellen in der Diskussion. Eine Auswertung dieser Kennzahl hat mehrere Begrenzungen und Einflussfaktoren zu berücksichtigen: So können unterschiedliche Verfahren der Messung des Studienabschlusszeitpunkts an den Hochschulen zu nicht vergleichbaren Ergebnissen führen. Ergänzende Informationen, die beispielsweise Auskunft darüber erteilen, ob lange Studiendauern auf Probleme der Studienorganisation zurückzuführen oder extern begründet sind, sollten bei einer Auswertung dieser Kennzahl grundsätzlich herangezogen werden.

Betreuung der Studierenden

- In den Betreuungsrelationen **Studierende bzw. Absolventen je wissenschaftlichem Personal** kommt zunächst eine Ausstattungsgröße zum Ausdruck, die noch keine Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit in diesem Bereich zulässt. Auch sind die Modi der nennerseitigen Berechnung dieser Kennzahl zu klären und nach Möglichkeit zu vereinheitlichen, um Vergleiche zu ermöglichen. Welches Personal (wissenschaftliche Mitarbeiter/professorales Personal) welcher organisatorischen Einheit einer Hochschule hierbei zu berücksichtigen ist, sind dabei zu erörternde Fragen.
- Um zu einer belastbaren Einzuschätzung hinsichtlich der **Qualität der Betreuung** zu gelangen, sind zusätzlich gezielt auf diesen Aspekt gerichtete Befragungen im fachlichen Kontext auszuwerten.

Studienabschluss

- Hinsichtlich der **Zählung von Absolventen** ist zu erörtern, ob gleiche Abschlüsse, die einen unterschiedlichen studentischen Arbeitsaufwand erfordern (z.B. zwei- oder viersemestrige Master-Studiengänge mit 60 oder 120 ECTS) als gleichwertig zu behandeln sind. Wenn unterschiedliche Abschlussformen zusammengezählt und zu einer Kennzahl verdichtet ausgewiesen werden ist u.a. zu klären, wie Abschlüsse in Bachelor- und Master-Studiengängen zueinander und im Verhältnis zu traditionellen Abschlüssen zu gewichten sind.
- Die **Quantifizierung von Studienabbruch bzw. Studienerfolg** stellt einen wichtigen Aspekt im Zusammenhang mit der Messung von Lehrleistungen dar. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Gründe für einen Studienabbruch immer auch außerhalb der Hochschule zu finden sind. Nur bei überdurchschnittlicher Häufigkeit des Studienabbruchs sind somit Rückschlüsse auf Leistungen in der Lehre möglich. Es ist dabei von erheblicher Bedeutung, in welcher Phase der Studienabbruch stattfindet. Ein Abbruch zu Studienbeginn ist anders zu bewerten als ein Abbruch kurz vor Beendigung des Studiums. Ein technisch vergleichsweise einfach umzusetzendes Messverfahren besteht in der Verrechung der Absolventen eines Jahres mit den Studierenden in Jahrgangsstärke. Unter bestimmten Rahmenbedingungen (schwankende Studienanfängerzahlen, kleine Studiengänge mit geringen Absolventenzahlen, Umstrukturierungen des Studienangebots) führt dieses Berechnungsverfahren allerdings zu unplausiblen Ergebnissen. Exaktere Ergebnisse liefern Studienverlaufsanalysen, die allerdings aufwändiger in der Erstellung sind. Bei diesem Verfahren wird semesterweise erfasst, wie viele Studierende eines Jahrgangs den Studienabschluss erfolgreich abgelegt haben. Dabei sind differenzierende Betrachtungen – bspw. nach Geschlecht oder Staatsbürgerschaft – möglich, die einen Einstieg in die Ursachenermittlung ermöglichen.
- Das im Zuge der Bologna-Reformen eingeführte Kreditpunktsystem bietet eine weitere Möglichkeit, den Lernerfolg der Studierenden semesterweise nachzuvollziehen. Ein derartiges kontinuierliches **Monitoring des Studienerfolgs** könnte auf der Ebene der Studiengangsmodule ansetzen und u.a. eine Überprüfung der Studierbarkeit der Curricula ermöglichen. Die Daten müssen hierzu in einer hohen Detailtiefe zur Verfügung stehen und es ist mit einem aufwändigen Verfahren der Datenbereinigung und Auswertung zu rechnen. Derartige Instrumente stellen zudem besondere Anforderungen hinsichtlich des Datenschutzes und der Akzeptanz innerhalb der Hochschule (vgl. Jaeger/Sanders 2009). Ein großer Vorteil dieser Verfahren ist die zeitnahe Identifikation von Problemlagen.
- Diese zunächst ausschließlich quantitative Betrachtung ist um die Identifizierung der **Bedingungsfaktoren für den Studienabbruch** zu ergänzen. Während Studienverlaufsanalysen auf Quantifizierung und Ermittlung von kritischen Phasen im Studienverlauf abzielen, können durch Befragungen bspw. von Studienabbrechern, aber auch von Absolventen und Hochschulwechslern, äußere und innere Merkmale der Studien- und Lebenssituation der Studierenden, die in ihrer jeweiligen Zusammensetzung das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen oder abmindern, ermittelt werden.

Qualität der Lehre und Qualitätsmanagement

- Neben der Bestimmung der quantitativen Dimension von Lehrerfolg benötigen Hochschulleitungen und Mi-

nisterien Informationen zur **Qualität der Ausbildung**. Diese hängt wesentlich ab von der Tiefe der fachlichen Auseinandersetzung und der didaktischen Aufbereitung der fachlichen Inhalte. Beide Aspekte können indirekt über die Einschätzung der Studierenden abgebildet werden, die in regelmäßigen Lehrveranstaltungs-Evaluationen sowie in Befragungen zu Studienbedingungen und zur Zufriedenheit erhoben werden. Aus dem flächendeckenden Einsatz von Befragungsinstrumenten ergeben sich dabei vielfältige Vergleichsmöglichkeiten. Über die Studierendensicht hinaus sind andere Konzepte und Ansätze der Messung von Lehrqualität möglich. Insbesondere ist hier an Befragungen der dritten am Qualitätsprozesse unmittelbar beteiligten Personengruppe neben Studierenden und Absolventen zu denken: an die Mitarbeiter/innen und Lehrenden (Krempkow 2007, S. 202). Schließlich ist grundsätzlich auch eine Einschätzung der Ausbildungsqualität aus Sicht der späteren Arbeitgeber möglich.

- Von einer erfolgreichen Hochschullehre kann auch dann die Rede sein, wenn die Ausbildung die Studierenden dazu befähigt, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Befragungen geben Einblicke in den **Übergang der Absolvent/innen in das Beschäftigungssystem** sowie in die sich daran anschließenden Berufswege. Deren Urteile unterscheiden sich von der studentischen Bewertung auch darin, „dass sie aus einer gewissen zeitlichen und situativen Distanz zum Studium" erfolgen und „sich nicht auf einzelne Veranstaltungen beziehen, sondern auf das gesamte Studium" (Jaeger/Kerst 2010, S. 9). Ein Erfolg der Lehre kann aus dem Zusammenhang von beruflicher Tätigkeit und Hochschulstudium heraus beurteilt werden. Diesen Zusammenhang nachzuweisen ist allerdings mit methodischen Schwierigkeiten verbunden. Die Forderung aus Nordrhein-Westfalen nach einer zu Vergleichszwecken einheitlichen Methode bei Absolventen- und Verbleibsstudien (2011, NRW, S. 4) veranschaulicht, dass auf diesem Gebiet eine Harmonisierung der Messverfahren noch aussteht.

Die Integration dieser höchst unterschiedlichen Leistungskriterien, Messverfahren und Datenbestände zu einem hochschulweiten Berichtssystem ist unter den skizzierten Rahmenbedingungen eine zentrale Aufgabe der Hochschulen. Sie ist insbesondere im Zusammenhang mit der Fundierung und Unterstützung von Qualitätsmanagement-Systemen zu sehen (vgl. Bobzin et al. 2010, insbes. S. 42).

5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

In dem Beitrag wurden die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Berichtssysteme an Hochschulen herausgearbeitet, wobei insbesondere der spezifische Informationsbedarf der im Hochschulmanagement tätigen Akteure zur Leistungsfähigkeit der Lehre erläutert wurde. Die daraus abgeleitete Zusammenstellung von Leistungskriterien kann weder Vollständigkeit noch Allgemeingültigkeit für sich beanspruchen. Nach Auffassung des Autors könnte sie jedoch Grundlage sein für ein Kerndatenset zur Leistungsmessung im Bereich Lehre. Anknüpfend an die bisherigen Befunde und Ergebnisse lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Hochschul-Berichtssysteme formulieren:

- Der Aufgabe, ein hochschulweit abgestimmtes Konzept zur Messung der Leistungsfähigkeit im Bereich Lehre zu entwickeln, kommt im Kontext der Implementierung und Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, aber auch für Steuerungsaufgaben eine hohe Dringlichkeit zu.
- Welche Kriterien zur Leistungsmessung verwendet werden, ist im Rahmen eines kommunikativen Prozesses hochschulintern und unter Einbeziehung der Anforderungen externer Berichtsempfänger festzulegen. Dieser Aushandlungsprozess kann nur vor dem Hintergrund definierter und verbindlicher Ziele geführt werden.
- Ergebnis sollte ein hochschulweit gültiges Datenmodell sein, das die Bedürfnisse aller Informationsempfänger berücksichtigt und mit Hilfe von Datenaggregationen und spezifischen Zusammenstellungen abbilden kann.
- Es sind spezifische Datenzusammenstellungen und Berichtsformate zu entwickeln, die handhabbare und für Management-Aufgaben relevante Informationen zur Lehrleistung ausweisen, wobei sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte zu berücksichtigen sind.
- Damit würden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die z.T. mit hohem Aufwand erzeugten Informationen tatsächlich im Steuerungskontext verwendet werden. Möglichkeiten hierfür bieten beispielsweise vergleichende Untersuchungen, die einzelne Hochschulen im Rahmen von Benchmarking-Verfahren miteinander verabreden (Hecht/Oberschelp 2010, S. 8), aber auch Hochschul- und Fachvergleiche auf Länderebene.
- Bei der Auswahl bzw. Entwicklung geeigneter IT-Systeme ist Wert darauf zu legen, dass die technischen Voraussetzungen gegeben sind, nach Strukturen und Inhalten höchst verschiedenartige Datenbestände zusammenzuführen. Diskussionen über geeignete Software-Lösungen sollten auf der Grundlage von Vereinbarungen geführt werden, die zuvor im Rahmen eines kommunikativen Prozesses von allen Beteiligten getroffen wurden.

Literaturverzeichnis

Bobzin, J./Fassbender, H./Miosge, C. (2010): Wie wird die Nachhaltigkeit des Qualitätsmanagements sichergestellt? In: Winde, M. (Hg.): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Essen, S 36-45.

Dölle, F. et al. (2011): Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich Fachhochschulen 2009. Hannover.

Ebers, N. (2003): Aufbau eines universitären Berichts- und Controllingsystems. In: Lüthje, J./Nickel, S. (Hg.): Universitätsentwicklung. Strategien. Erfahrungen. Reflexionen. Frankfurt/M. u.a., S. 131-146.

Graf, R./Link, S. (2010): Akademisches Berichtswesen – Eine neue Herausforderung für Hochschulen. In: Zeitschrift für Controlling & Management, 54. Jg./H. 6, S. 375-379.

Hecht, M./Oberschelp, A. (2010): Universitätsbenchmarking in Forschung und Lehre – Universitäten gründen Benchmarking-Club. In: HIS-Magazin, 7. Jg./H. 1. Hannover.

Hener, Y./Güttner, A./Müller, U. (2010): Berichterstattung für Politik und Staat von Hochschulen im Land Sachsen-Anhalt. Schriftenreihe des WZW. Lutherstadt Wittenberg.

Hillmer, M. (2008): Berichtswesen als Voraussetzung für die Wirksamkeit von Anreizmodellen. In: Nickel, S./Ziegele, F. (Hg.): Bilanz und Perspektiven der leistungsorientierten Mittelverteilung. Analysen zur finanziellen Hochschulsteuerung. CHE Arbeitspapier Nr. 111. Gütersloh, S. 117-126.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2005): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005. Bonn.

Jaeger, M. (2009): Steuerung durch Anreizsysteme an Hochschulen. Wie wirken formelgebundene Mittelverteilung und Zielvereinbarungen? In: Bogumil, J./Heinze, R.G. (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin, S. 45-65.

Jaeger, M./Kerst, C. (2010): Potentiale und Nutzen von Absolventenbefragungen für das Hochschulmanagement. In: Beiträge zur Hochschulforschung , 10. Jg./H. 6, S. 8-23.

Jaeger, M./Sanders, S. (2009): Modularisierung und Hochschulsteuerung – Ansätze modulbezogenen Monitorings. Dokumentation zur HIS-Tagung am 29. Mai 2008 in Hannover. Hannover.

König, K. (2009): Hierarchie und Kooperation. Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und HochschuleKrempkow. In: Bogumil, J./Heinze, R.G. (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin, S. 29-44.

Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld.

Lohnert, P. (2006): Hochschulbibliotheken und der Globalhaushalt an Hochschulen. Ein Erfahrungsbericht über Modellversuchbibliotheken in NRW nach einem Jahr. Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Berlin.

Schenker-Wicki, A. (2005): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter im Studium. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005. Bonn, S. 44-50.

Wissenschaftsrat (2011) (Hg.): Ergebnisse des Forschungsratings Elektrotechnik und Informationstechnik. Köln.

■ **Dr. Axel Oberschelp,** HIS-Institut für Hochschulforschung, Arbeitsbereich Steuerung, Finanzierung, Evaluation, E-Mail: oberschelp@his.de

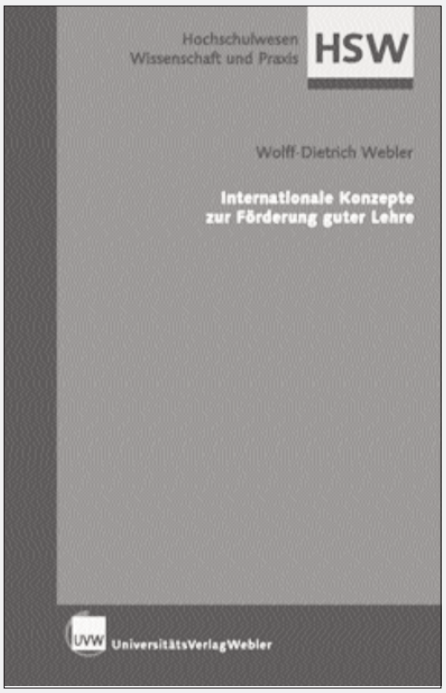
Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler:
Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre

Alle Versuche der Hochschulen, die Qualität der Lehre zu erhöhen (z.B. durch Lehrevaluation, Coaching, Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz) sind letztlich von der Wertschätzung abhängig, die die Lehre genießt - also von einer Kultur guter Lehre.
Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:
A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und
B) welche alternativen Möglichkeiten es gibt, die Maßnahmen aus A) organisatorisch, konzeptionell und wissenschaftlich-praktisch abzusichern. Hier bieten sich verschiedene Institutionalisierungsmöglichkeiten bei unterschiedlichen, gestuften Leistungserwartungen an. Dieser Frage wird aus zwei Richtungen nachgegangen:

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

Beide Texte sind aus Gutachten hervorgegangen, die der Autor A) für die Universität Osnabrück und B) für das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft und Kunst erstellt hat.
Der Autor war – aus Leitungsfunktionen der Hochschulplanung und empirischen Hochschulforschung der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg kommend – u.a. Aufbaubeauftragter für das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld und später Sprecher des Programmbeirats des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums beim Aufbau des landesweiten Zentrums für Hochschuldidaktik.

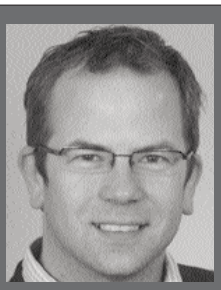


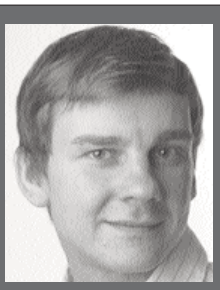
ISBN 3-937026-73-8 , Bielefeld 2011, 121 Seiten, 18.60 Euro

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

Philipp Pohlenz, Olaf Ratzlaff & Markus Seyfried

Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium


Philipp Pohlenz


Olaf Ratzlaff

Markus Seyfried

Die Nutzung von Leistungsindikatoren für die Qualitätsbeurteilung von Lehre und Studium ist ebenso umstritten, wie mittlerweile zu einer gängigen Praxis geworden. Die Datengrundlage bilden dabei zumeist hochschulstatistische Daten. Methodische Probleme bei der Auswertung und Interpretation dieser Daten bedrohen aus vorliegender Sicht die Akzeptanz von datengestützten Verfahren der Qualitätssicherung insgesamt. Der Beitrag greift mit der Beschreibung der Studiengang Fact Sheets einen bereits eingeführten Ansatz zur Nutzung von hochschulstatistischen Daten auf (Pohlenz/Seyfried 2010). Dieser wird sowohl externen Anforderungen, wie auch internen Informationsbedarfen gerecht und adressiert wissenschaftsadäquat methodische Probleme der Hochschulstatistik.

1. Qualitätswettbewerb als Konsequenz neuer Steuerungsleitbilder

Das Leitbild einer autonom agierenden Hochschule, die weitgehend frei von ministerieller Detailsteuerung eigene Leistungsziele entwickelt, Strategien zur Zielerreichung umsetzt und für den entsprechenden Ressourceneinsatz verantwortlich ist, hat sich mittlerweile weitgehend durchgesetzt. Auf dem Weg zur Umsetzung dieses Leitbildes gibt es jedoch nach wie vor Spannungsfelder, auch jenseits der Problematik, dass die Freiheit von ministeriellen Steuerungsansprüchen nicht durchgängig umgesetzt ist, während die mit der gewährten Autonomie einhergehende Rechenschaftspflicht zunehmend eingefordert wird.

In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel auch die andauernde Diskussion zur Frage der Leistungs- bzw. Qualitätsbeurteilung der Hochschule – insbesondere in der Lehre – zu nennen. Qualität wird zunehmend zur „Währung" der einem Wettbewerb um knapper werdende Ressourcen ausgesetzten Hochschulen. Nach wie vor ist dabei die grundsätzliche Frage ungeklärt, was als eine qualitätsvolle Leistungserbringung gelten kann. Mittlerweile gibt es viele Initiativen zur Steigerung der Qualität in der Lehre (z.B. Qualitätspakt des Bundes und der Länder) oder zur Stimulierung einer neuen Lehr- und Lernkultur (z.B. Wettbewerb „exzellente Lehre" von Stifterverband und Kulturministerkonferenz). Insofern diese darauf abzielen, verschiedene Strategien zur Qualitätsentwicklung zu erproben und Definitionen zu finden, was als Qualität in der Lehre gelten kann, lässt sich der Schluss ziehen, dass die Diskussion sich von dem Versuch, Qualität absolut zu definieren, entfernt und stattdessen beginnt, „relative Qualitätsvorstellungen" zu verwirklichen. Als solche könnte man kontextbezogene Operationalisierungen von Qualität (bspw. gemäß regionaler oder fachlicher Profilierungen) verstehen.

Auffällig ist gleichzeitig, dass Instrumente, die zur Beurteilung von Qualität eingesetzt werden, eine zunehmende Standardisierung erfahren. So wird durch die European Standards and Guidelines (ESG) (ENQA 2009) beschrieben, welche Kriterien zur Beurteilung von Qualitätssicherungsverfahren anzulegen sind. Auf diese Weise wird ein Schwerpunkt auf die Prozessqualität gelegt. Die Überprüfung der Frage, ob Hochschulen Verfahren und Instrumente zur Verfügung haben, die geeignet sind, ihre eigenen Qualitätsziele zu erreichen und dabei den Vorstellungen des Europäischen Hochschulraums hinsichtlich angemessener Qualitätssicherung zu entsprechen, wird in den Mittelpunkt gestellt. Diese Vorstellung entspricht der derzeitigen Entwicklung im Bereich der externen Qualitätssicherung, in der Systemakkreditierung und Quality Audits zunehmend an Raum und Bedeutung gewinnen.

Durch die ESG wird explizit gefordert, dass Hochschulen Verfahren für das datengestützte Monitoring ihrer Lehr- und Studienangebote etablieren. Mit dieser Forderung nach einer evidenzbasierten Steuerung von Hochschulen müssen die Besonderheiten versöhnt werden, die sich aus der durch Autonomie gekennzeichneten Organisationsform von Hochschulen ergeben. Verfahren, die zur Erhebung von leistungsbezogenen Daten eingesetzt werden, müssen ein hohes Maß an Akzeptanz bei den an Lehre und Studium beteiligten Lehrenden (und Studierenden) genießen. Eine grundsätzliche Forderung ist, dass Datenerhebungsverfahren zur Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen den durch das System Wissenschaft formulierten Gütekriterien standhalten müssen. Im Vordergrund stehen dabei zum Beispiel die Validität und Reliabilität von Daten sowie den Ergebnissen ihrer Auswertung. Fehlinterpretationen, bspw. durch subjektive Verzerrungen bei Evaluationen, werden schnell erkannt und schmälern die Akzeptanz der Evaluationsverfahren an sich. Auf diese Weise würde die Chance verspielt, Evaluationen und die Nutzung von leistungsbeschreibenden Statistiken als Instrumente der „akademischen Selbstreflexion" zu etablieren und basierend auf einem akzeptierten Qualitäts-

verständnis für Qualitätsentwicklungsprozesse zu nutzen (z.B. Pohlenz 2009).

2. Methodische Probleme der Hochschulstatistik und Lösungsstrategien

In der Gefahr einer generellen Ablehnung von Evaluationen aufgrund methodischer Probleme stehen nicht nur studentische Befragungsdaten, die in der Evaluation von Lehre und Studium landläufig zum Einsatz kommen, sondern auch Leistungsindikatoren, die aus hochschulstatistischen Daten abgeleitet werden. Diese stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages.

So sind bspw. Absolventenquoten von Studiengängen potenziell verzerrt, wenn nicht methodische Aspekte bei ihrer Erhebung und Auswertung sowie Interpretation und Nutzung für Steuerungszwecke beachtet werden. Üblicherweise werden hochschulstatistische Daten als Bestandsstatistiken geführt. Das bedeutet, dass bspw. im Fall der Berechnung von Absolventenquoten die Zahl der zu einem Zeitpunkt vorfindlichen Absolventen ins Verhältnis zur Zahl der Studienanfänger eines zeitlich vorgelagerten Zeitraums (z.B. entsprechend der Regelstudienzeit) gesetzt wird (vgl. OECD 2008). Aus diesem Verhältnis errechnet sich typischer Weise die vielfach zur Leistungsbeurteilung herangezogene Absolventenquote. Die amtliche Hochschulstatistik sammelt semesterweise Daten zu Immatrikulation, Rückmeldung, Exmatrikulation, Studienfachwechsel, etc. Diese Daten werden aber nicht im Zeitverlauf verknüpft (vgl. Willand 2007). Das daraus entstehende Problem ist bereits seit Langem bekannt:

„Wir können beispielsweise feststellen, dass sich im Wintersemester 1995/96 insgesamt 100 Studierende im Fach Physik immatrikuliert haben und dass im folgenden Wintersemester 80 Studierende im 3. Fachsemester eingeschrieben waren. Ob die fehlenden 20 Studierenden ihr Studium abgebrochen haben, an eine andere Universität gegangen sind oder das Fach gewechselt haben ist nicht bekannt. Es ist nicht einmal bekannt, ob tatsächlich 20 Studierende das Fach Physik verlassen haben, oder ob es vielleicht 30 waren und 10 andere dazu gekommen sind" (Arnold 1997).

Die bestandsstatistische Herangehensweise berücksichtigt nämlich nicht die individuell unterschiedliche Studiendauer, den Zu- und Abgang durch Fach- und Hochschulwechsel während des Zeitverlaufs, etc. Dadurch kann es bei einer derartigen Praxis der Hochschulstatistik zu Verzerrungen kommen, die zu Fehleinschätzungen der Leistungsfähigkeit von Studiengängen führen und von Skeptikern jeder Form der Leistungsbeurteilung mittels Evaluationsdaten als Beweis für die „Nicht-Messbarkeit" von universitären Leistungen missbraucht werden.

Insofern der Grund für die beschriebenen Unsicherheiten der berechneten Quoten in der bestandsstatistischen Herangehensweise zu finden ist, liegt es nahe, andere Auswertungsmodi zu wählen. Der aus vorliegender Sicht Vielversprechendste besteht in einer studienverlaufsstatistischen Betrachtungsweise. In dieser werden individuelle Studienbiographien über die Zeit verfolgt und auf der Ebene von Studienanfängerkohorten aggregiert. Auf diese Weise ist es möglich, für die Studienanfänger eines jeden Jahrganges semesterweise auszuweisen, welche (statistisch relevanten) Ereignisse in der Abfolge der Semester eingetreten sind: Abbruch, Fach-/Hochschulwechsel, Studienabschluss. Zu dem Zeitpunkt, zu dem alle Studierenden des Anfängerjahrganges die Hochschule endgültig verlassen haben, ist es möglich, diese Ereignisse (bzw. Varianten des Verlassens der Hochschule: mit oder ohne den ursprünglich angestrebten Studienabschluss) zu quotieren. Da dies natürlich in Abhängigkeit von der individuell unterschiedlichen Studiendauer sehr lange Zeiträume beanspruchen kann, ist festzulegen, wie viele Semester ab dem Beginn der ersten Zählung in die kohortenbezogene Betrachtung einbezogen werden sollen. In der Regel sind auch nach zweistelligen Semesterzahlen nach wie vor Studierende eingeschrieben, so dass eine Quotierung auf der Basis der bis zum Zeitpunkt der Datenabfrage aus der Hochschule bzw. dem Studiengang ausgeschiedenen Studierenden vorgenommen werden muss. Tabelle 1 verdeutlicht die studienverlaufsstatistische Betrachtung von Studienanfängerkohorten anhand studienverlaufsstatistischer Zahlen eines anonymisierten Studiengangs.

Tabelle 1: Beispielhafte Darstellung des Studienverlaufs einer Studienanfängerkohorte

	Studierende* (n)	Schwund (n)	Im Schwund enthalten: Fachwechsel innerhalb der Universität (n)	Absolventen (n)	Fortsetzung des Studiums (n)	Zugänge (n)
Nach dem...						
...1. Fachsemester	210	36	2	0	174	7
...2. Fachsemester	181	49	12	0	132	6
...3. Fachsemester	138	43	10	0	95	3
...4. Fachsemester	98	32	15	0	66	0
...5. Fachsemester	66	21	8	1	45	1
...6. Fachsemester	46	18	3	1	28	0

*zum Semesteranfang

Von den 210 Studienanfängern des Studiengangs verlassen diesen nach dem Ende des ersten Semesters bereits 36 Studierende. Zwei davon verbleiben in einem anderen Studiengang der Hochschule, es gibt sieben Zugänge aus anderen Studiengängen bzw. Hochschulen. Zusammen mit den 174 Studierenden, die ihr Studium regulär im zweiten Semester fortsetzen, bilden sie die Gruppe der 181 Studierenden, die im zweiten Semester des Studiengangs immatrikuliert sind.

Da es sich bei den dargestellten Daten um exemplarisch ausgesuchte Daten eines „alten" Diplomstudiengangs handelt, ist die Zahl der (kumulativ dargestellten) Absolventen am Ende des Tabellenausschnitts (also am Ende des sechsten Fachsemesters) vergleichsweise gering. Auch ist der hohe Drop-Out auffällig, der jedoch zu einem beträchtlichen Anteil auf das Konto des Fachwechsels innerhalb der Hochschule geht. Die prinzipielle Vorgehensweise der Studienverlaufsstatistik ist aber mit dieser beispielhaften Darstellung beschrieben. Sie ändert sich auch nicht prinzipiell bei der Betrachtung von Bachelor-/Master-Studiengängen, allerdings sind hier die Besonderheiten konsekutiver Studiengangkonstruktionen zu beachten. Wichtig ist indes immer der Blick auf relevante Ereignisse des individuellen Studienverlaufs, wie den Fachwechsel innerhalb der Hochschule. Dieser kann durchaus steuerungsrelevante Dimensionen annehmen, etwa wenn ein Studienfach zum „Exporteur von Studierenden" für andere Fächer wird, die Wanderungen weg vom ursprünglichen Studiengang jedoch – gemäß der bestandsstatistischen Herangehensweise – aber als Schwund und mithin als Negativleistung des entsprechenden Fachs gewertet wird. An anderer Stelle haben wir berichtet, dass sich bspw. der Schwund des Fachs Volkswirtschaftslehre bis zu 80% aus Studierenden speist, die in ein höheres Fachsemester der Betriebswirtschaftslehre wechseln (vgl. Pohlenz 2009; Pohlenz/Seyfried 2008). Der – auch öffentlich – viel diskutierte Schwund stellt sich im Licht dieser Zahlen eher als rationale Wahl von Studierenden bezüglich ihrer Studienplanung dar. Problematisch ist eher, dass der Fachwechsel als Ereignis individueller Studienbiographien unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle der amtlichen Statistik bleibt. Für die Bemühungen der Hochschule zur Qualitätsentwicklung sollten derlei Phänomene aber nicht verborgen bleiben, weil sie planungsrelevante Größenordnungen annehmen können, die Nachjustierungen bei der Kapazitätssteuerung erforderlich machen. Zudem liefern Auswertungsergebnisse von Analysen der Studienverlaufsstatistik relevante Informationen für ein präziseres und stärker individualisiertes Beratungsangebot seitens der Hochschule und der Fächer, welches sich bspw. auf die verschiedenen mit Fachwechseln und bestimmten Fachkombinationen verbundenen Problemlagen beziehen kann.

Insofern Analysen zum Fachwechsel wie oben beschrieben offenbaren, dass diese eine unterschiedliche Bedeutung für die verschiedenen Ebenen (Studiengänge und Fächer einerseits, Hochschulebene andererseits) haben, scheint es angezeigt, das Repertoire der Auswertungen auf die Betrachtung unterschiedlicher Ebenen auszuweiten. So lässt sich bei einer reinen Fokussierung auf die Fächerebene nur bedingt ermitteln, inwieweit sich die Gruppe der Wechsler in Studierende aufteilt, die einerseits innerhalb der Hochschule das Fach wechseln und andererseits die Hochschule für eine Fortsetzung des Studiums gänzlich verlassen. Nimmt man die Ebene der Hochschule in den Blick, lässt sich aus der Kombination der verschiedenen relevanten Merkmale ermitteln, in welchem Ausmaß und in welche „Richtung" der Wechsel von Fächern durch die Studierenden stattfindet. Entsprechende Analysen wurden bereits an anderer Stelle berichtet (vgl. Pohlenz/Seyfried 2010). Dabei konnte gezeigt werden, dass die Absolventenquote durchaus variiert, je nachdem, welche Ebene der Betrachtung zugrunde gelegt wird. So wird die Absolventenquote auf Hochschulebene durch Studierende, die in anderen Fächern der gleichen Hochschule ein Examen abgelegt haben, nach oben korrigiert. Analog dazu reduziert sich die Zahl bzw. Quote der Studienabbrecher (Pohlenz/Seyfried 2010, S. 33 f.).

Im Kontext der oben beschriebenen hochschulpolitischen Debatte um die Leistungsfähigkeit der Hochschulen und deren Darstellung für interne und externe Steuerungszwecke sind derartige Befunde durchaus von Brisanz. Verschiebungen in den entsprechenden Werten können bspw. dazu führen, dass in den einschlägigen Rankings, die vielfach zur verdichteten Darstellung und vergleichenden Bewertung von Hochschulleistungen herangezogen werden, vorteilhaftere oder nachteiligere Positionen belegt werden. Ganz unabhängig von der Frage nach der Relevanz von Rankings für die Hochschulentwicklung, die ihrerseits Gegenstand einer kontroversen Debatte ist (z.B. Engel 2001), ist jedoch mit Blick auf eine indikatorenbasierte Hochschulsteuerung grundsätzlich sicherzustellen, dass Quoten, wie die Absolventen- oder Abbrecherquote auf der Basis sachangemessener Verfahren und in valider Weise ermittelt werden. Wird bei den Beteiligten der Verdacht genährt, dass bei der Berechnung von Quoten Gerechtigkeitslücken zum Nachteil von Studiengängen entstehen, ist zu vermuten, dass die Akzeptanz der Verfahren zur Leistungsbeschreibung und Leistungsbeurteilung insgesamt Schaden nimmt. Dies wiederum kann nicht zuletzt zu opportunistischen Anpassungen an die Praxis der Leistungsbeurteilung führen, die bspw. Gestalt in einer nachlässigeren Benotungspraxis zur Steigerung der Zahl guter Abschlussexamen annehmen könnte (vgl. Pohlenz/Seyfried 2008). Die nach innen gerichtete und auf Qualitätsentwicklung sowie akademische Selbstreflexion zielende Funktion von Verfahren der Leistungsbeschreibung wäre damit vermutlich nicht mehr zu realisieren. Ganz im Sinne der oben beschriebenen Annahme, dass der Erfolg von Verfahren der Qualitätssicherung von der Akzeptanz der Beteiligten abhängt, ist also der Einsatz methodisch elaborierter Verfahren zu fordern, die ihrerseits Klarheit über mögliche Limitationen der Aussagekraft oder der Abhängigkeit der Analyseergebnisse von der jeweiligen Betrachtungsebene herstellen.

3. Steuerungsrelevanz und Nützlichkeit von Hochschulstatistiken

Mit dieser Forderung ist natürlich auch ein hoher Anspruch an die Praxis der Datenerhebung und Datenanalyse formuliert. Nicht nur in der Lehrevaluation in Form der Erhebung studentischer Befragungsdaten ist jedoch zu beobachten, dass nach wie vor vergleichsweise wenig komplexe Evaluationsdesigns die Regel sind (Pohlenz/Niedermeier 2012). Auch mit Blick auf die Auswertung von Leistungsindikatoren im oben beschriebenen Sinne (Absolventenquoten etc.) ist der Einsatz fortge-

schrittener, verlaufsbezogener Analyseverfahren eher die Ausnahme als die Regel. Dies ist vermutlich verschiedenen Faktoren geschuldet. Zum einen ist die Aufgabe der Qualitätsentwicklung in den Hochschulen noch ein relativ junges Betätigungsfeld, entsprechend groß ist noch der Bedarf an Professionalisierung der erst im Entstehen begriffenen Akteursgruppe der „Qualitätsmanager" (vgl. Fischer-Bluhm 2010). Diese rekrutieren sich keineswegs ausschließlich aus der Domäne der empirischen Sozialwissenschaften, sondern sind vielfach in den fachlichen Kontexten der jeweiligen Institution zu Hause, in der sie mit dem Aufbau von Qualitätsentwicklungsprozessen und Qualitätssicherungsverfahren beauftragt sind.
Zum anderen sind auch die Adressaten von Auswertungsergebnissen der Hochschulstatistik nicht notwendigerweise sensibel für methodische Feinheiten und „Orthodoxien", handelt es sich bei ihnen doch um die Leitungsverantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen, vom Studiengang bis zur Hochschulleitung. Auch sie sind nicht durchgängig in sozialwissenschaftlichen Methodendiskursen zu Hause. So wichtig diese auch sein mögen, bleibt die Anforderung an die Methodenentwicklung im Feld der Qualitätssicherung von Lehre und Studium bestehen, dafür Sorge zu tragen, dass die vorgelegten Daten den Ansprüchen der potenziellen Nutzergruppen gerecht werden. Diese bestehen in erster Linie darin, dem Erkenntnisgewinn der Adressaten sowie der Nutzung für die Identifikation von Schwachstellen in Lehrprozessen und einer daran anschließenden Strategieentwicklung zur Problemlösung zuträglich zu sein. Damit wird u.a. an die Standards für Evaluation der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (DeGEval 2011) angeknüpft, die einen besonderen Schwerpunkt auf die Nützlichkeit von Evaluationen legen, auch verstanden als strikte Orientierung des Evaluationsdesigns an den Informationsbedürfnissen der an einem Evaluationsprozess Beteiligten.
Ein Beharren auf dem Einsatz ausschließlich methodisch höchst elaborierter und damit voraussetzungsreicher Verfahren scheint diesem nutzungs- und entsprechend anwendungsbezogenen Ziel entgegenzustehen. Es stellt sich daher die Frage, wie diese konkurrierenden Ansprüche an die Gestaltung von Evaluationsverfahren ausbalanciert werden können. Zugleich ist damit auch die Frage nach Anwendungsfeldern verbunden, die über eine reine Untersuchung von Effizienzkriterien, wie der Absolventenquote von Studiengängen hinausgehen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach inhaltlich relevanten Aspekten der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium als Gegenstand der Analyse von hochschulstatistischen Daten.
In diesem Zusammenhang sind zum Beispiel die Diversität von Studierendenpopulationen und die Frage nach dem systematischen Umgang der Hochschulen mit dieser Diversität relevant. Unter der Bezeichnung Diversity Management wird bspw. die Egalisierung von unterschiedlichen Startchancen von Studierenden unterschiedlicher sozialer, ethnischer oder regionaler Herkunft zunehmend als qualitätsrelevanter Aspekt des Studiums und der Organisation von Lehre und Studium diskutiert (vgl. Pohlenz/Krempkow 2011).

Die Zahl der Initiativen zur Untersuchung von verschiedenen Aspekten des Diversity Management sowie die Beiträge zum Thema nehmen mittlerweile zu (z.B. Schönborn/Stammen 2011; Berthold/Güttner/Leichsenring 2011).[1] Eine wichtige Ergänzung hierzu können Auswertungen hochschulstatistischer Daten sein. Ihr Vorteil besteht gerade darin, auf der Basis ganzer Studierendenkohorten Vollerhebungsdaten zu generieren, mithin frei von Schätzfehlern und Stichprobenverzerrungen zu sein, die üblicherweise bei Befragungsdaten potenziell bestehen (vgl. Heublein/Sommer/Weitz 2004). Fragen im Zusammenhang mit der Annäherung der Hochschulen an die Anforderungen, die sich aus der steigenden Diversität ergeben und die sich mit der Hochschulstatistik in zeitlicher Verlaufsperspektive beantworten lassen, sind z.B. die nach den unterschiedlichen Studienerfolgschancen von Studierenden mit deutscher vs. nicht-deutscher Hochschulzulassung, mit vs. ohne vorhochschulischer Berufsausbildung, von Studierenden unterschiedlichen Geschlechts und regionaler Herkunft. Insofern die Zahl der Hintergrundvariablen, die über die Studierenden von der amtlichen Hochschulstatistik geführt werden begrenzt ist, sind auch die Auswertungsperspektiven nicht unerschöpflich. So werden bspw. Daten zum Familienstand (Studierende mit vs. ohne Kinder im eigenen Haushalt) oder zum elterlichen Bildungshintergrund (akademisch vs. nicht-akademisch geprägt) nicht in der Statistik geführt, so dass vermutlich nicht alle aus Sicht der Hochschulforschung relevanten Fragestellungen mit den Daten der amtlichen Statistik beantwortet werden können. Nichtsdestotrotz kann ein umfassendes Bild der Studienbedingungen verschiedener Subgruppen Studierender gezeichnet werden, von dem sich Hinweise auf etwaige Steuerungsnotwendigkeiten und Entwicklungspotenziale ablesen lassen.

4. Nutzung von Hochschulstatistiken in der Praxis

Um die praxisrelevante Auswertung von Hochschulstatistikdaten zu ermöglichen und dabei trotzdem methodische Standards, wie die Realisierung einer Datenauswertung in zeitlicher Verlaufsperspektive zu berücksichtigen wurde an der Universität Potsdam das Instrument der Studiengang Fact Sheets entwickelt (vgl. Pohlenz/Seyfried 2010). Dieses zielt darauf, verlaufsbezogene Datenauswertungen durch nutzerfreundliche Datenbankabfragen in Berichtform zur Verfügung zu stellen. Diese Datenbankabfragen erfolgen zukünftig mittels einer Internetschnittstelle, die eine rollenbasierte Zuweisung von unterschiedlichen Zugriffsrechten an Studiengangverantwortliche, Dekane, etc. ermöglicht. Auf diese Weise können Auswertungen hochschulstatistischer Daten auf hohem methodischem Niveau vorgehalten werden, die nichtsdestotrotz die relevanten Fragen der verschiedenen Interessengruppen von Lehre und Studium beantworten und sich nicht in der Kontro-

[1] So geben Pohlenz und Krempkow (2011) mit der letzten Ausgabe des Jahres 2011 der „Schwester-Zeitschrift" Qualität in der Wissenschaft (QiW) ein Themenheft zum Diversity Management heraus.

verse um die angemessenste Auswertungsmethode verlieren. Die Berichte enthalten ausschließlich die Auswertungsergebnisse zu den jeweils angeforderten Informationen, so dass sich die Studiengang Fact Sheets durch eine präzise Orientierung an den Informationsbedarfen der Nutzer sowie ihren schnellen Zugriff auf die für sie relevanten Daten auszeichnen. Die vorgehaltenen Informationen sind ihrerseits ohne vertiefte Statistikkenntnisse für die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium nutzbar.

Das Konzept der Studiengang Fact Sheets (vgl. Pohlenz/Seyfried 2010) wurde bereits verschiedentlich vorgestellt, so bspw. im Rahmen der Tagung „Performance Measurement im Hochschulbereich", 14./15.10.2011 an der TU Braunschweig. Die beschriebene Möglichkeit des Zugriffs auf Datenauswertungen mittels einer Internetschnittstelle ist derzeit in der Abschlussphase der Entwicklung. Derzeit werden die Datenauswertungen den Fakultäten bzw. Verantwortlichen durch das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam zur Verfügung gestellt. Von diesem werden die Datenbankabfragen und Datenauswertungen durchgeführt. Dabei wird streng und in Absprache mit den zuständigen Stellen auf datenschutzrechtliche Bestimmungen und Vorschriften geachtet. Im Sinne der möglichst breiten Akzeptanz des Verfahrens wird darauf geachtet, Deanonymisierungsrisiken, bspw. im Fall zu kleiner Gruppengrößen, zu erkennen und durch den Verzicht auf entsprechende Auswertungen auszuschließen.

Mit der Verfügbarkeit eines internetgestützten Instrumentariums und dementsprechend der Möglichkeit, dieses auch an anderen Hochschulen zu implementieren, ist für das zweite Halbjahr des Jahres 2012 zu rechnen. Auch hier werden Mechanismen vorgesehen sein, die eine datenschutzrechtliche Unbedenklichkeit der Auswertungen sicherstellen.

Nachfolgend diskutieren wir exemplarisch Auswertungsergebnisse, die die Relevanz von Hochschulstatistiken für die Beantwortung inhaltlicher Fragen im Kontext der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium illustrieren.

4.1 Vergleich des Studienverlaufs deutscher und nichtdeutscher Studierender

Im Zuge der Internationalisierung von Studiengängen richtet sich der Blick immer öfter auch auf ihre Studierbarkeit für ausländische Studierende. Ein wichtiges Hilfsmittel für die entsprechende Analyse kann auch die Studienverlaufsstatistik sein, denn mit ihrer Hilfe können die Studienverläufe von Studierenden deutscher und nicht-deutscher Herkunft verglichen und eventuelle Unterschiede zum Ausgangspunkt für eine vertiefte Analyse von Erfolgshindernissen gemacht werden. Im Vergleich der Studienbiographien fällt bspw. auf, dass Unterschiede hinsichtlich der benötigten Studienzeit bestehen. Deutsche Studierende kommen im Durchschnitt deutlich schneller zum Studienabschluss als ihre ausländischen Kommiliton/innen. Die Zahl der Absolventen, der Abbrecher und der Fachwechsler insgesamt variiert dabei nicht übermäßig. Nichtdeutsche Studierende sind offensichtlich also nicht übermäßigen Studienabbruchrisiken ausgesetzt, die längere benötigte Studienzeit deutet aber auf besondere Förderbedarfe oder Nachteilsausgleiche hin. Welcher Art die Studienhindernisse sind, muss in detaillierteren Untersuchungen ermittelt werden. Für diese müssen andere Datenquellen eingesetzt werden, als sie mit der Hochschulstatistik zur Verfügung stehen. Bestehende Unterschiede bei den Studienerfolgschancen verschiedener Subgruppen Studierender zu quantifizieren und damit auf entsprechende Problemlagen hinzuweisen ist an sich jedoch ein wichtiger Beitrag der amtlichen Statistiken.

4.2 Die Kategorie Geschlecht: Nach wie vor ein Aspekt der Bildungsungleichheit?

Ungleichheiten der Geschlechter bei den Studienerfolgschancen sind offensichtlich nach wie vor ein Thema. Die Studienverlaufsstatistik kann neben der deskriptiven Darstellung der Zusammensetzung von Studiengängen auch aufzeigen ob Geschlechteregalität besteht oder ob Studierende unterschiedlichen Geschlechts im Verlauf des Studiums auch unterschiedliche Erfolgschancen haben. Für einige sozialwissenschaftliche Studiengänge ist bspw. eine deutlich höhere Abbruchquote männlicher Studierender auffällig. Auch unter den Absolvent/innen ist in diesen Fällen ein Ungleichgewicht zu Gunsten der Frauen zu erkennen. Ihre Chance, einen Abschluss zu erwerben ist gleich doppelt so groß, wie dies für männliche Studierende zutrifft. Mit der Studienverlaufsstatistik können sich Studiengangverantwortliche einen Einblick in Zusammensetzung und Performanz der Studiengänge verschaffen, "Flaschenhälse" (vgl. Jaeger/Sanders 2009, S. 2) aufspüren und gegebenenfalls intervenieren. Auch in der Überprüfung der Wirksamkeit von qualitätsverbessernden Maßnahmen können die Auswertungen der Hochschulstatistik genutzt werden. Am Beispiel der genannten Studiengänge, die offensichtlich Erfolgshemmnisse für männliche Studierende aufbauen, lässt sich nachzeichnen, dass nachdem die Studiengänge im Zuge der Hochschulstrukturreformen umgestellt wurden, die Geschlechterungleichheiten im Output verschwanden und die Zahl der männlichen Absolventen gegenüber den Frauen, die einen Abschluss erwarben, deutlich gestiegen ist.

4.3 Grenzen des Ansatzes der Studienverlaufsstatistik

Was die Studienverlaufsstatistik und ihre Ergebnisse, wie die hier beschriebene nicht liefert, sind Informationen über die kausalen Zusammenhänge zwischen den betrachteten Charakteristika der Studierenden und der Studienerfolgswahrscheinlichkeit. So ist nicht klar, ob die Nachteile der nicht-deutschen Studierenden sich allein oder nur zum Teil auf Sprachschwierigkeiten zurückführen lassen und entsprechend durch bessere Sprachpropädeutika zu beheben wären. Ähnlich verhält es sich bei den Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen Studierenden. Unterschiede der Erfolgschancen lassen sich vermutlich auf ein ganzes Geflecht von Ursachen zurückführen, die mit den Mitteln der Hochschulstatistik nicht hinreichend aufzuklären sind.

Nichtsdestotrotz ist die Studienverlaufsstatistik für die diskutierten Analyseperspektiven nützlich, weil sie ermöglicht, die entsprechenden Befunde für ganze Studie-

rendenkohorten und ihren jeweiligen Studienverlauf nachzuzeichnen. Die Analyseergebnisse stellen somit eine zuverlässige Betrachtung des Outputs einer ganzen „Generation" Studierender dar und nicht etwa einen punktuellen Vergleich von Absolventenzahlen zweier Zeitpunkte.

5. Schlussbetrachtung

Der Erfolg der Implementierung der Studiengang Fact Sheets zur Nutzung von hochschulstatistischen Daten für Zwecke der Qualitätsentwicklung hängt von der Relevanz der Daten für die Zwecke der Adressaten sowie von der Nutzerfreundlichkeit der verfügbaren Tools ab. Gleichzeitig besteht der Anspruch, methodisch hohe Standards an die Auswertungsroutinen umzusetzen. Insbesondere betrifft dies die Auswertungsperspektive der Daten im zeitlichen Verlauf. Erste Erprobungsdurchläufe in Zusammenarbeit mit den Fakultäten zeigen, dass das Konzept einer streng an den Auswertungsinteressen der Verantwortlichen orientierten Datenanalyse sich bewährt. Inwieweit Datenauswertungen zu inhaltlich relevanten Themen, bspw. aus dem Umfeld der Diskussion zur steigenden Diversität der Studierenden sowie den aus dieser resultierenden qualitätsrelevanten Entwicklungsbedarfen durch die Studiengang Fact Sheets automatisiert abgerufen werden können, ist noch nicht abschließend beantwortet. Dies wird sich in der Anwendung des Instrumentariums, idealerweise im Vergleich zwischen verschiedenen Hochschulen, mit je eigenen Vorgehensweisen bei der Datenhaltung und Datenerhebung zeigen.

Das Konzept eines Datenmonitorings zur Förderung einer evidenzbasierten Steuerung von Lehre und Studium entspricht den steigenden – externen wie internen – Anforderungen an die Verfügbarkeit von relevanten Informationen, die über die Qualität von Lehre und Studium Auskunft geben. Ganz im Sinne der European Standards and Guidelines ist mit den Studiengang Fact Sheets ein Instrument gegeben, welches mit den Anforderungen an den Aufbau institutioneller Selbstdiagnosefähigkeiten in Einklang steht: „Institutional self-knowledge is the starting point for effective quality assurance. It is important that institutions have the means of collecting and analysing information about their own activities. Without this they will not know what is working well and what needs attention, or the results of innovatory practices" (ENQA 2009, S. 19).

Literaturverzeichnis

Arnold, H. (1997): Welche Informationen zum Studienabbruch kann die Bildungsstatistik des Landes Baden-Württemberg liefern? Beiträge zur Hochschulforschung, 20. Jg./Nr. 4, S. 337-348.

Berthold, C./Güttner, A./Leichsenring, H. (2011): Diversität als Qualität der Hochschule. In: Qualität in der Wissenschaft – QiW, Themenheft, Jg. 5/Nr. 4. Bielefeld.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (2004, 2011): Standards für Evaluation. URL: http://www.degeval.de/degeval-standards/standards (erstmalige Veröffentlichung 2004, letzte Revision 17. Juli 2011. Letzter Zugriff 19.12.2011).

Engel, U. (Hg.) (2001): Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

ENQA (2009): European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education. 3. Aufl. URL: http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf (letzter Zugriff 19.12.2011).

Fischer-Bluhm, K. (2010): Überlegungen zur Rolle und Position von „Qualitätsreferenten" in Hochschulen. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? S. 55-72. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Heublein, U./Sommer, D./Weitz, B. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Reihe Dokumente und Materialien, hrsg. vom DAAD, Bd. 55. Bonn.

Jaeger, M./Sanders, S. (2009): Modulbezogene Kennzahlen zur internen und externen Hochschulsteuerung: Eine Einführung. In: Jaeger, M./Sanders, S. (Hg): Modularisierung und Hochschulsteuerung – Ansätze modulbezogenen Monitorings. HIS Forum Hochschule, S. 1-10.

OECD (2008): Education at a Glance 2008. OECD indicators. URL: http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf (letzter Zugriff 22.12.2011).

Pohlenz, P. (2009): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Pohlenz, P./Seyfried, M. (2008): Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft – QiW, Jg. 2/Nr.4, S. 89-95. Bielefeld.

Pohlenz, P./Seyfried, M. (2010): Monitoring der Effizienz von Studiengängen. Studiengang Fact Sheets als Berichtssystem über Leistungsindikatoren. In: Wissenschaftsmanagement, 16. Jg./Nr. 4, S. 30-35.

Pohlenz, P./Krempkow, R. (Hg.) (2011): Diversität und Diversity Management: Neue Mode in der Hochschulentwicklung oder gesellschaftlicher Auftrag an die Hochschulen? In: Qualität in der Wissenschaft – QiW, Themenheft, Jg. 5/Nr. 4. Bielefeld.

Pohlenz, P./Niedermeier, F. (2012): Wirkungsorientierte Evaluation von Lehre und Studium. In: Qualität in der Wissenschaft – QiW, Themenheft, Jg. 6/Nr. 1. Bielefeld.

Schönborn, A./Stammen, K.-H. (2011): Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. In: Qualität in der Wissenschaft – QiW, Themenheft, Jg. 5/Nr. 4. Bielefeld.

Willand, I. (2007): Studienverlaufsanalysen: Informationsbedarf und Datenverfügbarkeit. In: Wirtschaft und Statistik, 58. Jg./Nr. 11; S. 1072-1078.

■ **Dr. Philipp Pohlenz,** Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Universität Potsdam,
E-Mail: pohlenz@uni-potsdam.de
■ **Dipl.-Soz. Olaf Ratzlaff,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Geschäftsbereich Servicestelle für Lehrevaluation des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), Universität Potsdam,
E-Mail: ratzlaff@uni-potsdam.de
■ **Dr. Markus Seyfried,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Universität Potsdam,
E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

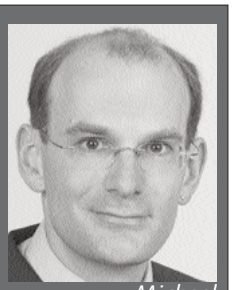
ISBN-10: 3-937026-17-7 - Bielefeld 2004 - 2. Auflage - 525 S.- 34.20 Euro

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

Susanne In der Smitten & Michael Jaeger

Hochschulische Lehrleistungen im Kontext der W-Besoldung

Susanne In der Smitten


Michael Jaeger

Der Beitrag untersucht die Berücksichtigung hochschulischer Lehrleistung bei der Vergabe besonderer Leistungsbezüge an Professor/innen im Kontext der W-Besoldung. Die Grundlagen bilden eine systematische Inhaltsanalyse sowohl der Leistungsbezügeverordnungen der deutschen Bundesländer als auch der Ordnungen, Satzungen und Richtlinien aus 94 Hochschulen sowie die Ergebnisse eines Evaluationsprojekts zur Ausgestaltung der W-Besoldung an der Universität der Künste in Berlin. Auf dieser Basis wird analysiert, welche Leistungskriterien an den Hochschulen zur Anwendung kommen, wie Leistungsstufen definiert werden, in welchem Bezug sie zur Höhe von Leistungsbezügen stehen und welche Personen beratend oder entscheidend innerhalb des Vergabeprozesses mitwirken. Aufbauend auf den empirischen Befunden wird anschließend diskutiert, welche Faktoren die Steuerungswirksamkeit der leistungsorientierten Professorenbesoldung beeinflussen können und somit aus der Perspektive der Hochschulen ggf. auch als Stellschrauben zur Steigerung des Lehrengagements genutzt werden können.

Lehre gehört zu den zentralen Aufgaben von Hochschulen, und die Bemessung von Leistungen in diesem Bereich spielt in verschiedenen Kontexten eine Rolle. So werden entsprechende Daten in Berichtssysteme eingespeist, und lehrbezogene Kennzahlen sind ein Bestandteil von leistungsbezogenen Finanzierungsmodellen sowohl bei der Mittelvergabe des Landes an die Hochschulen als auch hochschulintern. Darüber hinaus werden Lehrleistungen im Rahmen von Evaluationen beurteilt, sei es unter Einbeziehung externer Gutachter/innen oder in hochschulinternen Verfahren wie der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung, die als Instrument des Qualitätsmanagements seit Jahren an einer deutlichen Mehrheit der Hochschulen praktiziert wird (vgl. Michalk/Richter 2007, S. 10; Kaufmann et al. 2010, S. 26-31).
Nicht zuletzt sind Leistungen in der Lehre ein wesentliches Bezugsfeld im Rahmen der W-Besoldung von Professor/innen, deren Einführung im Februar 2002 auf Bundesebene beschlossen und die bis zum Jahr 2005 in landesrechtliche Regelungen aller deutschen Bundesländer überführt wurde. Die vorgesehenen Besoldungsstufen W1 bis W3 sehen im Vergleich zur früheren C-Besoldung abgesenkte Grundgehälter vor, die auf den Stufen W2 und W3 durch variable Leistungsbezüge erhöht werden können, und zwar aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen (Berufungs- und Bleibeleistungsbezüge), für die Wahrnehmung von Funktionen oder besonderen Aufgaben im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung oder der Hochschulleitung (Funktionsleistungsbezüge) sowie für besondere Leistungen in den Bereichen Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung (besondere Leistungsbezüge).
Politische Ziele dieser Reform waren es, Universitäten und Fachhochschulen besoldungsrechtlich gleichzustellen, die Vergütungsbedingungen zu flexibilisieren und durch ihre leistungsorientierte Ausrichtung Anreize zur Leistungssteigerung zu setzen. Darüber hinaus sollten Hochschulen befähigt werden, über eine attraktive Vergütung führende Wissenschaftler/innen aus dem Ausland zu berufen, und für die Politik sollten neue Handlungsspielräume, z.B. bei der Definition von Voraussetzungen und Kriterien der Vergabe von Leistungszulagen, geschaffen werden (vgl. BT-Drucksache 14/6852, S. 12-13). Es ergaben sich aber auch zu füllende Entscheidungsfreiräume für die Hochschulen, etwa bei der konkreten Ausgestaltung des Verfahrens zur Vergabe besonderer Leistungsbezüge.
Diese Verfahren gewinnen nun aus zweierlei Gründen an Relevanz: Erstens steigt durch Neuberufungen sukzessive der Anteil W-besoldeter Professor/innen. Und zweitens knüpfen die geschaffenen Verfahren die Vergabe besonderer Leistungsbezüge in der Regel an die Anforderung, dass die zugrunde liegenden Leistungen bereits über mehrere Jahre an der jeweiligen Hochschule erbracht worden sein müssen. Dadurch ergibt sich zumeist eine Karenzzeit zwischen der Berufung und der erstmaligen Gewährung besonderer Leistungsbezüge, und die einzelnen Hochschulen haben bislang allenfalls wenige Gewährungsrunden durchlaufen. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag die Vergabeverfahren im Hinblick auf folgende Fragestellungen untersucht:

- Welche Rolle spielen Lehrleistungen bei der Vergabe besonderer Leistungsbezüge?
- Wie werden die Lehrleistungen beurteilt? Welche Kriterien und Indikatoren werden dabei angelegt? Welche Leistungsstufen werden definiert und wie sind sie monetär unterlegt?
- Wer ist an der Beurteilung der Leistungen in welcher Form beteiligt?

Daran anschließend wird diskutiert, inwiefern besondere Leistungsbezüge als Instrument geeignet sind, um Lehrleistungen zu verbessern.
Die Untersuchung basiert auf mehreren Grundlagen. Erstens wurden die Leistungsbezügeverordnungen der deutschen Länder systematisch im Hinblick auf die Fragestellungen ausgewertet. Zweitens wurde im August

2011 eine Recherche in den Internetauftritten aller staatlichen Hochschulen in Deutschland durchgeführt, bei der die auffindbaren Dokumente zur Vergabe von Leistungsbezügen lokal gespeichert wurden. Die Recherche ergab für insgesamt 94 Hochschulen hinreichendes Textmaterial in Form von Ordnungen, Satzungen und Richtlinien, das anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet wurde. Zwar handelt es sich nicht um eine im statistischen Sinne repräsentative Stichprobe, es konnten aber zumindest alle Bundesländer und unterschiedliche Hochschularten abgedeckt werden (vgl. Abb. 1).

Drittens ermöglichte ein Evaluationsprojekt des HIS-Instituts für Hochschulforschung (HIS-HF) in Kooperation mit der Universität der Künste in Berlin (UdK) einen über formale Setzungen hinausgehenden Einblick in die Vergabe besonderer Leistungsbezüge. Es ist anzunehmen, dass die bei der praktischen Anwendung des Verfahrens aufgetretenen Fragestellungen, Spannungsfelder und Entscheidungsbedarfe an anderen Hochschulen ebenso oder in ähnlicher Form vorzufinden und gewonnene Erkenntnisse somit zumindest in Teilen übertragbar sind (vgl. Jaeger/In der Smitten 2011). Strukturiert und um weitergehende konzeptionelle Überlegungen ergänzt werden die empirischen Befunde schließlich vor dem Hintergrund einer breiten Erfahrung mit Forschungs- und Beratungsprojekten der Hochschulsteuerung bei HIS-HF.

Abbildung 1: Verteilung der recherchierten Dokumente nach Bundesländern und Hochschularten

	Unis/ PHn	FHn	KHn	Summe
Baden-Württemberg	7	0	1	8
Bayern	9	2	0	11
Berlin	2	2	2	6
Brandenburg	2	1	0	3
Bremen	1	1	0	2
Bund	0	1	0	1
Hamburg	2	1	0	3
Hessen	4	0	0	4
Mecklenburg-Vorpommern	2	1	0	3
Niedersachsen	9	2	0	11
Nordrhein-Westfalen	5	8	1	14
Rheinland-Pfalz	3	3	0	6
Saarland	1	0	0	1
Sachsen	3	1	0	4
Sachsen-Anhalt	1	3	0	4
Schleswig-Holstein	2	4	1	7
Thüringen	3	2	1	6
Summe	56	32	6	94

Quelle: Eigene Darstellung

1. Beurteilung von Lehrleistungen im Bereich der besonderen Leistungsbezüge der W-Besoldung

1.1 Kriterien für Lehrleistungen

Mit Ausnahme von Berlin und Schleswig-Holstein benennen alle deutschen Länder auf der Ebene von Leistungsbezügeverordnungen Kriterien, anhand derer besondere Leistungen *insbesondere nachgewiesen werden können*. Diese verbreitete Formulierung weist darauf hin, dass die Kriterienkataloge als nicht abgeschlossen anzusehen sind und nicht alle Kriterien zugleich erfüllt sein müssen. Berlin hat keine Leistungsbezügeverordnung erlassen und fordert auf Ebene des Landesbesoldungsgesetzes für die Feststellung besonderer Leistungen in der Lehre lediglich die „Berücksichtigung der im Rahmen der Lehrevaluation gewonnenen Erkenntnisse" (§ 3 Abs. 3), wobei Studierende an der Evaluation zu beteiligen seien. Schleswig-Holstein beauftragt in § 8 der LBVO vom 17.12.04 die Hochschulen mit der Festlegung von Kriterien für die Vergabe besonderer Leistungsbezüge.

Die Länder, die auf Verordnungsebene Leistungskriterien für den Bereich der Lehre formulieren, weisen dabei weit reichende Übereinstimmungen auf. Nahezu alle (11 bis 13 von 14) benennen hier Lehrtätigkeiten, die über die Lehrverpflichtung hinausgehen, Ergebnisse von Lehrevaluationen und/oder studentischer Veranstaltungskritik sowie Aufgaben mit einem besonderen Betreuungsaufwand. Darüber hinaus ist die Berücksichtigung von Prüfungstätigkeiten (9), von Lehrpreisen und -auszeichnungen (8) sowie von Drittmitteln für die Lehre (8), sofern dafür keine Lehrzulage gewährt wurde, üblich. Ebenso viele Länder erwähnen Kriterien im Bereich der internationalen Ausrichtung der Hochschule, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung, teils allgemein als Beitrag zur Internationalisierung, teils konkretisiert auf fremdsprachliche Lehrveranstaltungen, die Betreuung und Integration ausländischer Studierender oder die Pflege internationaler Kooperationen. Die Hälfte der Länder berücksichtigt darüber hinaus die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen und Studienprogrammen, sei es durch Engagement in der Studienreform, durch Entwicklung neuer Lehrmaterialien, Lernformen oder Prüfungsformate. Darüber hinaus gibt es Einzelnennungen wie innerdeutsche Kooperationen, die besondere Unterstützung Hochbegabter, die Vermittlung von Absolvent/innen in eine berufliche Tätigkeit, die Förderung von Gleichstellung oder die Erfüllung von Zielvereinbarungen.

Im Großen und Ganzen stellt sich das Bild auf Hochschulebene sehr ähnlich dar. Nur vereinzelt enthalten die recherchierten Dokumente keinen hochschulweiten Kriterienkatalog; beispielsweise verortet die Universität Erlangen-Nürnberg die Zuständigkeit für die Entwicklung von Leistungskriterien auf Fakultätsebene. Die von den Hochschulen am häufigsten benannten Kriterien stimmen

im Wesentlichen mit denen auf Länderebene überein, wobei Prüfungstätigkeiten, (Ergebnisse von) Lehrevaluationen und über das Deputat hinausgehende Lehrtätigkeiten führend sind. Stärker als auf Länderebene akzentuiert werden die interdisziplinäre Ausrichtung der Lehre und ihre Praxisorientierung einschließlich der Betreuung von Praktika. Leistungen im Bereich der Studierendenbetreuung werden beispielsweise in Form von Mentoringaktivitäten konkretisiert. Und erwartungsgemäß vielfältiger sind die Kriterien, die jeweils nur von wenigen Hochschulen erwähnt werden, etwa die Beteiligung an Sonderveranstaltungen der Hochschule (z.B. Kinderuni), die Durchführung von Schülerprojekten und die Anwerbung von Studieninteressierten, Gutachtertätigkeiten bei externen Lehrevaluationen oder Engagement in der Alumni-Arbeit.

Abb. 2: Systematisierung häufig genutzter Kriterien zur Beurteilung von Lehrleistungen für die Vergabe besonderer Leistungsbezüge im Rahmen der W-Besoldung

	vorwiegend qualitativ	Menge und Art ggf. gleichermaßen relevant	vorwiegend quantitativ
Inputorientierung	Lehrinnovation (insbes. neue Lehr-/Lernformen) Praxisbezug Interdisziplinarität	Curricularentwicklung Entwicklung neuen Lehrmaterials Kooperationen Mentoringaktivitäten Teilnahme an Sonderveranstaltungen der Hochschule	Lehrtätigkeit über das Deputat hinaus Fremdsprachliche Lehrveranstaltungen Drittmittel für Lehre Betreute Praktika
(möglicherweise) Output- oder Outcome-Orientierung	Engagement im Bereich Gleichstellung und Diversity Management Studentische Veranstaltungskritik Lehrevaluation	Lehrpreise und Auszeichnungen Erfüllung von Zielvereinbarungen	Prüfungstätigkeiten

Quelle: Eigene Darstellung

Vergleichsmaßstäbe für die qualitative Beurteilung der Leistungen benennen nur wenige Hochschulen, meist Universitäten, in ihren Online-Dokumenten, z.B. den Durchschnitt in der Fakultät oder Hochschule, Ergebnisse aus dem Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich des HIS-AKL oder Werte der Bundesstatistik (vgl. HU Berlin, Uni Erfurt, Uni Rostock).

Einige Kriterien, z.B. die Zahl der betreuten Abschlussarbeiten, sind so gestaltet, dass Leistungen der Professor/innen unmittelbar in die Beurteilung im Rahmen der W-Besoldung eingehen können. Andere rekurrieren auf bereits vorhandene Instrumente der Leistungssteuerung und -messung wie die studentische Lehrveranstaltungskritik oder Zielvereinbarungen mit Professor/innen und erscheinen daher auch geeignet, diese aufzuwerten.

Inwiefern die genannten Kriterien tatsächlich Lehrerfolge bemessen, ist eine offene Frage, zumal der Begriff des Lehrerfolgs auf unterschiedliche Art definiert werden kann (vgl. Webler 2011, S. 84-85). In quantitativer Hinsicht können am ehesten die Prüfungstätigkeiten als Kennzahl für Lehrerfolg betrachtet werden, da es hier am deutlichsten darum geht, Studierende zum Abschluss einer Studieneinheit zu führen, so dass sie schließlich als Absolvent/innen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. In qualitativer Hinsicht können – eingeschränkt und je nach konkreter Ausrichtung – Preise und Auszeichnungen sowie positive Ergebnisse von Lehrevaluationen und studentischer Veranstaltungskritik als Erfolgsindikatoren gelten.

1.2 Leistungsstufen und ihre monetäre Unterlegung

Aus der Erfüllung der Leistungskriterien ergibt sich die Höhe der Leistungsbezüge nicht unmittelbar. Zur Festlegung monatlicher Leistungsbezüge werden vielmehr die Leistungen der Professor/innen bestimmten Leistungsstufen zugeordnet, die bisweilen auch mit Beschreibungen wie „deutlich überdurchschnittlich" oder „herausragend" bezeichnet werden. Anhaltspunkte für die Einstufung bieten etwa die Auszählung erfüllter Kriterien und eine qualitative Gesamtbeurteilung oder auch die Zuordnung von Leistungsarten zu Punkten, die an neun der untersuchten Hochschulen praktiziert wird. Im Datensatz war lediglich bei 14 untersuchten Hochschulen nicht zu erkennen, ob sie Leistungsstufen vorsehen; alle anderen erwähnten solche Stufen. Dabei konnten Modelle mit zwei bis hin zu zehn Leistungsstufen differenziert werden; neun Hochschulen begrenzten die Zahl der Stufen nicht. Im Hinblick auf die konkrete Definition der Leistungsstufen können verschiedene Modelltypen identifiziert werden:

- In sehr seltenen Fällen – ein Beispiel bietet § 5 Abs. 2 der Ordnung für die Vergabe der Leistungsbezüge an der Hochschule Magdeburg-Stendal vom 17.02.06 – sind die Leistungsstufen in erster Linie von der Dauer der Dienstzeit abhängig. Dieses Modell überführt somit die Logik der Lebensaltersstufen der früheren C-Besoldung in die W-Besoldung.
- Ein zweites Modell ordnet bestimmte Leistungsarten bestimmten Stufen zu und sieht dabei ggf. eine Bepunktung der Leistung vor. So findet sich beispielsweise in der Anlage 1 zur „Ordnung der Fachhochschule Aachen zum Verfahren und der Vergabe von Leistungsbezügen nach der Besoldungsordnung W" vom 19.10.10 eine Aufstellung, nach der z.B. eine transparente Darstellung von Lehrinhalten und Klausuranforderungen auf Stufe 1 verortet wird, ein erfolgreicher Einsatz neuer Medien (insbesondere E-learning) auf Stufe 2 und ein herausragendes Engagement bei Studienreformen und der Entwicklung neuer Lehrangebote auf Stufe 3.
- Ein dritter, wiederum eher seltener Typus stellt auf die Überdurchschnittlichkeit der Leistung auf verschiedenen Vergleichsebenen ab. So heißt es in Abschnitt VI.2 der Richtlinie über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen an der Deutschen Sporthoch-

schule Köln vom 22.06.06: „Die besonderen Leistungsbezüge nach Punkt V. werden in drei Stufen von jeweils 150,- € monatlich vergeben, wobei auch mehrere Stufen gleichzeitig gewährt werden können. Die Qualitätsmerkmale für die Gewährung dieser Stufen werden vom Rektorat festgelegt. Stufe 1 Hochschul-herausragend; Stufe 2 national herausragend; Stufe 3 international herausragend …"

- Primär auf die Wirkung der Leistung auf unterschiedlichen Ebenen stellt beispielsweise die Ordnung über das Verfahren für die Vergabe von Leistungsbezügen der TU Dresden vom 31.07.08, Anlage 2, Absatz 3.3. ab. Hier honoriert Stufe 1 „Leistungen, die das Profil des Faches/Fachbereiches als Forschungs- und/oder Lehrinstitution nachhaltig mit prägen", Stufe 2 „Leistungen, die das Profil der Universität als Lehrinstitution mindestens im regionalen Rahmen und/oder als Forschungsinstitution im nationalen Rahmen mit prägen" und Stufe 3 „Leistungen, die die internationale Reputation der Universität entscheidend mit prägen".

Über diese Reintypen hinaus existieren vor allem zwei Mischformen, nämlich zum einen eine Kombination aus Art der Leistung und Dauer der Dienstzeit und zum anderen eine Kombination aus der Überdurchschnittlichkeit der Leistungen (für die unteren Stufen) und der Wirkung der Leistung (für die höheren Stufen). Letztgenannter Mischtypus ist bei den untersuchten Hochschulen insgesamt am häufigsten vorzufinden. Als Beispiel zur Veranschaulichung kann hierzu § 3 Abs. 3 der Grundsätze der Universität Passau für die Vergabe von Leistungsbezügen vom 14.01.11 zitiert werden: „Grundlage für die Entscheidung, wie viele Stufen im Einzelfall befristet und/oder unbefristet vergeben werden, sind folgende Leistungsdefinitionen: Stufe 1: Leistungen, die über die Erfüllung der Dienstpflichten in Forschung, Lehre, Weiterbildung oder Nachwuchsförderung deutlich hinausgehen. Stufe 2: Leistungen, die das Profil des Faches/des Fachbereiches als Forschungs- und/oder Lehrinstitution nachhaltig mitprägen. Stufe 3: Leistungen, die das Profil der Universität als Forschungs- und/oder Lehrinstitution im nationalen Rahmen nachhaltig mitprägen. Stufe 4: Leistungen, die zur Erhöhung der internationalen Reputation der Universität beitragen. Stufe 5: Leistungen, die die internationale Reputation der Universität entscheidend mitprägen."
Die von den Hochschulen definierten Leistungsstufen werden teils prozentual bezogen auf das Grundgehalt – meist einer W2-Professur – und teils anhand konkreter Betragsangaben monetär unterlegt. Die untersuchten Hochschulen, die die Höhe der Leistungsbezüge in Relation zum Grundgehalt angeben, gewähren auf der ersten Leistungsstufe zwischen 5% (z.B. FH Flensburg) und bis zu 16,5% (FH Bochum) der Gehaltshöhe als Zulage; der Anteil kann auf der obersten Leistungsstufe auf 40% und mehr steigen (HS Bremerhaven, FH Bochum). Bei Modellen mit konkreten Betragsangaben kann weiter differenziert werden zwischen solchen, die die Stufen additiv vergeben (d.h. die besonderen Leistungsbezüge einer Person ergeben sich als Summe aus den Beträgen je Stufe), und solchen, bei denen mit der Gewährung einer höheren Stufe die niedrigere ihre Gültigkeit verliert. Die additiven Modelle sehen z.T. identische Stufenhöhen vor, wobei der monetäre Gegenwert einer Stufe im Datensatz zwischen 150 Euro (z.B. Uni Trier) und bis zu 600 Euro (TU Chemnitz) beträgt. Hierbei gilt in der Regel: Je geringer die Betragshöhen pro Stufe, desto höher die Zahl der Stufen insgesamt. Bei additiven Modellen mit unterschiedlichen Stufenhöhen steigt der zusätzlich gewährte Betrag meist von einer Stufe zur nächsten an und erreicht in an den untersuchten Hochschulen eine Höhe von bis zu 700 Euro (z.B. Uni Konstanz, Uni Bremen). Bei nicht-additiven Modellen werden für die höchste Stufe Leistungsbezugshöhen bis zu 2.000 Euro genannt (z.B. PH Karlsruhe). Auch gibt es Hochschulen, die die einzelnen Stufen dergestalt kontingentieren, dass sie von vornherein festlegen, welcher Anteil der Professorenschaft maximal Leistungsbezüge dieser Stufe erhalten soll (z.B. Uni Kiel, Uni Marburg).
Den schriftlichen Modellbeschreibungen ist meist nicht zu entnehmen, welche Relevanz Lehrleistungen für die Zuordnung zu Leistungsstufen und die Gewährung von Leistungsbezügen konkret haben. In den meisten Modellen sind Lehr- und Forschungsleistungen formal gleich gewichtig, und es scheint eine Gesamtbeurteilung der Leistung zu erfolgen. So wäre es denkbar, dass Professor/innen in den unterschiedlichen Leistungsbereichen eigene Schwerpunkte setzen und auf diese Weise auch ein allenfalls durchschnittliches Lehrengagement durch herausragende Leistungen in der Forschung, Nachwuchsförderung oder Weiterbildung überkompensieren können.
An 13 der 32 betrachteten Fachhochschulen und einer künstlerischen Hochschule jedoch sind Lehrleistungen im Vergleich zu Leistungen in den anderen Bereichen, insbesondere der Forschung, für die Vergabe von Leistungsbezügen erkennbar von besonderer Bedeutung. Dies kann erstens dadurch umgesetzt werden, dass eine Mindestzahl von Kriterien für besondere Leistungen in der Lehre erfüllt sein muss, damit der Professor oder die Professorin überhaupt besondere Leistungsbezüge erhalten kann. So verlangt die Anlage der „Richtlinien für die Vergabe von besonderen Leistungsbezügen an der Fachhochschule Aachen" vom 19.10.10 für jede der drei Leistungsstufen, dass mindestens ein Kriterium aus dem Bereich Studium und Lehre gegeben sein muss. Modelle wie dieses stellen die Berücksichtigung von Lehrleistungen bei der Vergabe von Leistungsbezügen also zwingend sicher.
Daneben gibt es Modelle, bei denen der Bereich der Lehre im Rahmen der Leistungsbeurteilung höher gewichtet wird als andere Bereiche, beispielsweise indem höhere Punktzahlen dafür vorgesehen werden (z.B. FH Braunschweig). Drittens ist es möglich, dass Leistungen in der Lehre separat mit (höheren) Leistungsbezügen honoriert werden. Eine mögliche Zuweisung für jedes einzelne Aufgabenfeld sieht beispielsweise die Fachhochschule Erfurt vor; bei der Universität der Künste Berlin und der Kunsthochschule Berlin-Weißensee ist dabei der Betrag für den Aufgabenbereich Lehre zusätzlich höher als für die anderen Bereiche. Solche Modelle setzen also gesonderte Anreize für Lehrleistungen.

Dass hingegen Forschungsleistungen höher gewichtet werden, deutet sich anhand der Dokumente zu den Leistungsbezügen nur bei zwei Universitäten durch die Gesamtgestaltung des Kriterienkatalogs bzw. die Besetzung der leistungsbeurteilenden Kommission an (zu den Kriterien für Forschungsleistungen vgl. auch Biester/Wagner 2011).

1.3 Zuständigkeiten bei der Leistungsbewertung und Entscheidung

Auf der Ebene der normativen Grundlagen – des Besoldungsgesetzes in Berlin und der Leistungsbezügeverordnungen der anderen Länder – sind Rahmenfestlegungen getroffen, die für die Verfahren zur Vergabe besonderer Leistungsbezüge relevant sind. Sofern bezogen auf die Zuständigkeit nicht nur allgemein von der Hochschule oder der Dienstbehörde die Rede ist, wird die Entscheidung entweder in die Hände der Hochschulleitung (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) oder spezieller in die des Rektors/Präsidenten bzw. der Rektorin/Präsidentin (Bayern, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) gelegt.

Diese Unterscheidung findet sich im Regelfall in den Ordnungen, Satzungen und Richtlinien der Hochschulen wieder. Wie groß der Einfluss der Hochschulleitung jedoch in der Praxis ist, ist auf der Basis der Dokumente schwer zu beurteilen. Je genauer die hochschulinternen Regelungen die Höhe der Leistungsbezüge normieren und je verbindlicher die Leistungsbeurteilung innerhalb einer Kommission ohne Beteiligung des Rektorats bzw. Präsidiums erfolgt, umso geringer ist der anzunehmende Ermessensspielraum der Leitung.

Aus den Leistungsbezügeverordnungen wird vielfach nicht unmittelbar deutlich, wie das Verfahren beginnt. Eine Antragstellung durch die Professor/innen erwähnen mit Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland nur vier Länder explizit. Sechs sprechen von einem Vorschlagsrecht auf Dekans- bzw. Fachbereichsleitungsebene (Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein). Rheinland-Pfalz stellt insofern einen Sonderfall dar, als die Leistungsbezügeverordnung in § 3 Abs. 3 regelt, dass über die Gewährung und Höhe der Leistungsbezüge der Präsident auf Vorschlag des Hochschulrats entscheidet. Es ist der einzige Fall, in dem eine Gremieneinbindung vorgesehen ist. Sieben Länder normieren eine Stellungnahme auf Dekansebene (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein).

Auch diese Unterschiede in den Rahmenbedingungen beeinflussen die Regelungen der Hochschulen. An 20 der untersuchten Hochschulen ist vorgesehen, dass ein Mitglied der Hochschulleitung Professor/innen für die Vergabe besonderer Leistungen vorschlagen kann. In einzelnen Fällen ist dieses Recht auf Rektor/innen oder Präsident/innen oder auf die Vergabe von Einmalzahlungen beschränkt. Dekan/innen oder Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitungen sind an 36 Hochschulen vorschlagsberechtigt, an 21 sogar ausschließlich. Andere Vorschlagsrechte, z.B. für Professor/innen, die keine Funktionsträger sind, und für Studierende oder gar Automatismen bei der Höhe der Überprüfung der Leistungsbezüge sind die Ausnahme.

Dabei sind es vor allem Hochschulen aus Brandenburg (TU Cottbus, Uni Potsdam) und Schleswig-Holstein (Uni Lübeck, HfM Lübeck), die den Landesregelungen entsprechend nur Vorschlags- und keine Antragsverfahren erwähnen. Demgegenüber sehen 88 Hochschulen ausdrücklich vor, dass Professor/innen besondere Leistungsbezüge selber beantragen. Anträge sind damit nahezu flächendeckend etabliert, auch in solchen Ländern, die sich dazu in den Leistungsbezügeverordnungen nicht äußern.

Ebenfalls weiter verbreitet als durch die Landesverordnungen nahegelegt sind Beteiligungen von Gremien, Kommissionen und Räten innerhalb der Verfahren zur Vergabe besonderer Leistungsbezüge; sie werden in den Unterlagen von 39 untersuchten Hochschulen skizziert. In sechs Fällen handelt es sich dabei um Schlichtungskommissionen, die nur aktiv werden, wenn die Entscheidung zwischen Hochschulleitung und W-Professor/in strittig ist. Die übrigen Kommissionstypen dienen der Herbeiführung der Entscheidung. Zwei von ihnen sind auf Fachbereichsebene verortet, die übrigen auf Hochschulebene, davon wiederum sind zwei nur optional vorgesehen.

Der weit überwiegende Teil der Kommissionen ist mehrheitlich mit Professor/innen besetzt, die die Leistungen fachlich beurteilen sollen. Diese können aus den Fakultäten/Fachbereichen der Hochschule kommen oder extern rekrutiert werden. Weitere Mitglieder der Kommissionen sind, je nach Hochschule, vor allem Vertreter/innen der Hochschulleitung, akademische Mitarbeiter/innen oder – z.B. an den Universitäten in Greifswald und Leipzig – auch Studierende. Oft kommen die Frauen- bzw. Gleichstellungsbeauftragte und ggf. eine Schwerbehindertenvertretung ohne Stimmrecht hinzu. Nicht alle Kommissionen sind jedoch so konstruiert, dass sie eine fachliche Begutachtung unmittelbar erwarten lassen. So setzt sich die Vertrauenskommission der Fachhochschule Düsseldorf, die gemäß § 7 Abs. 2 der Leistungsbezügeordnung vom 06.12.10 die eingereichten Anträge bewertet und der Präsidentin entsprechende Leistungsbezugshöhen vorschlägt, aus den Vizepräsident/innen, der Dezernentin für Personal und Recht, der Gleichstellungsbeauftragten und der Schwerbehindertenvertretung zusammen. Es ist allerdings die Möglichkeit vorgesehen, dass die Kommission für nicht eindeutige bzw. nicht prüfbare Anträge sach- und fachkundige Professor/innen aus den jeweiligen Fachbereichen hinzuzieht.

Die Möglichkeit einer Beratung der Hochschulleitung durch fachkundige Externe außerhalb von Kommissionen erwähnen darüber hinaus zehn Hochschulen, drei von ihnen jedoch nur zur Beurteilung der Forschungsleistungen. Die Beurteilung der Lehrleistungen erfolgt demgegenüber stärker hausintern. Dabei kommt besonders zum Tragen, dass die Einbindung der dezentralen Ebene in die Verfahren der Regelfall ist; nur elf der untersuchten Hochschulen äußern sich in den gefundenen Doku-

menten nicht zu diesem Punkt. Dabei gilt: Wo die Stellungnahme des Dekans bereits in der Leistungsbezügeverordnung verankert ist, wird sie in den Regelungen der Hochschulen – von Einzelfällen (z.B. HfM Lübeck) abgesehen – aufgegriffen. Wo sie auf Ebene des Landesrechts fehlt, sehen viele Hochschulen sie gleichwohl für ihr Vergabeverfahren vor, jedoch nicht so flächendeckend wie in den anderen Ländern. Die Dekanestellungnahme ist dabei unabhängig von der Frage, ob das Verfahren mit einem Antrag des Professors oder der Professorin oder aber durch einen Vorschlag, etwa seitens der Hochschulleitung, beginnt.
Insgesamt erwähnen 69 Hochschulen eine Stellungnahme der Dekanin oder des Dekans, 68 davon verpflichtend, teils nach Beratung im Dekanat, mit dem Fachbereichsrat, mit dem Institutsleiter oder mit den Studierenden. Weitere sechs Hochschulen verlangen eine Stellungnahme des Dekanats, zwei davon im Einvernehmen mit dem Fachbereichsrat. Zwei Hochschulen sprechen nur von einer Stellungnahme des Studiendekans; bei weiteren neun ist sie zur Beurteilung der besonderen Leistungen in der Lehre zusätzlich vorgesehen. Die Universität Vechta verlangt zu Anträgen eine Stellungnahme des Institutsdirektors; die RWTH Aachen und die Universität Greifswald ermöglichen eine der Fachschafts-/Studierendenvertretung, an der RWTH beschränkt auf Leistungen in der Lehre.
Der Grundgedanke ist, dass Leistungen in der Lehre vor allem vor Ort in den Studiengängen und Fachbereichen beurteilbar sind. Die organisatorische und fachliche Nähe derjenigen Hochschulmitglieder, die eine Stellungnahme abgeben, ist aber zugleich auch ihre mögliche Schwäche. Zum einen kann die Qualität der persönlichen Beziehung die Stellungnahme ungewollt beeinflussen. Zum anderen sind Institutsleiter, Dekane und Studiendekane zunehmend selber Professor/innen in W-Besoldung und damit mögliche Konkurrent/innen der Antragsteller/innen um die begrenzten Mittel für Leistungszulagen. Und selbst wenn der Konkurrenzgedanke nicht zum Tragen kommt, können die Funktionsträger ein sehr unterschiedliches Rollenverständnis entwickeln, das von der Rolle möglichst neutraler Begutachter und Unterstützer der Kommission und der Hochschulleitung bis hin zur Rolle von Advokaten der Anliegen ihrer Kolleg/innen reicht. Das Vorkommen dieser unterschiedlichen Typen konnte am Fallbeispiel der UdK Berlin empirisch nachgewiesen werden.

2. Zur Steuerungswirksamkeit besonderer Leistungsbezüge im Bereich der Lehre

Wie bereits in Abschnitt 1 ausgeführt, sollten die Hochschulen mit der Einführung der W-Besoldung befähigt werden, Leistungsanreize zu setzen und die Vergabeverfahren entsprechend hochschulindividuell auszugestalten und zu akzentuieren. Der rechtliche Rahmen durch die Landesbesoldungsgesetze und Leistungsbezügeverordnungen lässt hierzu entsprechende Spielräume.
Auf der Basis der oben vorgestellten inhaltsanalytischen Untersuchung sind zusammenfassend bereits eine Reihe von Faktoren zu identifizieren, die die Steuerungswirksamkeit besonderer Leistungsbezüge im Bereich der Lehre beeinflussen können. Dazu gehören insbesondere

- die Definition von Kriterien für besonders erwünschte Leistungen im Bereich von Studium und Lehre, nach Möglichkeit ergänzt um Angaben zur Operationalisierbarkeit und Messbarkeit,
- die Sicherstellung der Relevanz der Kriterien, etwa durch
  - Definition einer Mindestzahl an erfüllten Kriterien im Bereich von Lehre und Studium als Grundvoraussetzung dafür, dass überhaupt Leistungsbezüge gewährt werden können,
  - Normierung einer besonderen Gewichtung von Leistungen im Bereich von Lehre und Studium innerhalb des Prozesses der Gesamtbeurteilung, etwa über Punktvergabesysteme,
  - gesonderte monetäre Anreizsetzung für Leistungen in Lehre und Studium, indem Leistungsbezüge jeweils für einzelne Aufgabenfelder vergeben und dabei für Lehrleistungen ggf. sogar höhere Zulagen in Aussicht gestellt werden,
- die Benennung von (Referenz-)Maßstäben für die Leistungsbeurteilung, insbesondere für die Zuordnung von Leistungen zu Leistungsstufen,
- die stimmige Verzahnung mit anderen Instrumenten der Hochschulsteuerung und des Qualitätsmanagements wie Lehrevaluationen und Zielvereinbarungen,
- die Ausgestaltung der Zuständigkeiten bei der Leistungsbeurteilung und der Entscheidung über die Gewährung und Höhe der Leistungsbezüge, die sich im Spannungsfeld zwischen Anforderungen durch das Gebot der Wissenschaftsfreiheit und solchen durch das Beamten- und Besoldungsrecht bewegt und in unterschiedlichem Maße an fachlichen Kulturen oder aber an Anliegen der Hochschule als Institution ausgerichtet werden kann.

Das Evaluationsprojekt zur Gewährung besonderer Leistungsbezüge an der UdK Berlin ermöglichte über eine Analyse der normativen Grundlagen hinaus die prozedurale Betrachtung des Vergabeverfahrens einschließlich leitfadengestützter Interviews mit den verschiedenen Bezugsgruppen. Aus diesem Fallbeispiel ergeben sich ergänzende Anhaltspunkte, insbesondere in Bezug auf die Faktoren

- der Angemessenheit:
  - Zur Angemessenheit gehört erstens die Passung der Leistungskriterien zum Aufgabenspektrum der Professor/innen, so dass diese ihre Leistungen angemessen berücksichtigt sehen und ihren Erfolg innerhalb des Verfahrens beeinflussen können.
  - Zweitens geht es um die Angemessenheit des Antragsaufwands. Hier kann es hilfreich sein, wenn Anträge formlos gestellt werden können oder seitens der Hochschule kurze Formulare zur Verfügung gestellt werden. Auch die Befristung der Leistungsbezüge spielt eine Rolle, da nach Ablauf der Frist im Regelfall ein erneuter Antrag einzureichen ist. An den Hochschulen, deren Dokumente in die Inhaltsanalyse eingegangen sind, wurden Leistungsbezüge bei der erstmaligen Gewährung meist auf bis zu drei oder fünf Jahre befristet.

- Drittens spielt auch die Höhe der zu erwartenden Leistungsbezüge eine Rolle. Sie muss in einem angemessenen Verhältnis zum Antragsaufwand und zur Leistung selbst stehen. Problematisch kann es vor allem werden, wenn leicht zugängliche Nebentätigkeiten höhere Gehaltssteigerungen erwarten lassen, ohne dass der Leistungsaufwand höher wäre oder sich die Professor/innen einer Leistungsbeurteilung unterziehen müssen.

- der Fairness: Zur Fairness gehört, dass die Personen, die an der Beurteilung und Entscheidung beteiligt sind, so bestimmt werden, dass die Antragsteller/innen bei ihnen von der Kompetenz und dem Willen ausgehen können, die Leistungen möglichst gerecht zu beurteilen. Insbesondere darf eine Festlegung der Höhe der Leistungsbezüge durch die Hochschulleitung das fachliche Urteil einer Kommission nicht konterkarieren können.
- der Transparenz: Die Transparenzanforderungen erstrecken sich auf die Voraussetzungen für die Vergabe besonderer Leistungsbezüge, das Verfahren und seine Ergebnisse. Eine Bestätigung des Eingangs des Antrags, Informationen über den Stand des Verfahrens und Begründungen der getroffenen Entscheidungen erhöhen die Zufriedenheit der Antragsteller/innen und sind förderlich für die Akzeptanz des Verfahrens. Letztlich geht es hier auch darum, zumindest mittelfristig die Erwartungen zur Erfolgswahrscheinlichkeit eines Antrags zu steuern und auf diese Weise möglichen Frustrationseffekten vorzubeugen.

Weitere Faktoren zur Anreizsetzung für Lehrleistungen im Kontext der besonderen Leistungsbezüge sind zumindest theoretisch vorstellbar. So könnte eine besondere Rolle von Lehrleistungen auch bei der Gewährung von Einmalzahlungen explizit vorgesehen werden, Leistungsbezüge für Lehrleistungen könnten mit längeren Fristen gewährt werden oder sie könnten rascher entfristet werden. Für solche Maßnahmen gibt es aber bislang keine empirischen Beispiele.
Die genannten Faktorengruppen stehen dabei nicht unverbunden nebeneinander. Vielmehr können die klare Definition von Leistungskriterien und ihre Operationalisierung sowie die Benennung von Vergleichsmaßstäben zur Leistungsbewertung dazu beitragen, die Transparenz und Fairness des Vergabeverfahrens zu erhöhen. Eine besondere Anreizsetzung für die Lehre ergibt sich vor allem, wenn Lehrkriterien separat monetär unterlegt werden und die Höhe der möglichen Leistungsbezüge in diesem Bereich diejenige in anderen Aufgabenfeldern übersteigt. Nicht aufzulösen ist jedoch das grundsätzliche Spannungsfeld zwischen der wissenschaftsadäquaten, fachlichen Beurteilung einerseits, die durch die Beteiligung der Dekane oder von Kommissionen erreicht werden soll, und der institutionellen Steuerung andererseits, bei der eine Hochschul- oder evtl. auch die Fachbereichsleitung das Gesamtbesoldungsgefüge betrachten und bei der Entscheidung berücksichtigen möchte. Diese unterschiedlichen Logiken begrenzen die anzunehmende Anreizwirkung besonderer Leistungsbezüge in der W-Besoldung systematisch.

3. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden die Stellschrauben verdeutlicht, mit denen Hochschulen innerhalb der W-Besoldung konkret Anreize für ein höheres Lehrengagement setzen können. Formale Aspekte wie die Definition von Leistungskriterien und ihre Umsetzung in Leistungsstufen spielen dabei ebenso eine Rolle wie Verfahrensaspekte bei der Verteilung von Zuständigkeiten und der Förderung der Akzeptanz der Vorgehensweise. Wie die Analyse der Ordnungen, Richtlinien und Satzungen gezeigt hat, haben bisher aber nur einige Hochschulen bei der Gestaltung der Vergabeverfahren zur Gewährung besonderer Leistungsbezüge formal entsprechende Anreize mit einem erkennbaren Schwerpunkt auf die Lehre gesetzt.
Ein auf diese Weise gefördertes höheres Lehrengagement ist auch nicht gleichzusetzen mit Lehrerfolg, der im Rahmen der W-Besoldung meist nicht genau definiert wird und vergleichsweise schwieriger zu beeinflussen und zu messen ist. Einzelne angelegte Kriterien wie die Vergabe von Lehrpreisen und die Zahl der abgenommenen Prüfungen gehen aber operativ in diese Richtung.
Inwiefern die Hochschulen die gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten tatsächlich gezielt zur Beeinflussung der Aktivitäten im Bereich Studium und Lehre einsetzen und welche Effekte sich dabei zeigen, bleibt eine empirische Frage. Hier ist zu erwarten, dass die nun steigenden Zahlen von W-Professor/innen und Vergaberunden die wahrgenommene Relevanz des Verfahrens erhöhen und in den nächsten Jahren zu Evaluationen der Modelle verschiedener Hochschulen führen werden, die dann entsprechende Daten liefern können.

Literaturverzeichnis

Biester, C./Wagner, C. (2011): Die Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung: Humboldtsche Ideale und die Stakeholder der Universität. In: Hochschulmanagement, 6. Jg./Nr. 4, S. 64-69.

Jaeger, M./In der Smitten, S. (2011): Leistungsbezüge in der W-Besoldung. Evaluation des Verfahrens zur Gewährung besonderer Leistungsbezüge an der Universität der Künste Berlin. Hannover: HIS Forum Hochschule Nr. F16/2011. Online unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201116.pdf (zuletzt abgerufen am 13.12.2011).

Kaufmann, B./Michalk, B./Bergstermann, A./Chun, M. (2010): Wegweiser 2010: Qualitätssicherung an Hochschulen. Projekt Qualitätsmanagement. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010. Online unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr8-2010_Wegweiser_2010.pdf (zuletzt abgerufen am 13.12.2011).

Michalk, B./Richter, H. (2007): Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Projekt Qualitätsmanagement. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Online unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr8-2007-VerfahrenQS.pdf (zuletzt abgerufen am 13.12.2010).

Webler, W.-D. (2011): Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern. In: Hochschulmanagement, 6. Jg./Nr. 4, S. 84-93.

Zitierte Quellen

Baden-Württemberg:

Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Richtlinien der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe über die Vergabe von Leistungsbezügen vom 19.01.2011.

Universität Konstanz: Richtlinie der Universität Konstanz über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen sowie von Forschungs- und Lehrzulagen vom 19.01.2011. Amtliche Bekanntmachung der Universität Konstanz Nr. 3/2011.

Bayern:

Universität Erlangen-Nürnberg: Grundsätze der Universität Erlangen-Nürnberg für die Vergabe von Leistungsbezügen vom 24.09.2008.

Universität Passau: Grundsätze der Universität Passau für die Vergabe von Leistungsbezügen vom 01.08.2011.

Verordnung über die Gewährung von Leistungsbezügen für Professoren und Professorinnen sowie hauptberufliche Mitglieder von Hochschulleitungen, über die Gewährung von Forschungs- und Lehrzulagen und über die Gewährung einer Nebenamtsvergütung für Professoren und Professorinnen (Bayerische Hochschulleistungsbezügeverordnung – BayHLeistBV) vom 15. Dezember 2004, GVBl 2004, 575, Gesamtausgabe in der Gültigkeit zum 06.03.2008.

Berlin:

Humboldt-Universität: Fragebogen zur Antragstellung im Rahmen der besonderen Leistungsbezüge. Version 2010. Online unter http://qm.huberlin.de/files/formulare/Fragebogen-Leistungsbezuege2010.doc (zuletzt abgerufen am 13.04.2012).

Kunsthochschule Berlin-Weißensee: Satzung zur Gewährung besonderer Leistungsbezüge an der Kunsthochschule Berlin-Weißensee (Vergabesatzung) vom 06.05.2005. Mitteilungsblatt der Kunsthochschule Berlin (Weißensee) Nr. 130 vom 27.09.2005.

Landesbesoldungsgesetz (LBesG) vom 22.06.1977 in der Fassung vom 09.04.1996, Datum: Verk. als Art. I d. Ges. v. 22.06.1977, GVBl. S. 1138, am 30.06.1977, Neufassung: GVBl. S. 160, ber. GVBl. 2005, S. 463, § 3: Neugef. durch Art. I Nr. 1 d. Ges. v. 02.12.2004, GVBl. S. 484.

Universität der Künste Berlin: Satzung zur Gewährung besonderer Leistungsbezüge vom 06.07.2005.

Brandenburg:

TU Cottbus: Satzung der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus für die Vergabe von Leistungsbezügen und Zulagen vom 30. Juni 2005. Amtsblatt der BTU Cottbus 19/2005 vom 06.10.2005, S. 2.

Universität Potsdam: Satzung der Universität Potsdam über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen vom 9. Juni 2005.

Verordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen für Professoren und hauptamtliche Hochschulleitungen im Bereich des Brandenburgischen Hochschulgesetzes (Hochschulleistungsbezügeverordnung – HLeistBV) vom 23.03.2005, GVBl.II/05, Nr. 08, S.152.

Bremen:

Bremische Verordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen für Hochschulbedienstete (Hochschul-Leistungsbezügeverordnung – BremHLBV) vom 01.07.2003, Brem.GBl. S. 285, zuletzt geändert durch Art. 3 G zur Änd. besoldungs- und beamtenversorgungsrechtl. Vorschriften vom 13.05.2008, Brem.GBl. S. 131.

Hochschule Bremerhaven: Ordnung der Hochschule Bremerhaven zur Vergabe von Leistungsbezügen sowie Forschungs- und Lehrzulagen an Hochschulbedienstete vom 22.06.2004 in der Fassung der Änderungsordnungen vom 17.10.2006.

Universität Bremen: Ordnung der Universität für die Vergabe von Leistungsbezügen und Zulagen gemäß §§ 4, 5 und 6 BremHLBV vom 01.07.2003, BremGBl. S. 285 ff (Leistungsbezügeordnung) vom 16.07.2003.

Hessen:

Universität Marburg: Richtlinie des Präsidiums der Philipps-Universität Marburg zur Vergabe von Leistungsbezügen und Forschungs- und Lehrzulagen vom 22.02.2010. Amtliche Bekanntmachungen der Philipps-Universität Marburg 05/2010 vom 23.02.2010.

Verordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen im Hochschulbereich (Hochschul-Leistungsbezügeverordnung – HLeistBVO) vom 04.02.2005. Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil 1, 17.02.2005.

Mecklenburg-Vorpommern:

Universität Greifswald: Satzung der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald über die Vergabe von Leistungsbezügen an Professor/inn/en und den/die Rektor/in (Leistungsbezüge-Satzung) vom 6. Juli 2005, zuletzt geändert durch Satzung vom 26.02.2010, hochschulöffentlich bekannt gemacht am 31.03.2010.

Universität Rostock: Satzung über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen sowie Forschungs- und Lehrzulagen an der Universität Rostock vom 15.04.2010.

Verordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen für Hochschulbedienstete (Hochschul-Leistungsbezügeverordnung – HsLeistbVO M-V) vom 28.01.2005.

Niedersachsen:

Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel: Neufassung der Richtlinie der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel über die Voraussetzungen und das Verfahren der Vergabe von Leistungsbezügen. Verkündungsblatt der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, 10. Jg./Nr. 16 vom 15.11.2007.

Niedersächsische Verordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen für Hochschulbedienstete (Hochschul-Leistungsbezügeverordnung – NHLeistBVO) vom 16.12.2002.Nds.GVBl. Nr.36/2002 S.791.

Universität Vechta: Richtlinie der Hochschule Vechta über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen vom 21.07.2009. Amtliches Mitteilungsblatt der Hochschule Vechta Nr. 1/2010 vom 19.01.2010.

Nordrhein-Westfalen:

Deutsche Sporthochschule Köln: Richtlinie über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen an der Deutschen Sporthochschule Köln vom 22.06.2006. Amtliche Mitteilungen der Deutschen Sporthochschule Köln Nr. 07/2006.

Fachhochschule Aachen: Ordnung der Fachhochschule Aachen zum Verfahren und der Vergabe von Leistungsbezügen nach der Besoldungsordnung W vom 19.10.2010. FH-Mitteilungen Nr. 86/2010.

Fachhochschule Düsseldorf: Leistungsbezügeordnung der Fachhochschule Düsseldorf vom 06.12.2010. Amtliche Mitteilungen, Verkündungsblatt der Fachhochschule Düsseldorf Nr. 244 vom 06.12.2010.

Hochschule Bochum: Richtlinien über die Gewährung von Leistungsbezügen und Forschungs- und Lehrzulagen an der Hochschule Bochum vom 10.05.2011. Amtliche Bekanntmachungen Bulletin vom 31.05.2011.

RWTH Aachen: Richtlinie zur Vergabe von besonderen Leistungsbezügen in der W-Besoldung der RWTH Aachen vom 23.07.2010. Amtliche Bekanntmachungen Nr. 2010/057 vom 28.07.2010, S. 1-4.

Verordnung über die Gewährung und Bemessung von Leistungsbezügen sowie über die Gewährung von Forschungs- und Lehrzulagen für Hochschulbedienstete (Hochschul-Leistungsbezügeverordnung HLeistBVO) vom 17.11.2004 (GV.NRW. S. 790), letzte berücksichtigte Änderung: §§ 2, 4, 7 und 9 geändert durch Artikel 4 der Verordnung vom 23.11.2009 (GV. NRW. S. 599).

Rheinland-Pfalz:

Landesverordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen im Hochschulbereich vom 16.06.2004, letzte berücksichtigte Änderung: §§ 1 und 6 geändert, § 12 eingefügt durch Verordnung vom 27.06.2008 (GVBl. S. 133).

Universität Trier: Teilgrundordnung für die Vergabe von Leistungsbezügen sowie Forschungs- und Lehrzulagen vom 28.09.2005. Staatsanzeiger für Rheinland-Pfalz. Amtliche Bekanntmachungen vom 24.10.2005, Nr. 39, S. 1451.

Saarland:

Saarländischen Verordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen für Professorinnen und Professoren vom 21.12.2004 unter Berücksichtigung der Verordnung zur Änderung der Saarländischen Verordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen für Professorinnen und Professoren vom 24.06.2010.

Sachsen:

Technische Universität Chemnitz: Ordnung der Technischen Universität Chemnitz für die Vergabe von Leistungsbezügen und Forschungs- und Lehrzulagen vom 18. Juli 2008. Amtliche Bekanntmachungen Nr. 30/2008, 28.07.2008, Seite 1486.

Technische Universität Dresden: Ordnung über das Verfahren für die Vergabe von Leistungsbezügen sowie Forschungs- und Lehrzulagen vom 31.07.2008.

Universität Leipzig: Ordnung der Universität Leipzig über die Vergabe von Leistungsbezügen und Zulagen (Leistungsbezügeordnung W – LBezO) vom 24.01.2008.

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst über die Gewährung von Leistungsbezügen sowie Forschungs- und Lehrzulagen an Professoren sowie hauptberufliche Leiter und Mitglieder von Leitungsgremien an Hochschulen (Sächsische Hochschulleistungsbezügeverordnung – SächsHLeistBVO) vom 10.01.2006.

Sachsen-Anhalt:

Hochschule Magdeburg-Stendal: Ordnung der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) für die Vergabe von Leistungsbezügen sowie von Forschungs- und Lehrzulagen gemäß § 8 HLeistBVO LSA vom 08.02.2006.

Hochschulleistungsbezügeverordnung (HLeistBVO LSA) vom 21.01.2005. GVBl LSA Nr. 5/2005, ausgegeben am 26.01.2005.

Schleswig Holstein:

Fachhochschule Flensburg: Lesefassung zur Satzung der Fachhochschule Flensburg über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen sowie Forschungs- und Lehrzulagen inkl. 1. Änderungssatzung vom 02.11.2009 und der 2. Änderungssatzung vom 18.11.2010.

Musikhochschule Lübeck: Satzung zum Verfahren und zu den Voraussetzungen zur Vergabe von Leistungsbezügen und Forschungs- und Lehrzulagen an der Musikhochschule Lübeck (Leistungsbezügesatzung) vom 09.05.2006 i.d.F. der Änderungssatzung vom 09.07.2008, Tag der Bekanntmachung im NBL: 22.08.2008, S. 164.

Schleswig-Holsteinische Verordnung über Leistungsbezüge sowie Forschungs- und Lehrzulagen für Hochschulbedienstete (Hochschul-Leistungsbezüge-Verordnung - LBVO) vom 17.12.2004, Gl.-Nr.: 2032-1-9, Fundstelle: GVOBl. Schl.-H. 2004 S. 505.

Universität Kiel: Satzung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen sowie Forschungs- und Lehrzulagen vom 08.02.2005. Amtliche Bekanntmachung NBl. MWV. Schl.-H. 2005, S. 451.

Universität Lübeck: Satzung der Universität zu Lübeck über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen sowie Forschungs- und Lehrzulagen vom 13. Mai 2011. NBl. MWV Schl.-H., S. 51.

Thüringen:

Fachhochschule Erfurt: Satzung über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen sowie von Forschungs- und Lehrzulagen vom 18.03.2009.

Thüringer Verordnung über Leistungsbezüge im Hochschulbereich (Thüringer Hochschul-Leistungsbezügeverordnung –ThürHLeistBVO–) vom 14.04.2005. Gesetz- und Verordnungsblatt für den Freistaat Thüringen Nr. 8/2005 vom 25.05.2005, S. 212.

Universität Erfurt: Satzung der Universität Erfurt über das Verfahren und die Vergabe von Leistungsbezügen sowie von Forschungs- und Lehrzulagen vom 27. Mai 2009. Amtliche Veröffentlichung am 24.06.2009, VerkBl UE RegNr.: 2.8.3.

■ **Dr. Susanne In der Smitten,** wiss. Mitarbeiterin und Projektleiterin im Arbeitsbereich „Steuerung, Finanzierung, Evaluation" am HIS-Institut für Hochschulforschung Hannover,
E-Mail: smitten@his.de

■ **Dr. Michael Jaeger,** Dipl.-Psych., MBA, stellv. Leiter des Arbeitsbereichs „Steuerung, Finanzierung, Evaluation" am HIS-Institut für Hochschulforschung Hannover, E-Mail: m.jaeger@his.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.**

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement"

Die 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

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Anja Henseler: Kosten- und Leistungsrechnung an Hochschulen

ISBN-10: 3-937026-12-6 - Bielefeld, 2004 - 35 Seiten, 9.80 Euro

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2012
Brückenschlag im Dialog zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit

Wissenschaftskommunikation mit der allgemeinen Öffentlichkeit – ihre Relevanz für die Forschung

Wolff-Dietrich Webler
Science Festivals/Feste der Wissenschaften als Brückenschlag zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit. Eine Herausforderung des gesellschaftlichen Umfeldes an die Forschung

Fo-Gespräch mit Markus Weißkopf

IdeenPark Essen 2012

Fo-Gespräch mit Andrea Frank

Science Festivals werden immer populärer - nur Stadtmarketing/Popularisierung/PR von Wissenschaft?
Als Beispiele: Die Science Festivals in Lübeck ("Hanse trifft Humboldt") und Bielefeld ("Geniale")

Stefan Stöcklin
„Citizen Science" – Bürgerwissenschaft – soll Bürgerinnen und Bürger zu Forschenden machen. Die neuen Medien erleichtern die Mobilisierung

Peer Pasternack & Henning Schulze
Wissenschaftsräte zwischen Autonomie und Verbindlichkeit

Michael Krohn
Forschungsmanagement durch Großgruppenverfahren – das Beispiel World Café

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2012
Hochschulentwicklung/-politik

Thomas Günther, Sebastian John, Nancy Großmann, Ulrike Henke & Bianca Schönherr
Gestaltungsmöglichkeiten eines staatlichen Mittelverteilungssystems im Hochschulsektor: Ein Ländervergleich

Johannes Balve
Quo vadis universitas?
Kritische Bemerkungen aus der Außenperspektive

Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert & Marc Allroggen
Schulung von Beratenden an Hochschulen, Universitäten und Studentenwerken zum Umgang mit gefährdeten Studierenden

Hartmut Hinneberg
Der „Test für Medizinische Studiengänge" im Auswahlverfahren der Hochschulen

Hochschulforschung

Philipp Budka, Claudia Schallert, Lukas Mitterauer & Markus Hintermayer
Neue Entwicklungen und Herausforderungen im sozialwissenschaftlichen Studium

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Andreas D. Schulz
Mobiles Online-Projektseminar „Internetpolitik und schwache Interessen"

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 2/2012

Aufbau einer Organisations- und Personalentwicklung mit indischen Hochschulpartnern

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Birgit Barden
Organisations- und Personalentwicklung mit indischen Hochschulpartnern beim Aufbau von International Offices

Birgit Barden
Das Praktikum als Instrument der Personalentwicklung

Ricarda Mletzko
Workshopdesign im interkulturellen Kontext –
Erfahrungen aus einem Organisations- und Personalentwicklungsprojekt mit indischen Hochschulen

Birgit Barden & Ricarda Mletzko
Auswertung des Projekts und Transferhinweise (Lessons learned)

Nathalie Baumeister, Anne-Marie Fleischmann, Katrin Klink, Karina Muntean & Anke Diez
Kollegiale Beratung als Instrument zur Reflexion und Erweiterung der Lehr- und Lernerfahrungen

PE-/OE-Forschung

Sabine Brendel, Sarah-Lena Krömker, Anja Riedel & Manuel Scholz
Wo Coaching eine „schmerzende Lücke" füllt – Zur Einschätzung von Coaching als Instrument der akademischen Personalentwicklung in Hochschulen

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2012

Qualitätspolitik/Qualitätsentwicklung

Werner Marx & Lutz Bornmann
Der Journal Impact Factor – Ein problematischer bibliometrischer Indikator

Heinrich Seidlmeier
Modellierung von Qualitätsaspekten in Hochschulprozessen

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Isolde Kirnbauer & Katharina Stowasser-Bloch
Pilotprojekt „Lehrveranstaltungsbewertung mittels Beobachtungsverfahren an der MedUni Wien"

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2012
Fort- und Weiterbildung für Beratungspersonal an Hochschulen

Beratungsentwicklung/-politik

Elke Mittag
Aus- und Fortbildung niedersächsischer Studienberaterinnen und Studienberater durch die Zentrale Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen

Martin Scholz
Der Weg zum GIBeT-Zertifikat – Das Umsetzungskonzept zum Fortbildungscurriculum der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

Sigrid Eicken, Oliver Orth & Irmgard Rieder
Die Professionalisierung der Studienberatung in Baden-Württemberg – wie aus einer Fortbildungsidee ein landesweit getragenes Programm wurde

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Krischan Brandl
Das Weiterbildungsprogramm des csnd e. V. für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Career Services

Karin Gavin-Kramer
Qualifikations- und Eingruppierungs-Dumping bei der Studienberatung?

Thea Rau, Birgit Luderer & Claus Kaiser
Qualitätssicherung in der psychosozialen Beratung von Studierenden Einführung eines Qualitätsmanagementsystems im Studentenwerk Ulm

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 Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):
Studieneingangsphase?
Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!

Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium

Die Qualität der Studieneingangsphase hat wesentlichen - u.U. sogar entscheidenden - Einfluss auf den Studienerfolg. Trotzdem ist sie in der Vergangenheit in ihrer Bedeutung oft unterschätzt und vernachlässigt worden. Die Relevanz dieses Studienabschnitts wird jedoch inzwischen hoch eingestuft, eine Korrektur aufgrund z.T. falscher Signale aus der Bologna-Reform immer dringender. Für die Bewältigung des Übergangs in ein wissenschaftliches Studium aus der Schule oder aus dem Beruf ist wesentlich mehr nötig als ein Orientierungswochenende, (fach-)einführende Veranstaltungen und fachliche Begleittutorien. Mit der Feststellung „Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase - Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium!" hatte das IWBB eine Initiative gestartet (u.a. eine Tagung), die den Erkenntnisstand zur Gestaltung der Studieneingangsphase bilanzieren, an solchen Fragen arbeitende Kolleg/innen zusammenführen und die Verbreitung besonders fortgeschrittener Modelle befördern sollte. Die Ergebnisse liegen nun in einem Doppelband vor.

Als zentrales Ziel wollen die Texte dazu beitragen, in den ersten beiden Semestern konzentriert die Studierenden zu befähigen, für sich anschließend ein motivierendes, durch Wahlmöglichkeiten möglichst selbst organisiertes, selbst verantwortetes und lerneffektives Studium zu organisieren.

Da das Themenfeld sehr groß ist, werden Fragen des Hochschulzugangs und von Auswahlverfahren nur am Rande angeschnitten. Die empirisch gewonnen Erkenntnisse zur Situation der Studierenden am Studienbeginn liegen bereits öffentlich vor, können also vorausgesetzt werden.

Im Mittelpunkt dieses Doppelbandes stehen daher in Band I die Ableitung und Begründung der Struktur des Problems und des Handlungsbedarfs (einschließlich des Beratungsbedarfs) sowie Gestaltungsprinzipien der Studieneingangsphase auf curricularer Ebene und der Ebene der Lehr-/Lernprozesse. Behandelt wird die Frage, warum die Studieneingangsphase die ersten beiden Semester umfasst und wie sich Fachlichkeit und die Befriedigung des Orientierungsbedarfs über weite Strecken in den gleichen Veranstaltungen verschränken bzw. integrieren lassen, statt sie in Sonderveranstaltungen auszulagern.

Band II: Lösungsmodelle

Im Band II dieses Doppelbandes werden vielfältige Lösungen für Transfer und Gestaltungspraxis vorgelegt.

Diese Lösungen sind z.T. strategisch als umfassende Handlungsprogramme konzipiert, z.T. setzen sie bei einzelnen Lehrveranstaltungen an, z.T. bestehen sie aus einzelnen Lernmaterialien, die in besonderem Maße geeignet sind, einen Lernprozess in Richtung der Studienziele und der Ziele der Studieneingangsphase zu provozieren und zu unterstützen.

Das Spektrum der Beispiele wird durch besonders eindrückliche Modelle aus der Zeit vor der Bologna-Reform ergänzt, an denen auch heute noch viel gelernt werden kann.

ISBN 10: 3-937026-76-2, Doppelband im Schuber

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