54. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Hochschulforschung - praktisch

- Publizieren in den Naturwissenschaften - Woher kommt der Vorsprung der Amerikaner und wie können deutschsprachige Wissenschaftler aufholen?
- Eingangsdiagnosen im Studium – vielfältiger Nutzen. Am Beispiel des Faches Deutsch im Lehramtsstudium
- Die Juniorprofessur - Teil 2: Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung
- Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung
- Als Praktiker an der Universität – ein Erfahrungsbericht

3 | 2006

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,
Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c.,
Universität Bielefeld

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

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing.,
Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D.,
Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.
Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc.,
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung
Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil.,
HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)
Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen
Jost Bauer, Prof., Reutlingen
Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln
Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Gertraude Buck-Bechler, Prof. Dr., Berlin
Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden
Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Gerhild Framhein, Dr., Konstanz
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Gernot Graeßner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bielefeld
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Jürgen Heß, Dr., Bonn
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Artur Meier, Prof. Dr., Berlin
Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c. , Bremen
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn
Klaus Schnitzer, Dr., Hannover
Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin
Karl Weber, Prof. Dr., Bern
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD)

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte jeweils ein Exemplar des Manuskripts an die Redaktion und an den geschäftsführenden Herausgeber, Herrn Prof. Dr. Webler (Anschrift siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn der Autor den Gegenstand nicht vorher oder gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandelt bzw. behandelt hat. Das Copyright publizierter Artikel geht auf den Verlag über. Die Autoren bitten wir, Manuskripte ausschließlich in Microsoft Word oder WordPerfect in 12pt-Schrift einzeilig zu übersenden. Zeichnungen und Abbildungen müssen in Graustufen und gut reproduzierbarem Format zugeschickt werden. Weitere Informationen enthalten unsere „Hinweise für Autoren des HSW" auf dem hinteren Innenumschlag und auf der Homepage „www.hochschulwesen.info".
Aus Gründen der Vereinfachung wird in den Beiträgen überwiegend das generische MAskulinum benutzt.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3
33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
Satz:
Kathleen Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: Jonathan Harrow
Druck:
Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld, Tel.: 0521-946090
Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.hochschulwesen.info" zu entnehmen.
Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 07. Juli 2006

Bezugspreis:
Jahresabonnement 80 Euro /156.- SFR, Einzelpreis 13,50 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

54. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

81

Hochschulforschung

Philipp Mayer
Publizieren in den Naturwissenschaften -
Woher kommt der Vorsprung der Amerikaner und wie können deutschsprachige Wissenschaftler aufholen? 82

Ludwig Huber & Jörn Stückrath
Eingangsdiagnosen im Studium – vielfältiger Nutzen.
Am Beispiel des Faches Deutsch im Lehramtsstudium 89

Frank Teuteberg
Die Juniorprofessur -
Teil 2: Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung 98

Hochschulentwicklung/ -politik

Peer Pasternack
Was ist Hochschulforschung?
Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung 105

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Werner Dentz
Als Praktiker an der Universität –
ein Erfahrungsbericht 113

Berichte/ Meldungen

116

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

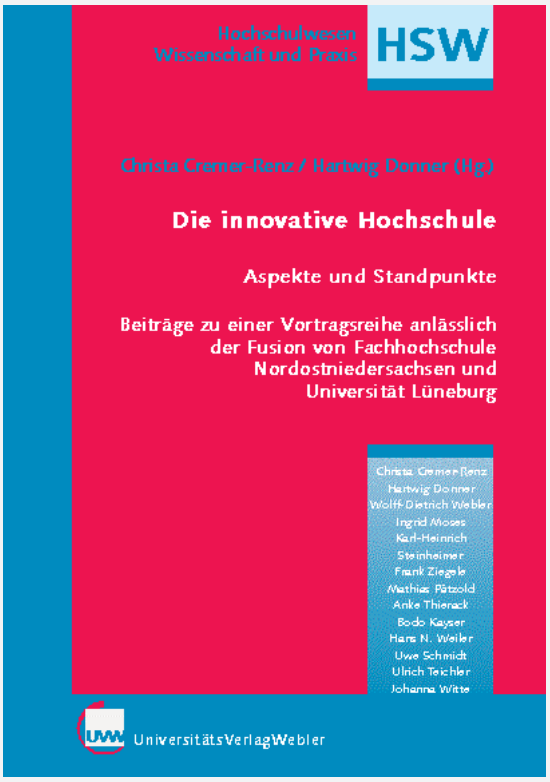
Hauptbeiträge der Hefte 1/2006 des HM, der ZBS und P-OE IV

3|2006

Christa Cremer-Renz / Hartwig Donner (Hg.)
Die innovative Hochschule
Aspekte und Standpunkte

Machen Finanznot, politische Wechselbäder und gesellschaftliches Anspruchsdenken die Hochschulen kaputt? Oder birgt auch die aktuelle Krise unseres Bildungssystems eine Chance? Not macht erfinderisch, weiß nicht nur der Volksmund. Die elf Autor/innen dieses Sammelbandes – durchweg bildungspolitische Expert/innen – belegen mit Fallbeispielen und stichhaltigen Analysen, dass der Legitimationsdruck, dem sich die Hochschulen seit einigen Jahren ausgesetzt sehen, nicht nur negative Auswirkungen hat. Neben Befürchtungen und Widerstand gegen Sparmaßnahmen und daraus erwachsende grundsätzliche Veränderungen im Bildungssystem werden zunehmend die Impulse für eine innovative Hochschulpolitik sichtbar. Niedersachsen beispielsweise hat mit seinem Hochschuloptimierungskonzept 2003 schmerzliche Einschnitte in das Hochschulsystem des Landes beschlossen. Zugleich gelang mit der Fusion von Universität Lüneburg und Fachhochschule Nordostniedersachsen ein großer Schritt nach vorn in Richtung Hochschulreform. Seit dem 1. Januar 2005 sind die beiden Hochschulen zu einer Modelluniversität im Bologna-Prozess zusammen geführt. Aufgaben, Profil und Struktur der neuen Universität waren im Wintersemester 2004/05 Thema einer Ringvorlesung mit namhaften nationalen und internationalen Expertinnen und Experten. Die Beiträge zur Vortragsreihe dokumentiert dieser Sammelband.

Mit Beiträgen von: Christa Cremer-Renz, Hartwig Donner, Wolff-Dietrich Webler, Ingrid Moses, Karl-Heinrich Steinheimer, Frank Ziegele, Mathias Pätzold, Anke Thierack, Bodo Kayser. Hans N. Weiler, Uwe Schmidt, Ulrich Teichler, Johanna Witte



ISBN 3-937026-42-8
Bielefeld 2005, 195 Seiten, 26.00 €

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

ISBN 3-937026-36-3
Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 €

Überblick gewinnen, von anderen lernen...

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst.

Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.

Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.

An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.

Philipp Mayer fragt zum Thema **Publizieren in den Naturwissenschaften - Woher kommt der Vorsprung der Amerikaner und wie können deutschsprachige Wissenschaftler aufholen?** Er kombiniert die (erfolgreiche) Suche nach den Gründen mit Ratschlägen für erfolgreicheres Publizieren. Sie sind ohne weiteres auch auf das wissenschaftliche Schreiben in den Geistes- und Sozialwissenschaften übertragbar; da der Autor - selbst Umweltwissenschaftler - sie nicht (ausreichend) kennt, beschränkt er selbst sein Thema. Im Mittelpunkt stehen Bedeutung und Form des typischen angelsächsischen research reports. Seinen Text nutzt Mayer gleichzeitig, um diese Darstellungsform praktisch vorzuführen.

Seite 82

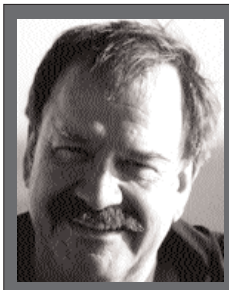
Künftig ist mit (noch) höherer Heterogenität der Studienvoraussetzungen zu rechnen. Das muß nicht unbedingt Niveauunterschiede bedeuten, sondern auch horizontale Ausfächerung. *Ludwig Huber und Jörn Stückrath* beleuchten die problematische Übergangsphase zwischen Schule und Hochschule bzw. die Studieneingangsphase. Mit ihrem Aufsatz **Eingangsdiagnosen im Studium - vielfältiger Nutzen. Am Beispiel des Faches Deutsch im Lehramtsstudium** greifen sie das Problem der Heterogenität der Erstsemester auf, gehen auf die Kompetenzdebatte ein und berichten über die Entwicklung eines Diagnoseinstruments und seine Erprobung. Ziel der hier entwickelten Eingangsdiagnosen ist es, von Seiten der Hochschule die unterschiedlichsten Voraussetzungen abzuklären, die in dem jeweiligen Studienjahrgang vorliegen. Damit werden Anhaltspunkte für die Gestaltung der Lehrveranstaltungen und für eine Angleichung der Vorkenntnisse innerhalb der Module sowie für die Rückmeldung an die Studierenden gewonnen.

Seite 89

Frank Teuteberg, selbst Juniorprofessor an der Universität Osnabrück, hat in Heft 2-2006 als Teil 1 einen Überblick über **Die Juniorprofessur** - Erfahrungen und Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung vorgelegt. Während Teil 1 von der Situationsanalyse und von Erfahrungen bestimmt war, folgen in dem vorliegenden **Teil 2 Empfehlungen für die Weiterentwicklung**. Hier paaren sich Motivation durch Betroffenheit und Sachkompetenz. Die dort vorgeschlagenen Abhilfemaßnahmen verdienen Beachtung. Alle Status-, Laufbahn- und Tätigkeitsmerkmale werden diskutiert (Hausberufungen auf Juniorprofessuren, Tenure Track, Ausstattung, Besoldung, Lehrdeputat, Forschungsförderung, Weiterbildung, Amtsbezeichnung, Qualifikationswege und einheitliche Anerkennung in den Bundesländern). Eine besondere Rolle spielt die Frage des beruflichen Verbleibs, wenn trotz guter Leistungen binnen 6 Jahren keine Lebenszeitberufung zu realisieren war. Neben persönlich zu tragendem Risiko bleibt auch ein gesellschaftliches Interesse an der Nutzung der erreichten Kompetenz.

Seite 98

Mit der Frage **Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung** geht *Peer Pasternack* einer noch immer nicht eindeutig beantworteten Frage nach, die sich allen in diesem Tätigkeitsfeld Aktiven in regelmäßigen Abständen stellt. Über eine Diskussion der Bezeichnungen, Institutionalisierungsformen und einschlägiger Studienangebote kommt Pasternack zu einer wissenschaftstheoretischen Erörterung dieses Forschungsfeldes. Der Autor setzt sich mit dem Verhältnis von Hochschulforschung und -entwicklung sowie dem Unterschied zwischen Hochschulforschung und -beratung auseinander. Pasternack konstatiert nicht nur die geringe Berücksichtigung des mit Hochschulforschung gewonnenen Wissens in der Hochschulentwicklung. Er geht auch einigen Ursachen nach. Er stellt die kommunikative Unterlegenheit eines Forschungsfeldes mit komplexen Antworten einerseits einer Beratungspraxis andererseits gegenüber, die ihre Klientel mit einfachen, scheinbar schlüssigen Antworten gewinnt. Auf Hochschulforschung scheint erst zurückgegriffen zu werden, wenn die einfachen Rezepte scheitern. Die Darstellung ihrer Ergebnisse müsste überprüft und weiter entwickelt werden. Ein erstes Hindernis für breitere Beachtung ist hier zu ergänzen: Gebrauch einer sozialwissenschaftlichen Fachsprache - siehe den vorliegenden Aufsatz - aber vor allem ihre individuelle, der Klientel oft nicht verständliche Ausgestaltung. Allzu oft wird Komplexität der Darstellung mit der Komplexität des Gegenstandes verwechselt. Komplexe Sachverhalte einfach darzustellen, macht keinen unerheblichen Teil der Problemlösung aus. Mit seinen vergleichenden Ausflügen in die Bilder der Medizin zeigt der Autor bei aller Fachlichkeit mit plastischer Sprache, wie es gelingen kann. Gerade aus Anlaß der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung schlägt er vor, die Ergebnisse der Hochschulforschung stärker aufzubereiten, zu bündeln und von den Nutzerbedürfnissen her einen Werkzeugkasten der Hochschulentwicklung bereit zu stellen.



W.-D.Webler

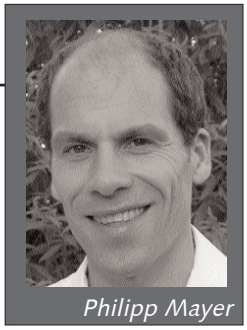
Seite 105

Der Lehrauftrag als Element des Lehrangebots und der Lehrbeauftragte als Träger eines Amtes sind bisher nur mangelhaft ausgestaltet und in den „Normalbetrieb" einer Hochschule eingebunden. *Werner Dentz* überschreibt seinen Artikel **Als Praktiker an der Universität - ein Erfahrungsbericht**. Er geht den Interessen nach, die dazu führen, dass Praktiker sich auf einen Lehrauftrag an der Universität einlassen und Universitäten einen solchen für Praktiker einrichten. Seine Effektivitätsanalyse und Reflexion typischer Verläufe von Lehraufträgen ergibt als Botschaft: Wenn die Kompetenz des Lehrbeauftragten nicht nur als Lückenfüller des Lehrangebots sondern für die Entwicklung und strategische Ausrichtung des Faches bzw. des Studiengangs optimal genutzt werden soll, dann muß er besser in die kollegiale Willensbildung eingebunden werden. Läuft sein Lehrauftrag ohne Einflußmöglichkeit und ohne Prüfungsrelevanz nebenher „so mit", bleibt eine Ressource ungenutzt - wird eine Chance vertan. Diese Konstellation zieht auch die Motivation in Mitleidenschaft.

Seite 113

W.W.

Philipp Mayer


Philipp Mayer

Publizieren in den Naturwissenschaften -

Woher kommt der Vorsprung der Amerikaner und wie können deutschsprachige Wissenschaftler aufholen?

Naturwissenschaftler müssen publizieren und zwar zunehmend in englischsprachigen, internationalen Fachzeitschriften. Amerikanische Wissenschaftler sind, im Vergleich zu ihren mitteleuropäischen Kollegen, dabei besonders erfolgreich. In diesem Artikel werden die Ursachen für den Vorsprung der Amerikaner aufgezeigt und Tipps für mehr Erfolg und Effizienz beim Publizieren abgeleitet.

Philipp Mayer examines the topic **Publishing in the Natural Sciences: Where Do the Americans Get Their Lead From and How Can German-Speaking Scientists Catch Up?** He combines his (successful) search for reasons with advice on how to publish more successfully. This advice can also be transferred directly to scientific writing in the humanities and social sciences. The author himself—as an environmental scientist—restricts the breadth of his topic only because he is not versed (sufficiently) in these fields. He focuses on the significance and style of the typical Angle-Saxon research report. Mayer simultaneously uses his article to provide a practical introduction to this form of text presentation.

1. Wissenschaftler müssen schreiben

„Scientists must write" ist der Titel eines Buches von Barrass (2002). Wissenschaftler müssen schreiben. Sie müssen schreiben, weil ohne konstanten Informationsaustausch Wissenschaft unmöglich ist (Ebel et al. 2004). Wissenschaftliche Erkenntnisse bauen auf früheren Erkenntnissen auf und liefern Bausteine für nachfolgende Erkenntnisse (Ebel et al. 2004). Deshalb muss aufgeschrieben und veröffentlicht werden, was herausgefunden wurde.

Neben diesen hehren Zielen für wissenschaftliches Schreiben und Publizieren gibt es auch ganz profane: Arbeitsplatz, Gehalt, Forschungsgelder (Weiß 2003, Ascheron/ Kickuth 2005). Bei Bewerbungsverfahren und Anträgen auf Forschungsförderung kommt der Publikationsliste und der Relevanz der Artikel eine entscheidende Bedeutung zu. Bei Gehaltsverhandlungen sieht es vielerorts ähnlich aus. Wer in Fachzeitschriften mit einem hohen Impact-Faktor publiziert hat, muss sich als Wissenschaftler um seine berufliche Zukunft nicht sorgen (Eikmann/ Herr 2002, Ascheron/ Kickuth 2005).

Naturwissenschaftler aus dem anglo-amerikanischen Raum sind beim Publizieren in internationalen Fachzeitschriften erfolgreicher als ihre Kollegen aus Deutschland (Backes-Gellner 2004). Auf dem Gebiet Umwelt/Ökologie sind unter den Top 20 nur Vertreter aus den USA, Kanada, Großbritannien, Finnland und Japan, aber keine aus deutschsprachigen Ländern (Abbildung 1). Dreizehn der zwanzig Stars kommen aus den Vereinigten Staaten (Abbildung 1).

Nordamerikaner publizieren fleißig. Pro 1 Mio. Einwohner werden in den USA gegen 18.000 wissenschaftliche Veröffentlichungen verfasst, in Deutschland sind es nur etwa 800 (Stand 2000, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004). Auch beim Herausgeben von Zeitschriften liegen die Amerikaner und Engländer vorn. In der Ökologie haben die zehn Zeitschriften mit den höchsten Impact-Faktoren (http://www.in-cites.com/research/2003/february_17_2003-1.html) den Hauptsitz ihrer Herausgeber in den USA oder Großbritannien. Nur wenige internationale Fachzeitschriften der Ökologie werden dagegen von einem Sekretariat im deutschsprachigen Raum herausgegeben.

Die Ursachen für den Erfolg englischsprachiger Naturwissenschaftler, und deren Implikationen für den Wissenschaftsbetrieb im deutschsprachigen Raum, sind bis jetzt

Abbildung 1: Top 20 der Wissenschaftler auf dem Gebiet Umwelt/Ökologie für den Zeitraum 1992 bis 2002. US: Vereinigte Staaten von Amerika, UK: Großbritannien. Quelle: http://www.in-cites.com/scientists/env-eco.html; Zugriff am 04.03.06.

Rang	Name	Universität/Institut	Land
1	G. David Tilman	University of Minnesota	US
2	John Lawton	Imperial College of Science, Technology and Medicine	UK
3	Peter M. Vitousek	Stanford University	US
4	Kevin C. Jones	Lancaster University	UK
5	John P. Sumpter	Brunel University	UK
6	Gerald T. Ankley	US Environmental Protection Agency	US
7	John P. Giesy	Michigan State University	US
8	Derek C. G. Muir	Fisheries & Oceans Canada	Kanada
9	F. Stuart Chapin	University of Alaska-Fairbanks	US
10	Fakhri A. Bazzaz	Harvard University	US
11	John D. Aber	University of New Hampshire	US
12	Ilkka A. Hanski	University of Helsinki	Finnland
13	Peter B. Reich	University of Minnesota	US
14	Shinsuke Tanabe	Ehime University	Japan
15	Walter J. Weber, Jr.	University of Michigan	US
16	Jerry M. Melillo	The Ecosystems Center	US
17	Ana Soto	Tufts University	US
18	Ryo Tatsukawa	Ehime University, Kochi University	Japan
19	Joel Schwartz	Harvard University	US
20	Louis J. Guillette	University of Florida	US

kaum systematisch dargestellt worden. Rienecker/ Jörgensen (2003) vergleichen das wissenschaftliche Schreiben mitteleuropäischer Studierender mit dem ihrer amerikanischen und englischen Kollegen, sie gehen aber nicht auf das Publizieren ein. Auch Bräuer (1996), der sehr ausführlich die nordamerikanische Schreibpädagogik behandelt, informiert nicht über deren Auswirkungen auf das wissenschaftliche Publizieren. Backes-Gellner (2004) vergleicht Karriereanreize im amerikanischen und deutschen Wissenschaftsbetrieb und kommt zu dem Schluss, dass Karriereanreize in den USA und Deutschland relativ ähnlich sind und nicht die höhere Publikationsproduktivität der Amerikaner erklären können.
In diesem Artikel werden, nach einer Vorstellung des entscheidenden Publikationsmediums, des Forschungsberichtes, Gründe für die Unterschiede zwischen anglo-amerikanischem und deutschsprachigem Raum dargelegt. Daraus werden Tipps für deutschsprachige Naturwissenschaftler abgeleitet, die unter den derzeitigen schwierigen Rahmenbedingungen (Hochschulreform, Konkurrenz um knappe Arbeitsplätze) zu einem besseren Verständnis internationaler Standards und erfolgreicherem Publizieren beitragen sollen. Die in diesem Artikel verwendeten Beispiele sind aus der Disziplin der wissenschaftlichen Ökologie gewählt. Das zum einen, weil ich selbst Ökologe bin und einen gewissen Einblick in die Ökologie habe. Zum anderen unterscheiden sich in dieser Disziplin die Wissenschaftstraditionen zwischen Nordamerika und Mitteleuropa deutlich (Trepl 1987), was Auswirkungen auf das aktuelle Publikationsverhalten hat.

2. Der Forschungsbericht: Relevanz und Struktur

Forschungsergebnisse werden in den Naturwissenschaften vor allem als Forschungsberichte (engl. research reports) in wissenschaftlichen Zeitschriften publiziert (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005). Im Gegensatz dazu werden in den Geistes- und Sozialwissenschaften häufig Bücher geschrieben; in den Ingenieurwissenschaften wird hauptsächlich in Tagungsbänden publiziert (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005).
Forschungsberichte zeichnen sich durch eine einheitliche Struktur aus (Day 1998):

- Einleitung: Welches Problem wurde untersucht?
- Material und Methoden: Wie wurde das Problem untersucht?
- Ergebnisse: Was wurde herausgefunden?
- Diskussion: Was bedeuten die Ergebnisse?

Im Englischen wird diese Struktur mit den Buchstaben IMRAD abgekürzt (Introduction, Methods, Results and Discussion). IMRAD organisiert die Inhalte eines naturwissenschaftlichen Textes einfach und gut nachvollziehbar. Wegen ihrer universellen Bedeutung wurde IMRAD vom American National Standards Institute sogar zur Norm erklärt (ANSI Z39.16-1979). Eine andere Struktur haben nur solche naturwissenschaftliche Artikel, die vorhandene Literatur vergleichend auswerten (so genannte „Reviews") oder die theoretische Aspekte zum Thema haben.
Die Struktur von Forschungsberichten hat sich in den letzten 300 Jahren herausgebildet. Bis 1700 standen in naturwissenschaftlichen Zeitschriften knapp gehaltene Beobachtungen und Berichte ohne Erklärungsversuche im Vordergrund (Bazerman 1988). Um 1800 beinhalteten Artikel schon wesentliche Elemente heutiger Forschungsberichte: Der Wissenstand wurde dargelegt, eine Frage wurde eingeführt, Hypothesen wurden aufgestellt, Versuche erläutert, Ergebnisse beschrieben und eine Diskussion schloss den Artikel ab (Bazerman 1988). Nach dem zweiten Weltkrieg, besonders in den 1960er Jahren, wurde mehr und mehr Geld in die Forschung investiert und die Zahl der Artikel stieg stark an (Day 1998). Um gut strukturierte und kurz gehaltene Informationen bereitstellen zu können, wurden ab diesem Zeitpunkt die Artikel in fast allen naturwissenschaftlichen Fachzeitschriften nach der IMRAD-Struktur gegliedert (Day 1998).
Mit einem Umfang zwischen 20 und 50 Manuskriptseiten (bei doppeltem Zeilenabstand) sind Forschungsberichte relativ kurz gehalten. Der Trend geht in Richtung noch kürzerer Artikel. In der Zeitschrift Ecology werden zum Beispiel zunehmend so genannte „reports" veröffentlicht, die eine maximale Länge von 20 Manuskriptseiten haben (http://www.esapubs.org/esapubs/journals/ecology.htm).

3. Ursachen für unterschiedlichen Publikationserfolg

Die Ursachen für den größeren Erfolg amerikanischer und englischer Naturwissenschaftler beim Publizieren in Fachzeitschriften, im Vergleich zu ihren mitteleuropäischen Kollegen, liegen in folgenden Themenbereichen: Sprache, Wissenschaftskultur, Bedeutung von Publikationen, Anzahl Wissenschaftler und universitäre Schreibausbildung.

Sprache

Englisch ist weltweit die Sprache der Naturwissenschaft. Auch in Deutschland werden etwa 90% der naturwissenschaftlichen Arbeiten in Englisch geschrieben (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005). Dadurch haben Amerikaner und Engländer einen eindeutigen Vorteil: Es fällt ihnen leichter, wissenschaftliche Texte zu lesen und zu schreiben. Außerdem diskutieren sie leichter mit anglophonen Kollegen anderer Disziplinen, was entscheidend für den Erkenntnisgewinn sein kann. Das Niveau der englischen Sprache in Forschungsberichten sollte aber nicht überschätzt werden und wer hauptsächlich die englische Fachliteratur liest, wird schnell die wesentlichen Fachbegriffe und häufig gebrauchte Wortkombinationen kennen. Naturwissenschaftliche Texte sind keine literarischen Meisterwerke, die die Feinheiten der jeweiligen Sprache unbedingt berücksichtigen müssen.

Wissenschaftskultur und Text

Wissenschaftliche Texte sind nicht überall auf der Erde die Gleichen, sondern unterscheiden sich zwischen Kulturen (Kaplan 1966, Clyne 1981, Graefen 1994, Schröder 1995, Rienecker/ Jörgensen 2003). Diese Unterschiede beziehen sich auf die Art und Weise, wie wissenschaftliche Diskurse geführt werden, auf Textstruktur, Lesbarkeit, Verständlichkeit und anderes mehr (Graefen 1994). Auch der Seitenumfang der üblichen Publikationsformen unterscheidet sich

zwischen Wissenschaftskulturen. Der Wissenschaftskultur in englischsprachigen Ländern entspricht eher der kurze Forschungsbericht. Den deutschsprachigen Wissenschaftlern dagegen steht der längere Texte, der als Buch veröffentlicht wird, näher.
Texte englischer Wissenschaftler sind nach Untersuchungen von Clyne (1987) stark strukturiert und bestehen aus einer linearen Abfolge der einzelnen Punkte. Das Thema wird am Textanfang klar umrissen und wichtige Begriffe definiert (Clyne 1987).
Wissenschaftliche Texte deutschsprachiger Autoren weisen dagegen häufig Exkurse und Abschweifungen auf (Clyne 1987). Die Grenzen des behandelten Themas werden vielfach am Textanfang nicht aufgezeigt und Definitionen fehlen, oder werden erst im Textverlauf entwickelt (Clyne 1987). Deutschsprachige Autoren sind außerdem stärker am Inhalt als am Leser orientiert (Graefen 1994). Eine holprige, für den Leser kaum nachvollziehbare Struktur wird von Gutachtern akzeptiert, wenn nur der Inhalt umfassend genug ist (Graefen 1994, Rienecker/ Jörgensen 2003). Auch beim Untersuchungsansatz gibt es Unterschiede zwischen Nordamerika und Mitteleuropa. Rienecker/ Jörgensen (2003) stellen beim Vergleich empirischer Studien fest, dass sich mitteleuropäische Studien durch eine vollumfängliche Betrachtung des Themas und Themenorientierung, im Gegensatz zur Problemorientierung amerikanischer Studien, auszeichnen. Dass sich Wissenschaftler mit dieser Themenorientierung eher für die Veröffentlichung in Buchform entscheiden und Mühe mit dem streng strukturierten Forschungsbericht haben, ist verständlich.
In der wissenschaftlichen Ökologie gibt es, zusätzlich zu diesen generellen Mustern, historisch bedingte Unterschiede zwischen deutschsprachigem und anglo-amerikanischem Raum, die sich auf die Texte in dieser Disziplin auswirken. Das hängt damit zusammen, dass die Ökologie ihre Wurzeln in der Naturgeschichte hat, aber in der heutigen Zeit stark von der modernen, exakten Naturwissenschaft beeinflusst wird (Trepl 1987, Valsangiacomo 1998). In Nordamerika und Großbritannien wird die Ökologie tendenziell als exakte Naturwissenschaft verstanden, während in den deutschsprachigen Ländern die Naturgeschichte nach wie vor großen Einfluss hat (Trepl 1987, Kingsland 2005).
In Nordamerika hat nach dem zweiten Weltkrieg die New Ecology stark an Einfluss gewonnen, die „szientistisch auf der ganzen Linie" ist (Trepl 1987). Die „weiche" Wissenschaft Ökologie wurde in eine „harte" Naturwissenschaft umgewandelt (Kingsland 2005). Naturwissenschaft in diesem Sinne ist experimentell, generalisierend, theoretisch, abstrakt und an allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten interessiert (Valsangiacomo 1998). Der experimentelle Forschungsbericht, wie er auch in der Physik, dem Ideal einer harten Wissenschaft, zur Anwendung kommt, ist damit für die anglo-amerikanischen Ökologen das geeignete Publikationsmedium.
Die starken naturgeschichtlichen Wurzeln der Ökologie im deutschsprachigen Raum schlagen sich in Textstruktur und Textumfang nieder. Naturgeschichte ist tendenziell historisch, klassifizierend, deskriptiv, konkret und an der Beschreibung von Individuen und Ereignissen interessiert (Valsangiacomo 1998). Die Naturgeschichte hat starke hermeneutische Elemente: Durch die Interpretation von dem, was in der Natur beobachtet wird, und der Interpretation von Texten werden neue Erkenntnisse angestrebt (Trepl 1987). In Texten deutschsprachiger Ökologen werden häufig viele Untersuchungsergebnisse und Zusammenhänge behandelt, zahlreiche Fragen beantwortet, auf Singularitäten eingegangen und die vorhandene Literatur umfassend ausgewertet. Das umfangreiche Buch entspricht deshalb eher der mitteleuropäischen Herangehensweise als der relativ kurze, auf die Beantwortung einer Frage fokussierte, Forschungsbericht. Nicht zufällig werden in Deutschland viele Dissertationen und Habilitationen in der Ökologie nach wie vor in Form eines Buches abgegeben.
Weil der Forschungsbericht zum internationalen Standard wurde, sind die Amerikaner und Engländer im Vorteil: Diese Publikationsform entspricht ihrer Wissenschaftskultur. Mitteleuropäische Ökologen dagegen müssen, wenn sie international mithalten wollen, umdenken und ihre bestehenden Texte stark überarbeiten. Das kostet Zeit und Energie.

Bedeutung von Publikationen für die einzelnen Wissenschaftler

Amerikanische Wissenschaftler streben eine möglichst große Zahl von Publikationen an, denn für sie gilt die Maxime „publish or perish" (publiziere oder gehe unter). Im harten Konkurrenzkampf um Reputation, Forschungsgelder und Arbeitsplätze, der einzelne Wissenschaftler betrifft aber auch zwischen Universitäten beträchtlich ist (Wolff 2004), steht das Ziel fest: möglichst viele Artikel in möglichst guten Zeitschriften platzieren. Dieses Ziel wird in den USA pragmatisch und effizient verfolgt. Es ist z.B. im amerikanischen Raum selbstverständlich, dass zur Erlangung von Doktorgrad und Lehrbefugnis nicht ein Buch, sondern eine Anzahl von Forschungsberichten geschrieben und veröffentlicht werden.
In Deutschland mussten Wissenschaftler in der Vergangenheit ihre Legitimation nicht unbedingt durch eine möglichst hohe Zahl an Publikationen erkämpfen. Für sie gab es verschiedene Möglichkeiten, sich zu profilieren (z.B. durch das Schreiben von Büchern, brillante Vorträge oder herausragende Lehre). Zwänge und Kontrollmechanismen an der Hochschule wurden so weit wie möglich abgelehnt und die Freiheit des einzelnen Wissenschaftlers im Sinne der humboldtschen Ideale betont. Das hatte zur Folge, dass der Druck auf den einzelnen Wissenschaftler, in internationalen Fachzeitschriften zu publizieren, geringer war als in den USA.
In der heutigen Zeit gilt das allerdings nur noch bedingt. Die mitteleuropäische Hochschullandschaft befindet sich in einem rasanten Wandel und der Leistungsdruck nimmt zu. Das zeigt sich im zunehmenden Konkurrenzkampf zwischen Universitäten, welcher beispielsweise in Hochschul-Rankings resultiert. Unter dem Spardruck an deutschen Hochschulen werden zunehmend Kontrollmechanismen für Hochschulangestellte, Institute und Fachbereiche eingesetzt. Das Gehalt der deutschen Professoren wird, nach einem Beschluss der Bundesregierung, in Zukunft von deren Leistung abhängig gemacht. Dass Publikationen bei diesen Evaluationsverfahren eine zentrale Rolle spielen, ist offensichtlich. Die vom renommierten Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) durchgeführten Forschungs-Rankings basieren zu einem wesentlichen Teil auf der Anzahl Publikationen (Berghoff et al. 2005).

Anzahl Wissenschaftler

Wegen der größeren Bevölkerungszahl in den USA, dort leben 294,4 Mio. Menschen im Vergleich zu Deutschland mit 82,5 Mio. (eurostat 2005), gibt es dort mehr Wissenschaftler. In den USA gab es 1999 etwa 1,26 Mio. Forscher, in Deutschland ca. 250 000 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004). Auch wenn man die Zahl der Forscher mit der Gesamtbevölkerungszahl bereinigt, stehen die USA besser da. In den USA kommen auf 1000 Erwerbstätige 9 Wissenschaftler, in Deutschland sind es nur 6,5 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004). Zudem sind amerikanische Hochschulen, insbesondere die an der Spitze, finanziell besser ausgestattet als die deutsche Hochschulen (Backes-Gellner 2004). Dass sich diese Unterschiede in einer höheren Zahl amerikanischer Publikationen widerspiegeln, ist nur natürlich. Die Unterschiede in der Anzahl Wissenschaftler dürften aber nicht der Hauptgrund für die Dominanz der Amerikaner in den Naturwissenschaften sein. Denn auch ein relativ kleines Land kann große Erfolge vorweisen, wie das Beispiel Großbritannien zeigt. Im Bereich Umwelt/Ökologie werden die Ränge zwei, vier und fünf der Top 20 von Wissenschaftlern aus Großbritannien eingenommen (Abbildung 1).

Schreibausbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen

In der Schreibausbildung gibt es zwischen amerikanischen und deutschen Hochschulen gravierende Unterschiede, die zu unterschiedlicher Schreibkompetenz der Absolventen führen. Amerikanische Wissenschaftler, die zu Beginn ihrer Karriere ihren ersten Artikel in einer internationalen Zeitschrift veröffentlichen, können in der Regel auf eine intensive Schreibausbildung während des Studiums zurückblicken. An amerikanischen Universitäten nehmen die Studienanfänger an so genannten „freshman composition" Kursen teil, die eine fächerübergreifende Einführung in das wissenschaftliche Schreiben vermitteln (Bräuer 1996). An diese Kurse schließen sich in höheren Semestern Kurse zum fachspezifisches Schreiben wissenschaftlicher Texte an (z.B. „writing intensive courses") (Bräuer 1996). Daneben gibt es Schreibzentren zur Beratung der Studierenden (z.B. das Zentrum der Purdue University (http://owl.english.purdue.edu). In den USA blickt man bereits auf 120 Jahre Erfahrung in der universitären Schreibausbildung zurück und entsprechend fundiert sind theoretische Hintergründe und praktische Erfahrungen (Bräuer 1996).

An Hochschulen im deutschsprachigen Raum dagegen gab es bis vor etwa 20 Jahren keine Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Schreiben (Kruse 2005). Seitdem ist das Bewusstsein für eine universitäre Ausbildung im Schreiben gewachsen, aber nach wie vor sind Defizite offensichtlich (Kruse/ Jakobs 1999, Franck 2004). Kruse/ Jakobs (1999) sprechen, im Vergleich zu den USA, von einem Entwicklungsrückstand von mehreren Jahrzehnten. Eine Befragung von Studierenden an der Universität Freiburg hat ergeben, dass 22% schon einmal die Anfertigung einer Hausarbeit abgebrochen haben (Dittmann et al. 2003). Eine Studie in Berlin hat gezeigt, dass 40-50% der Studienabbrüche mit Schreibproblemen zusammenhängen (von Werder/ Schulte-Steinicke 2002).

An mitteleuropäischen Hochschulen scheint man häufig der Meinung zu sein, dass wissenschaftliches Schreiben zu eng an Textinhalte, Disziplinen und intellektuelle Kapazitäten der Autoren gebunden ist, um es Studierenden angemessen vermitteln zu können (Björk et al. 2003). Entsprechend müssen sich junge Wissenschaftler aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz meistens selbst die Fähigkeit aneignen, Forschungsberichte zu schreiben. Sie bringen eine gewisse Schreiberfahrung von Schule und Studium mit, aber weil sie keine grundlegenden Kompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens erlernt haben, müssen sie nach den Methoden „Imitation" sowie „Versuch und Irrtum" arbeiten. Frustration und hoher Zeitaufwand sind die Folgen. Ich erinnere mich noch gut an meinen ersten Artikel, den ich mit einem vernichtenden Urteil des Gutachters zurückbekam: „There is no science included".

In den USA erfolgt in der Schreibpädagogik ein starker Rückgriff auf die antike Rhetorik, mit ihren klaren Vorgaben zu Struktur, Argumentationskette, Adressat, Fokus und Zweck des Textes (Rienecker/ Jörgensen 2003). Deshalb wird dort der Forschungsbericht mit seiner starren IMRAD-Struktur intensiv mit den Studierenden geübt. In den mitteleuropäischen Ländern dagegen ist das Fach Rhetorik an Hochschulen nicht existent (Kruse 2003). Dem entspricht, dass in deutschsprachigen Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben die Struktur des Forschungsberichtes oft nur am Rande erwähnt wird (z.B. in Esselborn-Krumbiegel 2004 oder in Kremer 2004).

4. Tipps für deutschsprachige Naturwissenschaftler

Wer als deutschsprachiger Naturwissenschaftler gegenüber der internationalen Konkurrenz bestehen möchte, sollte beachten: Entscheidend für den Erfolg beim Publizieren sind ein handwerklicher Blickwinkel, Konzentration auf den Forschungsbericht in Englisch, Eingrenzung des Themas, klare und deutliche Formulierungen und eine Verbesserung des eigenen Schreibverhaltens.

Handwerklichen Blickwinkel annehmen

Wissenschaftliches Schreiben in den Naturwissenschaften ist ein Handwerk, das bis zu einem gewissen Grad der Vervollkommnung gelernt werden kann. Amerikanische und englische „How to-Ratgeber" helfen mit konkreten und praktischen Hinweisen (z.B. Day 1998, Barrass 2002, Sorenson 2002, Gustavii 2003). Das gilt, obwohl manche mitteleuropäischen Professoren das wissenschaftliche Schreiben als eine Kunst oder angeborene Fähigkeit betrachten (Rienecker/ Jörgensen 2003).

Auf den Forschungsbericht in Englisch konzentrieren

Wer in den Naturwissenschaften Erfolg haben will, muss englischsprachige Artikel in internationalen Fachzeitschriften publizieren. Das ist zur Zeit eine Tatsache und die Prioritäten sollten entsprechend gesetzt werden. Das heißt nicht, dass wir unsere mitteleuropäische Kultur des wissenschaftlichen Schreibens völlig vernachlässigen müssen. Bei Themen mit starkem Anwendungsbezug, oder räumlich eng begrenzter Relevanz, bietet sich nach wie vor eine Veröffentlichung in deutschsprachigen Publikationsorganen an. Zur Verbesserung der Englischkenntnisse werden an vielen Universitäten Sprachkurse angeboten, die speziell

auf die Bedürfnisse von Wissenschaftlern ausgerichtet sind („English for Scientists"). Der Wortschatz kann mit fachspezifischen Wörterbüchern erweitert werden (für die Ökologie z.B. Schaefer 2003). Trotzdem sollte man auf eine Endkorrektur des Artikels durch einen Muttersprachler nicht verzichten. Wichtig ist, dafür genug Zeit einzuplanen.

Thema eingrenzen

Studierende im anglo-amerikanischen Raum werden förmlich darauf getrimmt, vor dem Verfassen wissenschaftlicher Texte das behandelte Thema stark einzugrenzen (Rienecker/ Jörgensen 2003). Die Regel lautet: „one point, one claim, one conclusion" (Rienecker/ Jörgensen 2003). Deutschsprachige Studenten und Wissenschaftler legen dagegen ihre Texte tendenziell zu breit an (Rienecker/ Jörgensen 2003). Das ist ungünstig, denn ein geschickt gewähltes und eng begrenztes Thema ist der entscheidende „Schachzug" für eine erfolgreiche Publikation (Eco 2000).

Vorteile von eng gefassten Themen sind:

- Eng gefasste Themen ergeben eher eine runde Arbeit (Franck 2004).
- Die Kernaussagen sind für den Leser schneller zu erfassen.
- Inhaltliche Überlappungen mit bestehenden Arbeiten können vermieden werden (Kremer 2004).
- Artikel können genauer auf Zeitschriften und potentielle Leser zugeschnitten werden.
- Eng gefasste Themen entsprechen dem internationalen Standard für Forschungsberichte. Die Chancen auf die Annahme eingereichter Artikel steigen.
- Die Anzahl möglicher Artikel pro Forschungsprojekt steigt.
- Die Literaturrecherche kann gezielter und effizienter durchgeführt werden.
- Überforderungsgefühle und Schreibblockaden werden vermieden. Texte sind leichter zu schreiben.

Zur Themeneingrenzung bieten sich z.B. geographische Aspekte, Fachrichtungen und Theorieansätze an (Franck 2004). Eine Eingrenzung ist außerdem mit der Methode des Themenfächers möglich (Esselborn-Krumbiegel 2004). Dabei werden in einer Skizze der zentralen Fragestellung verschiedene Problembereiche in Form eines Fächers zugeordnet. In einem zweiten Schritt entscheidet man sich dann für einen Problembereich, der das Thema der Arbeit ergibt (Esselborn-Krumbiegel 2004).
Um zu überprüfen, ob das Thema einer wissenschaftlichen Arbeit ausreichend eingegrenzt ist, hat Ruhmann (2005) eine Art Kreuzverhör entwickelt. Dabei werden zahlreiche ähnlich klingende, aber aus verschiedenen Blickrichtungen kommende Fragen gestellt (z.B. Was untersuchen Sie? Was wollen Sie herausfinden? Welches Problem wollen Sie lösen?). Eine Beantwortung dieser Fragen hilft, vage Aspekte aufzudecken und die Fragestellung zu präzisieren. Ein gewisses Gespür für ausreichend eingegrenzte und aktuelle Themen erleichtert das Publizieren und trägt zum Erfolg als Wissenschaftler bei. Kruse (2000) schreibt: „Wahrscheinlich liegt eine der wichtigsten Fähigkeiten, die zum Erfolg in der Wissenschaft führen, gerade darin, handhabbare, hinreichend eng definierte Themen zu finden, die in den Strom der laufenden Forschung eingebettet sind".

Auf Klarheit und Deutlichkeit achten

Wer beim Schreiben von Forschungsberichten auf Klarheit, Einfachheit, Kürze, Präzision und Struktur achtet, erfüllt entscheidende Qualitätskriterien für einen guten wissenschaftlichen Text (Barrass 2002, Gustavii 2003).
Wortreiche, unnötig komplizierte, unpräzise und schlecht strukturierte Textteile verschleiern eher Inhalte, als sie dem Leser zugänglich zu machen.

Eigenes Schreibverhalten reflektieren und verbessern

Klarheit	Die Klarheit in den Gedanken, die einen guten Wissenschaftler auszeichnen, sollte sich in seinen Texten widerspiegeln (Barrass 2002).
Einfachheit	Die einfachste Erklärung ist die Beste. Wissenschaftler sollten direkt und unkompliziert schreiben (Barrass 2002).
Kürze	Kurze Artikel haben eine grössere Chance, publiziert und gelesen zu werden als lange. Zum einen müssen die Herausgeber mit dem Platz in ihren Zeitschriften sparsam umgehen (Day 1998). Zum anderen entscheiden Leser bei ansteigender Informationsflut zunehmend kritisch, wie viel Zeit sie für einen Artikel aufwenden wollen.
Präzision	Formulierung und Wortwahl sollten präzise das beschreiben, was der Autor meint. Begriffe sollten definiert werden. Präzision geht in wissenschaftlichen Texten vor Eleganz (Barrass 2002).
Struktur	Information wird vom Leser leichter aufgenommen, wenn sie nachvollziehbar geordnet ist. Der Leser sollte der Argumentation Schritt für Schritt folgen können (Gustavii 2003). Dazu gehört auch, sich bei Forschungsberichten konsequent an die IMRAD-Struktur zu halten.

Schreiben ist ein höchst anspruchsvoller Prozess (Hayes/ Flower 1980, Kruse 2000). Es muss eine Beziehung zu einem Themengebiet aufgebaut werden, eine Orientierung in diesem Gebiet stattfinden und ein Anknüpfung an eigene Denkmuster erfolgen (Kruse 2000). Beim Schreiben wirken logische, semantische, grammatikalische, motorische und kommunikative Fähigkeiten zusammen (Kruse 2000).
Wer diesen schwierigen Prozess souverän und professionell bewältigen möchte, sollte sein eigenes Schreibverhalten reflektieren. Wichtige Fragen dabei sind: Was bereitet mir beim Schreiben Mühe, was fällt mir leicht? Wann und wo schreibe ich am effizientesten? Welche Kreativitätstechniken passen zu mir? Welche Erfahrungen habe ich in Schule und Studium mit dem Schreiben gemacht? Wie arbeite ich mit Kollegen zusammen und wen frage ich um Rat? Die Beantwortung von solchen Fragen hilft, das eigene Schreibverhalten bewusst wahrzunehmen und zu steuern. Außerdem können Schreibprobleme benannt und in Angriff genommen werden. Schreibprobleme entstehen oft dadurch, dass sich die Schreibenden zu viel auf einmal vornehmen. Der Text soll schon in der ersten Version druckreif sein, in kurzer Zeit geschrieben werden, durch seine logische Stringenz und literarische Qualität überzeugen usw. Es ist offensichtlich, dass man sich durch zu hohe eigene Ansprüche das Schreiben unnötig schwer macht. Schreibprobleme entstehen auch dadurch, dass der Prozesscharakter des Schreibens vernachlässigt wird. Vier Phasen sind beim Schreibprozess zu unterscheiden: denken, planen, schreiben und überarbeiten (Barrass 2002).

Beim **Denken** werden Ideen und Assoziationen zum Thema gesammelt. Das kann mit Kreativitätstechniken wie Clustering oder Brainstorming erfolgen. In der darauf folgenden **Planung**sphase werden die gesammelten Einfälle strukturiert, Wichtiges von Unwichtigem getrennt, eine Gliederung entworfen und der zeitliche Rahmen abgesteckt (Barrass 2002). Ist das erledigt, dann sollte das **Schreiben** der Rohfassung zügig, und „ohne Skrupel", erfolgen (Kruse 2000). Für das abschließende **Überarbeiten** sollte genug Zeit eingeplant werden, denn es müssen Lücken im Text geschlossen, Abschnitte verschoben, überflüssige Textteile gelöscht, Überleitungen eingefügt werden usw. (Kruse 2000). Dazu kommt noch das Überprüfen von Zitaten und Quellenangaben sowie die Korrektur von Grammatik und Rechtschreibung. Es ist nicht leicht, das eigene Schreibverhalten zu verändern: Zu empfehlen sind konstante Reflexion und eine Verbesserung in kleinen Schritten. Wer bei ernsthaften Schreibproblemen mit Ratgeberliteratur nicht weiter kommt, und z.B. mehrere Jahre an seiner Doktorarbeit „herumdoktert", sollte eine persönliche Beratung in Anspruch nehmen. Diese Beratung gibt es z.B. in universitären Schreibzentren oder bei freiberuflich tätigen Schreibberatern.

5. Zusammenfassung

Die Amerikaner haben beim Publizieren die Nase vorn, was nicht nur daran liegt, dass Englisch ihre Muttersprache ist. Es liegt auch daran, dass die Textstruktur des Forschungsberichtes, mit seiner strengen Unterteilung in Einleitung, Material und Methoden, Ergebnisse und Diskussion, ihrer Wissenschaftskultur entspricht. Zu dieser Kultur gehört, dass dem Publizieren von Forschungsberichten eine hohe Priorität beigemessen wird. Der Vorsprung Nordamerikas ist auch eine Folge davon, dass es dort mehr Forschende als in Mitteleuropa gibt. Schließlich erfahren amerikanische Studierende eine intensive Ausbildung im wissenschaftlichen Schreiben, während ihre deutschsprachigen Kollegen sich das Schreiben mehr oder weniger selbst beibringen müssen. Für effizientes und erfolgreiches Publizieren, ist den deutschsprachigen Naturwissenschaftlern Pragmatismus zu empfehlen. Sie sollten sich auf den englischsprachigen Forschungsbericht konzentrieren und klare, einfache, kurze, präzise und strukturierte Texte anstreben. Das ist nicht leicht, aber bei einem eng begrenzten Thema durchaus möglich. Eine langfristige Erleichterung des Schreibens stellt sich dann ein, wenn das eigene Schreibverhalten reflektiert und bewusst an den Schwachstellen gearbeitet wird.

Literaturverzeichnis

Ascheron, C./ Kickuth, A. (2005): Make your mark in science. John Wiley/ Sons, Hoboken, p. 235.

Backes-Gellner, U. (2004): Karriereanreize für Wissenschaftler an Hochschulen im deutsch-amerikanischen Vergleich. In: Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften, Vorträge I 11, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2004, S. 5-22.

Barrass, R. (2002): Scientists must write - A guide to better writing for scientists, engineers and students. 2nd edition. Routledge, London, New York, p. 204.

Bazerman, C. (1988): Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science. University of Wisconsin Press, Madison, 365 p. Das Buch ist elektronisch verfügbar unter: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/; Zugriff am 01.02.06.

Berghoff, S./ Federkeil, G./ Giebisch, G./ Hachmeister, C.-D./ Müller-Bölling, D. (2005): Das CHE Forschungs Ranking deutscher Universitäten 2005. Arbeitspapier Nr. 70, Centrum für Hochschulentwicklung. Verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/CHE_ForschungsRanking_2005.pdf; Zugriff am 04.03.06.

Björk, L./ Bräuer, G./ Rienecker, L./ Jörgensen, P.S. (2003): Teaching academic writing in European higher education: an introduction. In: Björk, L./ Bräuer, G./ Rienecker, L. (eds.): Teaching academic writing in European higher education. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, pp. 1-15.

Bräuer, G. (1996): Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Peter Lang, Frankfurt/Main, S. 337.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2004): Bundesbericht Forschung 2004. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Publikationen, Internetredaktion, Bonn, Berlin, S. 848. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bufo2004.pdf; Zugriff am 05.03.06.

Clyne, M. (1981): Culture and discourse structure. In: Journal of Pragmatics, Vol. 5, 1981, pp. 61-66.

Clyne, M. (1987): Cultural differences in the organization of academic texts. In: Journal of Pragmatics, Vol. 11, 1987, pp. 211-247.

Day, R.A. (1998): How to write and publish a scientific paper. 5th edition. Cambridge University Press, Cambridge, p. 275.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg.) (2005): Publikationsstrategien im Wandel? Ergebnisse einer Umfrage zum Publikations- und Rezeptionsverhalten unter besonderer Berücksichtigung von Open Access. Wiley-VCH, Weinheim, 65 S. + Anhang. Verfügbar unter: http://www.dfg.de/dfg_im_profil/zahlen_und_fakten/; Zugriff am 04.03.06.

Dittmann, J./ Geneuss, K.A./ Nennstiel, C./ Quast, N.A. (2003): Schreibprobleme im Studium - Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, K./ Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 155-185.

Ebel, H.F./ Bliefert, C./ Russey W.E. (2004): The art of scientific writing. 2nd edition. Wiley-VCH Verlag, Weinheim, p. 595.

Eco, U. (2000): Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. 8. Auflage. UTB für Wissenschaft 1512, C.F. Müller Verlag, Hüthig, Heidelberg, S. 271.

Eikmann, T./ Herr, C. (2002): Wissenschaftliche Leistungsevaluation als aktuelles (gesellschaftliches) Problem. Editorial. In: Umweltmedizin in Forschung und Praxis, 7. Jg. 2002, H. 3, S. 125-126.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2004): Von der Idee zum Text – Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. UTB Uni-Taschenbücher, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 207.

eurostat (2005): Pressemitteilung 136/2005, 25. Oktober 2005. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.cec.eu.int/pls/portal/docs/PAGE/PGP_PRD_CAT_PREREL/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2005/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2005_MONTH_10/3-25102005-DE-AP.PDF; Zugriff am 31.01.06.

Franck, N. (2004): Fit fürs Studium – Erfolgreich reden, lesen, schreiben. 7. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, S. 197.

Graefen, G. (1994): Wissenschaftstexte im Vergleich. Deutsche Autoren auf Abwegen? In: Brünner, G./ Graefen, G. (Hg.): Texte und Diskurse – Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 136-157.

Gustavii, B. (2003): How to write and illustrate a scientific paper. Cambridge University Press, Cambridge, p. 141.

Hayes, J.R., Flower, L.S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.W./ Steinberg, E.R. (eds.): Cognitive processes in writing. Lawrence Erlbaum Association, Hillsdale, N.J., pp. 3-30.

Kaplan, R.B. (1966): Cultural thought patterns in inter-cultural education. In: Language Learning, Vol. 16, 1966, pp. 1-20.

Kingsland, S.E. (2005): The evolution of American ecology, 1890-2000. The John Hopkins University Press, Maryland, p. 313.

Kremer, B.P. (2004): Texte schreiben im Biologiestudium. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, S. 180.

Kruse, O. (2000): Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 8. Auflage. Campus Verlag, Frankfurt/Main, S. 269.

Kruse, O. (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, K./ Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 95-111.

Kruse, O. (2005): Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens: Teil 1: Entstehung der Seminarpädagogik vor und in der Humboldtschen Universitätsreform. In: Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, 53. Jg. 2005, H. 5, S. 170-174.

Kruse, O./ Jakobs E.-M. (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, O./ Jakobs, E.-M./ Ruhmann, G. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 19-34.

Rienecker, L./ Jörgensen, P.S. (2003): The (im)possibilities in teaching university writing in the anglo-american tradition when dealing with continental student writers. In: Björk, L./ Bräuer, G./ Rienecker, L. (eds.): Teaching academic writing in European higher education. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, pp. 101-112.

Ruhmann, G. (2005): Kreuzverhör zur Präzisierung der Fragestellung. unveröffentlicht

Schaefer, M. (2003): Wörterbuch der Ökologie. 4. Auflage. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin, S. 452.

Schröder, H. (1995): Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: Stickel, G. (Hg.): Stilfragen. Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1994. de Gruyter, Berlin, New York, S. 150-180.

Sorenson, S. (2002): How to write research papers. 3rd edition, Thomson Arco, p. 58.

Trepl, L. (1987): Geschichte der Ökologie: vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Athenäum Verlag, Frankfurt/Main, S. 280.

Valsangiacomo, A. (1998): Die Natur der Ökologie: Anspruch und Grenzen ökologischer Wissenschaften. vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich, Zürich, S. YC324.

von Werder, L./ Schulte-Steinicke, B. (2002): Zu diesem Buch. In: von Werder, L. (Hg.): Schreibpädagogik an der Hochschule – Chancen und Grenzen. Schibri Verlag, Berlin, Milow, S. 7-11.

Weiß, H. (2003): Publizieren um jeden Preis? Peer-Review, Impact Factor und die Erstautorenschaft. Thieme, Via medici online. Verfügbar unter: http://www.thieme.de/viamedici/medizin/wissenschaft/peer_review.html; Zugriff am 10.03.06.

Wolff, C. (2004): Freiheit für die Universität. In: Die Zeit 15.04.2004, Nr.17. Verfügbar unter: http://www.zeit.de/2004/17/B-Eliteunis?page=all; Zugriff am 01.02.06.

■ **Dr. Philipp Mayer,** Geoökologe, bietet Schreibtraining und Schreibberatung für Naturwissenschaftler an, E-Mail: philippmayer@gmx.net

„Kosten- und Leistungsrechnung"

Weiterbildung im IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Freitag, 11. August 2006, 10 bis 18 Uhr
Referent: Wolfgang Krieger (Freie Universität Berlin)
Seminarraum des IWBB, Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Kosten: 135 Euro

Die KLR kommt auf alle Hochschulen zu. Eine Steuerung der Hochschulen durch die Mittelzuweisung an Hand eines differenzierten Systems von Kennzahlen gewinnt zunehmend an Bedeutung.
Das kommende 7. EU-Forschungsrahmenprogramm sieht ein Vollkostenmodell für die Kalkulation der Projekte vor, diese sollen dann zu 75% finanziert werden.

Die - insbesondere wissenschaftlichen - Mitglieder sind bisher kaum vorbereitet.
Dieses Seminar richtet sich vor allem an Nicht-Ökonomen und bietet eine verständliche, übersichtliche Einführung. Man muss nicht selbst rechnen können, aber wissen, wie die KLR funktioniert!

Themen:
- Prinzipien der Haushaltsüberwachung
- Ziele der Kosten- und Leistungsrechnung
- Definition von Kosten und Leistung
- Vollkosten/Teilkostenrechnung
- Kostenartenrechnung
- Kostenstellenrechnung
- Kostenträgerrechnung Prozesskostenrechnung
- Berichtswesen und Kennzahlen
- Raumhandelsmodelle
- „Make-or-Buy"- Entscheidungen

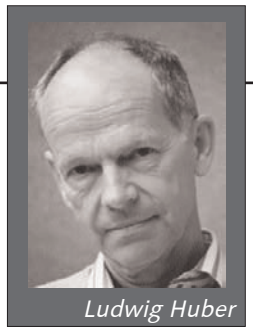
Methodik: Vorträge mit Diskussion, Arbeitsgruppen
gez. Wolfgang Krieger

Anmeldungen an: Kathleen Gerber, gerber@iwbb.de, weitere Informationen: http://www.iwbb.de

Ludwig Huber & Jörn Stückrath

Eingangsdiagnosen im Studium – vielfältiger Nutzen.

Am Beispiel des Faches Deutsch im Lehramtsstudium



Ludwig Huber

Jörn Stückrath

Klagen über mangelnde Studierfähigkeit meinen eigentlich zumeist zu große Heterogenität der Fähigkeiten von Studierenden. Die zur Zeit diskutierten Versuche zur Homogenisierung werden aber u. E. kaum etwas daran ändern, dass diese Heterogenität bleibt oder gar noch wächst. Daher ist in allen Fächern geboten, sich zu Beginn des Studiums Klarheit zu verschaffen über die unterschiedlichen Voraussetzungen, die in der jeweiligen Lerngruppe vorliegen. Das Ziel einer solchen Diagnose ist: Ansatzpunkte für die weitere Planung der Lehrveranstaltungen und evtl. für differenzierte Förderung bzw. Angleichung der Vorkenntnisse innerhalb der Module zu identifizieren und, nicht weniger wichtig, den Studierenden selbst Rückmeldung darüber zu geben, wo sie stehen; ihnen also transparent zu machen, was die Anforderungen sind, um eigene Anstrengungen zum Erwerb entsprechender Voraussetzungen zu stimulieren. Dazu müssen praktikable Instrumente (Tests) erstellt und als deren Basis ein Modell der Kompetenzen im jeweiligen Gebiet entwickelt werden. Im Folgenden wird ein Versuch dargestellt, diese Aufgabe anzupacken, sogar in einem angeblich so „weichen" Studium wie dem der Literaturwissenschaft im Aufgabenbereich „Analyse und Interpretation literarischer Texte".

We have to anticipate that college entrance qualifications will become (even) more heterogeneous in the future. This does not necessarily mean differences in level but also a horizontal multiplication of competencies. *Ludwig Huber and Jörn Stückrath* cast light on the problematic phase of transition between school and college or the initial study phase. Their article Initial **Diagnoses for Studies: A Variety of Benefits. Using the Example of Teacher Training Courses in German Studies**, tackles the problem of the heterogeneity of the first term, considers the competency debate, and reports on the development and testing of a diagnosis instrument. The goal of these initial diagnoses, on the side of the higher education institute, is to elucidate the great diversity of preconditions to be found in each annual cohort of students. This can provide indications for the design of teaching courses, for bringing prior knowledge up to a set level within modules, and for providing feedback to students.

1. Das Problem der Heterogenität und die Hoffnungen auf Homogenisierung

1.1 Problematische Studierfähigkeit

An Klagen über mangelnde Studierfähigkeit fehlt es wahrlich nicht. Zahlreich und wiederkehrend sind die Äußerungen von Hochschullehrenden, in Zeitungsartikeln und bei Umfragen gleichermaßen, dass die Studierenden zu lückenhafte Kenntnisse wichtiger Materien (besonders häufig genannt: Geschichte, Mathematik, Physik, Fremdsprachen) und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und vor allem in Schrift, zu wenige der für ein erfolgreiches Studium nötigen Haltungen oder Tugenden und insgesamt zu wenig Allgemeinbildung mitbrächten (vgl. die Hochschullehrerbefragungen von Heldmann 1984 bis Konegen-Grenier 2002). Die empirischen Grundlagen für die Behauptungen dieser Mängel, im Besonderen ihrer Zunahme und erst recht der raschen und weitreichenden Folgerungen daraus, sind dürftig. Aber davon hier abgesehen: Bei näherer Betrachtung zeigt sich einerseits, dass die Summe dieser Erwartungen, wenn man sie als Desiderate einer allgemeinen, also von allen mitzubringenden, Studierfähigkeit nimmt, von keinem einzelnen Abiturienten jemals erfüllt worden ist oder werden kann; andererseits wird, wenn man sie fachspezifisch liest, bald deutlich, dass es weniger die generell zu niedrigen Vorkenntnisse sind, sondern deren große Heterogenität (z.B. je nachdem, ob die Studierenden zuvor fachnahe Leistungskurse gewählt hatten), die den Lehrenden zu schaffen macht (vgl. Huber 1994, Expertenkommission 1995, S. 23). Empirisch verlässlichere Untersuchungen bei den Studierenden wie die von HIS durchgeführten (vgl. Kazemzadeh u.a. 1987, Lewin u.a. 1997, 2000 u.ö.) offenbaren, obwohl leider ebenfalls nur auf Befragungen zur Selbsteinschätzung beruhend, zwar weniger dramatische Mängelfeststellungen, vor allem was bestimmte Fachkenntnisse betrifft, aber doch auch die Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen schulischer Studienvorbereitung und hochschulischen Studienanforderungen, besonders in Bezug auf selbstständiges Arbeiten, wissenschaftliche Arbeitstechniken bis hin zur Computernutzung und fachspezifischem Handwerkszeug (vgl. Huber 2000). Auch hier fällt aber vor allem das Spektrum der Differenzen, also die Heterogenität, ins Auge.

1.2 Homogenere Studienvoraussetzungen durch Veränderungen der Schule?

Da die Schwierigkeiten, die sich aus solcher Heterogenität für die Anlage und Durchführung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen ergeben, in der Tat beträchtlich sind, liegen Forderungen nur allzu nahe, dass für größere Homogenität der Studienberechtigten von Anfang an und auf möglichst hohem Niveau gesorgt werden müsse. Sie richten sich zum einen auf den großen Zubringer: „die" Schule. In dieser

Perspektive erschien den Kritikern die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 mit ihrem Kurssystem und ihren Wahlmöglichkeiten als Hauptschuldiger von Anfang an (wiederum ohne stichhaltige empirische Grundlage, vgl. Expertenkommission 1995); in dieser Perspektive können dann auch die Rückkehr zu einem für alle verbindlicheren Fächerkanon, die Nivellierung der Unterschiede zwischen Leistungs- und Grundkursen und die allgemeine Einführung des Zentralabiturs in allen Bundesländern nach dem Vorbild Baden-Württembergs (vgl. insgesamt die im Frühjahr 2006 zu beschließende neueste Version der Vereinbarung der KMK über die Oberstufe) als die einzig richtigen Antworten ausgegeben werden. Das Für und Wider des Zentralabiturs kann hier nicht diskutiert werden. Aber selbst seine Befürworter müssen sich klar machen, dass diese Maßnahme allein die Hoffnungen auf Homogenität der Studieneingangsvoraussetzungen nicht erfüllen wird: Es werden bei weitem nicht für alle Studienrichtungen die jeweils relevanten Fächer durch die zentralen Prüfungen erfasst; wichtige allgemeine Fähigkeiten („Schlüsselkompetenzen", auch fürs Studieren) entziehen sich den in zentralen Prüfungen nur möglichen Testformen; die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Wege zur Hochschulreife bleibt zwischen und in den einzelnen Bundesländern, wie die jüngste Übersicht des HIS (vgl. Heine u.a. 2005) eindrücklich zeigt, so ungemein groß, dass sie auch durch den Filter einiger zentraler Prüfungen hindurch auf das Studium durchschlagen müssen. Auch noch innerhalb der gymnasialen Oberstufen eines Landes – sogar in Baden-Württemberg – wurden in den letzten Jahren beträchtliche Niveauunterschiede gemessen (vgl. Köller u.a. 1999, 2004). Angesichts der Heterogenität der Schülerschaften, auf die jede Bildungspolitik und jede einzelne Schule reagieren muss, ist eine durchgreifende Standardisierung der Studienvoraussetzungen nicht zu erwarten – und nach unserer Meinung auch nicht wünschenswert.

1.3 Homogenere Studienvoraussetzungen durch Auswahlverfahren?

Bleibt der andere Ausweg zu prüfen: die allgemeine Hochschulreife ergänzende, auf Homogenisierung zielende Auswahlverfahren der Hochschulen bzw. der einzelnen Fakultäten. Mit „Ergänzen" wird – statt für generell schärfere Selektion – für bessere Verteilung plädiert; das „Verteilungsmodell" beabsichtigt „weder, den Studienzugang quantitativ einzuschränken, noch die Berechtigungsfunktion des Abiturs generell abzuschaffen (…), vielmehr, den Hochschulzugang durch ein mehrstufiges Auswahlverfahren (…) zu organisieren, indem einerseits Studienbewerber/innen um einen Studienplatz an den ‚besten' Hochschulen und andererseits die Hochschulen jeweils um die ‚besten' Studienbewerber/innen miteinander konkurrieren" (Wolter 2001, 283f.). In diese Richtung hat auch die Hochschulrektorenkonferenz votiert (Nov. 2001). Das Abiturzeugnis berechtigt dabei weiterhin, verfassungsgemäß, grundsätzlich zur Aufnahme irgend eines Studiums, muss aber nicht für jeden Studiengang gleich qualifizieren; auf seine Noten, die ja auf langjähriger, kumulativer, vielseitiger und punktueller Leistungsbewertung beruhen und daher immer noch auch prognostisch relativ am sichersten sind, kann zurückgegriffen werden, auch in studiengangsspezifischer Gewichtung. So könnte man versuchen, in den Fächern mittels je unterschiedlicher Verfahren zu homogeneren Studentenpopulationen zu kommen. (Allerdings müssten die Hochschulen wirklich wissen, was es zur Studierfähigkeit im jeweiligen Fach braucht. Diese Aufgabe harrt noch der Lösung; die von Heldmann (1998) zusammengestellten Aussagen von Hochschullehrern zeigen eher nur, wie weit der Weg hier noch ist.) Wenn dadurch wirklich bessere Ergebnisse bezüglich Homogenität erreicht werden sollen, müssten die Fächer aber, da jedes einzelne Instrument an dia- und prognostischer Validität und Reliabilität noch mehr zu wünschen übrig lässt als die Abiturnote, mehrere Verfahren kombinieren: von der Prüfung der bisherigen Leistungen in Schriftform (Noten, Records, Portfolios) über zusätzliche Prüfungen (Tests) und Auswahlgespräche bis zur Aufnahme auf Probe. Wenn man ein solches Auswahl- und Verteilungsverfahren gut machen will, erfordert es einen Aufwand an Zeit und Geld, den die Fachbereiche im Ernstfall schnell als unerschwinglich oder jedenfalls unverhältnismäßig erkennen dürften (vgl. Hoffacker 2004, Pasternack 2004). Es wäre daher u.E. ökonomischer, diesen Aufwand in die Verbesserung des Studiums gerade in der Eingangsphase zu investieren. Als Baustein eines Aufnahmeverfahrens ist das im Folgenden vorgestellte Konzept in erster Linie gedacht.

1.4 Umgang mit Heterogenität

Nach alledem muss, so unsere Vermutung, trotz eventueller Homogenisierungsversuche mit bleibender oder gar wachsender Heterogenität der Studierenden gerechnet werden. Sie kann ja auch in jeder anderen Hinsicht als eine Bereicherung wahrgenommen und möglicherweise genutzt werden. Daher sind u.E. in allen Fächern mehr Bemühungen als bisher notwendig, sich zu Beginn des Studiums Klarheit zu verschaffen über die unterschiedlichen Voraussetzungen, die in der jeweiligen Lerngruppe vorliegen. Das Ziel einer solchen Diagnose: Ansatzpunkte für die weitere Planung der Lehrveranstaltungen und für differenzierte Förderung bzw. Angleichung der Vorkenntnisse innerhalb der Module zu identifizieren und, nicht weniger wichtig, den Studierenden selbst Rückmeldung darüber zu geben, wo sie stehen; ihnen also transparent zu machen, was die Anforderungen sind, um so eigene Anstrengungen zum Erwerb entsprechender Voraussetzungen zu stimulieren.

2. Die Aufgabe: Diagnose der Eingangsvoraussetzungen

2.1 Das Fach Deutsch im Lehramtsstudium als Beispiel

Die eben begründete Forderung ist nicht neu, und sie wird gewiss in etlichen Bereichen, z.B. Mathematik oder Fremdsprachen, die der Messung gut zugänglich sind, mancherorts durch Tests und/oder Brückenkurse schon erfüllt. Weniger bearbeitet dürfte sie unseres Wissens in „weichen" Fächern sein, die sich schwerer damit tun, in abprüfbarer Form zu definieren, was als die fachlichen Mindestvoraussetzungen für das Studium in ihnen gelten soll, wie etwa das Fach Deutsch im Lehramtsstudium, das uns hier als Beispiel dienen soll. (Zur Erläuterung: Als „weich" – oder im Englischen, das dieselbe Unterscheidung kennt „soft" – werden ja gemeinhin diejenigen Fächer oder Fachgebiete bezeichnet, in denen qualitative Verfahren gegenüber

quantitativen, z.T. auch „subjektive" Einsichten gegenüber „objektiven" Befunden, hermeneutisch interpretierende Aussagen gegenüber nachmessbaren überwiegen und in denen also auch Schülerleistungen nicht einfach quantifizierbar sind, also große Bereiche der Geistes- und Teile der Sozialwissenschaften.) Zwar haben alle Studierenden aus deutschen Schulen Unterricht im Schulfach Deutsch obligatorisch gehabt. Dennoch ist gerade, weil diesem Fach so viele Aufgaben gleichzeitig aufgetragen sind und es als besonders „weich" auf unterschiedlichste Weise unterrichtet werden kann, mit beträchtlicher Heterogenität der Vorkenntnisse im allgemeinen und womöglich niedrige Vorkenntnissen in einem ausgewählten speziellen Bereich bei den Studienanfängern hypothetisch zu rechnen – um so mehr, weil gerade in der literarischen Bildung, neben der Schule auch die unterschiedlichen familiären Milieus einflussreich sind. Diagnose ist also auch hier nötig: Was bringen die Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch einer neu beginnenden Lerngruppe eigentlich mit?

2.2 Was benötigt wird: Tests

Wie überall muss eine solche Diagnose mit vertretbarem Aufwand durchgeführt werden können. Gründliche individuelle Gespräche oder Beobachtungen von ausführlichen Gruppendiskussionen dürften, so nützlich sie wären, daher kaum in Frage kommen – zumal angesichts der hohen Teilnehmerzahlen in heutigen Einführungsveranstaltungen - , sondern eher Klausuren oder, noch ökonomischer: rasch durchsehbare Tests mit geschlossenen Antworten. Man könnte sich nun denken, durch Multiple-Choice-Fragen einfach das literaturwissenschaftliche Vorwissen in der Form von z.B. Faktenkenntnissen abzufragen. Das erscheint aber problematisch, zum einen, weil ein schulischer Kanon dafür nicht vorausgesetzt werden kann, und zum anderen, weil das Ziel der Lehre, wie heute zu Recht gefordert wird (vgl. Wissenschaftsrat 2000), nicht durch zu unterrichtende Stoffgebiete, sondern durch zu entwickelnde Kompetenzen definiert werden sollte. Dann müsste aber auch schon die Eingangsdiagnose zu erhellen versuchen, welche Kompetenzen die Studierenden im Umgang mit einer typischen Aufgabe des Faches zeigen, in unserem Beispiel also mit der Analyse und Interpretation eines literarischen Textes, hier eines Gedichts. Mit dem Versuch, ein Messinstrument für „Kompetenzen" zu entwickeln, gerät man in ein Arbeitsfeld, das zur Zeit in Deutschland vor allem im Zusammenhang mit den internationalen Leistungsvergleichen (PISA) und der Entwicklung nationaler Bildungsstandards diskutiert wird, die im Idealfall ebenfalls nicht bestimmtes Wissen, für das in allen Schulen derselbe Kanon durchgesetzt werden müsste, sondern allgemeinere Kompetenzen, die an verschiedenen Gegenständen entwickelt werden können, prüfen sollen (vgl. Klieme u.a. 2003). Sie müssten dazu für Deutsch freilich völlig anders aussehen als die bisher von der KMK sanktionierten „Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss" in diesem Fach (vgl. KMK 2003), die bisher nur so etwas wie umformulierte Lehrplanvorgaben – ohne erkennbares theoretisches Konzept und angewandt auf nicht-authentische Textversionen – bieten (vgl. die kritischen Stellungnahmen, bes. von Helmke, in Schlömerkemper 2004). Vielleicht birgt der hier für die Studieneingangsphase vorgelegte Versuch auch Anregungen für entsprechende Tests in der Schule – wenn man solche wünscht, um zu vermeiden, dass das Fach Deutsch sich immer mehr statt mit Literatur nur noch mit Sachtexten und „Informationsentnahme" daraus befasst, weil nur solche Kompetenzen messbar seien.

Angesichts dessen ist wenigstens ein Versuch, Kompetenzmodelle und Diagnoseverfahren auch für Gedichtinterpretationen zu entwickeln, gerechtfertigt. Zu leicht wird ja mit der – berechtigten – Behauptung der letztlichen Individualität, Komplexität und Unableitbarkeit hermeneutischer und künstlerischer Leistungen in den Hintergrund gedrängt, wie viele intersubjektiv konsensfähige Aussagen über literarische Texte möglich sind und wie viele durchaus operationalisierbare und einigermaßen eindeutig prüfbare (Teil) Kompetenzen somit in Interpretationen eingehen können. Die Interpretation eines Gedichts erschöpft sich gewiss nicht in der „Informationsentnahme aus einem Text" (wie dies in PISA 2000 heißt, vgl. Baumert u.a. 2001, S. 89), aber es gehen der vollständigen Interpretation etliche Schritte exakten „Lesens" und intersubjektiv kontrollierbaren Verstehens voraus, die u.E. durch geeignete Aufgaben geprüft werden können.

3. Entwicklung eines Instruments

3.1 Ein Kompetenzmodell

Es kann nach den Ergebnissen bisheriger Untersuchungen, z.B. PISA 2000, angenommen werden, „dass die Lesekompetenz bei literarischen Texten mit gutem Grund als separate Fähigkeit aufgefasst werden kann" (Artelt/ Schlagmüller 2004, S. 179). Solange aber triftige Kompetenzmodelle für den Bereich „Interpretation literarischer Texte" noch nicht vorliegen (vgl. Stückrath/ Strobel 2005), scheint es uns grundsätzlich denkbar, einstweilen nach dem Muster der Skalen für „Lesekompetenz" in PISA 2000 (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 83ff.) vorzugehen, also mehrere Dimensionen einer literarischen Lesekompetenz zu unterscheiden und die Aufgaben in entsprechenden Subskalen, nach angemessenen empirischen Versuchen, auch zu stufen, in Analogie zum „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GER, vgl. Klieme u.a. 2003, S. 146ff.), der allerdings auf aktives Sprechenkönnen orientiert ist. Der so entstandene Entwurf eines Kompetenzmodells ist bisher nur erst intuitiv entwickelt – orientiert an dem eben genannten Muster und in Anlehnung an die in Fachdidaktik, Lehrplänen und Prüfungsaufgaben (z.B. den EPAs) gebräuchlichen, praktisch mehr oder minder bewährten Unterscheidungen von Leistungsniveaus oder Anforderungsbereichen (vgl. jetzt auch die von der KMK herausgegebenen, fälschlich als „Bildungsstandards" in Anspruch genommenen, Prüfungsaufgaben für den mittleren, den Hauptschulabschluss und das 4. Grundschuljahr). Eine lernpsychologische Prüfung und erst recht die systematische empirische Testung auf Trennschärfe der Subskalen und Schwierigkeitsgrade der Stufen steht noch aus. Sie soll und kann bestenfalls durch diesen Entwurf versuchsweise vorbereitet werden.

Zur Erläuterung:

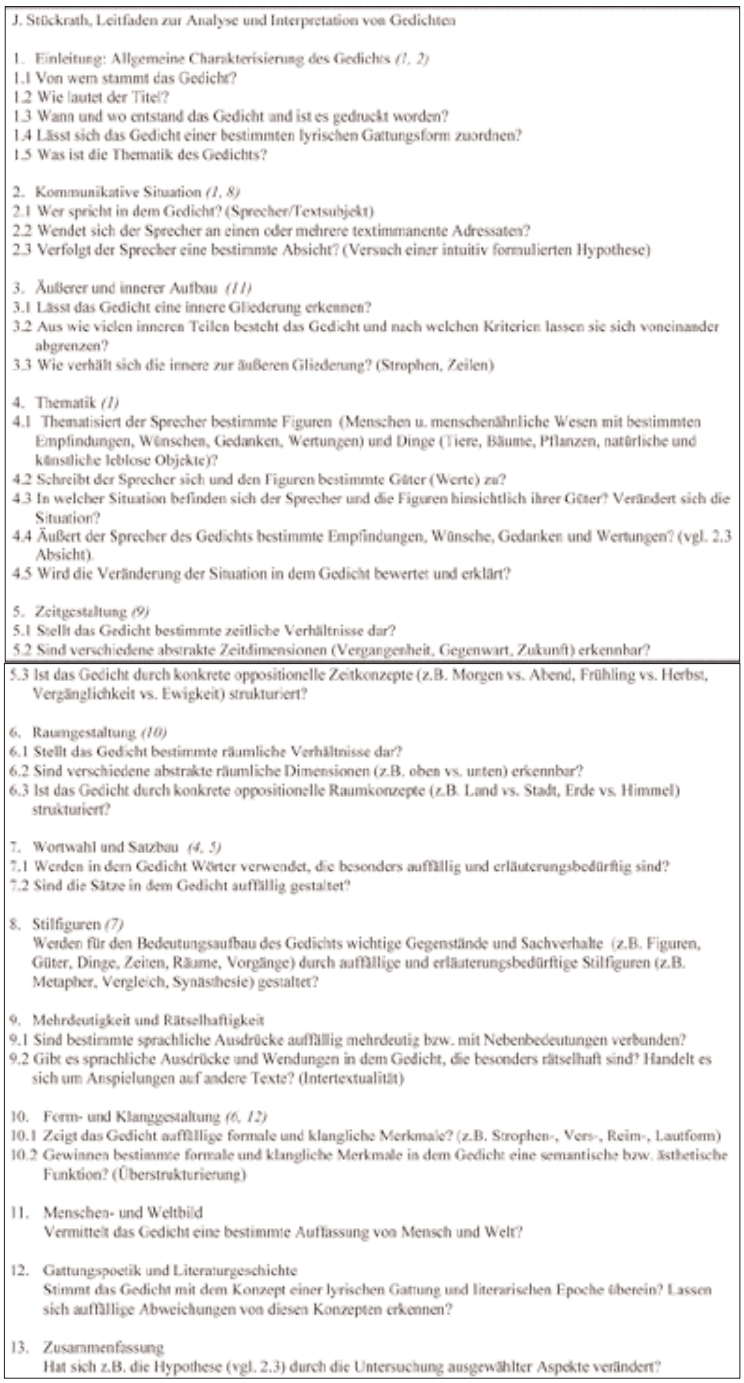
Wir gehen davon aus, dass hinsichtlich der Lyrik-Lesekompetenz vier Subskalen unterscheidbar sind: A Informationen ermitteln; B Form beschreiben und analysieren; C Textbezogenes Interpretieren; D Reflektieren und Bewerten.

Abbildung 1: Lesekompetenz Lyrik: Subskalen und Kompetenzstufen (kursiv geschriebene Zitate sind aus PISA 2000 (S.89) übernommen)

	A Informationen ermitteln	B Form beschreiben und analysieren	C Textbezogenes Interpretieren	D Reflektieren und Bewerten
V	„...verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und geordnet wiederzugeben" in schwierigerem bzw. nach Form und Inhalt bisher unbekanntem Text, in dem auch nicht offen liegt, was überhaupt relevant ist: Thema, Problem, Raum- und Zeitbezüge erkennen – wie Stufe III, wenn sehr stark eingebettet bzw. verschlüsselt.	Umfassende Interpretation der Form (und ihrer Funktion für den Inhalt); Prüfung und Klärung der evtl. Hypothesen (s. Stufe IV) ; Charakterisierung von Wortwahl und Satzbau der Stilfiguren der Mehrdeutigkeit sowie Form und Klanggestaltung; Einordnung des Texts nach seinen formalen Merkmalen in größere Bezüge (Autor, Werk, Epoche, Gattung) bzw. Erschließung derselben, wenn sie nicht angegeben sind.	„...ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes, dessen Format und Thema unbekannt sind." Umfassende Interpretation des Inhalts (unter Berücksichtigung der Form): Thematik, kommunikative Situation, innere Gliederung, Zeit- und Raumgestaltung etc.; Wechselbeziehung von Elementen und Ganzem; äußere und innere Gliederung. Prüfung der ersten Hypothese (s. Stufe I)	„...die kritische Bewertung oder das Bilden von Hypothesen, unter Zuhilfenahme von speziellem Wissen." Umgang mit Widersprüchen; Interpretation der Absichten, Erklärungen, Wertungen im Gedicht; eigene Stellung dazu.
IV	„...mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren" in schwierigerem bzw. nach Form und Inhalt bisher unbekanntem Text; Thema, Problem, Raum- und Zeitbezüge erkennen – wie Stufe III, wenn stärker eingebettet bzw. verschlüsselt.	Formale Mittel (wie Stufe III) insgesamt (mehr und weniger auffällige Merkmale) beschreiben, immanent im Verhältnis zueinander und unter Zuhilfenahme allgemeinen Wissens in formale oder literaturhistorische Kategorien einordnen können; Differenzierung und Integration von Mehrdeutigkeit (Metapher) erkennen und auch mittels externen Wissens deuten; Hypothesen über die semantische Funktion formaler Merkmale.	„...z.B. das Auslegen der Bedeutung von Sprachnuancen in Teilen des Textes, die unter Berücksichtigung des Textes als Ganzes interpretiert werden müssen." Identifizieren und Interpretieren der besonderen Bedeutung von Wörtern, Stilfiguren im Text von einzelnen Figuren, Dingen, „Göttern", Situationen, Veränderungen im Hinblick auf das Thema; innere (inhaltliche) Gliederung erkennen und begründen. die Thematik/Problemstellung insgesamt formulieren.	„...z.B. die kritische Bewertung eines Textes oder das Formulieren von Hypothesen über Informationen im Text, unter Zuhilfenahme von formalen oder allgemeinem Wissen". Verständnis des Textes aus Kontexten (Gattungsgeschichte, Epoche, Autor).
III	„...Einzelinformationen herauszusuchen und dabei z.T. auch die Beziehungen dieser Einzelinformationen untereinander zu beachten [...]. Die Auswahl wird durch auffallende und konkurrierende Informationen erschwert)." Verschiedene Aspekte von Thema, Problem oder „Göttern", um die es geht, zusammenstellen. Bezüge herausfinden: auf zeitliche und räumliche Verhältnisse, Sprecherrolle?	Auffällige formale Mittel hervorheben und beschreiben können: Wirkungen von Wortwahl und Satzbau, Stilfiguren, Form und Klanggestaltung; Modifikationen dieser Variablen innerhalb des Textes durch Vergleiche herausarbeiten können.	„...die in verschiedenen Teilen des Textes enthaltenen Aussagen [...] integrieren, um eine Hauptidee zu erkennen, eine Beziehung zu verstehen oder die Bedeutung eines Wortes oder eines Satzes zu schlussfolgern." Verstehen von Beziehungen oder das Erfassen einer Bedeutung innerhalb eines Textteils, wie Stufe II, aber stärker zu synthetisieren, innere (inhaltliche) Gliederung angeben, einzelne Interpretationsperspektiven zu verfolgen (z.B. Wie sind der Sprecher, die Figuren, die „Götter" gestaltet?)	„...entweder Verbindungen, Vergleiche und Erklärungen [herstellen], oder [...] bestimmte Merkmale des Textes bewerten, [...]", genaues Verständnis des Besonderen, wenig verbreitetes Wissen anwenden, inhaltliche und formale Gliederung des Textes wiedergeben; Beziehungen und Gewichtungen von Textteilen beschreiben; Einordnungen und Vergleiche mit externen Erfahrungen und Kenntnissen versuchen.
II	„...eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise aus dem Text geschlussfolgert werden müssen [...]", obwohl es z.B. nicht ausdrücklich angegeben oder mehrdeutig ist: Wer spricht? Zu wem? Welche, wieviele Figuren/Dinge werden genannt?	Merkmale der äußeren Form (wie Stufe I) erkennen und benennen können; auch wenn sie im Text undeutlicher oder im Druckbild nicht hervorgehoben sind oder aus mehreren Möglichkeiten gewählt werden müssen. Ferner: Zuordnung zur lyrischer Gattungsform, Identifikation/Benennung von Strophen-, Vers-, Reim-, Lautform.	„...z.B. das Erkennen eines wenig auffallend formulierten Hauptgedankens [...], Verstehen von Beziehungen oder das Erfassen einer Bedeutung innerhalb eines Textteils. [...]", wie Stufe I, an schwierigeren Texten, vertiefend, weitere Hinweise sammelnd. Frage nach den „Göttern" des Sprechers bzw. Figuren.	„...z.B. einen Vergleich von mehreren Verbindungen zwischen Text und über den Text hinausgehendem Wissen.", persönliche Erfahrungen (Lebenssituationen, Erinnerungen s. Stufe I) heranziehen, um Textelemente herauszuheben und ihre Bedeutung (hypothetisch) zu erklären.
I	„...eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren" bzw. eindeutig erkennbare Signale zu identifizieren und wiederzugeben: z..B. Autor, Titel, expliziter Sprecher und Adressat.	An einem typographisch deutlich strukturierten Text erkennen und benennen können: Äußere Gliederung, Strophen-, Vers-, Reim-, Lautform (Notationsformen dafür kennen).	„...das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors [...]", wenn im Text deutlich hervorgehoben oder im Titel angezeigt. Das Thema erkennen bzw. erste Hypothesen dazu formulieren.	„...z.B. eine einfache Verbindung zwischen Informationer aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen", assoziierbare Lebenssituationen oder erinnerte andere Texte, Bilder heranziehen; erste Hypothesen auch dazu, worin der Text über sich hinausweist.

Drei dieser Subskalen (A, C, D) entsprechen den in PISA 2000 (S.89) verwendeten, so dass wir uns einstweilen auch an den dort mitgeteilten Formulierungen für die Kompetenzstufen in ihnen orientieren. Für unsere zweite Subskala „Form beschreiben und analysieren" sind dort keine Formulierungen zu finden; zur Begründung heißt es: „Die beiden ursprünglich differenzierten Skalen zum Reflektieren (1. über den Inhalt und 2. über die Form des Textes reflektieren) wurden zu einer Skala zusammengefasst, weil sich die Unterscheidung zwischen Inhalt und Form als empirisch nicht haltbar erwies." (S. 83, vgl. auch Artelt u.a. 2004, S. 142f.). Das könnte das Ergebnis empirischer Erprobung auch bei unserem Kompetenzmodell sein. Dennoch halten wir einstweilen zur Ausdifferenzierung einer „Lesekompetenz für literarische Texte" eine gesonderte Subskala bezüglich des Formaspekts theoretisch für notwendig, insbesondere insoweit „Handwerkszeug" des Interpretierens als solches gelernt und geprüft werden kann. Wir ordnen darin

Abbildung 2: J. Stückrath, Leitfaden zur Analyse und Interpretation von Gedichten



J. Stückrath, Leitfaden zur Analyse und Interpretation von Gedichten

1. Einleitung: Allgemeine Charakterisierung des Gedichts *(1, 2)*
1.1 Von wem stammt das Gedicht?
1.2 Wie lautet der Titel?
1.3 Wann und wo entstand das Gedicht und ist es gedruckt worden?
1.4 Lässt sich das Gedicht einer bestimmten lyrischen Gattungsform zuordnen?
1.5 Was ist die Thematik des Gedichts?

2. Kommunikative Situation *(1, 8)*
2.1 Wer spricht in dem Gedicht? (Sprecher/Textsubjekt)
2.2 Wendet sich der Sprecher an einen oder mehrere textimmanente Adressaten?
2.3 Verfolgt der Sprecher eine bestimmte Absicht? (Versuch einer intuitiv formulierten Hypothese)

3. Äußerer und innerer Aufbau *(11)*
3.1 Lässt das Gedicht eine innere Gliederung erkennen?
3.2 Aus wie vielen inneren Teilen besteht das Gedicht und nach welchen Kriterien lassen sie sich voneinander abgrenzen?
3.3 Wie verhält sich die innere zur äußeren Gliederung? (Strophen, Zeilen)

4. Thematik *(1)*
4.1 Thematisiert der Sprecher bestimmte Figuren (Menschen u. menschenähnliche Wesen mit bestimmten Empfindungen, Wünschen, Gedanken, Wertungen) und Dinge (Tiere, Bäume, Pflanzen, natürliche und künstliche leblose Objekte)?
4.2 Schreibt der Sprecher sich und den Figuren bestimmte Güter (Werte) zu?
4.3 In welcher Situation befinden sich der Sprecher und die Figuren hinsichtlich ihrer Güter? Verändert sich die Situation?
4.4 Äußert der Sprecher des Gedichts bestimmte Empfindungen, Wünsche, Gedanken und Wertungen? (vgl. 2.3 Absicht).
4.5 Wird die Veränderung der Situation in dem Gedicht bewertet und erklärt?

5. Zeitgestaltung *(9)*
5.1 Stellt das Gedicht bestimmte zeitliche Verhältnisse dar?
5.2 Sind verschiedene abstrakte Zeitdimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) erkennbar?
5.3 Ist das Gedicht durch konkrete oppositionelle Zeitkonzepte (z.B. Morgen vs. Abend, Frühling vs. Herbst, Vergänglichkeit vs. Ewigkeit) strukturiert?

6. Raumgestaltung *(10)*
6.1 Stellt das Gedicht bestimmte räumliche Verhältnisse dar?
6.2 Sind verschiedene abstrakte räumliche Dimensionen (z.B. oben vs. unten) erkennbar?
6.3 Ist das Gedicht durch konkrete oppositionelle Raumkonzepte (z.B. Land vs. Stadt, Erde vs. Himmel) strukturiert?

7. Wortwahl und Satzbau *(4, 5)*
7.1 Werden in dem Gedicht Wörter verwendet, die besonders auffällig und erläuterungsbedürftig sind?
7.2 Sind die Sätze in dem Gedicht auffällig gestaltet?

8. Stilfiguren *(7)*
Werden für den Bedeutungsaufbau des Gedichts wichtige Gegenstände und Sachverhalte (z.B. Figuren, Güter, Dinge, Zeiten, Räume, Vorgänge) durch auffällige und erläuterungsbedürftige Stilfiguren (z.B. Metapher, Vergleich, Synästhesie) gestaltet?

9. Mehrdeutigkeit und Rätselhaftigkeit
9.1 Sind bestimmte sprachliche Ausdrücke auffällig mehrdeutig bzw. mit Nebenbedeutungen verbunden?
9.2 Gibt es sprachliche Ausdrücke und Wendungen in dem Gedicht, die besonders rätselhaft sind? Handelt es sich um Anspielungen auf andere Texte? (Intertextualität)

10. Form- und Klanggestaltung *(6, 12)*
10.1 Zeigt das Gedicht auffällige formale und klangliche Merkmale? (z.B. Strophen-, Vers-, Reim-, Lautform)
10.2 Gewinnen bestimmte formale und klangliche Merkmale in dem Gedicht eine semantische bzw. ästhetische Funktion? (Überstrukturierung)

11. Menschen- und Weltbild
Vermittelt das Gedicht eine bestimmte Auffassung von Mensch und Welt?

12. Gattungspoetik und Literaturgeschichte
Stimmt das Gedicht mit dem Konzept einer lyrischen Gattung und literarischen Epoche überein? Lassen sich auffällige Abweichungen von diesen Konzepten erkennen?

13. Zusammenfassung
Hat sich z.B. die Hypothese (vgl. 2.3) durch die Untersuchung ausgewählter Aspekte verändert?

Aufgaben des Identifizierens und Deutens isolierbarer äußerer Merkmale und sprachlicher Mittel ein, die auch unabhängig von einer vollständigen inhaltlichen Interpretation des Textes gelöst werden können.

Das Ziel ist die formale Beschreibung von Kompetenzen. Je höher die Stufe, also je komplexer und inklusiver die Aufgaben, desto schwieriger sind allerdings die oben genannten Subskalen noch voneinander zu trennen (wie an unseren Formulierungsbemühungen erkennbar) und desto weniger sind die Anforderungen ohne bestimmte inhaltliche Kompetenzen (gebietsspezifische Kenntnisse) zu erfüllen.

Das Kompetenzmodell richtet sich direkt auf bereichsbezogene Kompetenzen. In ihnen sind allerdings schon vorausgesetzt bzw. impliziert allgemeinere Kompetenzen, vor allem:

- Lesekompetenz überhaupt, ihrerseits schon ein „komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme, der aus mehreren Teilprozessen besteht", wie in PISA 2000 (S. 70ff.) ausführlich erörtert wird;
- besondere sprachliche Kompetenzen wie lexikalische und semantische: reicher Wortschatz (mindestens passives Verstehen weniger gebräuchlicher Wörter), grammatische, insbesondere differenzierte Syntax (Fähigkeit, kompliziertere Sätze zu erschließen), Verstehen von Texten ohne Kontext einer Sprechsituation; unser Test prüft nur ergänzend und stichprobenartig lexikalisches, grammatisches und literaturwissenschaftliches Vorwissen;
- Lernkompetenzen wie z.B. Konzentrationsfähigkeit, Lernstrategien, z.B. das Befragen von Texten;
- möglicherweise auch unterscheidbare ästhetische Kompetenzen wie Sensibilität für Klänge;
- cultural literacy, ein Allgemeinwissen, vor allem kulturgeschichtlich, das auch in anderen Bereichen gebraucht und aufgebaut wird, aber gerade für den Umgang mit literarischen Texten notwendig und/oder in ihm zu erwerben ist, um z.B. Assoziationen und Metaphern nachgehen zu können.[1]

3.2 Testkonstruktion

3.2.1 Orientierung an einem Leitfaden zur Analyse und Interpretation von Gedichten

Die Testaufgaben orientieren sich an einem „Leitfaden zur Analyse und Interpretation von Gedichten", um zu gewährleisten, dass das Spektrum der gestellten Fragen breit genug ist und inhaltlich einen Zusammenhang bildet. Der an der Uni Lüneburg entwickelte Leitfaden dient Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch als Orientierungshilfe für die Sachanalyse von Gedichten (z.B. im Rahmen von literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Seminaren, sowie der Vorbereitung auf das Praktikum und auf die Klausuren im Ersten Staatsexamen). Die kursiven Zahlen hinter den Hauptüberschriften im Leitfaden verweisen auf

[1] Ähnlich sind die der Lesekompetenz überhaupt implizierten allgemeineren Kompetenzen auch in PISA 2000 (S. 70ff.) zwar vorausgesetzt, aber dort nicht gesondert gemessen, sondern erst in der nationalen Ergänzungsstudie. Schaffner/ Schiefele/ Schneider (2004, S. 200) nennen als solche „Einflussfaktoren": Intelligenz, Vorwissen, Strategiewissen, Dekodierfähigkeit, intrinsische Lesemotivation, Selbstkonzept, Interesse und Lernstrategienutzung. In der Darstellung des GER (vgl. Klieme u.a. 2003, S., 148f.) wird dieses Problem ebenfalls ausdrücklich reflektiert, insofern in einem „umfassenden Verständnis von menschlicher Kommunikationsfähigkeit" vorausgesetzt werden:

- „Allgemeine Kompetenzen" (deklaratives Weltwissen, praktische Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, Einstellungen etc. - dort nicht weiter definiert)

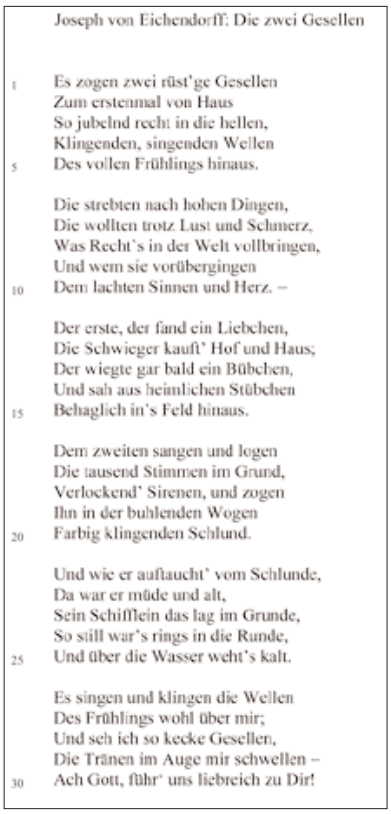
- „Sprachbasierte kommunikative Kompetenzen (im engeren Sinne)" (linguistische, soziolinguistische und pragmatische - dort noch weiter ausdifferenziert), sowie evtl. ergänzend noch:

- kommunikative Strategien,

- interkulturelle Fähigkeiten.

Im GER wird davon ausgegangen, dass diese sich nicht direkt beobachten lassen, sondern nur in konkreten kommunikativen Sprachaktivitäten, wie sie dann für die Aufgaben fixiert werden.

Abbildung 3: Joseph von Eichendorff: Die zwei Gesellen



Joseph von Eichendorff: Die zwei Gesellen

Es zogen zwei rüst'ge Gesellen
Zum erstenmal von Haus
So jubelnd recht in die hellen,
Klingenden, singenden Wellen
Des vollen Frühlings hinaus.

Die strebten nach hohen Dingen,
Die wollten trotz Lust und Schmerz,
Was Recht's in der Welt vollbringen,
Und wem sie vorübergingen
Dem lachten Sinnen und Herz. –

Der erste, der fand ein Liebchen,
Die Schwieger kauft' Hof und Haus;
Der wiegte gar bald ein Bübchen,
Und sah aus heimlichen Stübchen
Behaglich in's Feld hinaus.

Dem zweiten sangen und logen
Die tausend Stimmen im Grund,
Verlockend' Sirenen, und zogen
Ihn in der buhlenden Wogen
Farbig klingenden Schlund.

Und wie er auftaucht' vom Schlunde,
Da war er müde und alt,
Sein Schifflein das lag im Grunde,
So still war's rings in die Runde,
Und über die Wasser weht's kalt.

Es singen und klingen die Wellen
Des Frühlings wohl über mir;
Und seh ich so kecke Gesellen,
Die Tränen im Auge mir schwellen –
Ach Gott, führ' uns liebreich zu Dir!

die entsprechenden Kapitel in der bewährten Einführung „Wie interpretiere ich ein Gedicht? Eine methodische Anleitung" von Horst J. Frank 2003. Die von Link (2000, S. 24 ff.) genannten und von der Leseforschung (Eggert 2002, S. 187, Artelt/ Schlagmüller 2004, S. 177) aufgegriffenen vier Strukturmerkmale literarischer bzw. poetischer Texte lassen sich einzelnen Aspekten des Leitfadens zuordnen: „Autofunktionalität" (Kommunikative Situation), „Verfremdung" (Wortwahl und Satzbau), „Vorherrschen der Konnotation" und der „Symbolik" (Stilfiguren, Mehrdeutigkeit und Rätselhaftigkeit).

3.2.2 Auswahl der Textbeispiele

Das Testinstrument soll seiner Struktur nach formal sein, also auf immer wieder andere Gedichte anwendbar sein. Für die Probeversion haben wir das Gedicht „Die beiden Gesellen" von Joseph von Eichendorff (1981, S.90) ausgewählt, weil es

- eine unter dem Aspekt der Einheit von Form und Inhalt besonders hohe literarische Qualität aufweist (Seidlin 1960);
- als repräsentatives Beispiel romantischer Lyrik gelesen werden kann;
- aufgrund seiner Thematik (Lebensziele) und seines erzählenden Charakters von Studienanfängern als lesenswert bewertet wird;
- in Arbeitsbüchern für den Deutschunterricht schon für die 10. Klasse vorgesehen ist (Lesen, Darstellen, Begreifen 1986; Treffpunkte 1991).

3.2.3 Bezug auf das Kompetenzmodell

Die Aufgaben zu dem Gedicht wurden so entworfen, dass nicht nur möglichst viele Aspekte, des Leitfadens, sondern auch alle Subskalen und Kompetenzstufen unseres Modells einigermaßen erfasst werden. Da es sich als schwierig erwies, an ein und demselben Gedicht trennscharfe Aufgaben zu allen Subskalen und Kompetenzstufen zu entwickeln, bezogen wir als zweites Gedicht „Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren" von Novalis (1977, S.360) in den Test mit ein.

3.2.4 Verteilung der Aufgabentypen

Von den 44 Testaufgaben sind 27 in Multiple-Choice-Form gestellt. Wir haben uns für einen so hohen Anteil von geschlossenen Aufgaben entschieden, weil:

- die gute hochschuldidaktische Absicht (s.o.) auf die Dauer und in der Breite doch nur verfolgt werden kann, wenn der Aufwand für die Diagnose und im Besonderen für die Durchsicht begrenzt gehalten werden kann;
- die Formulierung solcher Aufgaben sich als ein heuristisch sehr wirkungsvolles Instrument zur „Disziplinierung" des didaktischen Denkens – gerade auch im Fach Deutsch/Germanistik – erweist, das durchaus auch mit den Studierenden geteilt werden kann;
- gut überlegte Multiple-Choice-Aufgaben durchaus geeignet sind, auch komplexere kognitive Kompetenzen zu erfassen, wie Standardwerke der Pädagogischen Psychologie seit langem darlegen (vgl. z.B. Gage/Berliner 1977, S. 775ff., Groeben 2005, S. 10 ff.) und ihre selbstverständliche Nutzung in den größten internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen (vgl. PISA) erneut ausweist.

Außerdem erlaubt die Aufgabe, zwischen verschiedenen Lösungswegen/Antworten, wie sie übrigens auch in einer Seminardiskussion vorgeschlagen werden könnten, zu diskriminieren, den Studierenden ein distanzierteres Überlegen, entlastet davon, um jeden Preis eine eigene Antwort formulieren und vertreten zu müssen.

4. Durchführung und Ergebnisse des Tests

Der Test wurde an der Universität Lüneburg im Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften nach mehreren Vorläufen in Pro- und Hauptseminaren schließlich im Dezember 2005 mit 189 Studienanfängern im ersten Fachsemester Deutsch („Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen" und „Berufsbildenden Schulen") durchgeführt. (Das Fach Deutsch ist an der Universität Lüneburg für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer alternativ zu Mathematik ein Pflichtfach und kann als Lang- oder Kurzfach studiert werden.)

4.1 Gesamtergebnis

Über alle Studierenden und Aufgaben hinweg zusammengefasst zeigt sich die übliche Normalverteilung. Im hier berichteten Versuch liegt der Durchschnitt der Leistungen der Gruppe auf sehr niedrigem Niveau; eher in der unteren Hälfte unseres Spektrums der geforderten Kompetenzen. Dort sind auch die meisten Individuen einzuordnen. Eine Heterogenität im Sinne deutlich durch ihre jeweiligen Kompetenzen von einander unterschiedener Teilgruppen, wie sie oben als ein Aspekt des Problems allgemeiner Studierfähigkeit angenommen wurde, zeichnet sich hier nicht ab

Abbildung 4: Gesamtergebnis

Richtig gelösten Aufgaben	Probanten
0	1
1	1
2	4
3	3
4	6
5	7
6	13
7	13
8	19
9	28
10	9
11	18
12	13
13	22
14	12
15	7
16	8
17	3
18	1
19	1
20 - 32	0
	Summe: 189

(also z.B. auch nicht eine ausgeprägte Spitzengruppe); eher eine Heterogenität der Gesamtgruppe auf bedenklich niedrigem Niveau.

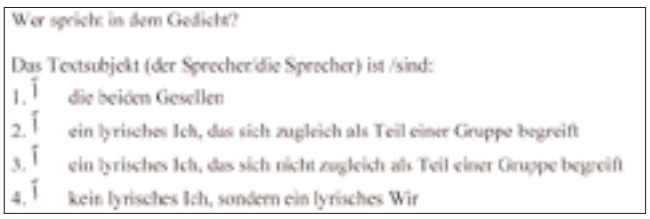
Gleichwohl erweist sich unser diagnostisches Instrument als geeignet für didaktische Differenzierungen in zweierlei Hinsicht:

a) im Blick auf das Kompetenzspektrum: Die Aufgaben erbringen, meist entsprechend dem angenommenen Schwierigkeitsgrad, sehr unterschiedliche Ergebnisse, die Hinweise darauf geben, worauf in weiteren Lehr-Lernprozessen besonderes Gewicht gelegt werden müsse.
b) im Blick auf die Studierenden: Anhand der Ergebnisse kann der Gruppe und jedem einzelnen konkret dargelegt werden, was von ihnen erwartet wird, woran es bei ihnen fehlt und was sie unbedingt, bes. auch im Eigenstudium, nachholen müssen.

4.2 Ausgewählte Einzelergebnisse

Zur Veranschaulichung der Aufgaben, ihrer Zuordnung zu den vier Subskalen und Kompetenzstufen sowie einzelner Ergebnisse liefern wir exemplarisch sechs Beispiele.

Beispiel 1: Subskala A „Informationen ermitteln", Kompetenzstufe III

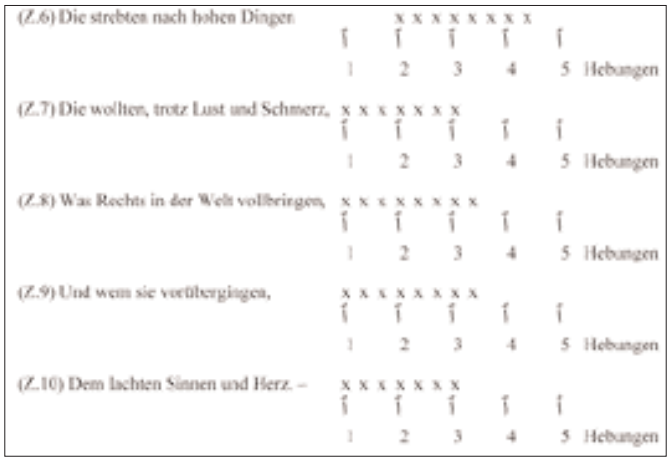


Auf den ersten Blick erscheint die Aufgabe, die nach dem Leitfaden am Beginn der Analyse und Interpretation des Gedichtes steht, einfach. Die Entscheidung zwischen den Antworten 2 und 3 erfordert jedoch genaueres Lesen, nämlich die Zusammenschau von „ich" (Z. 28) und „uns" (Z. 30) in der letzten Strophe. Daher ordnen wir den Schwierigkeitsgrad der Stufe III zu.

Das Ergebnis (52,9 % der Teilnehmer konnte die Aufgabe lösen, während die andere Hälfte scheiterte) verweist auf hohe Heterogenität.

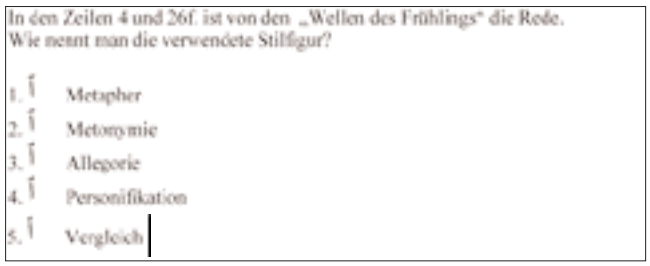
Wie viele Hebungen kommen in den Zeilen (6-10) der zweiten Strophe vor (eine Silbe = x)?

Beispiel 2: Subskala B „Form beschreiben und analysieren", Kompetenzstufe I



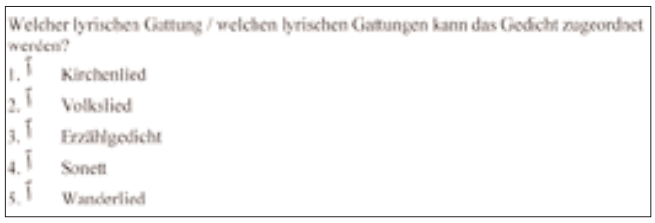
Das Ergebnis (23,3% richtig) verweist darauf, dass wir den Grad der Schwierigkeit unterschätzt haben. Fast 80 % der Studienanfänger sind also nicht in der Lage, in einem regelmäßig geformten Gedicht die durchgängige Dreihebigkeit herauszuhören bzw. durch die Technik des leicht leiernden Lesens herauszufinden.

Beispiel 3: Subskala B: „Form beschreiben und analysieren", Kompetenzstufe III



Ergebnis: Relativ hohe Homogenität: 76,2 % richtig.

Beispiel 4: Subskala B „Form beschreiben und analysieren", Kompetenzstufe IV

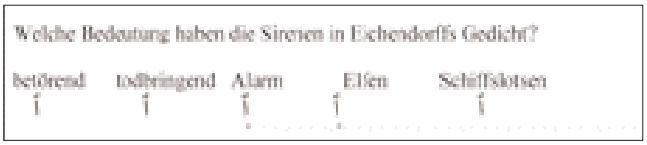


Zwar folgt die Aufgabe im Prinzip demselben Muster wie die vorhergehende – Termini kennen und „anwenden" –, aber die hier gefragten Gattungsbegriffe haben intensional mehr Merkmale, die an verschiedenen Stellen des Gedichts abgelesen und zusammengebracht, während andere ausgeschlossen werden müssen. Deshalb ordneten wir sie einer höheren Kompetenzstufe zu.

Das Ergebnis zeigt die Heterogenität der Leistungen: 33,3%

Ankreuzungen der richtigen Lösung steht eine breite Streuung von Markierungen bei den falschen gegenüber.

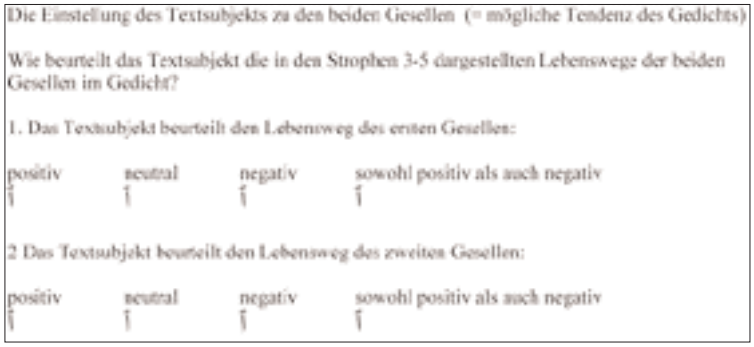
Beispiel 5: Subskala C „Textbezogenes Interpretieren", Kompetenzstufe II



Die Aufgabe erfordert die Überprüfung, welche Eigenschaften einer bestimmten Figurengruppe im Gedicht zugeordnet werden. Wiederum haben wir den Schwierigkeitsgrad unterschätzt, denn nur 15, 9% haben diese Aufgabe richtig gelöst.

Die folgende Aufgabe verlangt ein „vollständiges Verstehen eines Textes, insbesondere eine Wechselbeziehung zwischen Elementen und Ganzem" (hermeneutischer Zirkel).

Beispiel 6: Subskala C „Textbezogenes Interpretieren", Kompetenzstufe V



In der ersten Teilaufgabe muss die Differenz bzw. Hierarchie zwischen der Perspektive des lyrischen Ichs und des ersten Gesellen erkannt werden. Während der erste Geselle subjektiv mit der erreichten Lebensform (Liebchen, geschenkter Hof, Kinderwiegen, Behaglichkeit) zufrieden ist, signalisiert das lyrische Ich dem Leser, dass dessen Lebensweg als gescheitert anzusehen ist. Steht die erreichte Lebensform doch im Widerspruch zu den eingangs formulierten „hohen Dingen" und dem „Rechten", das nur „trotz Lust und Schmerz" vollbracht wird. Auch wird die Lebensform des ersten Gesellen vom lyrischen Ich am Ende mit Trauer wahrgenommen, da sich dessen „Tränen" auf die Ausfahrt beider Gesellen beziehen. Die Teilnehmer zeigen selbst bei der einfacheren Teilaufgabe 2, den Lebensweg des zweiten Gesellen betreffend, eine hohe Heterogenität (55,0% richtig). Besonders bemerkenswert ist, dass die erste Teilaufgabe, in der die Differenz zwischen Sprecher- und Figurenperspektive beachtet werden muss, nur von 3,7% richtig gelöst wurde.

5. Folgerungen aus der Diagnose - Chancen für Lernprozesse

Bei der Erprobung des Tests mit Teilnehmern aus Pro- und Hauptseminaren fiel die hohe Akzeptanz des Verfahrens auf. Die Mehrheit der Studierenden bewertete den Test mit „sehr anregend, interessant und herausfordernd". Ferner griffen viele Studierende die Anregung auf, sich zu notieren, wo ihre Defizite im Umgang mit Gedichten besonders groß sind, was sie nachholen und welche Kapitel, zum Beispiel in dem Lehrwerk zur Analyse von Gedichten von Horst Frank, sie deshalb gezielt bearbeiten müssen. Damit würden sie, wie Studierenden einer Hochschule auch gemäß, individuell zur Verminderung von Heterogenität beitragen. Denkbar wäre, wenn sich bei einer solchen Diagnose deutlicher heterog ene Teilgruppen herausschälen würden, auch institutionelle Maßnahmen wie z.B. gezielt auf bestimmte Defizite antwortende Tutorien. Ein besonders folgenreicher Lernprozess entwickelte sich in der Auseinandersetzung mit dem hier zitierten sechsten Aufgabenbeispiel, in dem die Einstellung des lyrischen Ichs zu den Lebensläufen der beiden Gesellen untersucht werden sollte. Schon in den Probeläufen war deutlich geworden, dass fast alle Teilnehmer zunächst davon überzeugt sind, dass das lyrische Ich den ersten Gesellen positiv bewertet wissen will. Die Argumente lauteten: Der erste Geselle sei mir seinem Leben zufrieden und Familie und Besitz seien schließlich besonders erstrebenswerte Güter. Der Einwand, ob denn das behagliche Leben des ersten Gesellen mit dem ursprünglichen Vorsatz, nach „hohen Dingen" zu streben und „trotz Lust und Schmerz" was „Recht's" in der Welt zu vollbringen in Einklang zu bringen sei und warum denn das lyrische Ich beim Anblick „so kecker Gesellen" Tränen im Auge habe, überzeugte bei der Besprechung viele, aber nicht alle Teilnehmer. Letztere versuchten die Einwände mit Argumenten wie „auch die Familie könne zu den „hohen Dingen" zählen", „das lyrische Ich sei schließlich nur über den zweiten Gesellen betrübt" zu entkräften und beriefen sich darauf, dass die Deutung von Gedichten per se subjektiv sei. In der Besprechung wurde dieser Dissens dann als Prüfstein dafür bewertet, ob sich in einer für das Verständnis eines Gedichts zentralen Frage ein Meinungsstreit auflösen lässt oder nicht. Das Ergebnis war eindeutig: In der darauf folgenden Sitzung war kein Studierender mehr davon überzeugt, dass der erste Geselle vom lyrischen Ich positiv bewertet wird. Dieser Konsens wurde von vielen als neue und für den zukünftigen Umgang mit Gedichten in der Schule ermutigende Erfahrung angesehen. In ihm manifestierte sich ein anderer Nutzen einer solchen Diagnose, die es wagt, einem Gedicht mit multiple choice-Fragen („zu") nahe zu treten: die Erkenntnis, dass für bestimmte Ebenen und Aspekte der Interpretation sehr wohl objektive Aussagen mit methodisch kontrollierbaren Mitteln gewonnen werden können.

Literaturverzeichnis

Artelt, C./ Schlagmüller, M. (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, U., u.a. (Hg.), S. 169-196.

Artelt, C./ Stanat, P./ Schneider, W./ Schiefeld, U./ Lehmann, R. (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, U., u.a. (Hg.) , S. 139-168.

Baumert, J. u.a. (Deutsches PISA-Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske+Budrich Opladen.

Baumgartner, A.C. (1979): Ballade und Erzählgedicht im Unterricht. List München S. 82-87.

Bormann, A. von (1999): Frankfurter Anthologie, Bd. 22. Frankfurt/M. S. 67.

Eggert, H. (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa Weinheim und München S. 186-194.

Expertenkomission (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Expertenkommission. KMK Bonn.
Frank, H.J. (2003): Wie interpretiere ich ein Gedicht? Eine methodische Anleitung. 6. Aufl. Tübingen u. Francke Basel.
Heine, Chr./ Spangenberg, H./ Sommer, D. (2005): Studienberechtigte 2004 - Erste Schritte in Studium und Berufsausbildung. HIS (HIS-Kurzinformation A 10/2005) Hannover.
Heldmann, W. (Hg.) (1998): Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger. Bad Honnef K.H. Bock (2. völlig neu bearb. Aufl.).
Heldmann, W. (1984): Studierfähigkeit. Schwarz Göttingen.
Hoffacker, W. (2004): Zu Nutzen und Kosten einer Auswahl von Studierenden durch die Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 52; H. 1, S. 2-11.
Hoffmann, G. (1957/58): In: Wiss. Zs. der Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg 7, S. 679-684.
Huber, L. (2000): Wissenschaftspropädeutik, allgemeine Studierfähigkeit und ihre unterrichtliche Umsetzung in Grundkursen. In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.): Bildung braucht guten Grund. Beiträge zur Reform der Grundkurse.... Wiesbaden: HeLP, 17-46.
Kazemzadeh, F./ Minks, K.-H./ Nigmann, R.-R. (1987): Studierfähigkeit - Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. HIS Hannover.
Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn.
Klose, W. (1975): In: Schlesien, 20, S. 229-232.
Köller, O./ Baumert, J./ Cortina, K.S./ Trautwein, U./ Watermann, R. (2004): Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 5, 679-700.
Köller, O./ Baumert, J./ Schnabel, K.U. (1999): Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 3, S. 385-422
Konegen-Grenier, Chr. (1989): Steuerungsdefizite und Steuerungsmodelle in der Hochschullehre. Dt. Institutsverlag Köln.
Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Bildungsstandards im Fach... (Deutsch, Englisch, Mathematik) für den Mittleren Schulabschluss. KMK Bonn.
Hebel, F. (1986): Lesen, Darstellen, Begreifen. Ausgabe A. 10. Schuljahr. Berlin: Cornelsen, S. 12-13.
Lewin, K. u.a. (1997): Vorbereitung auf das Studium und Informationsstand deutscher Studienanfänger bei Studienbeginn. HIS (HIS-Kurzinformation A 8/97) Hannover.
Link, J. (2000): Literatursemiotik. In: Brackert, H./ Stückrath, J. (Hg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. 6. Aufl. Reinbek: Rowohlt, S. 15-29.
Neis, E. (1978): Interpretationen von 66 Balladen. 3. Aufl. Bange Hollfeld, S. 60-63.
Neuse, E.K. (1985): Grundbegriffe der Prosa- und Gedichtanalyse anhand von zwei motivgleichen Werken. In: Die Unterrichtspraxis. For the Teaching of German. Bd. 18, H. 1, S. 83-96.
Schaffner, E./ Schiefele, U./ Schneider, W. (2004): Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz. Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In: Schiefele u.a. (Hg.), S. 197-242.
Schiefeld, U./ Artelt, C./ Schneider, W./ Stanat, P. (Hg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
Schlömerkemper, J. (Hg.) (2004): Bildung und Standards. Juventa (Die Deutsche Schule; 8. Beiheft) Weinheim.
Seidlin, O. (1978): In: The Germanic Review 38, 1963, S. 66-90. Wiederabgedruckt in: Schillemeit, J. (Hg.): Deutsche Lyrik von Weckherlin bis Benn. Frankfurt/M.: Fischer 1978, S. 173-197. Und wiederabgedruckt: O.S.: Versuche über Eichendorff. 2. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht, S. Göttingen S. 161-192.
Sialm-Bossard, V. (1985): Räumliche Textbetrachtung im Unterricht. Lyrik. Haupt Bern.
Stückrath, J./ Strobel, R. (Hg.) (2005): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Schneider Hohengehren.
Menzel, W. (1991): Treffpunkte. Lesebuch für das 9. Schuljahr. Schroedel Hannover, S. 54-55.
Vögeli, V. (1962): Vorbereitung auf die Gedichtstunde. 7.-9. Schuljahr. 3. Aufl. Logos Zürich, S. 176-181.
Wolter, A. (2001): Neuordnung des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren. In: I. Lischka/ A.Wolter (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Beltz Weinheim, 269.

■ **Dr. phil. Dr. h.c. Ludwig Huber**, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik) an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, E-Mail: lwhuber@gmx.de
■ **Dr. Jörn Stückrath,** Professor für Literaturwissenschaft, Universität Lüneburg, E-Mail: stueckrath@ uni-lueneburg.de

Bundesförderung der Hochschulen

Der Vorsitzende der baden-württembergischen Universitätsrektoren, der Konstanzer Rektor Gerhart von Graevenitz, bezeichnete es als deutlichen Erfolg, dass es nach der Föderalismusreform weiterhin möglich sei, Bundesmittel an die Hochschulen zu vergeben. „Es ist gut, dass es hier auch künftig kein Kooperationsverbot geben wird", sagte Gerhart von Graevenitz, „denn wir können uns in unserem international orientierten Hochschulwesen keinen Rückfall in die Kleinstaaterei leisten." Nun sei es vordringlich, die Initiative von Wissenschaftsminister Frankenberg umzusetzen und die Länder dazu zu bewegen, einstimmig zu beschließen, einen Fonds einzurichten. Dieser solle dann Bundesmittel für die Hochschulen künftig dauerhaft zur Verfügung zu stellen, die im Wettbewerbsverfahren vergeben werden.„Wenn bei jedem neuen Bundesprogramm das Einstimmigkeitsprinzip der Länder herrscht, wird das den Hochschulen schaden", befürchtet der LRK-Vorsitzende.
Neue Programme kämen wegen der langen Beratungs- und Abstimmungsfristen dann nur schleppend in Gang und müssten zudem die Interessen jedes Bundeslandes berücksichtigen. Wie schwierig dies sei, habe sich an der Exzellenzinitiative gezeigt, bei der der Abstimmungsprozess der Länder mehr als ein Jahr Verzögerung bewirkt habe. „Nur der Wettbewerb kann unser Hochschulsystem nachhaltig verbessern und Qualität statt Proporzdenken gewährleisten", sagte Gerhart von Graevenitz. Der Wettbewerb habe auch auf die Hochschulen in den Bundesländern positive Auswirkungen, denn in vielen Evaluationen schnitten die Studienbedingungen an den dortigen Universitäten sehr gut ab, die dadurch mehr Studierende anziehen würden. Wie die Gelder künftig vergeben würden, darüber müsse noch diskutiert werden. Denkbar sei der Vorschlag von Minister Frankenberg, die Aufgaben der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu erweitern. Eine Vergabe über den Wissenschaftsrat sei eine weitere Option, da dieser bereits über langjährige Erfahrungen bei der Begutachtung von Bauprojekten und Großgeräten verfüge.Vordringlich sei jedoch zunächst das gemeinsame Anliegen, dass die Länder einstimmig einen Fonds einrichteten, um den Wettbewerb im Hochschulwesen zufördern.

Quelle: idw-online.de, 04.07.2006 Katharina Kadel, Landesrektorenkonferenz Baden-Württemberg

Frank Teuteberg

Frank Teuteberg

Die Juniorprofessur -
Teil 2: Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung

In Heft 2-2006 waren als Teil 1 die Situationsanalyse und Erfahrungen referiert worden. Nachfolgend werden aus der Erfahrung des Autors, der seit April 2004 als Juniorprofessor an der Universität Osnabrück tätig ist, und im Hinblick auf die in Abschnitt 3 aufgeführten Contra-Argumente Empfehlungen für die weitere Ausgestaltung der Juniorprofessur diskutiert.

Frank Teuteberg, himself a Junior Professor at the University of Osnabrück, presented Part I of an overview on **The Rank of Junior Professor**: Experiences and Recommendations for the Future in Issue 2-2006. Whereas Part I focused on an analysis of the situation and experiences, Part II now makes **recommendations for future developments**. This combines motivation due to personal involvement with professional competence. The proposed measures merit closer inspection. All aspects of status, career advancement, and work are discussed (internal appointments to junior professorships, tenure track, equipment and funding, pay, teaching load, promotion of research, further training, official titles, qualification paths, and standard recognition in all German federal states). A particularly important issue is what happens to careers when, despite good performance, a tenured post cannot be made available within 6 years. Alongside the risk that has to be borne individually, one also needs to consider society's interest in benefiting from the competence attained.

5. Gestaltungsempfehlungen

5.1 Tenure-Track und mangelnde Planbarkeit einer wissenschaftlichen Karriere

Durch Tenure-Track soll auch an deutschen Universitäten die Planbarkeit einer wissenschaftlichen Karriere sowie die Kontinuität in Forschung und Lehre an einer Universität erhöht werden und Nachwuchswissenschaftlern längerfristige Perspektiven gegeben werden. Mit Tenure-Track (bedeutet übersetzt „Besitz") ist ein Verfahren gemeint, das ein Inhaber einer Juniorprofessur (der seine Stelle in einem regulären Berufungsverfahren erhalten hat) durchläuft, um ohne eine weitere öffentliche Ausschreibung eine unbefristete Professorenstelle zu erlangen (WR 2005, S. 123-127, WKN 2005). Die Entfristung der Stelle erfolgt aufgrund einer anspruchsvollen Prüfung der Bewährung des Inhabers und ist je nach Stellenpolitik der Hochschule i.A. für eine Minderheit (z.B. 1/3 der Juniorprofessoren) vorbehalten. Explizit ausschreibungsfrei kann die Entfristung einer Juniorprofessur derzeit nach den Hochschulgesetzen in 14 Bundesländern erfolgen (vgl. Tab. 1 in Abschnitt 3). Der Wissenschaftsrat fordert (WR 2005), dass eine ausschreibungsfreie Entfristung (Tenure-Track) voraussetzt, dass der Juniorprofessor nach der Promotion die Universität gewechselt hat oder mindestens zwei Jahre außerhalb der berufenden Universität wissenschaftlich tätig war. Dies ist auch so in den jeweiligen Länderhochschulgesetzen als Voraussetzung geregelt. Kein klassisches Tenure-Verfahren wird durchlaufen, wenn eine öffentliche Ausschreibung zur Vergabe eines entfristeten Professorenamtes erfolgt, auf das sich auch die jeweiligen Juniorprofessoren der ausschreibenden Universität erfolgreich bewerben können. Obwohl die Länder mehrheitlich die Möglichkeit zum Tenure-Track explizit in ihren Hochschullandesgesetzen ermöglichen, sieht die Realität derzeit noch anders aus. Beim deutschen Modell der Juniorprofessur steht am Ende der 6 Jahre an der Universität an der der Juniorprofessur tätig ist, zumeist noch eine „Betonwand". Im amerikanischen Modell führt die mit einer Juniorprofessur vergleichbare Assistenzprofessur nicht zwingend ins „Nichts", sondern eröffnet auch eine Möglichkeit der Bewährung und Beförderung. Ein Juniorprofessor der nach positiver Evaluierung diese „Betonwand" nach 6 Jahren an seiner Universität vor sich hat, wird und muss in jedem Fall einen beträchtlichen Teil seiner Ressourcen in Zeit und Energie raubende Bewerbungsverfahren auf Professuren an anderen Universitäten stecken. An einem Tenure-Track-Verfahren für positiv evaluierte Juniorprofessoren sollte somit aus ökonomischer Sicht auch die Universität Interesse haben, an der der jeweilige Juniorprofessor tätig ist. Tenure-Track ist ja letztendlich nur eine Option und keine Garantie zur Entfristung. Hochschularbeit, die Mitwirkung in Gremien sowie Arbeitsgruppen zur Beseitigung struktureller Defizite, etc. werden bei Juniorprofessoren derzeit weder durch Leistungs- oder Funktionszulagen gefördert noch werden Juniorprofessoren von eventuellen strukturellen Verbesserungen selbst profitieren können, wenn ihnen bereits im Vorfeld vom jeweiligen Fachbereich mitgeteilt wurde, dass – so erfolgreich sie auch in Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Hochschularbeit sein mögen – keine Perspektiven über einen Zeithorizont von längstens 6 Jahren hinaus bestünden. Bemühungen für die eigene Universität würden somit letztendlich nicht honoriert werden (zumal Hochschularbeit auch in Berufungsverfahren für berufende Universitäten im Vergleich zu den Leistungen in Lehre und Forschung nur eine eher untergeordnete Rolle spielt). Ein Tenure-Track-Verfahren könnte bspw. an Ziel- oder Leistungsvereinbarungen, die im Rahmen eines Gesprächs zu Beginn der Tätigkeit vom jeweiligen Fachbereich (mit 1-2 Fachbereichsvertretern und ggf. dem Dekan) schriftlich mit den Juniorprofessoren ausgehandelt werden, gekoppelt werden. Ob jedoch ein erst nach frühestens 6 Jahren Tätigkeit greifendes Tenure-Track-

Modell für beide Seiten (Juniorprofessor und Universität) letztendlich attraktiv ist, bleibt abzuwarten, da sich Juniorprofessoren spätestens nach erfolgreicher Evaluation im 3. Jahr ihrer Tätigkeit auf unbefristete Professuren bewerben (sollten). Diejenigen Juniorprofessoren, die nach 6 Jahren trotz mehrfacher Bewerbungen und ausreichendem Stellenangebot in ihrem Fach keinen Listenplatz erhalten haben, sind möglicherweise auch für die jeweilige Universität nicht mehr die „1. Wahl", so dass die Universitäten trotz getroffener Absprachen ggf. nach 6 Jahren eine internationale Ausschreibung gegenüber einem Tenure-Track vorziehen werden. Flexiblere Modelle wären daher vorzuziehen, die es ermöglichen, dass bereits kurz nach einer Evaluation ein bestimmter Prozentsatz positiv evaluierter Juniorprofessoren zeitnah in eine W2-Professur (ggf. auch nochmals auf 3 oder 5 Jahre befristet, dann aber ohne nochmalige Ausschreibung) überführt werden könnten.

Eine Einführung der „Tenure Track"-Option als Regelfall ist auch aus ökonomischer bzw. hochschulpolitischer Sicht sinnvoll, da die Zahl der geschaffenen Juniorprofessoren für Nachwuchswissenschaftler an die Zahl der vorhandenen Professuren gekoppelt würde. Die Humboldt-Universität in Berlin hat bspw. einen Strukturplan verabschiedet, in dem die Stellen der Juniorprofessoren in einem Verhältnis zu Professuren von 1:4 auf Dauer verankert werden (Prömel 2004). Auf diese Weise kann vermieden werden, dass zu viele Nachwuchswissenschaftler auf eine Hochschullehrerlaufbahn vorbereitet werden, die ihre wissenschaftliche Karriere als Juniorprofessur nach spätestens 6 Jahren aufgrund fehlender Stellenangebote „an die Wand fahren" und die die Wissenschaft dann an die Praxis verlöre. Aus ökonomischer Sicht würde es sich bspw. kein privatwirtschaftliches Unternehmen dauerhaft leisten können seine Nachwuchskräfte durchschnittlich 18 Jahre auszubilden (6 Jahre Studium, 6 Jahre Promotionsstudium, 6 Jahre PostDoc-Phase), um sie dann wieder an die Wettbewerber abzugeben. Tenure-Track-Optionen sind bspw. auch im Nachwuchsprogramm „Lichtenbergprofessur" der Volkswagenstiftung verwirklicht. Ebenso hat die Helmholtz-Gemeinschaft beschlossen, nur noch Juniorprofessuren mit Ausstattung, Personalmitteln sowie mit einer Tenure-Track-Option zu besetzen.

Die Realität sieht trotz der gesetzlichen Möglichkeiten derzeit jedoch so aus, dass nur 7% der 143 an einer Studie des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) und der Jungen Akademie (Buch et al. 2004) in 2004 teilnehmenden Juniorprofessuren über eine Tenure-Track-Option verfügen; bei 47% steht die endgültige Entscheidung über ein Tenure-Track-Angebot noch aus. 91% der teilnehmenden Männer und 98% der Frauen halten jedoch eine Tenure-Track-Option für wichtig oder sehr wichtig. Es wird bspw. bemängelt, dass man seinen Lebenspartner kaum an einen Standort locken könne, wenn dieser Hochschulstandort in jedem Fall ohne Perspektive sein wird.

Dem vielfach zitierten „brain drain" kann man langfristig bei einem Konzept von Juniorprofessuren ohne „Tenure Track"-Option auch nur bedingt entgegensteuern. Stelleninhaber werden sich mit Blick auf das nach spätestens 6 Jahren nahende Ende sicherlich auch im Ausland bewerben und dort möglicherweise sogar ohne die im deutschsprachigen Raum noch vielfach geforderte Habilitationsurkunde sogar bessere Chancen haben als in Deutschland.

5.2 Ausstattung und Verhandlungsspielraum bei Berufungsverhandlungen

Im Hinblick auf die konkrete Ausstattung von Juniorprofessoren führte die oben bereits zitierte Studie von CHE und Junge Akademie in 2004 (Buch et. al 2004) zu Tage, dass bspw. ein Drittel der Juniorprofessoren über keine Sekretariatskapazitäten verfügt sowie mehr als die Hälfte keine wissenschaftlichen Mitarbeiter haben. Durchschnittlich konnten die befragten Juniorprofessoren lediglich einen guten halben Tag in der Woche auf Sekretariatsdienste zugreifen. Die bisherige und zwischenzeitlich auch wieder eingestellte Anschubfinanzierung des Bundes in Höhe von 60.000 Euro für Juniorprofessuren, die zudem nur innerhalb eines begrenzten Zeitraums von wenigen Monaten zur Verfügung stand sowie für die „Erstausstattung" und nur für Sachmittel und nicht für Personal, Dienstreisen, etc. verausgabt werden konnte, reicht nicht aus. Flexiblere Modelle sind erforderlich wie z.B. eine Förderung, die für den gesamten Zeitraum der Juniorprofessur zur Verfügung steht und nicht ausschließlich sachmittelbezogen ist. Zudem sollten die Länder und Universitäten allen Juniorprofessoren eine drittmittelfähige Grundausstattung für den gesamten Zeitraum (bis zu 6 Jahre) zusichern. Wünschenswert wären zudem der Zugriff auf Sekretariatskapazitäten (z.B. innerhalb eines Institutsverbundes) sowie zumindest eine (halbe) Mitarbeiterstelle. Nur ein verschwindend geringer Prozentsatz der Juniorprofessoren hatte nach der Studie von CHE und Junge Akademie Verhandlungsspielraum über die Ausstattung, sofern es denn überhaupt Verhandlungen nach der Ruferteilung gab (Buch et. al. 2004). Die Humboldt-Universität Berlin führt bspw. mit allen Juniorprofessoren individuelle Berufungsverhandlungen durch, in denen eine Ausstattung hinsichtlich der geplanten Forschungsvorhaben mit den Juniorprofessoren ausgehandelt wird. Eine derartige Vorgehensweise, die sehr begrüßenswert ist, stellt jedoch derzeit noch die Ausnahme in der deutschen Hochschullandschaft dar. Wünschenswert wäre, wenn die Universitäten die Modalitäten der Geldverteilung unter den Juniorprofessoren der einzelnen Fachbereiche zudem flexibler gestalten. Ein Naturwissenschaftler, der bspw. für seine Forschung über einen bestimmten Laser im 6-stelligen Euro-Bereich verfügen muss, welcher an der Ruf erteilenden Universität nicht vorhanden ist, kann bspw. bestimmte Forschungsvorhaben gar nicht erst starten. Ebenso sollten bereits bei den Berufungsverhandlungen Kriterien, nach denen evaluiert wird, offen gelegt werden bzw. über die Gewährung von tenure und den hierzu herangezogenen Kriterien sowie deren jeweilige Wichtigkeit für den Fachbereich verhandelt werden. Im Idealfall sollten Fachbereiche derartige Kriterien in einer Tenure-Ordnung mit ausreichend Raum zur flexiblen Ausgestaltung festlegen.

In jährlichen Mitarbeitergesprächen zwischen den Juniorprofessoren und dem Dekan des Fachbereichs (ggf. auch mit dem Rektorat/Präsidium) sollten frühzeitig Probleme bei der Erreichung von Zielkriterien erkannt werden und nach Möglichkeit Maßnahmen zur Beseitigung der Probleme ergriffen werden. Leistungszulagen und Tenure-Kriterien sollten hierbei nach den allgemeinen für den Fachbereich verbindlichen Kriterien, aber auch nach individuell ausgehandelten Kriterien schriftlich fixiert werden. Der Deutsche Hochschulverband bietet seinen Mitgliedern für derartige Verhandlungen Hilfestellung an.

5.3 Besoldung

Die W1-Besoldung der Juniorprofessoren an deutschen Universitäten (3.405,34 Euro West, 3.149,94 Euro Ost vor der Evaluation sowie mtl. 260 Euro nicht ruhegehaltfähige Zulage nach positiver Evaluation) kann derzeit (März 2006) nur bedingt als ausreichend bezeichnet werden. Obwohl bspw. die Karrierewege von Realschullehrern im Vergleich zu Juniorprofessoren mit weniger Planungsunsicherheit behaftet sind (z.B. keine Abhängigkeit von erfolgreicher Drittmitteleinwerbung, kein drohendes Ende der wissenschaftlichen Karriere bei negativer Zwischenevaluation nach 3 Jahren bzw. ausbleibendem Ruf nach 6 Jahren, etc.), sich zudem nicht einer internationalen „Bestenauslese" stellen sowie einen kürzeren Qualifikationsweg durchlaufen, ist nur schwer ersichtlich und begründbar, weshalb Realschullehrer trotz vergleichbarer gesellschaftlicher Verantwortung ab dem 6. Dienstjahr ein höheres Grundgehalt erhalten als es positiv evaluierte Juniorprofessoren auch im 6. Jahr ihrer Tätigkeit nicht erreichen können (Zülch, Frormann 2005).
Ebenso ist nur schwer begründbar, weshalb Juniorprofessoren im Unterschied zu Professoren (W2 und W3) keine Leistungs- und Funktionszulagen für besondere Leistungen in Forschung und Lehre zu ihrer W1-Besoldung erhalten dürfen. Universitäten sollten jedoch auch ohne diese gesetzlichen Möglichkeiten darüber nachdenken, ihren Juniorprofessoren zumindest bei Erfüllung besonderer, vorab verhandelter Leistungskriterien, eine bessere Grundausstattung zu gewähren.

5.4 Flexiblere Organisationsstrukturen und Beschäftigungsmodelle

An angloamerikanischen Universitäten werden Aufgaben für Forschung, Lehre, Verwaltung, Hochschulsponsoring und Drittmitteleinwerbung flexibler verteilt und nicht wie in Deutschland vorausgesetzt, dass (Junior-)Professoren alle diese Aufgaben mit gleicher Professionalität und Effizienz selbst durchführen, obwohl einige dieser Aufgabenbereiche nicht ihren Fähigkeiten entsprechen.
Denkbar wäre bspw. an deutschen Universitäten, dass sich ggf. mehrere Juniorprofessoren an einer Universität Sekretariatskapazitäten teilen (z.B. durchschnittlich 1 Tag je Woche für jeden Juniorprofessor Zugriff auf Sekretariatsdienste). Ebenso könnte noch stärker als dies bisher an einigen Universitäten der Fall ist, eine zentrale Stelle das Hochschulsponsoring übernehmen, Kontakte zu Industriepartnern vermitteln, das Wissenschaftsmanagement unterstützen sowie bei der Drittmitteleinwerbung den Juniorprofessoren (und nicht nur diesen) Unterstützung bieten und Kontakte zu anderen Forschergruppen initiieren. Dies würde den (Nachwuchs-)Wissenschaftlern die Möglichkeit geben, sich noch stärker ihren Fähigkeiten entsprechend auf Forschung und Lehre zu konzentrieren. Andererseits sollten die Juniorprofessoren auch nicht „in Watte gepackt" werden, da sie gemäß der Intention ihres Qualifikationsweges Erfahrungen im gesamten Aufgabenspektrum eines Hochschullehrers sammeln sollen.
Für positiv evaluierte Nachwuchswissenschaftler, die nach 6 Jahren aufgrund eines fehlenden oder zu geringen Stellenangebots noch keine unbefristete Professur erhalten haben, sollten „Auffangpositionen" geschaffen werden und nicht an der starren Obergrenze für die Befristung von Arbeitsverträgen sowie andererseits auch der Unkündbarkeit von längerfristig Beschäftigten festgehalten werden. Andernfalls würde dies langfristig dazu führen, dass die Universitäten hoch qualifizierte und bewährte Nachwuchswissenschaftler trotz vorhandener finanzieller Stellenmittel an die Praxis verlieren würden und auf der anderen Seite an unkündbaren Wissenschaftlern festhalten müssten, die ggf. „innerlich gekündigt" haben und nur noch Dienst nach Vorschrift machen. Wünschenswert wären zudem Lehrstuhl übergreifende Instituts- bzw. Departmentstrukturen, in die die Juniorprofessoren als gleichberechtigte Hochschullehrer auf „Augenhöhe" integriert werden, und innerhalb derer die Juniorprofessoren auf Sekretariatskapazitäten, studentische Hilfskräfte, Doktoranden oder Mitarbeiter im Institutsverbund zurückgreifen können. Wünschenswert wären auch ein bis zwei Mentoren in Form von Lebenszeitprofessoren, bei denen der Juniorprofessor bei Bedarf Rat einholen kann und die den Juniorprofessor bspw. bei der Einwerbung von Drittmitteln durch gemeinsame Verbundprojektanträge unterstützen. Derartige Mentorate sollten durch entsprechende Anreizprogramme durch Leistungszulagen gefördert werden bzw. zu den Leistungsverpflichtungen eines Lebenszeitprofessors gehören.
Zu überlegen wäre es bspw. für erfahrene Hochschullehrer Anreizsysteme (z.B. Leistungszulagen, Preise für Nachwuchsförderung, etc.) zu schaffen, intensiver den wissenschaftlichen Nachwuchs (Juniorprofessoren wie Habilitanden) hochschulübergreifend zu fördern und diesen bspw. zur Beteiligung an Verbundprojekten, gemeinsamen Drittmittelanträgen oder der Mitwirkung in Programm- und Organisationskommitees anzusprechen bzw. einzuladen.

5.5 Lehrdeputat

Die in 2004 von CHE und Junge Akademie durchgeführte Studie (Buch et al. 2004) führte zu Tage, dass nur knapp 20% der Arbeitszeit der 143 an der Studie teilnehmenden Juniorprofessuren für die Forschung zur Verfügung stand. Dies ist bedenklich, da gegenüber Nachwuchswissenschaftlern mit anderen Qualifikationswegen (z.B. Nachwuchswissenschaftlern, die in Sonderforschungsbereichen oder Forschungsinstitutionen arbeiten und durchschnittlich erheblich mehr Kapazität für ihre Forschung haben) ein erheblicher Wettbewerbsnachteil augenfällig ist.
Das Lehrdeputat sollte daher über den gesamten Zeitraum der Juniorprofessur wie bei Habilitanden nicht über 4 Semesterwochenstunden liegen. Für die Qualifikation auf eine (Senior-)Professur sollte ausreichend Zeit für die Forschung zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang sollte in den jeweiligen und derzeit vielfach reformierten Studiengängen Projektseminare ein fester Bestandteil sein. Diese Projektseminare sollten in den Fachbereichen primär von Juniorprofessoren angeboten werden und bspw. über ein Jahr (2 Semester) laufen. In Kombination mit Praxispartnern könnten die Studierenden nach einer Einführung in Wissenschaftstheorie und Forschungsmethoden (Proseminar) sowie Projektmanagement bspw. an empirischen Studien und Forschungsprojekten der Juniorprofessoren beteiligt werden. Diese Veranstaltungsform des forschenden bzw. problemorientierten Lernens böte sowohl für die Studierenden als auch für die Juniorprofessoren Synergieeffekte. Derartig aktive Lehrveranstaltungsformen fördern auf der einen Seite Selbstorganisation und Sozialkompetenzen wie z.B. Kooperationsfähigkeit oder Medienkompetenz bei

den Studierenden, auf der anderen Seite wird die Forschung der Juniorprofessoren unterstützt und auch diese könnten ihre Kompetenzen im Bereich Mitarbeiterführung, Organisation, Leitung und Mitarbeitermotivation weiter ausbauen.
Der Autor dieses Beitrags hat sehr gute Erfahrungen mit dieser Veranstaltungsform gemacht und betreut in jedem Semester mehrere Studentengruppen des Intensiv-Studiengangs „Information Systems" (Bachelor und Master) in Projektseminaren (Laufzeit: 1 Jahr) an der Universität Osnabrück, in dem diese Veranstaltungsform ein zentraler Bestandteil der Ausbildung ist. Der Studiengang wurde sowohl im CHE-Hochschulranking als auch im Ranking der Zeitschrift karriere von 2005 jeweils zu den 4 besten Studiengängen Wirtschaftsinformatik an Universitäten in Deutschland eingruppiert und erhielt jeweils sehr gute Beurteilungen von den Studierenden.
Ebenso wäre nach der positiven Evaluierung das Angebot eines Forschungsfreisemesters begrüßenswert, das z.B. von den Juniorprofessoren intensiv zur Drittmitteleinwerbung genutzt werden könnte. Im vierten bis sechsten Jahr bietet die Humboldt-Universität Berlin bspw. die Möglichkeit an, ein Freisemester zu nehmen und somit von Aufgaben in Lehre und Gremienarbeit entbunden zu werden (Humboldt-Universität zu Berlin 2004).
Im Sinne der Nachwuchsförderung ist die Humboldt-Universität Berlin in vielfacher Hinsicht ein Vorbild (Prömel 2004): Nicht nur den mehr als 45 Juniorprofessoren und zahlreichen Nachwuchsgruppen sondern auch externen Juniorprofessoren wird das Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit ausgesprochen. So wurde bspw. die Ökonomin Claudia Kemfert nach nur etwa 1,5 Jahren Tätigkeit an der Universität Oldenburg 2004 als erste Juniorprofessorin bundesweit auf eine C4-Stelle berufen und gleichzeitig noch die Leitung von mehr als 15 Mitarbeitern am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin anvertraut.
Eine weitere Maßnahme zur höheren Familienverträglichkeit (Frauenförderung) wäre ein verstärktes Angebot von Teilzeit-Juniorprofessuren. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Studie des CHE und der Jungen Akademie (Buch et al. 2004): während nur 20% der teilnehmenden Männer eine Einrichtung von Teilzeit-Juniorprofessuren für wichtig halten, wäre dagegen die Einrichtung für 53% der Frauen wichtig. Hilfreich wäre es für die Juniorprofessoren auch, wenn das Lehrdeputat flexibler auf die gesamte Laufzeit von maximal zweimal sechs Semestern verteilt werden könnte. Ebenso förderlich für die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses wären Beurlaubungen für Auslandsaufenthalte sowie hochschulübergreifende Programme über die ein Austausch von Juniorprofessoren zwecks Professurvertretungen unterstützt wird.

5.6 Personalentwicklungsmodelle und Weiterbildung

An den Universitäten sollten entsprechende Personalentwicklungsmodelle angeboten werden, die die Juniorprofessoren in Seminaren, Workshops, Assessment-Center und Coaching auf das vielfältige Aufgabenspektrum von Professoren wie z.B. dienstrechtliche Fragen, Drittmitteleinwerbung, Formen der Kooperation und Führung sowie Berufungsverfahren vorbereiten. In Bremen ist das seit einigen Jahren der Fall (Mehrtens 2004). Die Universitäten Bremen, Oldenburg und Osnabrück bieten bspw. – von und mit dem IWBB (Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld) entwickelt und an der Universität Osnabrück schon seit 2000 durchgeführt - in einer Kooperation seit dem Wintersemester 2005/06 ein modularisiertes Programm mit insgesamt 200 Stunden zum Erwerb didaktischer Kompetenz an, die in der Anfangsphase der Zeit als Juniorprofessor absolviert werden sollten. Das Programm entspricht dem internationalen Standard für den Nachweis hochschuldidaktischer Lehrkompetenz. Nach der erfolgreichen Teilnahme an 9 Werkstattseminaren, ergänzt durch verschiedene Aktivitäten experimenteller Lehrpraxis und schriftlichen Arbeiten (Reflexionspapier, Lehrportfolio, etc.), erhalten erfolgreich Teilnehmende ein Abschlusszertifikat „Hochschuldidaktische Qualifizierung". Im Rahmen des HüW-Programms (HüW = Hochschulübergreifende Weiterbildung) werden bspw. an der Medizinischen Hochschule Hannover ein Seminar zu Berufungsverfahren sowie weitere Seminare für die Zielgruppe der Juniorprofessoren angeboten. Das gilt auch für das vielfältige Angebot der „Akademie im IWBB" (http://www.iwbb.de). Empfehlenswert für Juniorprofessoren ist zudem das Weiterbildungsangebot des Deutschen Hochschulverbands, insbesondere die Seminare „Drittmitteleinwerbung", „Karriere und Berufung", „Leitung und Organisation" sowie „Professur – Bewerbung und Berufung" (http://www.dhv.de). Regelmäßig werden zudem vom Förderverein Juniorprofessur e.V. (http://www.juniorprofessur.com) Symposien rund um das Thema „Juniorprofessur" durchgeführt. Mit hochschulkarriere.de, einer Kooperation des Fördervereins Juniorprofessur e.V., des Deutschen Hochschulverbands sowie CHE und die Stiftung Mercator ist seit Anfang 2006 unter www.hochschulkarriere.de eine Plattform für die verschiedenen Belange des wissenschaftlichen Nachwuchses online. Der Besuch von Angeboten im Bereich der Hochschuldidaktik und zum Erwerb von weiteren wichtigen Kompetenzen zur erfolgreichen Ausübung des Berufs eines Hochschullehrers sollten zukünftig verstärkt auch in Berufungskommissionen honoriert werden.

5.7 Status der Juniorprofessoren

Die in 2004 von CHE und Junge Akademie durchgeführte Studie ergab, dass nur 83 der 143 befragten Juniorprofessoren offiziell den Titel „Professor" führen durften (Buch et al. 2004). Der Status der Juniorprofessoren sollte bundesweit weiter harmonisiert werden. Dazu gehört, dass Juniorprofessuren zur Gruppe der Hochschullehrer mit allen Rechten und Pflichten gehören. Ebenso sollte der Titel „Professor" bundeseinheitlich ohne weitere Zusätze wie „Junior-Professor", „Professor (jun.)", „Professor als Juniorprofessor", etc. geführt werden, um bspw. auf Konferenzen nicht als Professoren „2. Klasse" zu gelten. In einer Änderungsnovelle zum Niedersächsischen Hochschulgesetz ist bspw. derzeit (März 2006) vorgesehen, den bisherigen Titel „Professor als Juniorprofessor" bzw. „Juniorprofessor" durch „Professor" zu ersetzen, um nach außen hin die Eigenverantwortlichkeit der Juniorprofessoren zu unterstreichen. Einem Einwurf der Professoren an Fachhochschulen, die sich durch das Führen des Titels „Professor" durch Juniorprofessoren in ihrem Status eingeschränkt fühlten, wurde bei einer Anhörung zur Änderungsnovelle nicht stattgegeben.
Auch bestehen in den einzelnen Ländern Unterschiede im Hinblick auf die Führung eines Titels für positiv evaluierte

Juniorprofessoren, die nach Ablauf ihrer befristeten Stelle nicht auf eine unbefristete Professur berufen wurden, jedoch weiter in der Lehre tätig sind (bspw. Privatdozent (Brandenburg), apl. Professor (z.B. Niedersachen), Professor (z.B. Berlin)). In Berlin können Juniorprofessuren sogar den Titel „Professor" bei positiver Zwischenevaluation auf Lebenszeit behalten.

5.8 Einheitliche Anerkennung und Harmonisierung der Qualifikationswege

Die Planbarkeit einer wissenschaftlichen Karriere über Ländergrenzen hinweg wird dadurch erschwert, dass bspw. in den Ländern Sachsen und Bayern der Qualifikationsweg „Juniorprofessur" bisher noch nicht explizit Eingang in die Hochschulgesetze der genannten Länder gefunden hat. Auch ist in einigen Ländern die Habilitation wieder explizit nach dem Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 27. Juli 2004 zum Hochschulrahmengesetz aufgenommen worden, in einigen Ländern dagegen nicht (z.B. Brandenburg).

Wünschenswert ist daher eine gegenseitige und bundesweite Anerkennung von Qualifikationswegen. Auch ist es überlegenswert, die einzelnen Qualifikationswege von Nachwuchswissenschaftlern wie z.B. als Leiter von Nachwuchsgruppen, Emmy Noether-Gruppen der DFG, Lichtenberg-Professuren, Heisenberg-Professuren, Juniorprofessuren, Assistenzprofessuren im Ausland, unabhängige Nachwuchsgruppen der MPG, die Habilitation, etc. zwar im Sinne des Wettbewerbs und der Vielfalt weiter aufrecht zu erhalten, jedoch im Sinne einheitlicher Evaluationskriterien nach gemeinsamen wissenschaftlichen, internationalen Qualifikationsstandards anzugleichen ohne dass die jeweiligen Qualifikationswege ihr eigenständiges Profil verlören. So könnten bspw. für die Nachwuchswissenschaftler auf allen Qualifikationswegen Qualität und Quantität der Publikationen, die Evaluation der Lehre, die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, das Einwerben von Drittmitteln, etc. (d.h. Kriterien wie sie bereits bei der Evaluierung von Juniorprofessuren und auch von Berufungskommissionen) herangezogen werden nach 3 (oder alternativ auch 4 Jahren Tätigkeit) herangezogen werden.

„Doppelte" Qualifikationswege wie Juniorprofessur plus Habilitation im Hinblick auf eine bundesweite Karriereplanung führen zu weiteren Zeitverzögerungen, die hochschulpolitisch und ökonomisch nicht sinnvoll sind (sowohl für die Nachwuchswissenschaftler als auch aufgrund einer weiteren Belastung durch Gutachten und Prüfungen auf Seite der Professoren). Der Qualifikationsweg „Juniorprofessur" und die Qualitätsstandards der Evaluation reichen zur Feststellung der Berufungsfähigkeit aus. Zudem sind die Mitglieder einer Berufungskommission erfahren genug, um sich abschließend ein weiteres Bild von den jeweiligen Bewerbern zu machen. Die derzeitige Unsicherheit der Juniorprofessoren manifestiert sich bspw. in den Ergebnissen der Umfrage von CHE und Junge Akademie aus 2004 (Buch et al. 2004). Fast die Hälfte der noch nicht habilitierten Befragten gab die Absicht an, sich doppelt auf eine Lebenszeitprofessur mit Juniorprofessur plus Habilitation zu qualifizieren, um bundesweit (d.h. auch in den Bundesländern Bayern und Sachsen) beziehungsweise bei einem erneuten politischen Wechsel und abermals novellierten Hochschulgesetzen jederzeit flexibel über die notwendigen Berufungsvoraussetzungen und Urkunden zu verfügen.

Diese „Doppelqualifikation" (Juniorprofessur plus Habilitation) als zusätzliche „Versicherung" gegen zukünftige Richtungswechsel der Hochschulpolitik und für eine bundesweite Berufungsfähigkeit führt allerdings zu erheblichen Zusatzbelastungen und weiteren Zeitverzögerungen in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, welche kontraproduktiv zum ursprünglichen Ziel der Verkürzung von Qualifikationswegen zur Lebenszeitprofessur sind und den Qualifikationsweg Juniorprofessur „ad absurdum" führen würden (Frank et al. 2004). Eine bundeseinheitliche Regelung der Evaluierungskriterien bei Beibehaltung unterschiedlicher Qualifikationswege könnte hier Abhilfe schaffen. Letztendlich macht es auch wenig Sinn, einen Teil der Gesichtspunkte (die Publikationen sowie die didaktischen Fähigkeiten), die im Rahmen der Evaluierung als Juniorprofessor bereits bewertet wurden, nochmals im Rahmen eines anschließenden (kumulativen) Habilitationsverfahren erneut zu bewerten. Darunter würden das Konzept und die Legitimation der Juniorprofessur leiden. Ebenso sollten die Universitäten auch keine bereits habilitierten Wissenschaftler mehr auf Juniorprofessuren berufen, da dies der ursprünglichen Idee der Juniorprofessur als alternativer Weg zur Habilitation widerspricht und die Habilitation ja letztendlich bereits der Nachweis für die Qualifizierung auf eine ggf. noch befristete (im Fall der Erstberufung) oder unbefristete Lebenszeitprofessur ist.

Letztendlich sollte nicht entscheidend sein, ob die Qualifikation für den Beruf des Hochschullehrers über den Qualifikationsweg als Juniorprofessur oder über eine Habilitationsprüfung nachgewiesen wurde, sondern das gesamte wissenschaftliche Werk eines Nachwuchswissenschaftlers und dessen Qualität sowie der Auftritt vor Berufungskommissionen.

5.9 Verbot von Hausberufungen auf Juniorprofessuren

Hausberufungen auf Juniorprofessuren sollten wie bei Lebenszeitprofessuren formal durch Landesgesetze verboten werden, da eine fehlende offene Ausschreibung dem Ziel einer „Bestenauslese" bereits bei der Berufung von Juniorprofessoren sowie der für Hochschullehrer geforderten Mobilität entgegen spreche sowie einer „Vetternwirtschaft" alle Türen öffnen würde. Darunter würde ebenfalls das gesamte Qualifikationsmodell „Juniorprofessur" leiden. Aufgrund der derzeitigen Ländergesetze wäre auch heute schon ein Tenure-Track bei einer vorherigen Hausberufung auf die Juniorprofessur ausgeschlossen, da die meisten Ländergesetze für den Tenure-Track einen Hochschulwechsel nach der Promotion als conditio sine qua non festschreiben.

6. Fazit

Trotz der aufgelisteten Problemfelder zeigen Studien wie die von CHE und Junge Akademie jedoch eine vergleichsweise hohe Zufriedenheit unter den Juniorprofessoren. Diese Zufriedenheit lässt sich dabei insbesondere wie folgt festmachen: (1) Anerkennung im Kollegium und Gleichstellung mit den Inhabern von Lebenszeitprofessuren, (2) Teilhabe am allgemeinen Fachbereichsbudget, (3) Zugriff auf Sekretariatsdienste (Buch et al. 2004). Für die weitere Ausgestaltung der Juniorprofessur wäre es förderlich, jeden Selbstreport der Juniorprofessuren noch um einen Kurzbe-

richt (ca. 2-4 Seiten) zu ergänzen, in denen über Probleme berichtet wird und konkrete Verbesserungsvorschläge aufgezeigt werden. Diese Berichte mehrerer Juniorprofessoren könnten zunächst innerhalb der Universitäten zusammengefasst werden und dann anschließend gesammelt auf Bundesebene in entsprechenden Gremien diskutiert werden, um Fehlentwicklungen in der weiteren Ausgestaltung der Juniorprofessuren zu verhindern und konstruktive Vorschläge zeitnah umsetzen zu können (Buch et al. 2004, S. 39). Im Hinblick auf eine bessere Familienverträglichkeit bzw. Förderung von Frauen sollte auch eine verstärktes Angebot von Teilzeit-Juniorprofessuren (z.B. 2 SWS Lehrdeputat) in Erwägung gezogen werden, sofern dies von den jeweiligen Stelleninhabern gewünscht wird. Durch Tenure-Track-Optionen würde das Konzept der Juniorprofessur als weiterer Qualifikationsweg weiter an Attraktivität gewinnen, insbesondere für Wissenschaftler aus dem Ausland, wo derartige Optionen angeboten werden. Als „training on the job" ist die Juniorprofessur eine sehr zweckmäßige und empfehlenswerte Vorbereitung auf Lebenszeitprofessuren.

Es bedarf noch ca. 2 bis 4 Jahre bis verlässliche Zahlen darüber vorliegen, wie viel Prozent der Juniorprofessoren innerhalb von 6 Jahren nach Antritt ihrer Stelle letztendlich eine Lebenszeitprofessur im Vergleich zu Habilitanden, die sich innerhalb von 6 Jahren erfolgreich habilitiert haben, erhalten haben. Erst dann kann ein Urteil darüber abgegeben werden welcher Weg letztendlich mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zur Lebenszeitprofessur führt und somit der sog. „Königsweg" ist bzw. ob sich ggf. die jeweiligen Qualifikationswege als gleich erfolgreich herausstellen. Eine Untergliederung nach Bundesländern, Geschlecht und insbesondere Fächergruppen wäre bei einer derartigen Untersuchung notwendig. Vereinzelt werden bereits Tenure-Track-Optionen bei Stellenausschreibungen den Juniorprofessuren explizit eingeräumt (insbesondere bei Stiftungs-Juniorprofessuren). Jedoch ist dem Autor kein einziger Fall bekannt, bei dem bereits eine Juniorprofessur ohne Stellenausschreibung auf eine Lebenszeitprofessur entfristet wurde. Hierfür ist es jedoch auch noch zu früh, da die ersten Juniorprofessoren längstens 4-5 Jahre im Amt sind.

Wünschenswert wäre zudem ein verstärktes Angebot von „Auffangpositionen" (Buch et al, 2004, S. 3 f.) für positiv evaluierte Juniorprofessuren, die mangels freier Stellen nicht innerhalb von 6 Jahren eine Lebenszeitprofessur erhalten. Hier sind insbesondere die Universitäten gefragt, die die Juniorprofessoren für Lebenszeitprofessuren qualifiziert haben. Vakante Professuren sollten zudem verstärkt vom wissenschaftlichen Nachwuchs „als training on the job" vertreten werden.

Die Produktivität und die Qualität der Leistungen in Lehre und Forschung der „1. Generation" an Juniorprofessoren sind hinter dem Hintergrund der derzeit vielerorts anzutreffenden Schwächen in der Ausgestaltung der Juniorprofessur umso bemerkenswerter. Die Befürchtungen vieler Kritiker der Juniorprofessor, dass Juniorprofessoren aufgrund der vielfältigen Aufgaben in der Selbstverwaltung keine Zeit mehr für Forschung finden sowie die Qualität der Forschung und Lehre aufgrund der fehlenden Anbindung an das von einem erfahrenden Professor geleiteten Instituts nicht mehr gewährleistet ist, können nicht festgestellt werden. Zülch und Frormann (Zülch, Frormann 2005) weisen bspw. daraufhin, dass nach durchschnittlich nur 18 Monaten im Amt acht Juniorprofessoren an der Humboldt-Universität zu Berlin, die von Zülch und Frormann neben den Universitäten Bremen, Konstanz sowie der Technischen Universität Clausthal zu den „Leuchtürmen" in der Förderung von Juniorprofessoren gezählt werden, bereits auf Berufungslisten platziert wurden bzw. einen Ruf auf eine unbefristete Professur erhielten (einige Juniorprofessoren auch mehrere), obwohl sich nur etwa ein Drittel der Juniorprofessoren auf eine unbefristete Professur beworben hatte. Eine explorative Analyse des Autors dieses Beitrags bezüglich der im Internet abrufbaren Veröffentlichungslisten von insgesamt 60 Juniorprofessoren der unterschiedlichsten Fachbereiche an den Universitäten Bremen, Oldenburg, Osnabrück, Hannover, Humboldt-Universität Berlin, TU Clausthal sowie der Universität Konstanz (diese Universitäten wurden aufgrund ihrer großen Anzahl an Juniorprofessoren gewählt) führte einen signifikanten Anstieg der Publikationen (insbesondere ab dem 2. Jahr der Tätigkeit als Juniorprofessor) im Vergleich vor der Tätigkeit als Juniorprofessur zu Tage. Ein Anstieg der Publikationsquote zu Lasten der Qualität ist nicht feststellbar; im Gegenteil, es wurde noch mehr als in der Phase vor der Juniorprofessur in englischer Sprache bzw. internationalen Publikationsorganen veröffentlicht.

Eine weitere Harmonisierung der Evaluierungskriterien auf unterschiedlichen Qualifikationswegen ist möglich ohne dass dabei die jeweiligen Qualifikationswege zwangsläufig ihr eigenständiges Profil verlieren müssten. Die Vorhaben vieler Universitäten (auch in eher traditionellen Fachbereichen), ihre Habilitationsordnungen in Richtung einer kumulativen Habilitation zu reformieren (Zülch, Frormann 2005, S. 482) oder sogar weitere Qualitätskriterien wie bei der Evaluierung von Juniorprofessoren oder beim Tenure-Track im anglo-amerikanischen Raum zu berücksichtigen, zeigen, dass die Juniorprofessur und das dabei eingesetzte Evaluierungsverfahren eine sehr gute Alternative zum klassischen Habilitationsverfahren ist.

Literaturverzeichnis

Buch, F./ Landfester, K./ Linden, P./ Rössel, J./ Schmitt, T. (2004): Zwei Jahre Juniorprofessur: Analysen und Empfehlungen, Mimeo, Junge Akademie an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina und Centrum für Hochschulentwicklung, 2004. Abruf unter: http://www.che.de/downloads/JP_Studie_Endfassung__4_233.pdf

duz – das unabhängige Hochschulmagazin (2004): Juniorprofessur: …für eine exzellente Zukunft von Lehre und Forschung in Deutschland, duz Special, Beilage November 2004. Abruf unter: http://www.hu-berlin.de/juniorprofessuren/jp_duz_0411.pdf

Frank, B./ Kemfert, C./ Stephan, A. (2004): Die Bedeutung der Juniorprofessur für den Wissenschaftsstandort Deutschland; Wochenbericht des DIW Berlin 39, 2004; Abruf unter: http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/wochenberichte/docs/04-39-1.html

Humboldt-Universität zu Berlin (2004): Die Juniorprofessur als Instrument zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Berlin, 15. Juli 2004. Abruf unter: http://www.hu-berlin.de/juniorprofessuren/JPUmfrage.pdf.

Mehrtens, M.: Personalentwicklung für Juniorprofessoren – Instrument gezielter Förderung und aktiver Hochschulentwicklung in der Universität Bremen. In: Das Hochschulwesen, 52. Jg. 2004, H. 2, S. 51-55.

Prömel, H. J. (2004): Der Weg ist richtig. Erfahrungen mit der Juniorprofessur an der Humboldt-Universität. In: duz (Hg.): Juniorprofessur: …für eine exzellente Zukunft von Lehre und Forschung in Deutschland, S. 19.

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (WKN) (2005): Empfehlungen zur Qualitätssicherung von Berufungsverfahren in Universitäten und Hochschulen, 2005. Abruf unter: http://www.wk.niedersachsen.de/Materialien/Berufung.pdf

Wissenschaftsrat (WR) (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren, Jena, 2005. Abruf unter: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/6709-05-2.pdf
Zülch, H./ Frormann, L. (2005): Die Juniorprofessur – Ein Zwischenergebnis. In: Forschung & Lehre, 12. Jg. 2005, H. 9, S. 482.

■ **Dr. Frank Teuteberg,** Juniorprofessor für BWL/E-Business und Wirtschaftsinformatik, Universität Osnabrück und Forschungszentrum für Informationssysteme in Projekt- und Innovationsnetzwerken, E-Mail: frank.teuteberg@uni-osnabrueck.de

„Personalführung und -entwicklung in Fachbereichen, Instituten und auf Zentralebene der Hochschulen"

Weiterbildung im IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Freitag und Samstag, 20./21. Oktober 2006, 10 bis 18 Uhr
Referent: Prof. Dr. W.-D. Webler (IWBB)
Seminarraum des IWBB, Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Kosten: 270 Euro

Zielgruppe: Dekane, Leiter/innen von Instituten, Inhaber von Professuren, Fachbereichsreferent/innen usw.

Das Werkstattseminar zeigt, warum und wie personalwirtschaftliche Konzepte auf Hochschulen, insbesondere Universitäten, übertragen werden können. Sie waren solchen Konzepten bisher eher unzugänglich.
Statt vorhandenes Personal nur zu verwalten und (meist in unprofessionellen Auswahlverfahren) zu ersetzen, sind sie gut beraten, viel gezielter als bisher Personalplanung zu entwickeln. Das heisst, vorhandenes Personal oder extern einzuwerbende Mitglieder auf einen ermittelten Personalbedarf zu beziehen und auf ein entsprechendes professionelles Kompetenzprofil hin weiterzubilden. Hochschulen, die diesen Weg gehen, können ihre Leistungsfähigkeit - und letztlich ihre Attraktivität für Studierende wie für ihr wissenschaftliches, ihr technisches und Verwaltungs-Personal - deutlich steigern.
Das Seminar geht auch ausführlich auf die Anwendung solcher Konzepte auf Wissenschaftler/innen ein. Dabei geht es neben strategischen und beschäftigungspolitischen Fragen um die Art der Kompetenzprofile und Methoden zu deren Erwerb.

Ein weiterer Abschnitt wendet sich der Personalführung zu. Auch dies ist dem Wissenschaftsverständnis aus flachen Hierarchien und Kollegialität eine eher fremde Vorstellung. An praktischen Beispielen wird aber schnell klar, dass Zu-, Über- und Unterordnungen sehr wohl existieren. Dafür verfügen die Wissenschaftler i.d.R. aber über keine professionellen Verhaltensmuster. Mangelnde Förderung und alltägliche (manchmal kaum glaubliche) Rücksichtslosigkeiten und Katastrophen im Umgang sind die Folge, die von den Vorgesetzten oft nicht einmal bemerkt werden. Hierfür wird im Seminar Sensibilität geweckt, werden klassische Methoden der Personalführung ebenso kennen gelernt wie Gesprächsstrategien für komplexe Situationen. In praktischen Übungen lernen die Teilnehmer/innen diese Strategien anzuwenden.
Falls gewünscht, kann das umfangreiche Thema in einer weiteren Veranstaltung vertieft werden.

gez. Wolff-Dietrich Webler

Zitat eines früheren Teilnehmers: „Ich hatte nicht gedacht, dass mir das Seminar so viel bringen würde! Deshalb war ich auch für die jetzt beschlossene Fortsetzung." (Dekan)

Anmeldungen an: Kathleen Gerber, gerber@iwbb.de, weitere Informationen: http://www.iwbb.de

Peer Pasternack

Peer Pasternack

Was ist Hochschulforschung?

Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung[1]

Ein Experte ist, einem Bonmot von Paul Valéry zufolge, jemand, der sich nach Regeln irrt. Hochschulforschung vereint Hochschulexperten. Sie weiß – im Regelfalle – insoweit um ihre Irrtumsfähigkeit, als sie die Vorläufigkeit des von ihr produzierten Wissens in Rechnung stellt. Diese Tugend teilt die Hochschulforschung nicht mit allen Expertiseanbietern auf dem Wissensmarkt der Hochschulentwicklung. Das wiederum verbessert ihre Wettbewerbsposition nicht nur. Zu fragen ist nach den Gründen. Zur Beantwortung werden der aktuelle Institutionalisierungsstand der deutschen Hochschulforschung dargestellt (Punkt 1.), der wissenschaftliche Status der Hochschulforschung – eigenständige Disziplin oder Forschungsfeld? – diskutiert (2.), die Angemessenheit der Unterscheidung von Grundlagenforschung und Anwendungsorientierung in der Hochschulforschung erörtert (3.), Hochschulforschung und Hochschulberatung ins Verhältnis gesetzt (4.) sowie der prekäre (Nicht-)Zusammenhang von Hochschulforschungsergebnissen und Hochschulentwicklung problematisiert (5.).

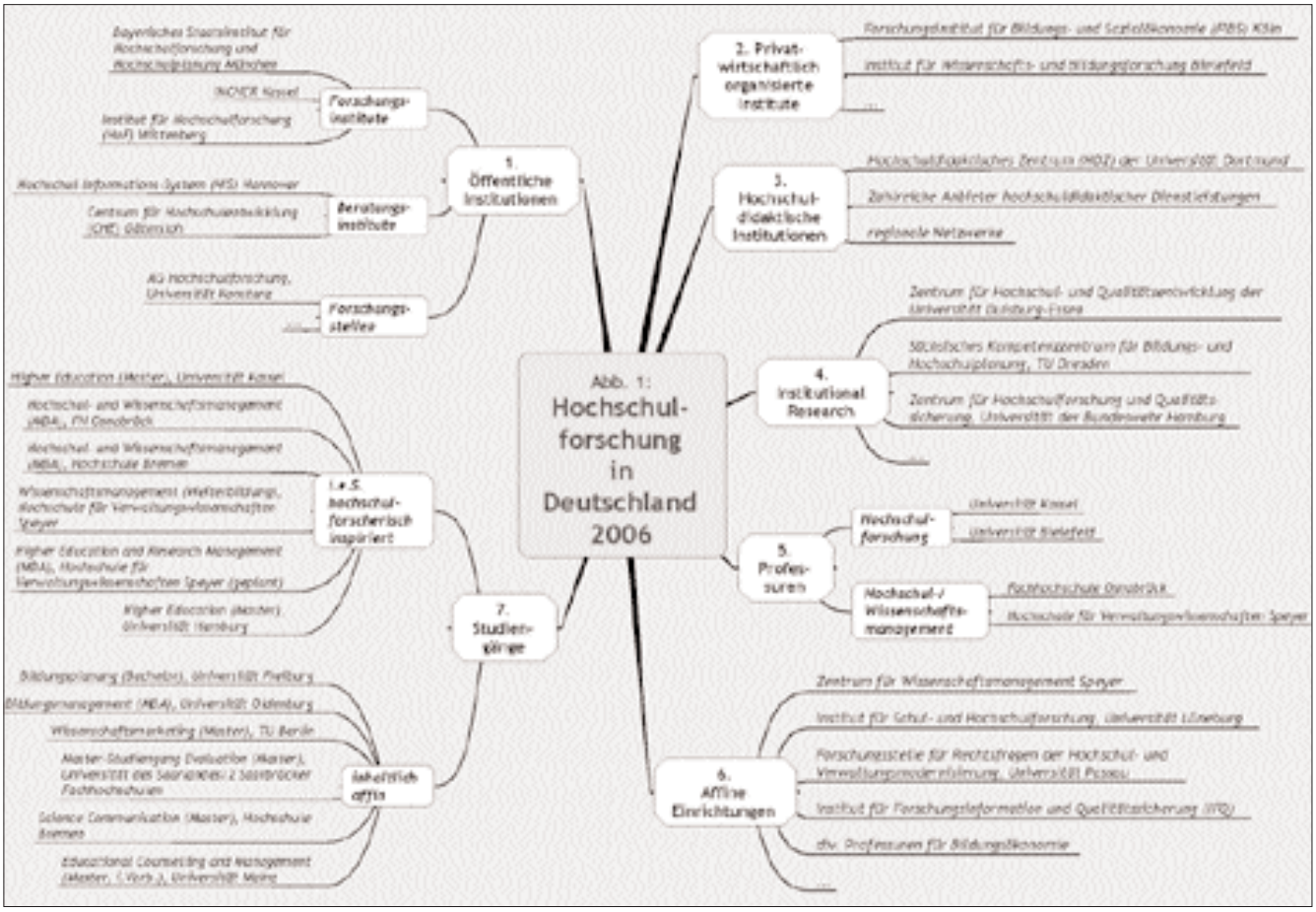
By asking: **What is Research on Higher Education? A Discussion to Mark the Foundation of the Society for Research on Higher Education**, *Peer Pasternack* addresses an issue that has still not been clarified unequivocally, and one that all persons working in this field have to ask themselves at regular intervals. A discussion on the terms, forms of institutionalization, and relevant study courses brings the author to a theory-of-science treatment of this field of research. He tackles the relation between research on higher education and higher education development as well as that between research on higher education and higher education counseling. Pasternack does not just confirm how sparsely the knowledge gained through research on higher education is applied in higher education development but also examines some of the reasons why. He contrasts the communicative inferiority of a field of research that delivers complex answers with a counseling practice that attracts it customers through answers that are simple and apparently conclusive. It seems that research on higher education is called in only after the simple formulas have failed. The presentation of research findings needs to be examined and developed further. One initial impediment to a broader reception can also be noted here: not just the use of technical social science language—see the present article—but, above all, idiosyncratic formats that often make reports incomprehensible for customers. All too frequently, complexity of presentation is mistaken for complexity of the subject of research. Presenting complex content in simple terms would make a major contribution to solving this problem. By using comparisons from the field of medicine, the author shows how this can be done in clear terms while still retaining a professional approach. Particularly on the occasion of the foundation of the Society for Research on Higher Education, he proposes that the results of research on higher education should be better prepared and integrated, and that a toolbox for higher education development should be assembled that will fit the needs of its users.

1. Hochschulforschung: anhaltend problematischer Name, aber Institutionalisierungsfortschritte

Für Marketingexperten wäre der Name „Hochschulforschung" ein Supergau: Er zeichnet sich durch Uneindeutigkeit und fortwährende Erklärungsbedürftigkeit aus. Die abzusetzenden Produkte laufen unter einer Marke, die weder eindeutige Identifikation durch externe Interessenten ermöglicht noch hinreichende Unterscheidung von den Angeboten der Wettbewerber. Der Einprägsamkeit sind damit Grenzen gesetzt. Nehmen wir etwa die Verkehrsunfallforschung oder die Katastrophenforschung: Sie sind der Hochschulforschung systematisch (und in gewisser Weise auch inhaltlich) nicht unähnlich, und dennoch weiß man eindeutig, worum es sich handelt. Dagegen leidet der Begriff Hochschulforschung unter seiner Doppelbedeutung ‚Forschung an Hochschulen' und ‚Forschung über Hochschulen'. Hochschulforscher/innen im Sinne von Analytikern der Hochschule haben daher beständig zu erklären, was sie tun. In Zeiten harter aufmerksamkeitsökonomischer Konkurrenz sind das denkbar schlechte Voraussetzungen für die Steigerung der öffentlichen Wahrnehmung. Helfen kann hier nur eines: die Erhöhung der Institutionalisierungsdichte. Sie führt dazu, dass tendenziell immer weniger Angehörige des Hochschulsektors noch nie etwas von Hochschulforschung als Forschung über Hochschulen gehört haben. Bislang war die hochschulforscherische Ausstattung

[1] Am 4. Mai 2006 ist in Kassel die Gesellschaft für Hochschulforschung gegründet worden. Der Verfasser wurde in ihren Vorstand gewählt. Die Neugründung könnte die Notwendigkeit produzieren, künftig häufiger erklären zu müssen, was eigentlich Hochschulforschung ist. Dazu sucht der hier vorgelegte Text Anregungen zu liefern.

Abbildung 1: Hochschulforschung in Deutschland 2006



in Deutschland zumindest im Vergleich zu den USA, zu Großbritannien und Australien gering (vgl. Schwarz/Teichler 2000). Allerdings gibt es Entwicklungen (siehe Abbildung 1).[2]

Landschaftsprägend sind im hochschulforscherischen Feld der Bundesrepublik fünf größere Institutionen. Neben drei Forschungsinstituten in München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung), Kassel (INCHER, vormals WZ I) und Wittenberg (HoF – Institut für Hochschulforschung) gibt es das anwendungs- und beratungsorientierte HochschulInformations-System Hannover (HIS) und das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh, welches sich vorrangig als Beratungseinrichtung versteht. Daneben bestehen kleinere Einrichtungen wie die AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz. Zudem finden sich privatwirtschaftlich organisierte Einrichtungen wie das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie in Köln, seit neuestem auch das Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), eine Ausgründung des früheren Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld, womit die dort geleistete Arbeit und der Name wieder konsistent gestaltet und zudem die Traditionslinie des früheren „Praxisschwerpunkts Wissenschafts- und Bildungsplanung" aufgenommen werden sollte, der in der benachbarten Fakultät für Soziologie ursprünglich bestanden hatte. Hinzu tritt eine Reihe hochschuldidaktischer Institutionen. Nachdem das IZHD in Bielefeld 2005 abgewickelt worden war, verfügt allerdings lediglich das Hochschuldidaktische Zentrum (HDZ) der Universität Dortmund über eine solche eigene Personalausstattung, die auch Forschungstätigkeit in größerem Ausmaß zulässt. Gleichwohl erschließen auch die anderen hochschuldidaktischen Einrichtungen – etwa das Hochschuldidaktikzentrum der baden-württembergischen Landesuniversitäten, das Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen, die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle der TU Darmstadt, das Centrum für Hochschulentwicklung und Weiterbildung der Universität Hamburg – über Vernetzung z.T. beträchtliche Ressourcen.[3] Gleiches gilt für regionale Netzwerke wie das Netzwerk Hochschuldidaktik NRW. Schließlich werden seit einiger Zeit mancherorts auch Einrichtungen gegründet, die Institutional Research betreiben, also Forschung zur Optimierung der Abläufe an der jeweiligen Heimathochschule, mitunter verbunden mit hochschuldidaktischen Dienstleistungen. Hier lassen sich bspw. das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen, das Sächsische Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung der TU Dresden oder das Zentrum für Hochschulforschung und Qualitätssicherung an der Universität der Bundeswehr Hamburg nennen.

[3] Einen guten Überblick über die hochschuldidaktische Landschaft bietet das DUZ-special „Hochschuldidaktik in Deutschland", Beilage zur DUZ vom 12.9.2003.

[2] Zu einer vorangegangenen, hier nicht weiter verfolgten, aber aus Vollständigkeitsgründen zu erwähnenden Entwicklung, nämlich der De- und Re-Institutionalisierung der ostdeutschen Hochschulforschung in den 1990er Jahren, vgl. Pasternack (1999).

Deren Personalausstattung ist typischerweise gering; sie werden daneben durch die Mitarbeit thematisch interessierter Wissenschaftler/innen aus verschiedenen Einzelfächern getragen. Explizit für Hochschulforschung denominierte Professuren gab es bis vor kurzem nirgends. Hier sind aber unterdessen Änderungen zu vermelden: In Kassel und Bielefeld wurden entsprechende Stellen besetzt bzw. ausgeschrieben, in Speyer und Osnabrück gibt es zudem Professuren für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. An seinen Rändern ist dieses Landschaftsbild der Hochschulforschung nicht trennscharf, sondern fließt weich aus: Je nach Betrachtungsfokus geraten inhaltlich affine Einrichtungen mit ins Blickfeld, etwa das Zentrum für Wissenschaftsmanagement Speyer, das Institut für Schul- und Hochschulforschung der Universität Lüneburg, die Forschungsstelle für Rechtsfragen der Hochschul- und Verwaltungsmodernisierung an der Universität Passau oder das neu (von der DFG) gegründete Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ). Zu nennen wären hier auch die vereinzelt an Universitäten vorhandenen Professuren für Bildungsökonomie. Ein solcher Betrachtungsfokus kann auch der auf hochschulforscherisch inspirierte Studiengänge sein. Im engeren Sinne sind hier die folgenden zu nennen: der Masterstudiengang Higher Education an der Universität Kassel, der Masterstudiengang Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der FH Osnabrück und das gleichnamige berufsbegleitende Weiterbildungsangebot (MBA) an der Hochschule Bremen, der dreimonatige Weiterbildungsstudiengang Wissenschaftsmanagement an der Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, schließlich der ebendort geplante European MBA in Higher Education and Research Management sowie der Master of Higher Education an der Universität Hamburg (vgl. IZHD Hamburg 2004). Im weiteren Sinne lassen sich aber noch einige Studiengänge mit inhaltlichen Affinitäten nennen: der Bachelor-Studiengang Bildungsplanung an der Universität Freiburg, die berufsbegleitenden Studiengänge für Bildungsmanagement (MBA) an der Universität Oldenburg und für Wissenschaftsmarketing an der TU Berlin, der Master-Studiengang Evaluation der Universität des Saarlandes und zweier Saarbrücker Fachhochschulen, das Master-Angebot Science Communication an der Hochschule Bremen sowie ein in Vorbereitung befindlicher Studiengang „Master of Educational Counselling and Management" an der Universität Mainz.

Die Studiengänge haben, wie die Hochschulforschung, ein Problem, das sich in der Suche nach ihrem adäquaten Namen niederschlägt. Die Studiengangsbezeichnung „Hochschulforschung" muss vermieden werden, weil sie potenzielle Interessierte irreführen würde: diese möchten sich mit dem Studium typischerweise auf eine hochschulpraktische Tätigkeit vorbereiten und nicht auf Forschung. Die landläufige Übersetzung „Higher Education Research" wiederum stellt einseitig auf den Bildungsaspekt von Hochschule ab und vernachlässigt implizit den Forschungsaspekt. Die Bezeichnung „Hochschulmanagement" landet gleichfalls in einer Einseitigkeit: sie suggeriert, dass es allein um Steuerung ginge, nicht aber auch um die Stofflichkeit der zu steuernden Prozesse. Eine denkbare Variante, die den managerialistischen Zungenschlag vermeidet, wäre „Hochschuladministration"; sie hätte aber ebenfalls das Problem, auf Steuerungsaspekte zu reduzieren. In Analogie zur Museumskunde, wie sich die Museologie gelegentlich nennt, könnte „Hochschulkunde" eine Lösung sein: doch ist der Begriff bereits durch das gleichnamige Institut an der Universität Würzburg, unterhalten von der Deutschen Gesellschaft für Hochschulkunde, besetzt; beide betreiben burschenschaftlich orientierte Hochschulhistoriografie, so dass (neben sprachästhetischen Einwänden) inhaltliche Missverständnisse auch hier programmiert wären. Dann ließe sich noch „Hochschulwissenschaft" – analog etwa zur Verwaltungswissenschaft – als Benennung denken, doch unterläge diese erneut einer vergleichbaren Doppeldeutigkeit wie „Hochschulforschung". Wäre „Hochschulanalyse" ein Ausweg? Auch davon muss abgeraten werden, denn nur in einem Zusammenhang entwickelte ein methodischer Zugriff mit dieser Bezeichnung eine solche Dynamik, dass daraus der Name einer Forschungsrichtung wurde: Psychoanalyse; die Scherze, die auf Grund dieser Analogie eine Studiengangsbezeichnung „Hochschulanalyse" produzieren würde, wären leicht vorauszusehen. „Hochschulanalytik" könnte vielleicht eine Lösung sein (Analytik gibt es in der Wissenschaft bislang nur als Kurzbezeichnung für die Analytische Chemie, die sich mit der Zusammensetzung von Stoffen befasst, also die ‚zerlegende' Chemie); allerdings kollidierte diese Bezeichnung erkenntnistheoretisch ein wenig mit der ehrwürdigen Unterscheidung zwischen analytischen und synthetischen Urteilen nach Kant und der davon inspirierten empirisch-analytischen Popper-Tradition.

Kurz: Welche Namen die einzelnen Studiengänge auch immer wählen, deren Erklärungsbedürftigkeit verbindet sie, neben den Studieninhalten, auf Dauer mit der Hochschulforschung. Hilfreich ist es vor diesem Hintergrund, wenn zumindest Klarheit darüber besteht, ob die Hochschulforschung eine Wissenschaft ist. Ich meine: nein, und das ist auch gut so.

2. Disziplin oder Forschungsfeld?

Hochschulforschung ist mindestens multi-, optimalerweise interdisziplinär. Im Unterschied zu bloßer Multidisziplinarität generiert Interdisziplinarität einen spezifischen kooperationsbedingten Mehrwert. Dieser ergibt sich, wenn er sich ergibt, daraus, dass Personen miteinander interagieren, die mehr als nur einen fachlichen Problemhorizont überschauen sowie in mehr als einer Fachsprache heimisch sind und daher Übersetzungsleistungen erbringen können. Auf diese Weise kann der Mangel bloßer Multidisziplinarität ausgeglichen werden, dass die innerhalb von Fach-Communities bestehende Kohärenz des jeweiligen Vorverständnisses nicht gegeben ist. Voraussetzung der Interdisziplinarität ist zunächst die Disziplinarität. Doch deren Überschreitung erweist sich immer dann als notwendig, wenn sich die wissenschaftlich zu bearbeitenden Probleme nicht den Disziplingrenzen fügen, sondern an den Grenzen zweier oder mehrerer Disziplinen angesiedelt sind. In der Hochschulforschung ist das ein typischer Normalfall. So ist deren zentraler Untersuchungsgegenstand – das Hochschulsystem in toto – der Adapter zwischen Bildungssystem und Wissenschaftssystem und hat bereits dadurch die Integration zweier Systemlogiken zu leisten. Zudem hat das Hochschulsystem wesentlich die Nachhaltigkeit der Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion einer Gesellschaft

zu sichern, so dass zwei weitere Systemlogiken zu integrieren sind. Mithin ist die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Erklärungen und daraus konstruierten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie). Die Hochschulforschung muss das systematisch abbilden. In Bezug auf die Disziplinarität ist die Wissenschaftsgeschichte generell durch zwei Entwicklungen gekennzeichnet: Zum einen vollzieht sich fortwährend eine interne Ausdifferenzierung der Disziplinen (nach dem Muster Naturforschung – Physik – Quantenmechanik). Zum anderen ist eine ebenso fortwährende Neuintegration zuvor ausdifferenzierter Disziplinen (etwa die Zusammenführung von chemischen Fragestellungen und physikalischen Modellen in der physikalischen Chemie) zu beobachten. Dabei wird zunächst ein bestimmtes Forschungsfeld über seinen Gegenstand integriert, bedient sich aber theoretisch und methodisch in den jeweiligen Quellendisziplinen. Dann jedoch kann es vorkommen, dass das Forschungsfeld einen spezifischen, nämlich gegenstandsgebundenen Theorie- und Methodenbestand entwickelt, der zur Konstituierung als eigenständiger Disziplin führt (etwa die Entwicklung der Werkstoffforschung aus Chemie, Physik und Ingenieurwissenschaft hin zur eigenständigen Werkstoffwissenschaft, die wiederum gemeinsam mit der Informatik zur Quelle der Werkstoffinformatik wurde). Ob nun aber bspw. die Systemforschung eine eigene Disziplin oder ein gegenstandsbezogenes Forschungsfeld ist, ob die Zootierforschung eine Untergliederung der Zoologie oder eine unterdessen aus dieser herausentwickelte eigenständige Disziplin darstellt, oder ob Mittelalterarchäologie und Industriearchäologie umstandslos einer von den Klassischen Archäologen dominierten Archäologie zugeschlagen werden können – dies sind Gegenstände fachinterner Debatten, die in der Regel ausgesprochen hermetisch geführt werden, Außenstehenden also häufig nicht recht zugänglich sind. Die Hochschulforschung im Sinne einer Forschung über Hochschulen kann auf solche Debatten verzichten, wenn sie sich als ein gegenstandsbezogenes Forschungsfeld versteht, in dem sich mehrere Disziplinen fruchtbar kreuzen. Ihre Aktivitäten können kaum anders als interdisziplinär organisiert sein: Empfängt die Hochschulforschung ihre wesentlichen methodischen und theoretischen Anregungen aus der Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft, so ist sie systematisch zwischen den strukturell ähnlich verfassten wie z.T. inhaltlich überlappenden Forschungsfeldern Bildungsforschung und Wissenschaftsforschung angesiedelt und weist Schnittstellen insbesondere zur Verwaltungs-, Rechts- und neuerdings verstärkt zur Wirtschaftswissenschaft auf, daneben aber auch zu vergleichbar interdisziplinär angelegten Bereichen wie der Schul- sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

In diesem Sinne lassen sich vier fachliche Referenzschichten der Forschung über Hochschulen unterscheiden:[4]

1. *Quellendisziplinen:* Soziologie, Politikwissenschaft, Pädagogik/Erziehungswissenschaft;
2. *Überlappungsforschungsfelder:* Bildungsforschung, Wissenschaftsforschung;
3. *Schnittstellendisziplinen:* Verwaltungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft;
4. *Schnittstellenforschungsfelder:* Schulforschung, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Die Hochschulforschung ist als Forschungsfeld nicht theoretisch oder/und methodisch, sondern über ihren Gegenstand integriert (Teichler 1994). Sie zeichnet sich mithin dadurch aus, dass sie Theorie- und Methodenentwicklungen ihrer Quellen- und Schnittstellendisziplinen systematisch auf gegenstandsbezogene Verwendbarkeit hin auswertet und ggf. in das eigene Theorie- und Methodenarsenal inkorporiert. Die Hochschulforschung ist also ein fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver. Nur so kann sie ihre Themen – quantitativstrukturelle, wissenssystem- und fachbezogene, personen- und lehr-lern-prozessbezogene Themen sowie Organisation der Hochschulen und Steuerung des Hochschulsystems (Teichler 2002, 349) – angemessen bearbeiten.

3. Grundlegend vs. angewandt?

Eine häufige Unterscheidung auch der Hochschulforschung spricht von grundlagenorientierter einerseits und anwendungsorientierter Forschung andererseits. Das Auftauchen weiterer Wissensanbieter mit dem Anspruch, die Anwendungsorientierung in Richtung Consulting zu radikalisieren, könnte die Schärfe dieser Unterscheidung verstärken. Doch führt es zunächst eher zur Wahrnehmung einer gänzlich anderen Alternative: Befürchtet wird entweder eine unzuträgliche Verstrickung der Wissenschaft in Politik- und Organisationsberatung oder aber ihre weitgehende Einflusslosigkeit bei Aufrechterhaltung der wissenschaftlichen Standards. Dieser kontradiktorischen Wahrnehmung steht allerdings entgegen, dass Anwendungsorientierung der Hochschulforschung systematisch inhärent ist: Denn Hochschulforschung ist ein Forschungsfeld, das über seinen sehr praktischen Gegenstand (statt über Methoden, Theorien und Paradigmen) integriert wird. Ist also tatsächlich praktischer Einfluss nur um den Preis der opportunistischen Verstrickung zu haben bzw. wissenschaftliche Seriosität allein unter Inkaufnahme der Einflusslosigkeit? Dazu ist von der Funktion hochschulforscherischer Bemühungen auszugehen. Diese Funktion lässt sich so formulieren: Hochschulforschung hat die zentrale Aufgabe, die Problemhorizonte der Hochschulentwicklungsakteure zu erweitern bzw. zu überschreiten und voranalytische Urteile über Hochschulentwicklung durch wissenschaftliche Urteile zu ersetzen. Sie hat die Aufgabe, „geläufige Sicherheiten aufzubrechen, neue Differenzierungen einzuführen, die Komplexität des Problembewußtseins zu steigern" (Huber 1999, 56). Und wie für jede wissenschaftliche Bemühung, so gilt auch für die Hochschulforschung: Sie hat nicht nur diejenigen Fragen und Probleme, also die Krisen zu behandeln, die eine scheiternde Praxis an sie heranträgt; vielmehr hat sie darüber hinaus gerade auch das in Frage zu stellen, also in den Modus der Krise zu rücken, wovon die Praxis problemlos überzeugt ist und was sie wie selbstverständlich für geltendes Erfahrungswissen hält (Oevermann 2005, 28). Hochschulforschung, die nützlich in einem ganz praktischen Sinne sein möchte, muss also theoretisch höchst aktiv sein.

[4] Einige der Studiengänge sind vorgestellt in Stifterverband (2006).

Sie muss systematisch Krisen simulieren, nämlich Geltungskrisen von hochschulbezogenem Wissen; sie muss ohne Not Routinen in Krisen verwandeln, indem sie erstere gleichsam künstlich in Zweifel zieht, und sie wird „paradoxal genau dadurch sich bewährendes Wissen" erzeugen: „Der forschungslogische Fallibilismus ... erspart damit der Praxis das naturwüchsige folgenreiche Scheitern von Überzeugungen", das mit hohen Kosten verbunden wäre. (Ebd.) Aufgeklärte Akteure der Hochschulentwicklung und -politik machen hier auch explizit einen Anspruch auf kompetente Beratung durch die Hochschulforschung geltend. Ihnen ist nicht geholfen, wenn die im Alltagsbetrieb identifizierten Probleme von der Forschung lediglich wissenschaftlich bestätigt und reformuliert werden. Vielmehr lassen sich die Potenziale von Forschung erst dann ausschöpfen, sobald die Problemhorizonte der Akteure explizit überschritten werden. Dafür gibt es drei Wege: die makrosoziologische Kontextualisierung, die mikrosoziologische Ausdifferenzierung und, Elemente dieser beiden zusammenführend, die vergleichende Einordnung. Die Akteure dürfen erwarten, dass ihre aktuellen und situationsgebundenen Problemwahrnehmungen seitens der Hochschulforschung kompetent in die Gesamtlandschaft der Hochschulentwicklung eingeordnet werden, dass qua Ausdifferenzierung weitere Dimensionen des je konkreten Problems auf der Mikroebene sichtbar werden, wie sie ebenso erwarten dürfen, dass die Forschung Problemlösungswege vor dem Hintergrund der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nichtintendierter Handlungsfolgen, alternativer Optionen und der spezifischen Hochschulkultur entwirft. Um die Problemhorizonte der Akteure erweitern zu können, benötigen Hochschulforscher andere Referenzen als das jeweils ganz praktische Problem, das an einer je konkreten Hochschule oder in einem je konkreten hochschulpolitischen Zusammenhang gerade besteht, und das in seinen Gründen aufgeklärt werden soll, um hernach die Formulierung von Problemlösungen zu ermöglichen. Benötigt wird Vorratswissen (auf dessen Grundlage sich dann konkretes Handlungswissen erzeugen lässt). Dieses Vorratswissen kann Hochschulforschung nur daraus gewinnen, dass sie grundlagenorientiert ist, und sie kann es nur dadurch praktisch testen, dass sie anwendungsorientiert ist. An diesem Punkt unterscheidet sich dann auch Hochschulforschung von nichtforscherischer Hochschulberatung bzw. -consulting (dazu unten Punkt 4.). Es könnte die Betrachtung erleichtern, sich für einen Augenblick von der Trennung zwischen grundlagen- und anwendungsorientierter Hochschulforschung zu lösen – ohne allerdings in der rhetorischen Auflösung des Unterschieds in dem gelegentlich anzutreffenden Formelkompromiss „anwendungsorientierte Grundlagenforschung" (also mit anderen Worten: zweckfreie Zweckforschung) zu landen. Dieser Kompromiss erscheint abwegig, denn immerhin bleiben ja Unterschiede bestehen zwischen entscheidungsvorbereitenden, beratungsorientierten, ereignisgebundenen, von unmittelbaren Zweckbindungen entlasteten oder/und theoriebildenden Forschungen. Diese Unterschiede lösen sich jedenfalls nicht deshalb auf, weil ein gemeinsames sprachliches Etikett gefunden wurde. Um sich den unbestreitbaren Unterschieden zwischen diversen Möglichkeiten, hochschulforscherisch tätig zu werden, zu nähern, sei hier eine gänzlich andere Unterscheidung zu Grunde gelegt: die zwischen ‚klinischer' und ‚ambulanter' Hochschulforschung. Es handelt sich – vorsichtshalber sei es gesagt – um eine metaphorische Beschreibung. Ambulante Krankenbehandlung, man weiß es, kennt bei den meisten Beschwerden vor allem ein Mittel, nämlich Aspirin (oder preiswertere Substitute), und beschränkt sich auch bei weitsichtigerer Gesundheitsvorsorge meist auf Schutzimpfungen. Klinische Behandlungen hingegen greifen auf gründliches Röntgen, Ultraschall oder Kernspintomografie zurück, schließen sorgfältige Anamnesen, hohen apparativen Aufwand und eine gründliche Reha-Betreuung ein. Zu unterscheiden sind bei den Kliniken zudem die Regelversorger und die Maximalversorger. Letztere, meist Universitätskliniken, erbringen aus Forschung gespeiste Behandlungen. Sie sind gleichermaßen grundlagen- und anwendungsorientiert, ganz ähnlich wie in der Hochschulforschung: Die Problemhorizonte der Klienten werden nicht einfach wissenschaftlich verdoppelt, sondern überschritten, indem die artikulierten Klientenbedürfnisse übergreifend kontextualisiert werden. Auch kennt der klinische Alltag zwei Arten, sich den Beschwerden und funktionellen Störungen zu nähern, die ebenso in der Hochschulforschung begegnen: Es wird zum einen analytisch vorgegangen, wie z.B. in der Pathologie, und zum anderen interventionsorientiert, wie etwa in der Chirurgie. Die Pathologie verwendet die Hälfte ihrer Zeit darauf, solche Fälle zu ergründen, bei denen es ohnehin zu spät ist, dann aber genau angeben zu können, warum es zu spät war. Die Chirurgie sorgt dafür, dass etwas, das eigentlich nicht mehr ging, irgendwie doch wieder geht. Wie zu sehen ist: Die Ähnlichkeiten zur Hochschulforschung sind frappierend. Wer nun ‚klinische' Hochschulforschung betreibt, muss jedenfalls kein Identitätsproblem mehr zwischen grundlagen- oder anwendungsorientierter Selbstdefinition haben. Indes: Alle Probleme sind damit auch nicht gelöst. Um im Bild zu bleiben: Der hochschulforscherische Kliniker muss nun noch ein Verhältnis zur hochschulbezogenen Gesundheitsberatung finden, ebenso zu den diversen ergänzenden Heilungsangeboten, die den Hochschulen physio- oder ergotherapeutisch auf die Sprünge helfen möchten, den Autoren von „Simplify your life"Ratgebern, aber natürlich auch zu den Quacksalbern, die um die gleiche Klientel buhlen.

4. Hochschulforschung und Hochschulberatung

In der Hochschulreformdebatte bewegen sich konkurrierend einige systematisch verschiedene Anbieter von Expertise differenzierter Tiefenschärfe und Reichweite. Unterscheiden lassen sich:

- die Hochschulforschung (dort wiederum die eher ‚ambulant' und die eher ‚klinisch' orientierten Aktivitäten – siehe oben Punkt 3.),
- die Berater (wobei hochschulfeldinterne und feldfremde Berater voneinander abzusetzen sind, also etwa das CHE von McKinsey) sowie
- die Akteure der Hochschulentwicklung selbst.

Letztere sind deshalb ein ‚Wettbewerber' in der Expertise-Konkurrenz, weil für Hochschulforschung „der geringe Abstand zwischen Forschung und Räsonieren der Laien cha-

rakteristisch" ist: „Es gibt wohl kein anderes Forschungsgebiet, in dem die Laien – die in diesem Falle auch die praktischen Entscheidungsträger sind – den Gegenstand in einer kognitiv so komplexen Weise bearbeiten können, dass der Vorsprung durch Systematik der Analyse und Größe der Objektkenntnis seitens der Forschung geringer erscheint." (Teichler 1994, 169) Jenseits dieser hochschulanalytischen Hausmannskost besteht die Expertisekonkurrenz zwischen Forschern und Beratern. Wo Wissenschaftler die Problemhorizonte der Akteure überschreiten und erweitern sollen und müssen, da ist der Job der Berater die Reduzierung von Problemhorizonten. Wenn Hochschulforscher/innen von Praktikern um Rat gebeten werden, lautet ihre Reaktion typischerweise mehr oder weniger verklausuliert, die Problemwahrnehmung der Akteure sei noch nicht komplex genug. Daher sei es gut, dass sie, die Hochschulforscher, gefragt würden, denn sie könnten die Sache auf Grund ihrer Feldkenntnis angemessen komplex kontextualisieren. Wenn hingegen Berater um Rat gebeten werden, lautet deren Reaktion typischerweise, die Problemwahrnehmung der Hochschulpraktiker sei noch viel zu komplex. Daher sei es gut, dass sie, die Berater, gefragt würden, denn sie könnten die Sache auf Grund ihrer Außensicht angemessen in ihrer Komplexität reduzieren und auf ein handhabbares Schema bringen.

Letzteres verspricht den schnelleren Weg, ist jedoch mitunter nicht nachhaltig. Die faszinierende Wirkung handhabbarer Schemata auf die Akteure muss die Hochschulforschung jedoch in Rechnung stellen, um spätestens dann gefragt zu werden, wenn sich die Hilfestellungen der Consultants als nachbesserungsbedürftig herausgestellt haben.

Das entscheidende Qualitätsmerkmal dessen, was die Berater liefern, ist Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit. Dafür stehen die Power-Point-Präsentationen und Folien, die fortwährende Verwendung auch dann finden, wenn sich die Gegenstände ändern: Ob es sich um die Optimierung der Geschäftsabläufe von Brauereien, Krankenhäusern oder Hochschulen handelt, macht hier keinen wesentlichen Unterschied. Die Kriseninterventionskonzepte sind so komplexitätsentlastet, dass sie feldübergreifende Geltung beanspruchen. Andere Qualitätsanforderungen, etwa die nach Validität, müssen ggf. zurückstehen.

Allerdings finden sich unter den Beratern bzw. Consultants nicht nur die Träger von hochschulunspezifischem instrumentellen Wissen, nämlich die einschlägigen Unternehmensberatungen, sondern auch solche, die Hochschulexpertise mit der Kenntnis sektorfremder Konzepte verbinden. Bei diesen hochschulfeldinternen Beratungsagenturen verhält es sich differenzierter. Sie müssen einerseits auf Seriositätsanforderungen der Hochschulklientel reagieren, um dort Gehör zu finden. Die sukzessive methodische Qualifizierung der Rankings, die das CHE regelmäßig veranstaltet, ist beispielhafter Ausdruck dessen (vgl. Berghoff et al. 2006). Andererseits stellen die feldinternen Berater dadurch, dass sie akademische Normen berücksichtigen, sicher, managerialistische Botschaften zielsicherer und überzeugender platzieren zu können.

In diesem Umfeld bewegt sich die Hochschulforschung mit ihrer Expertise, die auf Differenzierung, Horizontüberschreitung, multikausale Erklärungen, die Einbeziehung von Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikten, Alternativen sowie Optionalitäten und damit auf Nachhaltigkeit aus ist – derart aber an Grenzen der schnellen Konsumierbarkeit stößt. Gleichwohl wird sich Hochschulforschung mit einer adressatenorientierten Optimierung der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse befassen müssen.

5. Hochschulforschungsergebnisse und Hochschulentwicklung – oder: die Forschung und die Praxis

Eine typisierende Betrachtung der aktuellen deutschen Hochschulentwicklung lässt drei konkurrierende hochschulreformerische Zugriffe erkennen: einen konservierenden, einen liberalisierenden und einen emanzipativen. Allen drei Zugriffen ist gemeinsam, dass sie neben je für sich gut begründeten Urteilen die Mobilisierung einer beträchtlichen Zahl an voranalytischen Urteilen benötigen, um normative Durchschlagskraft zu gewinnen. In grober Rasterung lässt es sich so sagen:[5] Der konservierende Zugriff stellt vorzugsweise auf objektivierte Begabungsvorstellungen ab, um ein partikularistisches Leitbild der Beteiligung an Hochschulbildung zu begründen; der liberalisierende Zugriff vermeidet die Frage nach den nichtintendierten und paradoxen Effekten wettbewerblicher Marktorientierung von Hochschulen, und der emanzipative Zugriff lehnt jegliche Erwägung zu den gesellschaftlichen Kosten der bildungsinduzierten individuellen Emanzipation als obszön ab.

In der prominenten Rolle der zu Grunde liegenden voranalytischen Urteile zeigt sich vor allem eines: Hochschulreform in Deutschland wird weithin betrieben, ohne die stattfindende wissenschaftliche Analyse des Hochschulgeschehens in Gestalt der Hochschulforschung zulänglich wahrzunehmen. Dies führt dazu, dass die hiesige Hochschulentwicklung an einem Rationalitätsdefizit krankt.

Hier ist eine Merkwürdigkeit zu notieren: Es gilt zwar als übliche Vorgehensweise eines Wissenschaftlers, sich zu Beginn eines neuen Projekts zunächst über die vorhandene Literatur zum Thema – also den Forschungsstand – zu informieren. Sobald aber ein Wissenschaftler als Hochschulreformer zu wirken beginnt, ist diese Üblichkeit allzu häufig außer Kraft gesetzt. Wird eine Professorin zur Dekanin oder ein Professor zum Hochschulpräsidenten gewählt, erlebt der Fachbereich oder die Hochschule nicht selten den Beginn einer großen Platitüdenkarriere. Als richtig gilt dann fortan häufig nur noch, was Mainstream ist: Studierende seien eher selten studierfähig, Hochschullehrer/innen müssten mit Zwangsmitteln zum Arbeiten getrieben werden, prekäre Beschäftigungsverhältnisse stärkten den Leistungswillen usw. usf. Dass Wissenschaft etwas mit professionalisierter Skepsis, mit Infragestellung und Kritik des vermeintlich Selbstverständlichen zu tun hat, ist an Wissenschaftlern, die Wissenschaftsadministratoren geworden sind, häufig nicht mehr erkennbar. Mit anderen Worten: Die Hochschulen als die zentralen Orte der forschungsgebundenen Aufklärung verfehlen in diesem Fall, sobald es um ihre eigene Entwicklung geht, die Möglichkeit ihrer forschungsgebundenen Selbstaufklärung.

Wird aber doch wissenschaftliche Literatur genutzt, um Re-

[5] ausführlicher entwickelt in Pasternack (1998, 8-12).

formprojekte inhaltlich zu fundieren, dann meist zwei Arten, die nicht der institutionalisierten Hochschulforschung entstammen: einerseits Veröffentlichungen sog. Gelegenheitshochschulforscher (Teichler et al. 1998, 226f.), andererseits hochschulunspezifische Literatur aus betriebswirtschaftlicher Organisationslehre und Verwaltungsforschung. Hinzu treten eher politik- als wissenschaftsnahe Stellungnahmen und Programme. Indem innerhalb dieser Auswahl die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung unzureichend berücksichtigt bleibt, bleiben auch vielfach Eigengesetzlichkeiten und Kontingenzen sozialer Prozesse an der Hochschule unterbelichtet. Das Resultat sind regelmäßige Überraschungen über nichtintendierte Reformfolgen. Diese für Hochschulforschung und Hochschulen gleichermaßen unvorteilhafte Situation verweist indes nicht allein auf eine gesellschaftliche Stimmung im „Zeitalter der Kalkulation" (Muller 1999, 195) und auf Rezeptionspräferenzen der als Hochschulreformer wirkenden Akteure. Sie verweist ebenso auf Defizite der Selbstdarstellung der deutschen Hochschulforschung. Hochschulforschung in Deutschland stellt – eher angebotsorientiert – Informationen bereit. Platziert werden diese Informationen auf einem bunten Markt der Möglichkeiten, auf dem sich auch zahlreiche nichthochschulforscherische Anbieter tummeln. Dieses Platzierungsverhalten wahrt die subjektive Autonomie von Informationssuchenden: Sie werden nicht durch Vorselektion bevormundet oder fehlgeleitet. Allerdings schützt das die Mündigkeit der Nachfrager nur vordergründig. Um das zu durchschauen, muss man sich die Strukturierung des Informationsfeldes „Hochschulentwicklung" vergegenwärtigen. Diese ist derzeit so, dass nahezu alle wesentlichen Relevanzentscheidungen bei der Informationsauswahl den Nachfragern überantwortet sind. Es ist ihnen also auferlegt, sämtliche Entscheidungen, die aus Informationen erst Wissen werden lassen, selbst zu treffen. Daraus entsteht eine paradoxe Situation: Der sich mündig Orientierende wird unentrinnbar strukturell entmündigt, da die Unüberschaubarkeit des Informationsfeldes ein suboptimales Relevanzentscheidungsverhalten erzwingt. Die damit erzeugte Überforderung führt zu zweierlei Entlastungsstrategien: Die einen nutzen vorhandene Informationsbestände suboptimal, nämlich vorurteilsgesteuert, weil allein die Verwendung eines stereotypischen Musters Orientierung zu verschaffen scheint. Die anderen weichen auf die Nicht-Nutzung vorhandener Informationsbestände aus: Ihnen erscheinen die hochschulbezogenen Informationsangebote, darunter die der Hochschulforschung, lediglich als zusätzliche Hinweise, wie man sich zur ohnehin schon bestehenden Informationsüberflutung noch mehr informationsüberfluten kann. Darauf aber verzichten viele Akteure dankend. Informationssuchende möchten statt dessen, dass ihnen kompetent geholfen wird, vieles aus der Informationsüberflutung ignorieren zu können und dennoch gut informiert zu sein. Darüber hinaus haben die beiden genannten Ausweichstrategien eine untertextuelle (d.h. den Akteuren häufig selbst noch nicht bewusste) Botschaft: aus Informationssuchenden werden Wissensnachfrager. Nicht einfach themenbezogene Daten und Aussagen werden gesucht, sondern problembezogenes, d.h. problemlösungsrelevantes Wissen. Jedenfalls sind die Hochschulreformakteure weder ignorant noch unbelehrbar: Allein die Frequentierung der zahllosen Tagungen zu Fragen der Hochschulreform spricht gegen eine solche Vermutung. Das Problem ist vielmehr die Verbindung zweier Umstände: Zum einen befindet sich die Hochschulforschung in einer heftigen Konkurrenz innerhalb der hochschulreformerischen Aufmerksamkeitsökonomie. Zum anderen ist die Zugänglichkeit hochschulforscherischer Arbeitsergebnisse insoweit mängelbehaftet, als ihre Präsentation unzulänglich auf die Adressatenbedürfnisse abgestimmt ist.[6]

Darauf sollte die Hochschulforschung reagieren. Zwar wird man sich den Transfer hochschulforscherischer Wissensbestände in die Hochschulentwicklungspraxis nicht als mechanische Transmission vorstellen können. Doch immerhin lassen sich Schritte hin zu niedrigschwelligen Angeboten denken, die auch Rücksicht auf die Zeitbudgets der Akteure (und der ihnen zuarbeitenden Stäbe, ReferentInnen usw.) nehmen. Benötigt wird eine sehr viel stärker als bisher nutzerorientierte – das heißt von den Nutzerbedürfnissen her denkende – Präsentation des hochschulforscherischen Wissens. Wie könnte das aussehen? Mein Vorschlag: eine Online-Toolbox der Hochschulentwicklung, die (a) sowohl Wissen über Hochschulen bereitstellt als auch (b) Instrumente, mit denen eine angemessene Rezeption hochschulforscherischer Arbeitsergebnisse ermöglicht wird, und die (c) mit drei Zeithorizonten arbeitet: (1) kurzfristig: aktuell laufende Hochschulentwicklungsprojekte, Aktivitäten und vorliegende Reformerfahrungen; (2) mittelfristig: Prognosen und Szenarien zu quantitativen und qualitativen Entwicklungen der ‚nächsten Zukunft'; (3) langfristig: empirisch begründete und/oder theoretisch generierte Erklärungen für Suboptimalitäten, die sich aus aktuellen oder demnächst zu unternehmenden Aktivitäten ergeben könnten. Im Rahmen dieser Struktur ließen sich dann die vorhandenen hochschulforscherischen Ergebnisse, Prognosen und Erklärungen, also das für Problemlösungen relevante Wissen anbieten. Den Hochschulentwicklungsakteuren bliebe es freigestellt, auf welcher Informationsebene sie sich vorrangig bedienen.

6. Fazit

Es lässt sich resümieren:

1. Die sich langsam erhöhende Institutionalisierungsdichte der deutschen Hochschulforschung und die hochschulforscherisch inspirierten Studiengänge liefern Chancen, der Wahrnehmung der Hochschulforschung und ihrer Ergebnisse einen deutlich verbesserten Boden zu bereiten.
2. Die Hochschulforschung ist ein fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver und sollte bleiben, was sie ist, nämlich ein Forschungsfeld, statt zu werden, was sie nicht sein kann, nämlich eine Disziplin.
3. Benötigt wird Vorratswissen, auf dessen Grundlage sich dann konkretes Handlungswissen erzeugen lässt. Das Vorratswissen kann Hochschulforschung nur daraus gewinnen, dass sie grundlagenorientiert ist, und sie kann es nur dadurch praktisch testen, dass sie anwendungsorientiert ist.

[6] ein wesentlicher Grund für HoF Wittenberg, gemeinsam mit der VolkswagenStiftung und einigen Partner-Bibliotheken, im Jahre 2000 mit dem Aufbau eines „Informations- und Dokumentationssystems Hochschulforschung/Hochschulentwicklung (ids hochschule)" (http://ids.hof.uni-halle.de) zu beginnen; vgl. Pielorz (2003) und Erhardt (2005). Dieses System kann jedoch nur das, was bereits produziert wurde, genau so nachweisen, wie es produziert wurde.

4. Indem solches Vorratswissen erzeugt wird, macht sich die Hochschulforschung zugleich für solche Zeitpunkte attraktiv, an denen sich ein Hochschulreformcoaching von (hochschulfeldfremden) Consultants als nachbesserungsbedürftig herausstellt.
5. Nicht allein der wissenschaftliche Charakter der Hochschulforschung kann für Rezeptionsschwierigkeiten bei ihren Adressaten verantwortlich gemacht werden. Vielmehr bestehen auch Defizite bei der Präsentation und Vermittlung ihrer Arbeitsergebnisse. Um diese zu bearbeiten, mag es sinnvoll sein, einen Werkzeugkasten der Hochschulentwicklung bereitzustellen.

Am letztgenannten Punkt z.B. könnte sich die neugegründete Gesellschaft für Hochschulforschung durch eine erste Problemlösung bewähren. Allgemein bekannt würde sie nebenher auch noch werden.

Literaturverzeichnis

Becher, R.A. (1992): Disciplinary Perspective on Higher Education, in: Burton R. Clark/ Guy Neave (eds.), The Encyclopedia of Higher Education, vol. 4, Oxford, S. 1763-1776.

Berghoff, S./ Federkeil, G./ Giebisch, P./ Hachmeister, C.D./ Müller-Böling, D./ Rölle, D. (2006): CHE-HochschulRanking. Vorgehensweise und Indikatoren, Gütersloh, auch unter http://www.che.de/downloads/CHE_HochschulRanking_2006_Methoden.pdf (Zugriff 13.5.2006).

Erhardt, K. (Hg.) (2005): ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis, Wittenberg.

Huber, L. (1999): Drei Probleme der Forschung über Hochschulen. Diskutiert am Beispiel des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, in: Das Hochschulwesen 2/1999, S. 54-59.

IZHD Hamburg (Hg.) (2004): Master of Higher Education. Modellversuch zur didaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden, Bielefeld.

Muller, S. (1999): Deutsche und amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation, in: Mitchell G. Ash (Hg.), Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien/ Köln/ Weimar, S. 195-199.

Oevermann, U. (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Stock, M./ Wernet, A. (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 15-51.

Pasternack, P.(1998): Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre, Wittenberg.

Pasternack, P. (1999): Neu sortiert. Institutioneller Wandel der ostdeutschen Hochschulforschung 1990–2000, in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1-2/1999, S. 169-186.

Pielorz, D. (2003): ids hochschule – das Informationsportal zum Hochschulwesen, in: die hochschule 2/2003, S. 175-183.

Schwarz, S./ Teichler, U. (2000): Comparing the Institutional Basis of Higher Education Research, in: dies. (Hg.), The Institutional Basis of Higher Education Research. Experiences and Perspektives, Dordrecht/ Boston/ London, S. 1-9.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2006): Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Neue Studiengänge in Deutschland, Essen.

Teichler, U. (1994): Hochschulforschung. Situation und Perspektiven, in: Das Hochschulwesen 4/1994, S. 169-177.

Teichler, U. (2002): Hochschulbildung, in: Tippelt, R. (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 349-370.

Teichler, U./ Enders, J./Daniel, H.-D. (1998): Hochschule und Gesellschaft als Gegenstand der Forschung. Bilanz und Perspektiven, in: dies. (Hg.), Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft, Frankfurt/ New York, S. 219-249.

■ **Dr. phil. Peer Pasternack,** Staatssekretär a.D., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: pasternack@hof.uni-halle.de

Gesellschaft für Hochschulforschung am 4. Mai 2006 in Kassel gegründet

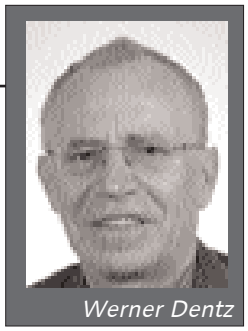
Die 1. Konferenz der deutschen Hochschulforscherinnen und -forscher fand am 4. und 5. Mai 2006 in Kassel statt. Das Thema war „Neue Governance-Modelle an Hochschulen: „Erwartungen, Praxis, Wirkungen".
Die deutschen Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher trafen sich am 4. und 5. Mai 2006 in Kassel zu ihrer ersten gemeinsamen Konferenz. Mit dieser Veranstaltung, der jährlich weitere folgen sollen, wurde zugleich ein Grundstein gelegt, um dem 2005 begonnen Austausch eine konkretere Form zu geben. Am 4. Mai wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Konferenz die „Gesellschaft für Hochschulforschung" ins Leben gerufen. Hauptziele der Gesellschaft sind die Intensivierung des fachlichen Austauschs sowie die Professionalisierung der Mitarbeiter deutscher Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus dem Aufgabenbereich Hochschulforschung. Die Einrichtung einer solchen Fachgesellschaft lag nahe, weil die Zahl derjenigen, die sich in Deutschland forschend mit Hochschulen beschäftigen, in den letzten Jahren gestiegen ist und auch das Interesse an Themen der Hochschulforschung stark zugenommen hat. Sowohl national als auch international werden immer häufiger der Rat und verlässliche Informationen von Experten benötigt. Zugleich wächst an den Hochschulen selbst der Bedarf an professionellen Nachwuchskräften mit Wissen in den Bereichen Hochschulforschung und Hochschulmanagement. Die Initiative zur Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung ging vom INCHER-Kassel aus, das schon vor mehr als 16 Jahren Impulsgeber war, als in Kassel der internationale Zusammenschluss der Hochschulforscher das Consortium of Higher Education Researchers (CHER), gegründet wurde. CHER gehören heute 160 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus mehr als 30 Ländern an. In den Vorstand wurden gewählt:

- Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm (Universität Hamburg);
- Prof. Dr. Barbara M. Kehm (INCHER-Kassel);
- Dr. Lydia Hartwig (IHF München);
- Anna Kosmützky (Universität Bielefeld);
- Kerstin Lenecke (INCHER-Kassel);
- Dr. Michael Lesczcensky (HIS Hannover);
- PD Dr. Peer Pasternack (HoF Wittenberg);
- Prof. Dr. Frank Ziegele (CHE, Gütersloh).

Die Konferenz der Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher zum Thema „Neue Governance-Modelle an Hochschulen: Erwartungen, Praxis, Wirkungen", in deren Rahmen die Gründung der Gesellschaft stattfand, stellte aktuelle Erkenntnisse zur Einführung von New Public-Managementansätzen bei der Leitung von Hochschulen in den Mittelpunkt.
Die E-Mail-Adresse der Gesellschaft für Hochschulforschung ist: GFHF@uni-kassel.de, Quelle: Update, Mai 2006

Werner Dentz

Als Praktiker an der Universität – ein Erfahrungsbericht


Werner Dentz

The special teaching posts for practitioners as an element of study courses along with practitioners as official appointees is an aspect of the daily routines of institutes of higher education that is still poorly designed and inadequately integrated. Werner Dentz entitles his article: A Practitioner at the University: An Experience Report. He examines the interests that lead practitioners to take on a special teaching post at a university and that lead universities to set them up such posts for practitioners. His efficacy analysis and his thoughts on the typical course of special teaching posts deliver a clear message: If the competence of the practitioner is not just to be used to fill a gap in the teaching plan but should be exploited to the greatest developmental and strategic benefit of the department or study course, then it needs to be embedded more effectively in departmental policymaking. If a special teaching post merely accompanies regular teaching without having any possibility of exerting an influence or any relevance for examinations, a resource remains unexploited—an opportunity is wasted. Such a constellation also impacts negatively on motivation.

Immanuel Kant widmete dem Theorie-Praxis-Problem eine eigene Abhandlung. Im 1793 in der Berlinischen Monatsschrift erschienenen Aufsatz „Über den Gemeinspruch: Dies mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis" setzte er sich mit Vorwürfen in den Bereichen der Moral sowie des Staats- und des Völkerrechts auseinander. Dabei legte er zunächst als selbstverständlich dar, dass zur Theorie notwendigerweise immer ein Akt der Urteilskraft gehöre, der auf die Praxis gerichtet sei. Ebenso selbstverständlich sei es, dass eine Theorie, die im Widerspruch zur Praxis stünde, für die Erfahrung keine Geltung beanspruchen könne (Vierecke 2003, o.S.).

Übertragen auf die betriebswirtschaftliche Ausbildung an Universitäten ist zu fragen, was heute unter Praxisorientierung während des Studiums zu verstehen ist und was dafür geleistet werden kann. Praxisbezug ist ein außerordentlich komplexes Thema und darüber wird an den Universitäten – vor allem über das Wie und das Ausmaß – recht kontrovers diskutiert. Einmal kann Praxisorientierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung heißen: „… ein Bereit-Machen für das Neue, das Unerwartete, das im Studium nicht Erlernbare, den Gedanken, der sich nicht abbremsen lässt und seine eigenen Grenzen überschreitet" (Kappler/Scheytt 1997, S. 23). Zum anderen kann es – unter den vielen Möglichkeiten des Praxisbezugs – auch bedeuten, Praktiker aus Industrie und Verwaltung in die Lehre mit einzubeziehen. So lassen sich tatsächlich eingesetzte Verfahren, Abläufe und Hintergrundinformationen strukturiert darstellen und können diskutiert werden: Anspruchsvolle und detaillierte Praxisbeispiele können sich hierbei als Anschauungs- und Diskussionsmaterial eignen (Dentz 2003, S. 23). Das hat Vor- und Nachteile gegenüber anderen Formen.

1. Ziele der Praxisorientierung

Die „Praxisbezogene Studienform" als Teil der Studienordnung der Universität Trier bietet eine wichtige Plattform, wenn während des Studiums Theorien in der Praxis kritisch zu hinterfragen sind (Wächter/Dentz/Hebestreit 1997, S. 283). Denn Wissen soll während des Studiums nicht abstrakt, sondern vor allem auf ein praktisches Handlungsfeld hin vermittelt werden, an dem das theoretisch erworbene Wissen erprobt und kritisiert werden kann. Unter Praxisbezug fällt primär auch die Verbesserung von Berufsfähigkeit und Berufsfertigkeit der Studentinnen und Studenten. Auf diesem Feld können während des Studiums nicht nur Studienarbeiten oder Praktika in der Industrie, sondern auch der Praktiker aus der Wirtschaft eine Brücke schlagen und wertvolle Dienste leisten. Konkret bietet der Einsatz eines Lehrbeauftragten aus der Wirtschaft an einer Universität eine größere Vielfalt des Lehrangebots. Nicht zuletzt dient aus Universitätssicht seine Verpflichtung bei der allgemeinen Knappheit der Mittel aber auch der Beseitigung personeller Engpässe.

Welche Ziele verfolgt ein Unternehmen, das einen seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter während der Arbeitszeit einer Universität zur Verfügung stellt? Eine Firma verspricht sich eine allgemeine Imagepflege und -verbesserung, den Zugang zu Potenzial an künftigen geeigneten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie aus Marketinggesichtspunkten letztlich eine Verbreitung der Kenntnisse über die angebotenen Produkte und Dienstleistungen – sowohl bei den Studentinnen und Studenten als auch an den Lehrstühlen und seiner Verwaltung selbst. Werden die Studentinnen und Studenten während ihres Studiums mit diesen Produkten „konfrontiert", so lässt sich nicht leugnen, dass eine langfristig anhaltend positive Einstellung erzeugt werden kann. Andererseits ist das entsendende Unternehmen nicht allzu sehr daran interessiert, dass zu viele oder gar zu detaillierte, eventuell negative Unternehmensinformationen an eine breite Öffentlichkeit (und dazu zählen die Universitäten als so genannte Multiplikatoren) gelangen.

Welche Motivation verfolgt nun ein Praktiker, der trotz Freistellung vom Unternehmen einen Großteil seiner Freizeit für die Lehrveranstaltungen opfert? Er will sein Praxiswissen sowie seine Erfahrungen an die Studentinnen und Studenten weitergeben, er hat Interesse an der Lehre, am

Umgang mit Studentinnen und Studenten. Ein etwaiger finanzieller Ausgleich gibt jedoch keinesfalls den Ausschlag. Vielmehr wird eine gewisse Akzeptanz und Anerkennung seitens der Studentinnen und Studenten und nicht zuletzt auch von der Universität erwartet.

2. Der Dreiphasen-Verlauf eines Lehrauftrags

Das Universitäts-„Leben" eines Lehrbeauftragten lässt sich übersichtlich in **drei Phasen** gliedern, die jeweils zwei bis drei Jahre andauern können und auch die Grenzen seines „Einsatzes" verdeutlichen (siehe Abbildung): Die **erste Phase** kann als Anpassungs- oder Adaptionsphase bezeichnet werden. Die **zweite Phase** bringt die größte Produktivität für Studenten und Universität, da sich sowohl Praxis- als auch Theoriewissen auf hohem Niveau befinden und damit in ein produktives Spannungsverhältnis gesetzt werden können. Schließlich wird in der **dritten Phase** der Praktiker vom Universitätsalltag gleichsam aufgesogen: Nun hat er sich dem herrschenden Lehrbetrieb, seinen Inhalten und Strukturen angepasst – mit allen positiven und negativen Konsequenzen. Das ist natürlich dann besonders der Fall, wenn eine teilweise oder ganze Freistellung (oder Pensionierung) stattfindet.

Nutzen und Grenzen in den drei Phasen beim Einsatz eines Lehrbeauftragten

	Nutzen	Grenzen
1. Phase	Neuerungseffekte, Unabhängigkeit	unterschiedliche Begriffswelt
2. Phase	höchste Produktivität, da Theorien an der Praxis abprüfbar	unklarer Status des Lehrbeauftragten
3. Phase	Routine-Veranstaltungen	eingeschränkter Praxisbezug

In der **ersten Phase** werden vom Praktiker viele Begriffe aus dem wirtschaftlichen Alltag verwendet, die dazu noch durch eine unternehmens- und branchenspezifische Sprache, durch eigene Verfahren und Denkweisen geprägt sind. In dieser Phase kann der Wert des fachlichen Vortrags für die Studenten eingeschränkt sein – abgesehen von den vermittelten Neuerungseffekten. Dem gegenüber stehen aktuelle Praxisfälle, die für einen lebhaften Lehrbetrieb und für ausführliche Diskussionen sorgen. Vorrangig für Studentinnen und Studenten, die sich intensiv mit dem jeweiligen Fachgebiet auseinandersetzen sowie für eventuell teilnehmende Lehrstuhlmitarbeiter, die bereits einen vertieften Einblick in die Materie besitzen oder gar an einem Forschungsthema auf dem jeweiligen Fachgebiet arbeiten, kann diese Phase äußerst produktiv sein.

Die an den Lehrveranstaltungen teilnehmenden Lehrstuhlmitarbeiter und Doktoranden, vor allem aus dem so genannten Mittelbau, können als „Mittler" auftreten und in den Veranstaltungen die nötige Brücke zu den aktuell gelehrten wissenschaftlichen Theorien schlagen. Das bedingt natürlich, dass bei dieser Arbeitsteilung Diskussionen auf beiden Seiten einen breiten Raum einnehmen. Häufig sind jedoch der Studentinnen oder Studenten allein gelassen, um Praxistatbestände in das Lehrbuchwissen einzuordnen. Wenn der sonstige Prüfungsaufwand zunimmt und der vermittelte Lehrinhalt des Lehrauftrags nicht gerade prüfungsrelevant ist, wird der Kreis der interessierten Studenten vor allem zu Semester-Ende abnehmen, was nicht der Motivation des Lehrbeauftragten dient. Diese Lehrphase ist verstärkt auch dadurch gekennzeichnet, dass der Praktiker eine normative Sichtweise einnimmt: Statt an aktuelle Themen primär analytisch heranzugehen und sich auf Zusammenhangwissen zu konzentrieren, ist er bestrebt, Gestaltungsempfehlungen zu geben und seine Problemlösungssicht anzubieten – eine Vorgehensweise, die symptomatisch für die Praxis scheint.

In einer **zweiten Phase**, die nun als nutzenoptimal bezeichnet werden kann, „vermischen" sich gewissermaßen Wirtschaft und Wissenschaft: Der Lehrbeauftragte beherrscht jetzt nicht nur das aktuelle Vokabular seines wissenschaftlichen Fachs, sondern er kann auch Brücken schlagen zwischen den vermittelten Praxisfällen und den wissenschaftlichen Lehrmeinungen. Nicht zuletzt werden in dieser Lehrphase auch wissenschaftliche Annahmen einer näheren Prüfung unterworfen. Begriffe und Zusammenhänge lassen sich besser einordnen, was andererseits bei den Studentinnen und Studenten zu Verwirrungen führen kann – vor allem dann, wenn sie sich in Prüfungsvorbereitungen befinden. Der Praktiker kommt nun auch ohne „Mittler" aus dem Lehrbetrieb aus, arbeitet weitgehend selbständig und ist sich auch seiner Verantwortung bewusst. Darüber hinaus kann er in dieser Phase sogar dem steten Wechsel der wissenschaftlichen Assistenten und dem damit verbundenen Wissensverlust entgegenwirken und arbeitet gleichsam neue Mitarbeiter ein, so dass der Lehrbetrieb unverändert weitergehen kann. Somit sorgt er für eine gewisse Kontinuität im Lehrbetrieb, da für ihn keine vertraglichen oder aus dem Beamtenrecht abgeleiteten Bindungen existieren. Aus Interesse, aus praktischen Erwägungen heraus oder der Not gehorchend ist er zum Teil in diverse Prüfungsabläufe eingebunden.

In dieser Phase bringt der Praktiker in einem engen Rahmen eigene Ideen für Veranstaltungen ein, die einen direkten Praxisbezug durch den Lehrinhalt selbst herstellen. Werden hierfür finanzielle Mittel benötigt, wie z.B. bei der Weiterbewilligung von Lizenzkosten, ist er auf die Mithilfe und Unterstützung nicht nur des betreffenden Lehrstuhls, sondern meist des gesamten Fachbereichs angewiesen. Zu diesen Entscheidungsgremien besitzt er jedoch aufgrund seines unklaren Status keinen direkten Zugang, um die Anforderungen zu begründen.

Steht beim Praxisbezug auch ein aktuelles Produkt, z.B. eine Softwarelösung, eines Unternehmens im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung, wird der Lehrbeauftragte als Werbeträger betrachtet bzw. missverstanden. Praxisbezug heißt in diesem Zusammenhang: ein Abprüfen des Gelernten an einem konkreten Objekt, d.h. das Gelernte wird angewendet – im besten Sinne des Wortes. Denn in der Industrie oder in der Verwaltung müssen zeitnah konkrete Entscheidungen getroffen werden. Unter welchen Umständen können die Studentinnen und Studenten sonst – ohne Zeit und Kostendruck – ein Anwenden des Gelernten üben und kritisch mit ihren theoretischen Erkenntnissen überprüfen?

In einer **dritten Phase** werden vermehrt wissenschaftliche Begriffe, Theorien und universitäre Verhaltensweisen vom Lehrbeauftragten übernommen, was auch als eine Art von

Vereinnahmung durch die Wissenschaft gelten kann. Der Praxisbezug tritt in den Hintergrund oder verliert an Bedeutung– nicht zuletzt aus Rücksicht auf die Studentinnen und Studenten, da Einzelereignisse aus der Praxis aufgrund der Fülle des Lehrstoffs zwangsläufig in den Hintergrund treten. Aus prüfungsrelevanter Sicht ist der Lehrbeauftragte in dieser Phase nun sehr effektiv: Er kennt die Schwerpunkte und die Richtung des Lehrstuhls, unterschiedliche Interpretationen werden vermieden, die eigenen praxisbezogenen Konturen verschwimmen jedoch zunehmend. Aus Sicht des Lehrstuhls ist der Lehrbeauftragte jetzt auch am nützlichsten, da er praktisch in den Lehrbetrieb vollkommen eingebunden ist, die Abläufe kennt und keiner zusätzlichen Steuerung bedarf. Jedoch besteht in dieser Phase die Gefahr, dass er nicht mehr nach seinen Fähigkeiten eingesetzt wird, sondern nur noch Routine-Tätigkeiten ausübt und sein eigenständiges, unabhängiges Profil verliert.

3. Voraussetzung und Nutzen für eine erfolgreiche Arbeit

Abhängig ist der „Erfolg" eines Lehrbeauftragten einmal von seinem professionellen Hintergrund: Wie lange ist er im entsandten Unternehmen und auf welchen Gebieten liegen seine Schwerpunkte? Nur so besitzt er über die gesamte Laufzeit des Lehrauftrags aktuelles Wissen sowie ein Netzwerk an Verbindungen ins Unternehmen hinein. Ist er andererseits zu stark in das betriebliche Tagesgeschäft eingebunden, bleibt ihm nur wenig Vorbereitungszeit, um sich optimal an der Universität einzubringen. Scheidet er während seiner Auftrags an der Universität aus dem Unternehmen aus, so hat er in der Regel wohl mehr Vorbereitungszeit zur Verfügung, andererseits nimmt allmählich sein Praxiswissen ab und die nötigen Netzwerke ins Unternehmen hinein funktionieren nicht mehr optimal. Darüber hinaus ist Voraussetzung seitens der Universität allerdings ein Mindestmaß an sachlichen und organisatorischen Hilfsmitteln, wie ein geeigneter Arbeitsplatz mit Internet-Zugang sowie organisatorischen Hilfen.

Worin liegt der Nutzen eines Lehrbeauftragten, der zumeist auf Zeit am Lehrbetrieb teilnimmt? Er sorgt sicherlich für eine andere, differenzierte Sichtweise, die in der Praxis verlangt wird und stellt so einen Transfer von Praxiswissen her. Kann er jedoch gestaltend eingreifen oder ist sein Beitrag als „nice to have", als reine Ergänzung zu qualifizieren? Wie kann ein irgendwie gearteter Praxisbezug für die Universität von Nutzen sein – zuvorderst für die Studentinnen und Studenten, dann für den Lehrkörper oder gar für die universitäre Forschung? Der Lehrbeauftragte kann vielfältige Kontakte zwischen Wirtschaft und Universität herstellen – sei es für Praktika, für Diplomarbeiten, Recherchen und Studien zu Dissertationen oder beim Vermitteln von ergänzenden Vorträgen von Praktikern. Messkriterium könnte für Studentinnen und Studenten einmal der schnellere Übergang in den Beruf sein, d.h. bei gleichen Qualifikationen werden praxisorientierte Studentinnen und Studenten eine größere Chance besitzen, eine Arbeitstelle zu erhalten. Ferner kann sich aufgrund des erworbenen Zusatznutzens die Einarbeitungszeit im aufnehmenden Unternehmen verringern. Neben der rein formalen Seite lässt sich die Kluft zwischen Studium und Beruf, konkret zwischen theoretischem Lehrstoff und Praxiswissen, verringern, so dass die vielgescholtene Praxisferne ein wenig an Bedeutung verliert (Dentz 2003, S. 50).

Darüber hinaus lassen sich durch Vorschläge aus der Praxis die Abläufe im Lehrbetrieb, der administrative Umgang mit den Studentinnen und Studenten sowie die strategische Ausrichtung des Studiums verbessern. Das setzt jedoch die Einbindung des Lehrbeauftragten in die universitären Strukturen und Teilnahme in den universitären oder bereichsspezifischen Entscheidungsgremien voraus. Andernfalls wird der Lehrbeauftragte bei Entscheidungsfindungen, die ihn direkt betreffen, übergangen.

4. Ein persönliches Fazit

Eine langjährige Erfahrung zeigt, dass sich ein optimaler beidseitiger Nutzen nur durch eine arbeitsteilige Kombination und enge Verzahnung und Abstimmung von Lehrbeauftragten und Lehrstuhl-Mitarbeitern im Lehrbetrieb ergibt – vor allem mit dem so genannten „akademischen Mittelbau". Diese Teamarbeit auf Lehrstuhlebene bietet vor allem organisatorische Vorteile, da die Beratung der Studentinnen und Studenten sowie das Reagieren auf ablauftechnische Änderungen schnell, reibungslos und permanent vor Ort erfolgen kann und sich nicht allein auf sporadisch angesetzte Sprechstunden oder elektronische Kommunikationsmedien beschränken muss. Durch die fehlende Einbindung in die Strukturen des entscheidungsrelevanten Fachbereichs ergeben sich für den Lehrbeauftragten einerseits eine ganze Bandbreite an Freiräumen und Entscheidungsspielräumen, die Experimente zulassen. Dies kann aber aus universitärer Sicht nachteilig sein, da ein längerfristiges planerisches Einbinden des Lehrbeauftragten in die Lehrpläne erschwert wird. Andererseits ist der Status des Lehrbeauftragten nicht konkret im System der Universitäten verankert, somit sein Einfluss gering, sein Rat oft wirkungslos und schadet letztlich langfristig seiner Motivation.

Literaturverzeichnis

Dentz, W. (2003): Betriebliche Mitbestimmung. Beispiele, Analysen, Lösungen. (Reihe: Handbücher für die Unternehmenspraxis.) Frankfurt a.M.

Kappler, K./ Scheiytt, T. (1997): Praxisorientierung in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. In: Laske, S./Auer, M. (Hrsg.): Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten. Grundfragen, Konzepte und Erfahrungen. Sonderband 1997 der Zeitschrift für Personalforschung, München und Mering, S. 11-26.

Vierecke, A. (2003): Theorie und Praxis. In: Microsoft Encarta Enzyklopädie Professional . 1993-2002 Microsoft Corporation.

Wächter, H./ Dentz, W./ Hebestreit, C. (1997): Einsatz von Planspielen in der personalwirtschaftlichen Ausbildung am Beispiel von simulierten Tarifverhandlungen zur Beschäftigungssicherung. In: Laske, S./Auer, M. (Hrsg.): Personalwirtschaftliche Ausbildung an Universitäten. Grundfragen, Konzepte und Erfahrungen. Sonderband 1997 der Zeitschrift für Personalforschung, München und Mering, S. 282-302.

■ **Dr. Werner Dentz,** Lehrbeauftragter an der Universität Trier (Fachbereich Betriebswirtschaftslehre/ Arbeit-Personal-Organisation), freier Journalist, E-Mail: dentz@t-online.de

Information on Internet Resources concerning all Aspects of Education in Germany

Frankfurt/M. Anyone who needs reliable information resources and hints on further addresses regarding educational subjects in Germany can find these on the German Education Server.

The German Education Server http://www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=480 is an online information system for education that provides sound information and internet resources to the interested public, including resources from the federal and state governments, the European Union, higher education institutions, schools, non-university research and service institutes, state institutes, scientific societies, libraries/ documentation centres/ museums. Since February 2006 the English language services for international visitors of the internet guide to information resources on education have been systematically improved and updated, see http://www.eduserver.de/start_e.html. A navigation structure that is fully available in English allows users to gain an insight into the structure of the German education system and its scope. The online information system is introduced by target groups and subject areas.

These include early childhood education and care, primary and secondary education, higher education, vocational education and training, continuing education as well as educational research, special needs education and intercultural education. Furthermore, the online gateway to the German education system offers special interest information resources to its international visitors: the dossier Find out about Germany http://www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=4094 was specifically compiled to meet the needs of visitors from abroad who require basic information on Germany and the German education system.

Interesting dossiers and editors' tips http://www.eduserver.de/db/mlesen.html?Id=33645 are offered in the English language. The calendar of events http://www.eduserver.de/termine/termineausgabeliste_e.html points out educational workshops, conferences and lectures in English, and the glossaries on education. http://www.bildungsserver.de/glossare.html?sp=1 offer definitions of crucial terms of the German education system and its European dimension in English and French.

Additional information and assistance is provided in the Services section, for instance by the option Ask the editor http://www.bildungsserver.de/zeigen_e.html?seite=3503, the RSS Newsfeed and the (German language) newsletter.

The thematic dossier "The internationalisation of the German education system" http://www.eduserver.de/zeigen_e.html?seite=4316 compiles resources on the development of a European higher education area (Bologna Process), and its counterpart in Vocational Education and Training (Copenhagen Process), and Lifelong Learning.

The German Education Server is a joint venture by the federal government (Bund) and the Länder states. Its office is located at the German Institute for International Educational Research http://www.dipf.e/index_e.htm in Frankfurt/Main, Germany.

Information and Contact

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
German Institute for International Educational Research,
Schloßstraße 29,
60486 Frankfurt/M.,Germany,
www.dipf.de

Gwendolyn Schulte, International Visitors Services,
German Education Server ,
E-Mail schulte@dipf.de,
Tel. +49(0)69/24708-342
www.eduserver.de/start_e.html

Public Relations IZ Bildung:
Christine Schumann,
E-Mail schumann@dipf.de,
Tel. +49(0)69.24708-314,
www.dipf.de/bildungsinformation.htm

The DIPF institute is one of 84 non-university research institutes belonging to the Leibniz-Gemeinschaft. The scope of the Leibniz institutions is broad, it reaches from natural sciences to engineering, environment and economical and social sciences to space and philosophical sciences, including museums with their own research departments. The institutes are demand-oriented and interdisciplinary. They are of national importance, hence their projects are of federal interest and they are jointly financed by the federal and state governments. For more information, see http://www.wgl.de/extern/englisch/index.html

Quelle: Christine Schumann M.A.
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
http://idw-online.de, 12.06.2006

Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik - Ein Blick zurück nach vorn -

Über die Tagung:

Seit Mitte der Neunziger Jahre erlebt die Hochschuldidaktik einen neuen Boom. Neu an sich ist sie jedoch nicht; sie hat Vorgänger in Ost und West.
Die anhaltende Diskussion um den Reformbedarf der Hochschulen einerseits, die Institutionalisierung hochschuldidaktischer Programme andererseits nehmen wir zum Anlass, Zwischenbilanz zu ziehen. Die Tagung wird Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik nachzeichnen, um daraus Gestaltimpulse für die Zukunft abzuleiten.

Tagungsprogramm

Moderation: Prof. Dr. Thomas Häcker, Luzern

Mittwoch, 29. November 2006
- 16.00 Uhr Begrüßung
- 16.30 Uhr Eröffnungsvortrag
  Lehren und Lernen an der Hochschule -Historisches Erbe und Zukunftsauftrag
  Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Tübingen
- 17.15 Uhr Anfängliche Aufmerksamkeit und ihre Verdrängung - Über bleibende Probleme, Wissenschaft zu lehren
  Prof. Dr. Horst Rumpf, Darmstadt
- 18.30 Uhr Abendprogramm

Donnerstag, 30. November 2006
Vorträge zur Geschichte der Hochschuldidaktik seit 1945 in Ost und West:
- 09.00 Uhr DDR-Hochschulpädagogik als Mittlerinzwischen Hochschulakteuren in und außerhalb der Institution
  Prof. Dr. Gertraude Buck-Bechler, Berlin
- 09.45 Uhr Wurzeln der Hochschuldidaktik im Westen - Die Bundesassistentenkonferenz
  Prof. Dr. Ludwig Huber, Bielefeld
- 10.30 Uhr Kaffeepause
- 11.00 Uhr Hochschuldidaktik wiedervereint?!
  Prof. Dr. Jörg Knoll, Leipzig
  Prof. Dr. Werner Naumann, Leipzig
- 12.00 Uhr Besser Lehren - Neues aus der Hochschuldidaktik
  Prof. Dr. Rudolf Tippelt, München
- 12.45 Uhr Mittagspause

Diskussions-Foren zum gesellschaftspolitischen Kontext der Hochschuldidaktik:
- 14.15 Uhr Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulmanagement, Qualitätssicherung, Personal- und Organisationsentwicklung
  Prof. Dr. Ada Pellert, Krems
- 15.15 Uhr Kaffeepause
- 16.00 Uhr Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen - Curriculare Anforderungen und Umsetzungsprobleme
  Dr. Heidrun Jahn, Berlin
- 17.00 Uhr Heterogenität als hochschuldidaktischeHerausforderung
  Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser, Frankfurt am Main
- 18.30 Uhr Abendprogramm

Freitag, 1. Dezember 2006
- 09.00 Uhr Impuisreferat Hochschuldidaktik als Ausdruck sich wandelnder Lernkulturen
  Dr. Veronika Strittmatter-Haubold, Heidelberg
- 10.15 Uhr Podiumsdiskussion
  Was lehrt uns die Geschichte, was trägt in die Zukunft?
  Moderation: Prof. Dr. Johannes Wildt, Dortmund
- 12.00 Uhr Resumee
  Auf dem Weg vom Lehren zum Lernen - eine Zwischenbilanz
  Prof. Dr. Johannes Wildt, Dortmund
- 12.30 Uhr Mittagspause
- 13.30 Uhr Parallele Workshops
- Workshop 1:
  Themenzentrierte Interaktion
  PD Dr. Walter Kamps, Lüneburg
- Workshoo 2:
  Problemorientiertes Lernen
  Dipl. Pädagoge Frank Marks, Berlin
- Workshop 3:
  Lerncoaching
  Dipl. Pädagogin Eva-Maria Schumacher, Hagen
- Workshop 4:
  Kooperatives Lernen
  Prof. Dr. Karin Reiber, Weingarten

- 16.30 Uhr Abschluss der Tagung
  Prof. Dr. Thomas Häcker, Luzern

Allgemeine Hinweise

Tagungsort:
Kliniken Schnarrenberg
Konferenzzentrum
Raum 1+2
Otfried-Müller-Str. 6
72076 Tübingen

Unterbringung:
Für die Übernachtung in Tübingen muss selbst gesorgt werden.
Es wurden in verschiedenen Hotels für Sie Zimmer bis zum 1.Oktober 2006 reserviert. Die Hotelliste finden Sieunter:
www. uni-tuebinpen.delhochschuldidaktikltapunci2006

Tagungsbeitrag: 85 Euro
Für die Teilnahme am Abendprogramm (Abendessen und Salsa/Latin-Tanzkurs) wird ein gesonderter Beitrag von 20 Euro erhoben.

Anmeldeschluss: 15. November 2006

Veranstalter:
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
der Universität Tübingen
Sigwartstraße 20
72076 Tübingen
Telefon + 49 (0) 70 71 - 2 97 77 96
Telefax + 49 (0) 70 71 - 25 48 34
E-Mail:
hochschuldidaktik©uni-tuebingen.de

Programm als PDF unter:
http://www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik/Flyer.pdf

Hauptbeiträge der Hefte 1/2006 des HM, der ZBS und P-OE

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 1/ 2006

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Konsequenz einer Aufgabe (zumindest Verminderung) der akademischen Selbstverwaltung (I):

Sigrun Nickel & Frank Ziegele
Profis ins Hochschulmanagement
Plädoyer für die Schaffung von hauptamtlichen Karrierewegen für Hochschul- und Fakultätsleitungen

Konsequenz einer Aufgabe (zumindest Verminderung) der akademischen Selbstverwaltung (II):

Klaus Palandt
Das Selbstverwaltungsrecht der deutschen Hochschulen ist nicht verzichtbar

Organisations- und Managementforschung

Michael Jaeger, Michael Leszczensky & Kai Handel
Staatliche Hochschulfinanzierung durch leistungsorientierte Budgetierungsverfahren. Erste Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen

Berit Sandberg
Corporate Identity-Management bei Hochschul-Fusionen

Erich Hauer
Image: Österreichs Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich

Rezension

Nicole Auferkorte-Michaelis
Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität
(Wolff-Dietrich Webler)

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 1/ 2006

Beratungsentwicklung/-politik

Juliane Just-Nietfeld & Barbara Nickels
Basics der Allgemeinen Studienberatung - Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive

Peer Pasternack
Möglichst bruchloser Bruch - Die Gestaltung der Schnittstelle Schule - Hochschule

Andrea Hoops
Psycho-Soziale Beratungsangebote der Studentenwerke: Erfolgsfaktor für Studierende und Hochschulen

Christiane Dorenburg & Dieter Grühn
Die Zukunft der Career Services vor dem Hintergrund der Studienreform

Hans-Werner Rückert
Welche Beratung braucht der Bachelor?

Tagungsberichte

Karin Gavin-Kramer
A Message from Cyprus - Bericht von der FEDORA-Sommeruniversität in Nikosia

Hans Werner Rückert
Weltkongress zu Career Counselling

Rezension

Arbeitsgruppe Studienberatung
Erfolg im Auswahlgespräch. Der unentbehrliche Ratgeber zur Vorbereitung auf Auswahlgespräche an allen deutschen Hochschulen.
(Renate Pletl)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 1/ 2006

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Personalentwicklung an Hochschulen - Grundbegriffe und Stellenwert

Sonja Markwalder
Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende an den Schweizer Fachhochschulen - Eine Personalkategorie im Aufbau

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Martin Mehrtens
Personalentwicklung - Ein kritischer Erfolgsfaktor für eine nachhaltige (Qualitäts-)Entwicklung (in) der Universität - Ein Praxisbericht

Christina Reinhardt, Max Dorando, Peter Kallien, Renate Kerbst, Roland Kischkel & Gerhard Möller
Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung – Eine Fortbildung für Führungskräfte der Universitäten Bochum, Dortmund und Witten-Herdecke Teil 1

Eva-Maria Dombrowski & Ulla Ruschhaupt
Fachhochschulabsolventinnen auf dem Weg in Forschung und Wissenschaft - Wissenschaftliche Nachwuchsförderung an der TFH Berlin

Rezension

Ulrike Senger:
Internationale Doktoranden-Studien – ein Modell für die Internationalisierung der Doktoranden-Ausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen
(Johannes Wildt)

Hinweise für Autoren der Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Sehr geehrte Autoren,
wir freuen uns darüber, dass Sie an einer Publikation in dieser Zeitschrift interessiert sind. Grundsätzlich werden nur Arbeiten publiziert, die an keiner anderen Stelle eingereicht, im Druck oder bereits publiziert sind. Gelegentlich gibt es jedoch Vorabdrucke aus geplanten Buchpublikationen oder Nebenabdrucke mit anderen Fachzeitschriften, deren Leserkreis ein völlig anderer ist; derartige Angebote bedürfen der Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber. Die Angebote durchlaufen ein Gutachterverfahren. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber. Für die Zukunft ist es ganz besonders wünschenswert, wenn Autoren/innen noch klarer als bisher herausstellen, was nun in dem vorliegenden Text genau das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung oder des Meinungsaustausches ist bzw. welcher Entwicklungsstand mit ihrem Beitrag überwunden werden soll.
Manuskripte sind in das Textlayout der Zeitschrift zu bringen. Die Vorlage finden Sie auf der Homepage „www.hochschulwesen.info" zum Herunterladen; sie ist auf Anfrage auch in der Redaktion erhältlich. Ihr Manuskript, das in einem gängigen Textverarbeitungsformat (z.B. Microsoft Word, WordPerfect) vorliegt, können Sie an den geschäftsführenden Herausgeber (webler@universitaetsverlagwebler.de) oder an den Verlag (info@universitaetsverlagwebler.de) per E-Mail senden. Fall Sie hierzu keine Möglichkeit haben, reicht auch eine Diskette bzw. Daten-CD (zusammen mit dem Manuskriptausdruck) an die Redaktion. Bei der Abfassung des Manuskripts bitten wir, folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Verständlichkeit des Manuskripts

Das Manuskript muss in kurzen, prägnanten und klaren Sätzen verständlich abgefasst sein. Vermeiden Sie **Schachtelsätze.** Bedenken Sie, dass auch Dritte Ihre Gedankengänge nachvollziehen können; schreiben sie für und nicht gegen den Leser. Grundsätzlich ist eine 10 bis 15zeilige zusammenfassende **Einleitung** oder Hinführung zum Thema voranzustellen, die keine Überschrift und keinen Gliederungspunkt enthalten darf. **Wecken Sie mit der Einleitung das Interesse des Lesers. Abkürzungen** sind grundsätzlich zu vermeiden, es sei denn, sie sind allgemein verständlich. Namen und Institutionen, die abgekürzt werden, müssen bei erstmaliger Erwähnung einmal ausgeschrieben und dort mit dem Kürzel versehen werden.

2. Umfang

Hauptbeiträge sollen **10 Seiten** (Orientierung: rd. 35.000 Zeichen), Kurzartikel **4 bis 5 Seiten** (rd. 20.000 Zeichen) in **12p-Proportionalschrift, Zeilenabstand 1** (in Word = „Einfach") umfassen und zwar einschließlich Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis. Nur bei größeren Überblicksarbeiten (Länderberichten, Artikeln zum state of the art etc.) darf dieser Umfang nach Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber überschritten werden. In seltenen Fällen wird auch einmal ein Beitrag mit zwei in sich verständlichen Teilen über zwei Hefte verteilt.

3. Auszeichnung

Textstellen können *kursiv* und **fett** hervorgehoben werden. Sie sollten jedoch mit dieser Auszeichnungsmöglichkeit sparsam umgehen, damit das Schriftbild nicht unruhig wirkt und nur **wesentliche** Aussagen oder Merkmale hervorgehoben werden. Unterlegen Sie den Text, die Grafiken und die Tabellen nicht mit einem Raster, da hier bei der Weiterverarbeitung Probleme auftreten.

4. Gliederung/Illustrationen

Eine leserfreundliche Gliederung sollte auch in Ihrem Interesse liegen. Die einleitenden Ausführungen (vgl. Ziffer 1) erhalten keine Überschrift. **Wichtig**: die Hauptgliederungsteile werden numeriert und zur besseren Leserführung mit ausreichend häufigen Zwischenüberschriften versehen. So werden die gefürchteten „Bleiwüsten" (Seiten, die -fast- nur aus dem laufenden Text bestehen) vermieden. Titel und Abschnittsüberschriften werden nicht in Blockbuchstaben geschrieben. Soweit möglich, bitte Beiträge durch Grafiken und Abbildungen illustrieren. Benötigt werden reproreife Vorlagen (wenn fremde Rechte bestehen, bitte Quelle angeben und Abdruckgenehmigung einholen). Tabellen, Grafiken, Fotos etc. müssen in **Graustufen** sein, **mindestens 300 dpi Auflösung** besitzen, **in einer separaten Datei im EPS- oder JPEG-Format gespeichert** werden, **nicht im Fließtext eingebunden** sein. Für den **Fließtext benutzen Sie das WordPerfect- oder MS Word-Format** Im Fließtext ist zu vermerken, wo die jeweilige Abbildung in etwa plaziert werden soll (z.B.: „Hier etwa Abbildung 3 einfügen").

5. Fußnoten

Fußnoten sind im Desktop-Publishing-Programm (im Gegensatz zu Textverarbeitungsprogrammen) nur aufwändig herstellbar. Sie müssen daher sparsam verwendet werden und nur Erläuterungen enthalten, die auf einer anderen Ebene angesiedelt sind als der Haupttext, also Bemerkungen zum Forschungsstand, Kontroversen etc. Sie werden fortlaufend nummeriert und an das Ende der jeweiligen Manuskriptseite gestellt. Fußnoten, die Hinweise auf Literaturangaben enthalten, sind aufzulösen und die Angaben dem Literaturverzeichnis beizufügen.

6. Zitierweisen

Literaturhinweise im Text werden in Klammern wie folgt aufgenommen: (Müller 1998, S. 10); bei mehreren, im gleichen Jahr erschienenen Werken des Autors: 1998a, 1998b usw. Die Autoren werden nicht in Blockbuchstaben gesetzt. Der vollständige Titel wird dann in das (dem Aufsatz nachgestellte) Literaturverzeichnis aufgenommen. Autor/innen werden mit abgekürzten Vornamen zitiert. Im Literaturverzeichnis heißt es dann: Porzig, W. (1950): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Beiträge aus Sammelbänden lauten: Berger, P. (1950): Sprachliche Entwicklung. In: Porzig, W. (Hrsg.): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Zeitschriften: Müller I. (1992): Der Lebensweltbezug der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung, 5. Jg. 1992, H. 2, S. 99. Da die traditionelle Kennzeichnung der Zeitschriften einschließlich der Jahreszahl das Auffinden und die Rückübertragung in traditionelle Literaturlisten sehr erleichtert, wird das Erscheinungsjahr auch bei Jahrgang und Heft wieder erwähnt. Englischsprachige Titel werden in allen Teilen in Englisch aufgenommen: *Kälvemark, T. and van der Wende, M.* (eds.)(1998): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. Englische Zeitschriftenartikel werden zitiert als: Teichler, U. (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe". In: Tertiary Education and Management, Vol. 5, 1998, No. 1, pp. 5-23.

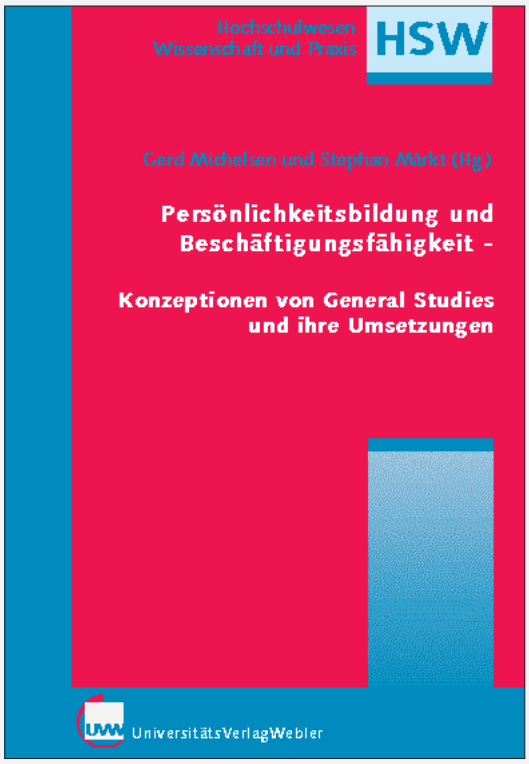
7. Angaben zum Autor

Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben:
Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professoren Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ..."), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzender einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder eines Gremiums). Ferner Anschrift des Autors/ der Autorin, soweit vorhanden E-Mail-Adresse sowie ein aktuelles Portraitfoto (Passfoto), mit den unter Ziffer 4 genannten Dateieigenschaften (schwarz-weiß, 300dpi, EPS- oder JPEG-Format).

Für Rückfragen an den geschäftsführenden Herausgeber: Telefon: (0521) 92 36 10-11, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: webler@universitaetsverlagwebler.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Gerd Michelsen/ Stephan Märkt (Hg.)
Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit
Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen



Der Bologna-Prozess zielt insbesondere auf die Einführung eines auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen ausgerichteten gestuften Studiensystems. In diesem Zusammenhang nimmt der Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen und fachbezogenen Schlüsselkompetenzen in Ergänzung zum reinen Fachwissen eine zentrale Rolle ein.

An verschiedenen Hochschulen sind mittlerweile eigene fachübergreifende Studienbereiche – oftmals General Studies oder Studium Fundamentale bezeichnet – eingerichtet worden, die teilweise auch die Persönlichkeitsbildung der Studierenden unterstützen sollen, so beispielsweise an der Universität Lüneburg.

Unterschiedliche Konzeptionen, Aspekte, Ziele und Umsetzungen von General Studies an ausgewählten Universitäten werden in diesem Band diskutiert.

ISBN 3-937026-46-8
Bielefeld 2006, ca. 160 Seiten, 19.80 €

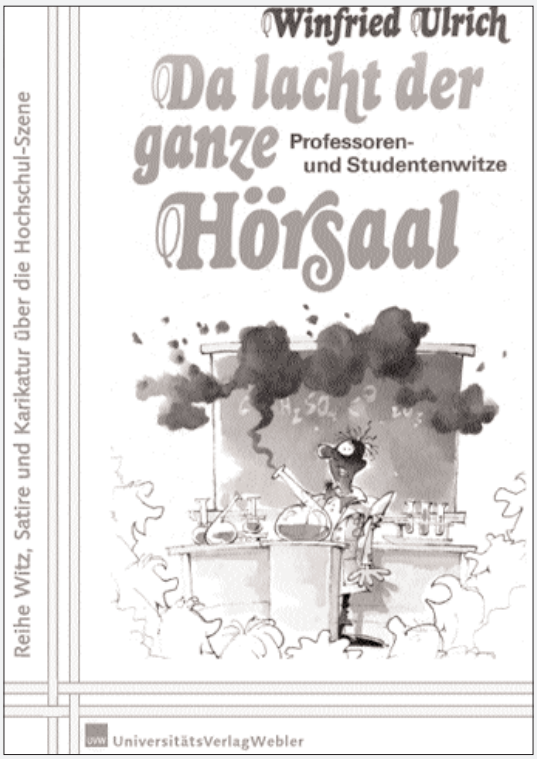
Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

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

Haben Studierende heute noch etwas zu lachen? Wenn man Altherren-Erinnerungen folgt, war das Studentenleben früher fideler.

Vielleicht gab es in der Tat originellere Dozenten und schlagfertigere Examenskandidaten. Wenn man aber die vorliegende Sammlung aufblättert, stößt man nicht nur auf klassische Witze aus dem Hochschulbetrieb. Viele Texte entstanden in Hörsälen und Seminaren heute - ein Beweis dafür, dass es selbst fanatischen Reformbürokraten nicht gelungen ist, den Humor aus der Universität zu vertreiben.

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



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