60. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

60 Jahre HSW

- Die Zeitschrift Das Hochschulwesen wird 60 Jahre jung! Wie wird eine Fachzeitschrift in der heutigen Medienlandschaft so alt?
- Von der Hochschulreform zur „unternehmerischen" Universität: ein weiter Weg
- Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen – Ein Ländervergleich
- Studieren 2.0: Digital Natives in Zeiten von Bologna
- So gelingt Studieren in Bachelor-Studiengängen: mit validen Befragungsdaten zu einer erfolgsversprechenden Studiengangsgestaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

1 | 2012

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale (ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW), Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

Verlag 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
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: J. Knieper & R. Robbel

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info".

Bezugspreis: Jahresabonnement: 92 €/Einzelpreis: 16 €. Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 02.04.2012

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 dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

60. 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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

In eigener Sache

Die Zeitschrift Das Hochschulwesen wird 60 Jahre jung! Wie wird eine Fachzeitschrift in der heutigen Medienlandschaft so alt? 2

Hochschulentwicklung/-politik

Ewald Scherm
Von der Hochschulreform zur „unternehmerischen" Universität: ein weiter Weg 7

Hochschulforschung

Thomas Günther, Ulrike Henke, Sebastian John & Bianca Schönherr
Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen – Ein Ländervergleich 13

Martin Ebner & Walther Nagler
Studieren 2.0: Digital Natives in Zeiten von Bologna 20

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Margret Bülow-Schramm & Hilke Rebenstorf
So gelingt Studieren in Bachelor-Studiengängen: mit validen Befragungsdaten zu einer erfolgsversprechenden Studiengangsgestaltung 28

Rezension

Katrin Späte (Hg.):
Kompetenzorientiert Soziologie lehren. Dimensionen, Methoden, Perspektiven.
(Tanja Müller) 34

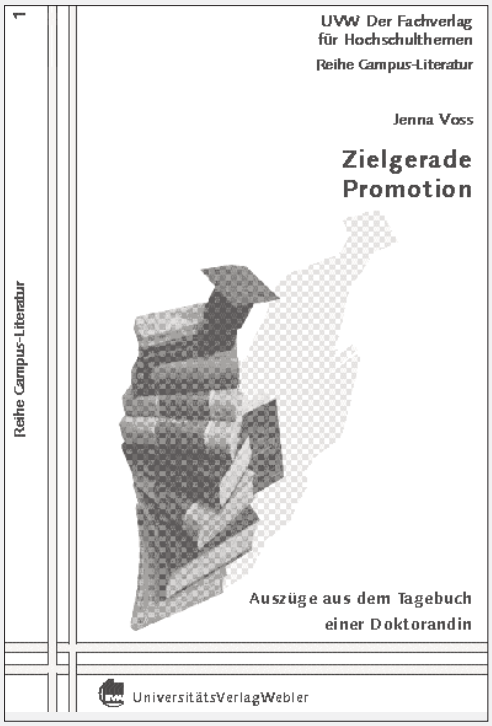
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

1|2012

NEU im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Jenna Voss:
Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



3-937026-75-4, Bielefeld 2012, 24 S., 18.90 Euro

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlängelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

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

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:
Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssiche-rungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbsteva-luation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S.

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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Die Zeitschrift „Das Hochschulwesen" wird mit diesem Jahrgang 2012 schon 60 Jahre alt. Aus diesem erfreulichen Anlass hat *Wolff-Dietrich Webler*, der die Zeitschrift nun seit 21 Jahren als geschäftsführender Herausgeber betreut, deren ungewöhnliche Geschichte und Entwicklungsphasen zusammen gefasst. Sie hat in dieser Zeit drei Verlage erlebt, die – bei aller Verschiedenheit – die Kontiunität bewahrt haben. Für eine deutsche Fachzeitschrift sind **60 Jahre Hochschulwesen** schon etwas Besonderes.

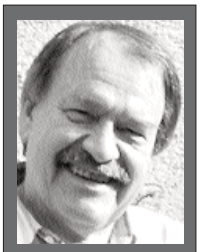
Seite 2

Viele Entscheidungen in den gegenwärtigen Hochschulen sind längst so komplex (d.h. voraussetzungsvoll, in der Durchführung vieldimensional und anschließend folgenreich) geworden, dass zu deren Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung Fähigkeiten erforderlich sind, die in der traditionellen akademischen Karriere von Professoren kaum erworben werden. In den traditionellen Strukturen akademischer Selbstverwaltung war oft eine ganze Amtszeit nötig, um sich (wenn es überhaupt gelang) die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen. Eine oft (zu) teure Lehrzeit, wenn in Rektoraten oder Dekanaten die Interessen der jeweils verantworteten Organisation durch individuelle Fehler nicht gewahrt werden konnten. „Professionalisierung" folgte als Forderung – wobei die einen darunter hauptamtliche Wissenschaftsmanager in einer Hochschule als Unternehmen meinten (etwa dem US-amerikanischen Dean vergleichbar), während die anderen eine Wandlung und Verbreiterung der Qualifizierung des akademischen Nachwuchses forderten (als Teil einer modernisierten akademischen Selbstverwaltung). Der Aufsatz von *Ewald Scherm:* **Von der Hochschulreform zur „unternehmerischen" Universität: ein weiter Weg** diskutiert die Problematik. Der Begriff der „unternehmerischen Universität" lässt noch offen, in welcher der beiden Alternativen (oder einer noch zu entwickelnden dritten) die Lösung liegen könnte. Ein Projekt ist angelaufen, das sich unter der Leitung des Autors die Klärung dieser Fragen vorgenommen hat.

Seite 7

Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen sind längst zu einem wichtigen Steuerungsinstrument der Hochschulpolitik geworden. Aber diese Steuerung kann sehr unterschiedlich und sehr verschieden zweckmäßig ausgestaltet werden. In ihrem Beitrag **Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen – Ein Ländervergleich** haben *Thomas Günther, Ulrich Henke, Sebastian John & Bianca Schönherr* die Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Einführung des neuen Steuerungsmodells zusammengefasst. Dabei waren sie ursprünglich von der Schnittstelle zwischen Sächsischem Wissenschaftsministerium und den Landeshochschulen ausgegangen. Die Autoren wollen den Lesern sowohl wesentliche Vergleichskriterien an die Hand geben als auch Stellschrauben für Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule deutlich machen. Beides beabsichtigt das HSW mit dieser Veröffentlichung auch.

Seite 13



W.-D. Webler

Mit der Weiterentwicklung der digitalen Medien stellt sich die Frage nach einer Veränderung von Nutzungsgewohnheiten immer neu. Besonders diejenigen Stellen, die den Lehrenden wie Lernenden diese neuen Möglichkeiten als Dienstleistung zur Verfügung stellen sollen, sind an neuen Erkenntnissen zu den Neigungen und zur Medienkompetenz interessiert. Dabei zeigt sich in solchen Untersuchungen regelmäßig eine erhebliche Diskrepanz zwischen technischen Möglichkeiten und realem Einsatz. *Martin Ebner & Walther Nagler (Graz)* stellen in ihrem Artikel **Studieren 2.0: Digital Natives in Zeiten von Bologna** differenzierte Ergebnisse empirischer Studien an der TU Graz vor. Bei der Bewertung der Ergebnisse stellt sich nicht nur die Frage der Verfügbarkeit, sondern auch eines sinnvollen Einsatzes. Sinnvoll ist der Einsatz technischer Medien nur, wenn die Studienziele besser erreicht werden. Viele Ziele sind nur im interaktiven Miteinander von Studierenden untereinander oder mit Lehrenden zu erreichen. Insofern stößt etwa der Ersatz von Präsenzveranstaltungen durch digitale Medien an Grenzen.

Seite 20

Die Art der Verwandlung der alten Diplom- und Magister-Studiengänge in Bachelor-Studiengänge (jedenfalls wie sie in Deutschland vielfach vorgenommen wurde) ist oft kritisiert worden. Nur an wenigen Stellen wurde ein völliger Neuanfang gewagt, und nur an wenigen Stellen standen zunächst geeignete empirische Daten für die Entwicklung zur Verfügung. Das hat sich mit dem Aufbau von Qualitätsssicherungssystemen an den Hochschulen teilweise verändert. Dort konnten Basisdaten gewonnen werden, die es erlaubten, einer jahrzehntealten Forderung der Hochschuldidaktik als Curriculumreform nachzukommen: Hochschuldidaktik als empirisch fundierte Studienreform zu betreiben. Wie wichtig diese Entwicklung genommen wird, ist daran absehbar, dass das BMBF die Förderlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre („Zukunftswerkstatt Hochschullehre")" mit einem Volumen von 12 Mio. Euro aufgelegt hat, in deren Rahmen Projekte wie das hier präsentierte durchgeführt werden können. In dem hier von *Margret Bülow- Schramm & Hilke Rebenstorf* in ihrem Beitrag **So gelingt Studieren in Bachelor-Studiengängen: mit validen Befragungsdaten zu einer erfolgversprechenden Studiengangsgestaltung** vorgestellten Projekt wird ein Weg zu empirisch fundierter Studienreform erprobt. Das müsste viel öfter geschehen. Daher ist über dieses Modell hinausgehend unter reformstrategischer Perspektive ist zu fragen: Was wird nach dem Ende derartiger Projekte und ihrer Ausnahmesituationen übrig bleiben? Der dort in diesen Projekten verfügbare Mittelaufwand steht nicht dauerhaft zur Verfügung. Ein wichtiges Ergebnis solcher Projekte müsste sein, Wege zu entwickeln, wie solche hohen Standards der Studiengangsentwicklung im Alltag der Hochschule bewahrt werden können.

Seite 28

W.D.Webler

Die Zeitschrift Das Hochschulwesen wird 60 Jahre jung! Wie wird eine Fachzeitschrift in der heutigen Medienlandschaft so alt?

The journal "Das Hochschulwesen" is already turning 60 with 2012's volume. Due to this pleasant occasion, *Wolff-Dietrich Webler*, who has been supervising the journal as executive publisher for 21 years now, summarized its unusual history and stages of development. It has had three publishers during this period, who have kept the continuity in spite of all differences. **60 Years of Hochschulwesen** are really something special for a German journal. Many decisions at the current institutions of higher education have become so complex by now (i.e. needing prerequisites, being multi-dimensional in their realization, and leading to far-reaching consequences), that their planning, preparation, execution and evaluation require skills which are barely acquired in the traditional academic career of professors.

1. Gegenwart

Die Zeitschrift **Das Hochschulwesen** (ein etwas altertümlicher, aber längst zum Markenzeichen gewordener Titel) erscheint nun im 60. Jahrgang seit 1953. Sie ist damit die älteste existierende deutschsprachige wissenschaftliche Fachzeitschrift über den Hochschulbereich. **Das Hochschulwesen (HSW)** zählt zu den ganz wenigen Zeitschriften im deutschsprachigen Raum, die sich überhaupt als wissenschaftliche Fachzeitschrift kontinuierlich mit Hochschulen und deren Entwicklung befassen. In ihrer wechselvollen Geschichte hat die Zeitschrift bisher 4 existentielle Krisen überwunden, jeweils gefolgt von einem erfolgreichen Neuanfang (s.u.).

Anders als eher magazinartig aufgemachte Medien mit Kurzartikeln nimmt sie sich noch die Zeit, in 6 Heften pro Jahr jeweils fünf sorgfältig erarbeitete und begutachtete Aufsätze von jeweils 6-9 Druckseiten zu publizieren – ein Umfang, der einerseits auf der Seite der Autor/innen noch differenzierte Entfaltung eines Themas und sorgfältige Information zulässt, andererseits auf der Seite der informationsüberfluteten und zeitknappen Leser/innen ein noch gut bewältigbares Volumen anbietet. Die Aufsätze kommen nicht aus zweiter oder dritter Hand – sie sind von den Fachautor/innen selbst geschrieben und gehen auf Forschung bzw. breite Praxiserfahrung zurück. Durch ein strenges System der Begutachtung und weiteren Betreuung wird ein hohes Niveau der Beiträge gewährleistet.

Dieses Informationsangebot wird von unserer Leserschaft – zahlreichen Hochschulleitungen, Wissenschaftsministerien, Wissenschafts(förder)organisationen, Wissenschaftsausschüssen der Landtage, Hochschulbibliotheken, in vielen Fachbereichen und von vielen individuellen Hochschullehrer/innen, Mittelbau-Angehörigen und Studierenden-Vertretungen sowie ausländischen Kolleg/innen außerordentlich geschätzt, wie Umfragen in der Leserschaft ergeben haben. Selbst vielbeschäftigte Rektoren bzw. Präsidenten geben an, in jedem Heft 2-4 Aufsätze lesen zu wollen und 1-3 tatsächlich zu lesen. In Norwegen ist das HSW eine offiziell akkreditierte Zeitschrift, in der Autoren durch Beiträge "credits" für Einkommen und Karriere erwerben können. Insofern ist sie als Fachzeitschrift, die üblicherweise nur von einem sehr eingeschränkten Kreis von Fachleuten gelesen wird, in ihren Bezugsgruppen hervorragend platziert.

2. Geschichte

2.1 Wichtige 37 Jahre in der DDR

Begonnen hat die Geschichte der Zeitschrift 1953 in der DDR. **Das Hochschulwesen (HSW)** war das offiziöse Organ des DDR-Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen (vor der Vereinigung dann: des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Deutschen Demokratischen Republik) und erschien dort im Deutschen Verlag der Wissenschaften, (Ost-)Berlin, Friedrichstraße. Sie wurde durch ein verhältnismäßig unabhängig agierendes 9-köpfiges Redaktionskollegium des Verlags gestaltet (Stand 1990). Ihm gehörten zu jener Zeit an: Klaus Däumichen, Max Heidler (Vorsitzender), Eberhard Hoyer, Annelore Klose-Berger, Siegfried Kiel, Karl Knopke, Franz Lichtenecker, Gerhard Roger, Hans-Jürgen Schulz.

Das Hochschulwesen informierte als Monatsschrift angenehm sachbezogen über Entwicklungen im Bildungswesen der DDR sowie – und das machte sie auch im

westlichen Ausland bekannt und besonders interessant – in vielen gut informierten Beiträgen über Hochschulentwicklungen in den sozialistischen Bruderstaaten der DDR. Das waren wertvolle Horizonterweiterungen für westliche Hochschulforscher und -planer. Der spätere geschäftsführende Herausgeber und heutige Verleger hatte mit dieser Zeitschrift im Rahmen von Forschung und Planung schon seit 1972 an der Universität Heidelberg gearbeitet. Besonders für westliche Hochschuldidaktiker reizvoll war darüber hinaus eine regelmäßige Sparte bzw. Einlage in die Zeitschrift „Aus Theorie und Praxis der Hochschulpädagogik" mit sehr qualifizierten Beiträgen. So etwas wäre zu jener Zeit in der alten Bundesrepublik mangels Identifikation mit dem Thema in einer staatsnahen, auflagenstarken Zeitschrift mit hoher Verbreitung in den Hochschulen noch undenkbar gewesen. Hierunter fielen Beiträge zur Didaktik der Lehre ebenso wie zu curricularen Entwicklungen, aber auch allgemeine bildungssoziologische und speziell die Studierenden betreffende Forschungen. Nach 1989 spiegelten die Themen der Beiträge (wenig überraschend) einerseits den informationellen Nachholbedarf der Leserschaft in der DDR und in den weiteren Staaten des Ostens über die Verhältnisse in den westlichen Hochschulsystemen, vor allem der alten Bundesrepublik – Beiträge, die lange Zeit so umfassend informiert (insbesondere von westlichen Autoren geschrieben) nicht erscheinen konnten, weiter über Entwicklungen, die in dieser Form an den DDR-Hochschulen unbekannt gewesen waren (z.B. studentische Tutoren) sowie typische Themen der Vereinigung z.T. sehr differenter Hochschulsysteme. Beispiele: „Grundsätze zur Vergabe eines Hochschulgrades in der BRD und Berlin (West)" oder „Zum Zusammenwachsen deutscher Hochschulen im Rahmen der deutschen Einigung". Es war auch auffallend, wie stark bereits direkt nach der Grenzöffnung westliche Autoren zu Beiträgen eingeladen wurden und sich in dieser Zeitschrift zu engagieren begannen.
Bis 1990 wurde **Das Hochschulwesen** mit etwa 1.000 Exemplaren an den Hochschulen der DDR gelesen und mit weiteren etwa 1.000 Exemplaren in die sozialistischen Staaten exportiert. Mit dem Zusammenbruch der traditionellen Verteilungsstrukturen in diesen Staaten war diese Verbreitung abrupt beendet. Dort gab es für diese Zwecke nur eine einzige Kontaktstelle nach außen – der Verlag hatte jedoch keine Kenntnis der jeweiligen weiteren inländischen Verteilung bzw. der Empfänger.

2.2 Wendezeit und gesamtdeutsche Funktionen

2.2.1 Wirtschaftliches Überleben und variiertes Konzept

Der zweite Neuanfang wurde nötig, als nach der deutschen Vereinigung mit der Bildung der fünf neuen Bundesländer das zentrale Ministerium der DDR Ende 1990 aufgelöst wurde und damit Anlass, Herausgeber und Subvention der Zeitschrift entfielen. Die bisherige wirtschaftliche Basis der Zeitschrift war dahin. Der westdeutsche Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied erwarb die Rechte (zusammen mit einem Bündel anderer Zeitschriften in ähnlicher Lage), übernahm die von Max Heidler geleitete (nur wenig verkleinerte) Kernredaktion (!) in (Ost-)Berlin, stellte auf 2-monatiges Erscheinen um und war Anfang 1991 mit der Klärung der Perspektiven und eines Konzepts beschäftigt. Da wandte sich Wolff-Dietrich Webler, als Hochschulforscher und Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (AHD), von Hochschulpädagogen der DDR aufmerksam gemacht, an den Luchterhand Verlag und unterbreitete ein inhaltliches und organisatorisches Konzept sowie einen Vorschlag zur Kooperation mit der AHD. Sie suchte für ihre Zeitschrift „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik" einen neuen Verlag.
Nach wenigen Verhandlungsrunden mit dem Verlagsleiter Holger Knudsen war man sich einig. Nach dem den AHD-Mitgliedern vorgelegten Konzept sollten Hochschulforschung und Hochschulpraxis verknüpft und dabei hochschuldidaktische Themen in die übrigen Themen der Hochschulentwicklung eingebettet werden. Dadurch wurden sie zwar relativiert, aber ihnen sollte auf diese Weise auch der ihnen gebührende Platz im Alltag der Hochschulentwicklung zugewiesen werden. Die Hochschuldidaktik sollte aus ihrer Isolierung befreit – insbesondere Fragen der Lehre sollten gleichberechtigt behandelt werden. Ein Untertitel sollte das Konzept signalisieren: „Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik". Die Zeitschrift wollte diesen Bogen von der wissenschaftlichen Erforschung über die „best practice" im Alltag bis zur Gestaltung dieses Feldes in ihren Beiträgen behandeln. Dabei wurde „Politik" in ihrem ursprünglichen Sinne als Gestaltung in einem öffentlichen Feld, hier der „Hochschulen" verstanden, nicht beschränkt auf Hochschulpolitik von Seiten des Staates. Soweit Ergebnisse der Hochschulforschung für die Praxis und die Hochschulpolitik zugänglich macht werden sollten, handelte es sich um keine Einbahnstraße. Auch umgekehrt sollten reflektierte Praxiserfahrungen sowie Erfahrungen und Sichtweisen der Politik allen drei Bezugsgruppen präsentiert werden, sollten die Hochschulforschung „erden" und dort neue Forschungsfragen anregen. Das im Heft 4-1991 (S. 145) veröffentlichte und bis heute gültige Konzept lautete:
„... Es soll eine Zeitschrift für das neue vereinigte Hochschulwesen in den Bundesländern entstehen und zugleich eine Zeitschrift, die die internationale Verflechtung der Hochschulentwicklung beobachtet und kommentiert.
Beide Seiten schlossen einen Kooperationsvertrag ab, ... um gemeinsam folgende Konzeption zu realisieren:
Das Hochschulwesen publiziert Beiträge

- zur deutschen und internationalen Entwicklung der Hochschulen,
- zu Geschichte, Politik, Planung, Recht und Verwaltung ihrer institutionellen Organisation und ihrer Mitglieder
- zu Lehre und Forschung,
- zu den Beziehungen zwischen Hochschule und Gesellschaft, Staat, Schule und Beruf und
- zu sozialer Herkunft, Berufsverlauf und Sozialisation der Hochschulmitglieder.

Die Zeitschrift veröffentlicht wissenschaftliche Aufsätze aus der Hochschulforschung (Forschung über Hochschulen) im weiteren Sinne, größere Essays und Übersichts-

berichte ... Kommentare, ... Kontroversen, Interviews, Porträts, Rezensionen, Literaturhinweise. ...
Spezielle Aufmerksamkeit wird dem Zusammenwachsen des Hochschulwesens in den neuen und alten Bundesländern gewidmet ... ohne den übrigen internationalen Zusammenhang zu vernachlässigen.
Die Zeitschrift ist ... als informatives, meinungsfreudiges, unabhängiges, kritisch beobachtendes und analysierendes Forum angelegt ...
... drei Informationskomplexe (werden) für gleich dringlich gehalten: Informationen zu
- Lehre und Lernen,
- Beruf, Arbeitsplatz, Dienstverhältnis und
- Wissenschaftsförderung (insbesondere Einwerbung von Drittmitteln), Forschungsmanagement.

Dem folgt das Interesse an Informationen
- über Rahmenbedingungen der Entwicklung in Forschung, Lehre, Studium und Beruf und
- zu Selbstverwaltung, Fakultätsmanagement und Personalführung ..."

Die Zeitschrift sollte – thematisch wie bisher der ganzen Hochschulentwicklung verpflichtet – öffentliche Zeitschrift mit freien Abonnenten sein, aber gleichzeitig auch als Mitgliederzeitschrift der AHD fungieren. Sie sollte redaktionell unabhängig sein, aber das inhaltliche Anliegen der gemeinnützigen AHD aufgreifen und die Hochschuldidaktik in Theorie und Praxis fördern (d.h. die Beobachtung und positive Veränderung aller auf Lehre und Studium einwirkender Einflussfaktoren). Diese Themenfelder sollten über Personalentscheidungen in dem neugeschaffenen Herausgeberkreis berücksichtigt werden.
Der Luchterhand Verlag sowie die AHD-Mitgliederversammlung stimmten diesem Konzept und der Kooperation zu. In einer in den Herkunftsdisziplinen und fachlichen Funktionen variierten Zusammensetzung des Herausgeberkreises übernahm Dr. soz. wiss. Wolff-Dietrich Webler, Universität Bielefeld (Bildungssoziologe, Hochschulforscher, Schwerpunkte Studium und Lehre, insbesondere Hochschuldidaktik) die Aufgaben eines geschäftsführenden Herausgebers (Schriftleitung). Die weiteren Herausgeber bestanden aus: Dr. jur. Peter Dallinger, MinDirektor a.D. (früher im BMBW), Bonn (staatliches Hochschulrecht); Prof. Dr. phil. Ludwig Huber, wiss. Leiter des Oberstufenkollegs, Universität Bielefeld; Prof. Dr. sc. päd. Karlheinz Jackstel, Professor für Hochschulpädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Dr. jur. Jürgen Lüthje, Präsident der Universität Hamburg und Prof. Dr. phil. Ulrich Teichler, (Bildungssoziologe, Schwerpunkt Hochschule und Arbeitsmarkt), Gesamthochschule Kassel-Universität.
Das Hochschulwesen wurde daraufhin im gleichen Jahr 1991 durch Fusion mit der ihrerseits seit 1982 bestehenden AHD-Zeitschrift „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik" gleichzeitig zur AHD-Mitgliederzeitschrift. In der Folgezeit kam es zu einer sehr produktiven Zusammenarbeit zwischen dem Hermann Luchterhand Verlag, den Herausgebern und der AHD. Besonders gefördert wurde dies auf Seiten des Luchterhand Verlages (nach dem altersbedingten Ausscheiden von Max Heidler) durch dessen Nachfolger in der verlagsseitigen Betreuung der Zeitschrift, Rolf Ederer.
Die Absicht der AHD, hochschuldidaktische Themen in die allgemeine Hochschulforschung und in den Alltag der Hochschulentwicklung einzubetten, gelang großenteils in den Folgejahren. Zielgruppen wurden erreicht, die vorher hochschuldidaktische Publikationen nicht zur Kenntnis genommen hätten. Aber auch für die AHD-Mitglieder wurde **Das Hochschulwesen** mit seiner Themenspanne für mehr als 10 Jahre unentbehrlich. Die Zusammenarbeit wurde erst durch eine verlegerische Entscheidung der Konzernmutter des Verlages, Wolters & Kluwer in Amsterdam, sich aus allen Hochschulthemen zurückzuziehen und **Das Hochschulwesen** einzustellen, nach 10 Jahren zum 31.12.2001 beendet. Der Beschluss, diese lebendige, einflussreiche und gut platzierte Zeitschrift einzustellen, erschreckte die Fachwelt. Der bisherige geschäftsführende Herausgeber suchte nach Alternativen bzw. Chancen zur Weiterführung, erfuhr, dass die Rechte an der Zeitschrift für eine Fortsetzung erworben werden konnten und gründete eigens als Auffanggesellschaft mit 62 Jahren den „Universitätsverlag Webler (UVW)". Das Konzept und die die Zeitschrift betreuenden Herausgeber blieben die alten, ohne damit auf Weiterentwicklung zu verzichten. Die entscheidende Frage war, wie sich die Abonnenten angesichts dieses Wechsels des „Trägers" entscheiden würden. Sie hielten (mit geringen Ausnahmen) ihre Abonnements aufrecht. Damit war die Zeitschrift (trotz der voraus gegangenen Entscheidung, sie einzustellen), nicht untergegangen, sondern erlebte den dritten Neuanfang: **Das Hochschulwesen** wurde als Zeitschrift mit großer Tradition, aber gerade der kritischen Beobachtung, Analyse und dem positiven Wandel verpflichtet, ausgerechnet im 50. Jahrgang 2002 weiter verlegt – vielleicht ein gutes Omen für die Kontinuität ebenso wie für einen neuen Start.
Dann allerdings entschied sich die AHD, auf eine eigene Mitgliederzeitschrift zu verzichten, was den Verlust von 50% der Abonnenten bedeutete – wieder ein wirtschaftlich herber Rückschlag für das HSW. Zwar bezog eine Gruppe AHD-Mitglieder das HSW als Privatbezieher weiter, aber auch in der AHD machte sich die allgemeine Altersstruktur bemerkbar; mit ihrer Pensionierung verzichteten viele Mitglieder auch auf das Abonnement. Trotzdem gelang es ein viertes Mal, neue Bezieher zu gewinnen, die Zeitschrift in ihrem Bestand zu stabilisieren und die herben Einbußen zu kompensieren.

2.2.2 Deutsche Vereinigung: Inhaltliche Brücke mit gesamtdeutscher Funktion
In diesen Jahren spiegeln die Aufsätze natürlich die neue Situation. An ihnen lassen sich die Entwicklungsstadien der Vereinigung der Wissenschaftssysteme ablesen – Prozesse, die sich vielfach überlagern: a) Kennenlernen neuer Rahmenbedingungen, b) Überprüfung der existierenden Strukturen und des Bestandes mit den vier alternativen Konsequenzen: Bestätigung, Wandlung, Abwickelung, Neuaufbau, c) Beschreibung und Einordnung der neuen Entwicklungsprozesse, d) Aufarbeitung der

Vergangenheit, e) kritische Analyse und Begleitung des Übergangsprozesses. **Das Hochschulwesen** widmete Anfang 1994 zwei seiner Ausgaben explizit der Frage „Abbrüche und Neuanfänge – Vertane Chancen für die Wissenschaft bei der deutschen Einigung?"
Die Themen der einzelnen Aufsätze zeigen, was in jenen Jahren die Hochschulpolitik und Hochschulmitglieder umtreibt (s. Anlage). **Das Hochschulwesen** hat auf diese Weise den deutschen Vereinigungsprozess mit zahlreichen Artikeln aus West- und Ostsicht intensiv analysiert, kommentiert, kritisiert, dokumentiert.

3. Heutiges Konzept

Als generalistisch angelegte Zeitschrift beobachtet sie die Universitäten, Universitäten für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) und Spezialhochschulen sorgfältig und bildet deren Entwicklung in Beiträgen ab. Sie bieten sowohl Hintergrundwissen aus der Hochschulforschung als auch gründliche Orientierung in Tagesthemen. Dort werden Überblicke und Analysen der Entwicklung vorgelegt, internationale Vergleiche gezogen und Ihnen, den Abonnenten, damit viele Ideen, Konzepte und Anregungen zugänglich gemacht. Rezensionen kommen hinzu. Theoriebezogene oder empirische wissenschaftliche Aufsätze werden ebenso veröffentlicht wie nachdenkliche, gut beobachtende, gut recherchierte Beiträge zur gestalterischen, zukunftsbezogenen Programmatik von Praxisfeldern der Hochschulen oder ebensolchen Erfahrungsberichten, die zur Weitergabe mit einem gewissen Modellcharakter geeignet sind.
Die Zeitschrift wird nur durch Originalbeiträge der jeweiligen Akteure, Expertinnen und Experten gestaltet. Die Artikel bieten eine hohe Informations- und Erfahrungsdichte, an deren Optimierung die Redaktion ständig arbeitet – von der scharfsinnigen, empirisch bzw. theoretisch unterlegten Analyse bis zum anregenden, handfesten, übertragbaren Praxisbericht. Das ist unser Markenzeichen.
Die Zeitschrift hat ihr beim Neustart 1991 vereinbartes Konzept beibehalten. Die Breite des Themenspektrums und die Originalbeiträge haben sich ebenso bewährt wie die Spannweite zwischen Theorie und Praxis.
Das HSW publiziert in 6 Heften pro Jahr in der Regel 5 Aufsätze je Heft als Hauptbeiträge, die auf unterschiedlichen Arbeits- und Erfahrungsfeldern angesiedelt sind. Äußeres Zeichen dieses Spektrums sind die ständigen Sparten „Hochschulforschung", „Hochschulentwicklung, -politik", „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte" (insbesondere in Lehre und Studium und hier insbesondere zur Didaktik und curricularen Entwicklung sowie Studienberatung der Hochschulen). Die Zeitschrift publiziert neben den Aufsätzen auch Nachrichten, Essays, Dokumentationen, (Gast-)Kommentare, (Tagungs-)Berichte, Kontroversen, Interviews, Portraits, Rezensionen und Literaturhinweise. Von Fall zu Fall kommen „Meinungsforum" für Kontroversen und „Interview" für die Rekonstruktion interessanter Handlungskonzepte im Gespräch mit den jeweiligen Urheberinnen und Urhebern dazu. Dabei sollen die wissenschaftlichen Aufsätze das Erscheinungsbild der Zeitschrift prägen.
Die Zeitschrift ist nicht Verlautbarungsorgan irgendeines Verbandes, sie versteht sich im Gegenteil auch als Forum kontroversen Meinungsaustausches dort, wo Problemsichten, Interpretationsmöglichkeiten oder Lösungen noch offen sind. In ihrer Eigenschaft als Forum der Hochschulforschung allerdings ist die Zeitschrift rückgebunden an den Stand dieser Forschung. Daraus resultieren dann klare Positionen soweit Ergebnisse eindeutig sind. Dies kann zur Ablehnung von Beiträgen führen, die diesen Stand nicht berücksichtigen. Ihre Aufsätze unterliegen im übrigen einem strengen Gutachterverfahren, das selbstverständlich ohne Abstriche auch im Herausgeberkreis untereinander gepflegt wird, wenn Beiträge von dort kommen.

4. Zukunft

Der Verlag beobachtet natürlich die technische Entwicklung aufmerksam, hält aber vorläufig trotz eigener Möglichkeiten zu online-Zeitschriften an der Print-Ausgabe mit der sinnlichen Ausstrahlung, dem Aufforderungscharakter und Handhabbarkeit eines Heftes fest. Überall in den Hochschulen werden zur Zeit besondere Projekte zur Studienreform und Qualitätssicherung begonnen. Dafür wird zusätzliches Personal gesucht. Aber es fehlt an erfahrenen, einschlägig ausgebildeten Kräften. Der Arbeitsmarkt ist leergefegt. Kompromisse sind unvermeidbar. Viele der gutwilligen, auch vielversprechenden Ausgewählten haben nicht nur Weiter-, sondern vielfach auch noch Ausbildungsbedarf, der sich oft erst im Verlauf eines Projekts in vollem Umfang heraus stellt oder sich den Verantwortlichen erst spät erschließt. Sie alle in Weiterbildungen zu schicken wäre wünschenswert, übersteigt aber oft die finanziellen Möglichkeiten. Da empfehlen sich Lerngelegenheiten am eigenen Schreibtisch! Mit seinen Artikeln kommt das Hochschulwesen unterschiedlichem Bedarf und unterschiedlichen Vorkenntnissen und Verwendungskontexten entgegen. Daher gehören diese Zeitschriften nicht nur in jede Hochschulbibliothek, sondern als Arbeitsmaterial auf jeden Schreibtisch, von dem aus die Entwicklung der Hochschulen beeinflusst wird. Trotz Internet und online-Zeitschriften: Die einzelnen Hefte haben ein günstiges Format, sind jederzeit griffbereit, können am Arbeitsplatz gelesen, aber auch auf Reisen ohne Aufwand mitgenommen werden. Das HSW ist auf die jetzt die Hochschulen bewegenden Reformfragen spezialisiert.
Das Hochschulwesen erhält an diesem Jahresanfang 2012 mehr Aufsätze zur Publikation angeboten als je zuvor. Die Aufmerksamkeit, mit der die Zeitschrift beobachtet wird, ist noch einmal deutlich gewachsen. Die Zeitschrift wird mit einer Erweiterung des Seitenumfangs reagieren, um den Inhalten breiteren Raum zu bieten. Das war in ihrer nun 60 jährigen Geschichte nicht immer so, und es wäre für die Diskussion um Hochschulfragen in Deutschland sehr schade gewesen, wenn diese Stimme verstummt wäre.
Um die Zukunft müssen wir uns also vorläufig keine Sorgen machen, wie gerade die jüngste Entwicklung zeigt. Sie sind – als unsere Leser/in – herzlich in diese Zukunft eingeladen. Gestalten Sie die Zeitschrift durch Ihre

Beiträge mit – als Kommunikationsplattform zur Darstellung eigener Projekte, Forschungsergebnisse oder eigener Aktivitäten der Hochschulentwicklung und -profilierung!

Verlag und Herausgeberkreis des HSW

Anlage

Typische HSW-Themen der Wendezeit

Die Themen der einzelnen Aufsätze zeigen, was in jenen Jahren – kurz nach der deutschen Vereinigung – die Hochschulpolitik und Hochschulmitglieder umtreibt. Bernd Okun „Was bleibt? Die ideologische Erblast der DDR-Sozialwissenschaft und ihre Perspektive" (1-92, S. 18ff.), Rosemarie Will „Die Humboldt-Universität im vereinigten Berlin" (1-92, S. 21ff.), Irmgard Mengel „Zu den Hoch- und Fachschulabschlüssen in der ehemaligen DDR `Beschluss zur Feststellung der Gleichwertigkeit´" (1-92, S. 37ff.), Michael Globig „Die Max-Planck-Gesellschaft in den neuen Bundesländern" (1-92, S. 40ff.), Wolff-Dietrich Webler „Eine Schlacht für den Rechtsstaat gewonnen? Personalkommissionen an ostdeutschen Hochschulen" (2-92, S. 52 ff.), „Rücknahme von Berufungen studentischer Mitglieder der Personalkommission an der TU Chemnitz – Offener Brief der KonferenzderStudentInnenschaften an das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst" (2-92, S. 58ff.), Michael Bartoszek „Chemie in Berlin-Adlershof – Das Wissenschaftler-Integrationsprogramm (WIP) – Chance für einen Neubeginn oder nur Notlösung?" (3-93, S. 114ff.), „Brücke für den Ost-West-Dialog". Interview mit dem Jenaer Pathologen Ulrich Zwiener (3-93, S. 145ff.), Siegfried Kiel „Die gespaltene Reform der deutschenHochschulen – Wahrnehmungen aus einer spezifischen ostdeutschen Sicht" (4-93, S. 181ff.), Gudrun Aulerich/Karin Dobbeling, „Umstrukturierung im tertiären Bildungssektor der neuen Länder" (5-93, S. 217ff.), Jürgen Schlegel berichtet über „Nicht nur Notlösung für die Chemie in Adlershof: Das Wissenschaftler-Integrationprogramm (WIP)" (6-93, S. 250ff.), Gustav-Wilhelm Bathke & Karl-Heinz Minks „Allgemeine und berufliche Werte von Hochschulabsolventen der ehemaligen DDR im Spannungsfeld des gesellschaftlichen Umbruchs" (6-93, S. 281ff.), Johannes Wildts Rezension zu Hilde Schramm (Hg.): „Hochschule im Umbruch" (6-93, S. 297ff.), Hans-Joachim Bieber „Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates für die Hochschulen in den neuen Ländern" (2-94, S. 62ff.), Hansgünter Meyer „Abbrüche – vertane Chancen?" (2-94, S. 72ff.), Erhard Geissler „Anmerkungen zur Situation in der Molekularbiologie in Berlin-Buch vor und nach der Wende" (2-94, S. 82ff.), Helga Schultz „Abbrüche in den ostdeutschen Geisteswissenschaften – vertane Chancen?" (2-94, S. 89ff.), Jürgen Kocka „Reformen von oben und außen" (2-94, S. 93ff.), Jürgen Kocka „Geisteswissenschaftliche Zentren: Die umstrittene Innovation" (3-94, S. 122ff.), Knut Ipsen „Die VIADRINA Wiedergründung einer alten Hochschule als Europa-Universität in Frankfurt/Oder" (3-94, S. 125ff.), Marlis Dürkopp (Interview), „Das, was hier von vielen geleistet wurde, ist unglaublich" (5-94, S. 202ff.), Winfried Benz „Hochschulerneuerung zwischen Anpassung und Innovation aus Sicht des Wissenschaftsrates" (5-94, S. 211ff.), Anke Burkhardt/Doris Scherer „Hochschulpersonal-Ost im Wandel" (6-94, S. 276ff.), Hartmut Griese „Und dann kam die Abwicklung – es war wie ein kalter Schlag" (1-95, S. 40ff.), Dietrich Goldschmidt, „Berufsschullehrer aus der DDR in gewandelter Verantwortung" (1-95, S. 52ff.). Bruno Hartmann gibt das WIP-Memorandum bekannt: „Verwirklichung des Wissenschaftler-Integrationsprogramms" (2-95, S. 95ff.), Peer Pasternack schreibt über „Hochschule in die Demokratie" (3-95, S. 152ff.), Siegfried Kiel beschreibt „Ostdeutsche Hochschulen in der Veränderung" (3-95, S. 168ff.), **Das Hochschulwesen** hat auf diese Weise den deutschen Vereinigungsprozess mit zahlreichen Artikeln aus West- und Ostsicht intensiv analysiert, kommentiert, kritisiert, dokumentiert.

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

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Ewald Scherm

Von der Hochschulreform zur „unternehmerischen" Universität: ein weiter Weg

Ewald Scherm

In the traditional structures of academic self-administration a full term was often needed to acquire the necessary knowledge and skills (if it succeeded at all). An often (too) expensive training period, if, because of personal errors, presidency and deanery could not preserve the interests of each organisation for which they were responsible. Demand for "professionalization" ensued – understood by some as full-time research managers at a university as business (comparable to deans in the U.S.), while others urged for a change in and a broadening of skills of young academics (as a part of a modernized academic self-administration). The essay by *Ewald Sherm:* **From the Higher Education Reform to the "Entrepreneurial" University: a Long Way** discusses these problems. The concept of "entrepreneurial university" still leaves open in which of the two alternatives (or a third yet to be developed alternative) the solution could lie. A project is underway which intends to clarify these questions under the direction of the author. Target agreements between state and higher educational institutions have long since become an important governance tool for higher education policy. But this supervision can be very differently and very distinctly practically formulated.

Nachdem die Hochschulreformen der 1960er und 1970er Jahre weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben waren, hat die (Landes-)Politik die Beseitigung der Hochschulrahmengesetzgebung 1998 und den 1999 gestarteten Bologna-Prozess als „Chance genutzt, (...) die größte Hochschulreform seit Jahrzehnten" zu starten (BMBF 2010). Zielte die staatliche Steuerung in der Vergangenheit noch auf die Normierung eines Hochschulmodells mit vergleichbaren Voraussetzungen für Forschung, Lehre, Weiterbildung und Wissenstransfer, wird nunmehr auf Differenzierung und Wettbewerb zwischen autonomen Hochschulen gesetzt (Lüthje 2010, S. 265). Dabei orientiert man sich an dem New Public Management, um die Leistungsprozesse effektiver und effizienter zu gestalten.

Die umfassende Reform im deutschen Wissenschaftssystem führte nicht nur zu einer Veränderung der Leitidee der Universität, ihrer Struktur und des gültigen Steuerungsmusters, vielmehr wurden mit der Autonomie auch die Umsetzung der Reform und die Verantwortung dafür auf die Universitäten übertragen. Diese stellen sich dieser Autonomie, und die Hochschulrektorenkonferenz sieht sie für die Profilbildung und das Bestehen im Wettbewerb als notwendig an (HRK 2011a, S. 8). Nicht alle Betroffenen finden die „neue Macht der Präsidien und Rektorate" (Kühl 2011) jedoch uneingeschränkt gut.

Da vor dem Hintergrund der Outputsteuerung und der wachsenden Bedeutung von Drittmitteln die erfolgreiche Umsetzung der Reform für die Universität als Organisation anders als früher große Bedeutung hat, spielt ein universitätsgerechtes Management des sicherlich noch Jahre dauernden Wandels eine zentrale Rolle.

1. Hochschulreform schafft Barrieren statt universitärem Wandel

Während in der vielfältigen Literatur zum Wandel z.B. von Unternehmen unter anderem diskutiert wird, ob oder in welchem Maße Veränderungen in Organisationen gesteuert werden können, welchen Verlauf der Wandel – umbruchartig oder evolutionär – nehmen und wie mit Hemmnissen oder Widerständen umgegangen werden soll, stellt sich die Situation an den Universitäten demgegenüber recht klar und eindeutig dar. Der Gesetzgeber hat die Universitäten stichtagsbezogen reformiert; Bedenken hinsichtlich der Erfolgsaussichten dieses revolutionären Vorgehens lassen sich ebenso wenig erkennen, wie Zweifel an der weiteren Umsetzung bzw. der Überwindung auftretender Barrieren, obwohl in den Hochschulen weder die Notwendigkeit der Reform erkannt worden noch eine Mitwirkung an der konkreten Ausgestaltung möglich war.

Betrachtet man die Reform als einen Veränderungs- bzw. Change-Management-Prozess, der sich unterschiedlich detailliert in Phasen gliedern lässt (vgl. z.B. Krüger 2009, S. 68-83), befinden sich die Universitäten bereits in der Phase der Umsetzung. Dieser Umsetzung üblicherweise vorangehende Phasen, in denen es darum geht, z.B. die Träger des Wandels zu aktivieren, Ziele festzulegen, Maßnahmen zu entwickeln und zu kommunizieren, spielten hier keine nennenswerte Rolle, obwohl sie sonst als kritisch für den Erfolg des Wandels angesehen werden; die Hochschulen wurden gezwungen, den staatlichen Änderungswünschen zu folgen. Vor dem Hintergrund der bekannten Reformresistenz der Universitäten ist es daher nicht überraschend, dass die Umset-

zung des Wandels in Universitäten auf Beharrungskräfte trifft und sich allerorts eine Trägheit bzw. ein Konservativismus (in) der Organisation feststellen lassen. Diese drohen selbst notwendige und gutgemeinte Veränderungen im Keim zu ersticken, obwohl niemand ernsthaft behaupten kann, dass die Situation vor der Reform wissenschaftsadäquater war und geeigneter wäre, den aktuellen Herausforderungen zu begegnen (vgl. Heß 2005, S. 153).

Dieser organisationale Konservatismus darf zwar nicht pauschal als dysfunktional angesehen werden (vgl. Perich 1992, S. 459-461) da aus dem Zögern Spielräume für weiter gehende Analysen erwachsen können und sich die Gefahr reduziert, lediglich Modeströmungen nachzulaufen. Die Gefahr, durch das Aufschieben den Handlungsspielraum zu verlieren und nur noch reagieren zu können, darf jedoch nicht übersehen werden (vgl. Scherm/Pietsch 2007, 241-242). Man muss deshalb die Ursachen des Konservativismus genauer betrachten. Diese werden üblicherweise auf der individuellen und der organisatorischen Ebene gesehen. Daneben dürfen bei der Hochschulreform der Staat bzw. das Ministerium als weitere Ebene jedoch nicht ausgeblendet werden.

Die individuelle Ebene, speziell die Gruppe der Professoren, hat in Universitäten besondere Bedeutung, wobei neben den Wissenschaftlern zwei weitere Gruppen, Universitätsleitung und Verwaltungsmitarbeiter, zu betrachten sind. Da der Organisationscharakter der Universitäten bisher nicht stark ausgeprägt war, Management- und Informationssysteme, die dem Status-Quo verhaftet sein könnten, eher nachrangige Bedeutung hatten und ein gemeinsames Werte- und Normensystem speziell bei Professoren nicht existierte, hat diese Ebene eine geringere Bedeutung als in Unternehmen oder anderen Organisationen. Jedoch heben verschiedene organisatorische Betrachtungsperspektiven Spezifika universitärer Organisation hervor, die im Wandel zum Tragen kommen (vgl. Hüther 2010, S. 160-161). Die staatliche Ebene spielt weiterhin eine wichtige Rolle, da – bei aller Autonomie der Universitäten – nicht nur Ziele vereinbart und Rechenschaftspflichten erfüllt werden müssen, sondern die Ministerien auch über Umfang und Ausgestaltung der Finanzierung entscheiden.

2. Veränderungen und Barrieren auf der individuellen Ebene

Hinter der Reform steht eine grundsätzlich neue Vorstellung, was Universität zu sein und zu leisten hat. Die Leistungsprozesse sollen wirtschaftlicher werden, und es rücken die Produktion von nützlichem Wissen und dessen Transfer in Wirtschaft und Gesellschaft in den Vordergrund. Deshalb soll den Kunden größerer Einfluss auf die Forschung und die Ausbildung gegeben werden. Auch wenn das Modell Humboldt in der Vergangenheit eher als Idealtyp denn als Realtyp existierte, hat es die Wissenschaftler unabhängig von den Reformen der 1960er und 70er Jahre über eine lange Zeit geprägt. Dass die darauf zurückgeführte Freiheit in Forschung und Lehre als erheblich gefährdet gesehen wird, steht außer Frage. Aktuelle Befragungsergebnisse machen das ebenso deutlich wie zahlreiche kritische Stimmen z.B. zu der aktuellen Forschungsförderung und der notwendigen Akkreditierung der Studiengänge durch externe Agenturen. So sehen 60% der befragten Professoren eine Gefährdung der Forschungsqualität durch deren Orientierung an der Nützlichkeit (vgl. Jacob/Teichler 2011, S. 70), die Hochschulrektorenkonferenz betont vor dem Hintergrund zunehmender themenorientierter (Programm-)Förderung die Bedeutung der umfassenden Förderung themenoffener (Grundlagen)Forschung (HRK 2011b) und Keupp beispielsweise sieht die „Qualität eines Wissenschaftlers (...) auf der Waage seiner unternehmerischen Potenz abgewogen" und im Bologna-Prozess „die endgültige Austreibung des Denkens" (2007, S. 1193 und 1196). Man kann es auch mit folgender Aussage zusammenfassen: Der Wettbewerb um Forschungsgelder, Wissenschaftler und Studierende „ist so angelegt, dass es Sieger und Besiegte geben muss", die unternehmerische Universität setzt der Kollegialität deshalb ein Ende, führt zu „einer Senkung ihrer wissenschaftlichen Qualität" und dazu, dass die Forscher nur noch als „verwertbares Humankapital" gesehen werden (Münch 2009, S. 10, 13 und 16).

Die Selbstverwaltungstradition an den Universitäten sicherte die Autonomie der Professoren; Entscheidungen wurden ab den 1970er Jahren zwar formell nach dem Mehrheitsprinzip getroffen, aber ein starker Konsensdruck führte zu einem faktisch weitgehenden Vetorecht des einzelnen Professors bei wesentlichen Entscheidungen, die ihn betrafen (vgl. Meier/Schimank 2010, S. 110). Professoren hatten damit nicht nur individuell erhebliche Macht, sondern waren auch in der Lage, sich untereinander abzustimmen und dadurch weitreichende Entscheidungen zu treffen oder zu verschleppen bzw. zu blockieren. Die neue Leitungsorganisation stellt – formal gesehen – eine recht gründliche Entmachtung dieser Gruppe dar.

Damit korrespondieren die neuen Managementaufgaben der Leitungsorgane, d.h. der Rektoren, Prorektoren und Dekane. Aus diesen leiten sich Anforderungen ab, denen die Qualifikationsprofile der Professoren nur im Ausnahmefall und dann meist nur zum Teil entsprechen. Zählten Prorektor und Dekan in der Vergangenheit schon nicht zu den begehrten Ämtern der Professoren, ist deren Attraktivität durch die umfassenderen Aufgaben bei der ohnehin bereits kritischen zeitlichen Belastung nicht gestiegen (vgl. Meier/Schimank 2010, S. 112-113). Hinzu kommt, dass die dafür verantwortliche Machtverschiebung, wenn überhaupt, nur geringe Akzeptanz bei den Amtsträgern findet.

Stärker noch als bei diesen nebenamtlich wahrgenommenen Ämtern schlägt sich die Reform an der Universitätsspitze, d.h. bei Rektor bzw. Präsident, nieder (vgl. z.B. Kühl 2011). Mussten dort seit jeher divergierende Erwartungen und Aufgaben erfüllt werden, kommt jetzt zu dem Ausbalancieren, Vermitteln, Kommunizieren und Zufriedenstellen vor allem das Entscheiden hinzu, das nicht nur häufiger notwendig ist, sondern auch weitreichendere Bedeutung hat (vgl. Kleimann 2011, S. 222-223). Dass dafür neben der entsprechenden Qualifikation vor allem auch die Bereitschaft, Ziele zu formulieren

und Entscheidungen zu treffen, gegeben sein bzw. geschaffen werden müssen, steht außer Frage. Das setzt aber voraus, dass die Betroffenen nicht nur die Anforderungen, sondern auch die persönlichen Defizite sehen und sich den neuen Aufgaben stellen wollen.

Auch wenn im Fokus der Reformdiskussion meist die Professoren stehen, bringt das Management autonomer Universitäten für deren nichtwissenschaftlichen Bereich tiefgreifende Veränderungen mit sich. Orientiert man sich bei der Beschreibung der unternehmerischen Universität als erste Annäherung an der Wertkette von (Dienstleistungs)Unternehmen (vgl. z.B. Benkenstein/Steiner/Spiegel 2007), obliegt dem wissenschaftlichen Bereich die Leistungserstellung im engeren Sinne. Damit verbleiben der Verwaltung nicht nur unterstützende Aufgaben, sondern auch solche, die – in Unternehmen – als unmittelbar wertschöpfend betrachtet werden. Es ist jedoch ein weiter Weg von der klassischen Verwaltung einer staatlichen Einrichtung zu der Wahrnehmung von Management- und Sachaufgaben in einer unternehmerischen Universität. Das bedingt Veränderungen, die sich von der Organisationskultur bis hin zu neuen Managementsystemen erstrecken, wobei die Veränderungsschritte vielfach größer sind als üblicherweise in Unternehmen; so werden beispielsweise nicht nur EDV-Systeme neu eingeführt, sondern gleichzeitig die dahinter stehenden Managementsysteme (z.B. betriebliches Rechnungswesen und Controlling) implementiert.

Damit verändern sich technische und inhaltliche Anforderungen an die Mitarbeiter gravierend, die Arbeitsbelastung und der Personalentwicklungsbedarf steigen deutlich, so dass Hemmnisse in der Umsetzung zwangsläufig auftreten.

3. Barrieren aufgrund organisationaler Besonderheiten

Wesentliche Barrieren auf der Ebene der Organisation resultieren erstens daraus, dass sich Universitäten als Expertenorganisationen charakterisieren lassen (vgl. Mintzberg 1979). Von den Wissenschaftlern wird eine professionelle Tätigkeit ausgeübt, die sich nur begrenzt hierarchisch steuern lässt und ein hohes Maß an Autonomie im Rahmen ihrer Leistungserbringung erfordert. Das liegt an der begrenzten Standardisierbarkeit der Tätigkeit und dem Wissensvorsprung der Experten (Professoren) gegenüber denen, die zu steuern versuchen (sollen) (Universitätsleitung). Darüber hinaus sind die Professoren in höherem Maße ihrer Disziplin verbunden als der Universität, da ihre Reputation von der Disziplin wesentlich stärker bestimmt wird als von dem Ansehen (in) der eigenen Organisation, während der Ruf der Universität von ihren Wissenschaftlern abhängt (vgl. Luhmann 1992b, S. 680; Jacob/Teichler 2011, S. 79-83).

Zweitens zielt Forschung auf die Generierung von neuem Wissen, weshalb häufig unklar ist, wie und welche Probleme gelöst werden. Das erfordert eine Orientierung an einem ständig sich verändernden Wissensstand und ihr Erfolg lässt sich meist nur mit erheblichem Zeitverzug bewerten. Außerdem kann üblicher Weise nicht auf bewährte Prinzipien, Regeln, Algorithmen oder ähnliches zurückgegriffen werden. Gerade dieses Fehlen klarer Technologien kennzeichnet neben einer Vielzahl unscharfer Ziele und unklarer Präferenzordnungen so genannte organisationale Anarchien (vgl. Cohen/March/Olsen 1972). In diesen sind die Entscheidungsprozesse dadurch geprägt, dass die Teilnehmer daran nicht nur wechseln, sondern auch ein im Verlaufe schwankendes Interesse und Engagement zeigen – die akademische Selbstverwaltung zeichnete sich vor allem dadurch aus. Im Zuge der Reformumsetzung sind die Ziele aber nicht geschärft worden und keine klareren Präferenzordnungen entstanden (vgl. Meier/Schimank 2010, S. 109-110). Lediglich die formalen Entscheidungsarenen wurden mit den akademischen Selbstverwaltungsgremien aufgelöst.

Drittens sind Universitäten im Gegensatz zu arbeitsteilig agierenden und auf klare Ziele ausgerichteten Organisationen durch die lose Kopplung ihrer Organisationseinheiten gekennzeichnet (vgl. Weick 1976). Sie zeigt sich in Universitäten nicht nur auf der Fakultäts- bzw. Fachbereichsebene, sondern auch innerhalb dieser Fachrichtungen zwischen den einzelnen Lehrstühlen, Professuren oder Instituten und folgt aus der Expertenorganisation, d.h. der nur begrenzten Integration der Wissenschaftler in die Organisation. Hat diese lose Kopplung den Vorteil, dezentrale Veränderungen in den einzelnen Einheiten relativ einfach vornehmen zu können, stellt sie für eine kollektive Veränderung eine erhebliche Barriere dar, da Veränderungen in jeder Einheit angestoßen und begleitet werden müssen (vgl. auch Meier/Schimank 2010, S. 110-111).

Diese drei Perspektiven beschreiben keine grundsätzlichen organisatorischen Defizite (vgl. Meier/Schimank 2010, S. 111), wenn man sich vor Augen führt, dass die Universitäten trotz vielfältiger Veränderungen über Jahrhunderte hinweg eine erstaunliche Kontinuität aufweisen und ihnen der Erfolg nicht generell abgesprochen werden kann. Sie machen aber auf Besonderheiten aufmerksam, die die Überwindung der individuellen Hemmnisse und Widerstände erheblich erschweren. Zudem verstärkt der Erfolg den Beharrungseffekt noch, indem er zu einem Festhalten an Lösungen führt, ohne deren Eignung für neue Probleme zu hinterfragen.

4. Die staatliche Ebene: der Reformer als Barriere

Zielvereinbarungen zwischen Universitäten sind ein wesentliches Steuerungsinstrument nicht erst seit der Hochschulreform, vielmehr haben sie bereits eine wenig ruhmreiche Entwicklung hinter sich. Die Erfahrungen damit sind auf Seiten der Universitäten, insbesondere der Professoren, und der Ministerien „durch zunehmendes wechselseitiges Misstrauen geprägt. (…) Man redet nicht mehr miteinander, sondern übereinander – und zwar ziemlich schlecht!" (Schimank 2006, S. 9). Statt Ziele zu vereinbaren und diese Vereinbarungen zu halten, hat die staatliche Seite teilweise sehr detaillierte Maßnahmen festgeschrieben, gleichzeitig aber die finanziellen Zusagen nicht gehalten. Das daraus resultierende Misstrauen führte zu einem bloßen Vortäuschen der

Zielverfolgung, das daraufhin in den Ministerien, weil es durchschaut wurde, zu Misstrauen führte.
Erst wenn man aus dieser Misstrauensfalle herauskommt, ist die Basis für konstruktive und funktionale Zielvereinbarungen gegeben (vgl. Schimank 2006, S. 9-12). Dass sich die staatliche Ebene jedoch sehr schwer damit tut, ihre neue Rolle zu akzeptieren, macht doe Novelle des Berliner Hochschulgesetzes ebenso deutlich, wie das Bestreben der Ministerin in Nordrhein-Westfalen, die Leitplanken einziehen will, um der „Auswilderung" der Hochschulen ein Ende zu setzen. In NRW zielt die Novelle auf die demokratische Mitbestimmung, die Entmachtung der Hochschulräte sowie das Verhältnis von Land und Hochschule (Schmidt 2011a). Wer soll noch an den Sinn und Zweck einer Reform glauben, wenn der Politik dieser Glaube schon wieder abhanden gekommen ist?

5. Umsetzung trotz vielfältiger Barrieren: die Schlüsselrolle des Managements

Die skizzierten Barrieren lassen erkennen, dass die beiden traditionell starken Akteure des deutschen Wissenschaftssystems nicht ohne weiteres der Universität(sleitung) als dritten Akteur Platz machen und Macht abgeben werden. Es sieht inzwischen zwar so aus, dass sich die (Leitungen der) Universitäten der Umsetzung der Reform stellen (wollen) (vgl. HRK 2011a), von Erfolg wird das aber nur gekrönt sein, wenn es gelingt, die eingeräumte Autonomie zu erhalten und vor allem den damit verbundenen Handlungsspielraum auszufüllen. Hierbei fällt dem Hochschulmanagement die Schlüsselrolle zu, da die drängendsten Aufgaben, die angesichts der nicht zu leugnenden Probleme der Hochschulen erfüllt werden müssen, Managementaufgaben darstellen. Dadurch werden zwar nicht alle durch den top down ausgelösten tiefgreifenden organisatorischen Wandel verursachten Probleme gelöst, jedoch sind diese Probleme keinesfalls zu lösen, wenn die Managementaufgaben in der neuen Organisation nicht universitätsgerecht erfüllt werden.
Wer Zielvereinbarungen mit der staatlichen Seite treffen will, muss nicht nur Ziele der Universität, sondern auch Strategien zur Erreichung dieser Ziele formulieren – und diese implementieren. Dabei wird es nicht zu vermeiden sein, dass Veränderungen – zumindest in der Wahrnehmung der Betroffenen – Gewinner und Verlierer zur Folge haben und die Durchsetzung mit Schwierigkeiten verbunden ist. Durch die Abschaffung der akademischen Gremien fehlt der Entscheidungsfindung die traditionelle Arena, so dass ein offener Diskurs bzw. Widerstand nicht möglich ist. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass dieser nicht vorhanden ist und ausgeübt wird. Angesichts des tief verankerten Kollegialitätsprinzips unter den Professoren darf auf deren Einbindung nicht verzichtet werden. Man wird daher, auch wenn in den Hochschulgesetzen nicht vorgesehen, nicht umhin kommen, Ersatz für die weggefallenen Gremien zu schaffen, wenn auch in anderer Form bzw. Zusammensetzung. Schließlich werden selbst in traditionell hierarchischen Organisationen (z.B. Unternehmen) Entscheidungen nicht (nur) top down getroffen und sekundäre Organisationsstrukturen fallweise bzw. temporär etabliert (vgl. Scherm/Pietsch 2007, S. 186-190). Erst auf längere Sicht kann eine Profilbildung, die über Schwerpunktsetzung, d.h. geringere fachliche Bandbreite, erreicht wird, dazu führen, dass sich die Heterogenität (in) der Universität verringert und so die Konsensfindung erleichtert wird.
Es steht außer Frage, dass die Akzeptanz von Zielen und Strategien zentrale Bedeutung für deren Erfolg hat, jedoch wird dieser nur eintreten, wenn es – dem Management – gelingt, diese umzusetzen. Das Leitbild der unternehmerischen Universität rückt dabei nicht nur die Effektivität und Effizienz als relevante Kriterien in den Vordergrund, es liegt auch nahe, die Leistungserstellung (in) einer Universität als Wertschöpfungsprozess(e) zu verstehen. Dass ein solcher Prozess der Gestaltung bedarf, soll er effektiv und effizient sein, ist in Unternehmen selbstverständlich. Stehen nun Universitäten mit begrenzten Ressourcen ebenfalls in einer Art Wettbewerb, wird man sich auch dort von einer solchen Sicht nicht grundsätzlich distanzieren können. Eine weitere Managementaufgabe wird folglich darin liegen, die traditionelle Trennung in Wissenschaft und Verwaltung und das damit verbundene jeweilige Rollenverständnis, die effektive und effiziente Leistungserbringung in Lehre (Studiengängen) und Forschung(-sprojekten) nicht zwingend unterstützen, zu überwinden. Zum einen erfüllt die wissenschaftliche Seite nicht sämtliche unmittelbar wertschöpfenden Aktivitäten, zum anderen hat die Hochschulverwaltung nicht allein Unterstützungs- bzw. Dienstleistungsaufgaben. Das führt nicht nur zu Schnittstellen und Interdependenzen, durch die erheblicher Koordinationsbedarf entsteht, sondern auch zu Aufgaben, die in kooperativer Form erfüllt werden müssen. Da sich weder der Koordinationsbedarf von selbst deckt noch die Zusammenarbeit in Selbstorganisation erfolgen wird, sind auch dafür organisatorische Voraussetzungen zu schaffen, die nichts mehr mit Gremienarbeit und Selbstverwaltung zu tun haben.
Für diesen Schritt in Richtung einer „normalen" Organisation, in der echte Managementaufgaben anfallen und erfüllt werden müssen, ist es unabdingbar, dass die Professoren die Universität als Organisation anerkennen. Dabei bedeutet die größere Autonomie der Universität nicht gleichzeitig noch größere Autonomie der Individuen, jedoch kann Wissenschaftsfreiheit durchaus mit Hochschulfreiheit kompatibel sein. Das Universitätsmanagement muss daher darauf zielen, eine emotionsfreiere, stärker rational geprägte Sicht der aktuellen Situation zu gewinnen, um im Wissenschaftsbereich – rational kaum begründbare – Barrieren zu überwinden. So ist weder das Kollegialitätsprinzip verfassungsrechtlich vorgegeben noch das Managementmodell mit dem Grundgesetz grundsätzlich unvereinbar (vgl. Burgi/Gräf 2010), gleichzeitig ist Wissenschaftsfreiheit ohne Organisation nicht denkbar. Außerdem liegt die individuelle Freiheit zur Ausübung von Forschung und Lehre auf einer anderen Ebene als die Freiheit, die Universitäten im Zuge der Reform erlangt haben und innerhalb derer sie nun ihre Aufgaben – als Organisation – erfüllen müs-

sen. So wird zu klären sein, ob überhaupt individuelle Freiheiten von universitären Entscheidungen betroffen sind, um sich erst dann – in einem zweiten Schritt – zu einigen, welche Einschränkungen notwendig sind, um Autonomie der Universität zu ermöglichen bzw. zu sichern. Erst dann kann man abwägen, in welchem Verhältnis der Verzicht auf individuelle Freiheiten zu den Vorteilen bzw. Notwendigkeiten der Universitätsautonomie steht. Dabei sind zum einen sicher nicht alle in gleicher Weise von Entscheidungen betroffen, zum anderen wird die subjektiv empfundene Betroffenheit sehr unterschiedlich ausfallen, da die individuellen Ziele divergieren. Warum sollte es nicht möglich sein, Ziele einer Universität mit der Unterstützung nur eines Teils der Wissenschaftler zu verfolgen und zu einer Winwin-Situation für alle Beteiligten zu führen, wenn sich dadurch z.B. die Ressourcenausstattung der Organisation verbessern lässt?

Vor diesem Hintergrund ist es vor allem nötig, dass die universitären Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit realistisch eingeschätzt und bei fehlender oder sehr geringer Veränderungsmöglichkeit als gegeben akzeptiert werden. Unzufriedenheit mit der Reform, die staatlich verordnet wurde, ist durchaus verständlich, diese aber in Widerstand innerhalb der Universität münden zu lassen, ist kontraproduktiv und gegebenenfalls mit Nachteilen für alle Beteiligten verbunden. Man wird daher einen Umgang zwischen Leitungsebene und Leistungsebene – jenseits der bisherigen Gremien – finden müssen, um tradierten Normen und aktuellen Erfordernissen Rechnung zu tragen. Eine wichtige Rolle werden dabei die Dekane spielen, die erst noch ihre Rolle zwischen Kollegialität und Management bzw. zwischen Gleichverteilung und Zielorientierung finden müssen.

Eine gemeinsame Aufgabe des Universitätsmanagements und der staatlichen Seite liegt darin, die Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Umsetzung der Reform – z.B. mit geeigneten Zielvereinbarungen – zu schaffen. Dazu müssen auch Ministerien erkennen, dass nicht nur die organisatorischen Besonderheiten der Universitäten nach der Reform weiter gegeben sind, sondern mit dieser Reform auch gegen wesentliche Erfolgsfaktoren des organisatorischen Wandels verstoßen wurde. Autonomie erfordert eine Organisation, die als Akteur handeln kann, aber dahin ist noch ein weiter Weg – nicht zuletzt, weil die ersten Reformschritte kontraproduktiv waren. Umso mehr ist es jetzt erforderlich, auf die Stimmigkeit der Regeln und Steuerungsinstrumente zu achten und Reformziele in der Umsetzungsphase nicht gleich wieder in Frage zu stellen.

6. Es gibt noch viel zu tun

Inzwischen küren die Financial Times Deutschland und das CHE zum vierten Mal den/die Hochschulmanager/in des Jahres. Auch wenn man keine klare Vorstellung von dem Auswahlprocedere gewinnt, steht außer Frage, dass die Nominierten etwas geleistet haben – jede(r) von ihnen Unterschiedliches „auf verschiedenen Wegen und mit verschiedenen Mitteln" (Schmidt 2011b, S. 15). Der Erfolgsfaktor scheint schon identifiziert zu sein: „gemein ist allen nominierten Hochschulleitern die Führung durch Partizipation" (Schmidt 2011b, S. 15). Dass diese Partizipation nach dem Motto „Wo brauche ich wen, für welche Entscheidung?" eingesetzt wird, muss man nicht gleich als „strategisches Element", wie der CHE-Geschäftsführer Frank Ziegele in diesem Artikel, sehen, das war in Hochschulen bisher nicht grundsätzlich anders.

Auch wenn FTD und CHE bei ihrer Kandidatenkür dieses Mal wieder ein halbes Dutzend exzellenter Universitätsmanager gefunden haben, sollte das nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den rund 400 Hochschulen und insbesondere den über 100 Universitäten in Deutschland bei weitem nicht alle Autonomie- bzw. Managementprobleme weitgehend gelöst sind. Bereits erste explorative Interviews mit Rektoratsmitgliedern von vier NRW-Universitäten machen deutlich, dass die Einschätzung, welche Managementaufgaben bzw. Probleme mit der Autonomie verbunden sind, recht unterschiedlich ist. In der Folge unterscheiden sich natürlich auch die Aufgabenerfüllung und Problemlösung sowie nicht zuletzt der erzielte Erfolg erheblich. Diese Bandbreite erster universitärer Managementerfahrungen und Managementversuche bestätigt uns darin, dass es durchaus fruchtbar sein kann, sich intensiver mit dem strategischen Management von Universitäten auseinanderzusetzen.

Wir machen das im Rahmen eines BMBF-Projekts, wobei drei zentrale Managementaufgaben im Vordergrund stehen[1]: (1) Strategische Ziele, die den Status-quo verändern, zu formulieren und sie zu verfolgen, erfordert Entscheidungen und das in einer ganz neuen Entscheidungsstruktur: Es geht uns darum, Defizite zu identifizieren und konstruktive Vorschläge zur Entscheidungsfindung zu machen. (2) Eine arbeitsteilige Organisation, die einen Zweck verfolgt bzw. Organisationsziele erreichen soll, braucht Steuerung, d.h. Managementsysteme und -instrumente, aber auch Know-how, um die Managementaufgaben zu erfüllen. Dafür gilt es, Gestaltungsvorschläge zu entwickeln. (3) Da Managemententscheidungen und -handeln generell und speziell im Veränderungsprozess mit hoher Unsicherheit behaftet sind, kommt deren Reflexion große Bedeutung zu. Dabei soll die enge Perspektive des bisherigen (Universitäts-)Controllings überwunden und ein umfassendes reflexives Controlling entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

Benkenstein, M./Steiner, S./Spiegel, T. (2007): Die Wertkette in Dienstleistungsunternehmen, In: Bruhn, M./Stauss, B. (Hg.): Wertschöpfungsprozesse bei Dienstleistungen. Wiesbaden, S. 52-70.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Der Bologna-Prozess, 05.05.2010, http://www.bmbf.de/de/3336.php

Burgi, M./Gräf, I.-D. (2010): Das (Verwaltungs-)organisationsrecht der Hochschulen im Spiegel der neueren Gesetzgebung und Verfassungsrechtsprechung, In: Deutsches Verwaltungsblatt 125 (18/2010), S. 1125-1134.

Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, In: Administrative Science Quarterly 17 (1/1972), S. 1-25.

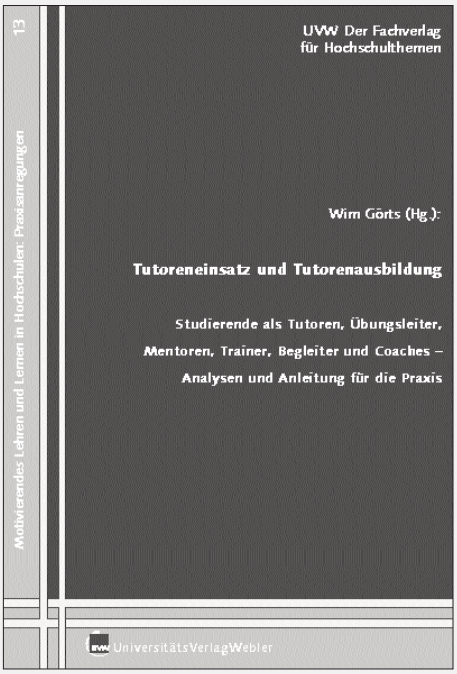
Gerber, S./Bogumil, J./Heinze, R. G./Grohs, S. (2009): Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument, In: Bogumil, J./Heinze, R. G. (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen, Berlin, S. 93 122

Glotz, P. (1996): Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten, Stuttgart.

Heß, J. (2005): Sind die Neuen Steuerungsinstrumente wissenschaftsadäquat? Hochschulen zwischen Ökonomie, Effizienzdruck und Wissenschaftsfreiheit, In: Fisch, R./Koch, S. (Hg.): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft, Bonn, S. 145-155.
HRK - Hochschulrektorenkonferenz (2011a): Zur Hochschulautonomie, Entschließung der 10. Mitgliederversammlung am 03.05.2011.
HRK - Hochschulrektorenkonferenz (2011b): HRK zur Zukunft der Finanzierung von Forschung und Innovation in der EU, Pressemitteilung vom 04.05.2011.
Hüther, O. (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Wiesbaden.
Jacob, A. K./Teichler, U. (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08, Bonn, Berlin.
Keupp, H. (2007): Unternehmen Universität, In: Blätter für die deutsche und internationale Politik (10/2007), S. 1189-1198.
Kleimann, B. (2011): Professionalisierung der Hochschulleitung? In: Langer, A./Schröer, A. (Hg.): Professionalisierung im Nonprofit Management, Wiesbaden, S. 201-226.
Krüger, W. (2009): Strategische Erneuerung: Programme, Prozesse, Probleme, In: Krüger, W. (Hg.): Excellence in Change, 4. Aufl., Wiesbaden, S. 45-114.
Kühl, S. (2011): Die neue Macht der Präsidien und Rektorate, In: Süddeutsche Zeitung Nr. 234 vom 11.10.2011, S. 11.
Lüthje, J. (2010): Aktivierendes Wissenschaftsmanagement, In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden, S. 262-279.
Luhmann, N. (1992): Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen, In: Kieserling, A. (Hg.): Universität als Milieu, Bielefeld.
Meier, F./Schimank, U. (2010): Organisationsforschung, In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden, S. 106-117.
Mintzberg, H. (1979): The Structuring of Organizations, Englewood Cliffs/N.J.
Münch, R. (2009): Unternehmen Universität, In: Aus Politik und Zeitgeschichte 59 (45/2009), S. 10-16.
Perich, R. (1992): Unternehmensdynamik: Zur Entwicklungsfähigkeit von Organisationen aus zeitlich dynamischer Sicht, Bern u.a.
Scherm, E./Pietsch, G. (2007): Organisation, München, Wien.
Schimank, U. (2006): Zielvereinbarungen in der Misstrauensfalle, In: die hochschule 15 (2/2006), S. 7-17.
Schmidt, M. (2011a): Angst vor Freiheitsentzug, In: Financial Times Deutschland (FTD.de) vom 13.05.2011, S. 15.
Schmidt, M. (2011b): Exzellente Führung, In: Financial Times Deutschland (FTD.de) vom 21.10.2011, S. 15.
Stölting, E./Schimank, U. (Hg.) (2001): Die Krise der Universitäten, Wiesbaden.
Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, In: Administrative Science Quarterly 21 (1/1976), S. 1-19.

■ **Dr. Ewald Scherm,** Professor für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation und Planung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, FernUniversität Hagen,
E-Mail: ewald.scherm@fernuni-hagen.de

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



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

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet -Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen.
Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.
Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.
Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.
Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

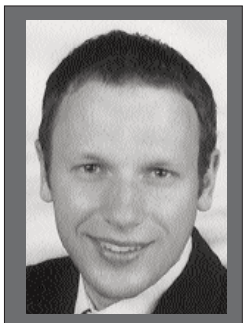
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Thomas Günther, Ulrike Henke,
Sebastian John & Bianca Schönherr

Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen – Ein Ländervergleich

Thomas Günther

Ulrike Henke


Sebastian John

Bianca Schönherr

In their contribution **Target Agreements Between State and Higher Educational Institutions – a Comparison Between Federal States**, *Thomas Günther, Ulrich Henke, Sebastian John & Bianca Schönherr* summarized the results of a research project on the introduction of the new governance model. For this they initially took the intersection between the Saxon Ministry of Science and the federal institutions of higher education as a starting point. The authors want to make essential comparison criteria as well as determining factors for target agreements between state and higher educational institutions available to the readers. Both is also intended by HSW with this publication.

Zielvereinbarungen haben sich in den letzten Jahren zum zentralen Instrument entwickelt, um das sogenannte Neue Steuerungsmodell des öffentlichen Sektors auch im Hochschulbereich umzusetzen. Zielvereinbarungen für und in den Hochschulen sind deshalb inzwischen in den Hochschulgesetzen der deutschen Bundesländer fest verankert.
Vor diesem Hintergrund wird untersucht, inwieweit sich Zielvereinbarungen hinsichtlich wesentlicher Merkmale und Ausgestaltungsformen in den Bundesländern unterscheiden. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Bundesländervergleichs erläutert und zusammenfassend Empfehlungen für die Ausgestaltung zukünftiger Vereinbarungen zwischen Land und Hochschulen ausgesprochen. Dem vorliegenden Vergleich liegen die bestehenden Zielvereinbarungen der deutschen Bundesländer mit ihren Hochschulen einschließlich der entsprechenden einschlägigen Landeshochschulgesetze zum Stand 2010 zugrunde.

1. Allgemeines

Begriff und Inhalt

Grundsätzlich zeigt sich, dass Zielvereinbarungen Instrumente der Steuerung sind, die von jedem Land weiterentwickelt werden, zum Teil basierend auf den Erfahrungen der jeweils anderen Länder. Aber auch die stete Änderung des jeweiligen Umfeldes fließt in diese zu beobachtende Weiterentwicklung ein. Es gibt daher in den einzelnen Ländern voneinander stark abweichende Ausgestaltungsformen von Zielvereinbarungen. Diese unterschiedliche Ausgestaltung spiegelt sich auch in den Bezeichnungen wider. Während einige Bundesländer ihre Vereinbarungen mit den Hochschulen als „Ziel- und Leistungsvereinbarung“ oder „Kontrakt“ bezeichnen, charakterisieren andere diese als „Hochschulverträge“ oder „Pakt“. Es ist festzuhalten, dass sich von der Bezeichnung nicht auf den Inhalt der jeweiligen Vereinbarung schließen lässt.

Grundsätzliche Effekte

Eine Zielvereinbarung als Instrument der Hochschulsteuerung kann je nach Handhabung sowohl positive als auch negative Effekte erzielen:

Die erhöhte Transparenz, die mit dem Einsatz von Zielvereinbarungen erlangt wird, wird durchweg positiv bewertet, ebenso wie der Ansporn für die Hochschule: Die Festlegung der Vereinbarungsinhalte in Verbindung mit den dafür veranschlagten Mitteln wirkt motivierend. Dies kann zu einer Leistungssteigerung und einer Optimierung des bestehenden Potenzials der Hochschule, beispielsweise bezüglich des Einsatzes der finanziellen Mittel, führen (Classen 2009, S. 31). Außerdem kann die Zielvereinbarung als Performance Management System verstanden werden, das der Hochschule hilft, ihre Strategie zu finden, zu definieren und schlussendlich zu implementieren.

Des Weiteren sollten jedoch etwaige negative Aspekte nicht außer Acht gelassen werden: Macht ein Bundesland allzu detaillierte und starre Vorgaben, unterbindet es nicht nur die erhöhte Selbstständigkeit der Hochschulen, sondern gefährdet auch deren gerade auf dieser Selbständigkeit basierende intrinsische Motivation.

Methodische Anforderungen

Allgemein existieren aus methodischer Sicht klare Anforderungen, an denen sich jede Zielvereinbarung orientieren sollte. Sie sollten insbesondere nach dem SMART-Prinzip aufgestellt werden, das heißt gleichzeitig spezifisch, messbar und attraktiv als auch realistisch und terminiert sein (König 2007, S. 14). Gleichwohl bedürfen sowohl der Aufstellungsprozess als auch die Umsetzung und die Kontrolle der Vereinbarungen einer hinreichenden Transparenz.

2. Rechtliche Rahmenbedingungen

Vertragsförmige Vereinbarungen

Bei den bestehenden Vereinbarungen der Länder mit den Hochschulen können grundsätzlich zwei Formen der Ausgestaltung unterschieden werden:

a. Die meisten Bundesländer haben neben den Zielvereinbarungen mit den einzelnen Hochschulen einen übergreifenden Pakt mit allen Hochschulen des Landes abgeschlossen. Die Bezeichnungen sind hierbei unterschiedlich. Während Bayern von einem „Innovationsbündnis" spricht, bezeichnen andere Länder diese übergreifende Vereinbarung beispielsweise als „Zukunftsvertrag" (Niedersachsen) oder „-pakt" (Nordrhein-Westfalen, Hamburg) bzw. Rahmenvereinbarung (Thüringen) (König 2007, S. 21). Die übergreifenden Vereinbarungen sind mehrheitlich sehr allgemein gehalten. Inhaltlich treffen diese Vereinbarungen generelle Festlegungen zur finanziellen Ausstattung der Hochschulen und enthalten Eckpunkte zur Entwicklung der jeweiligen Hochschullandschaft des Landes. Einige Bundesländer, beispielsweise das Land Bremen, beschränken die übergreifende Rahmenvereinbarung hingegen nur auf finanzielle Festlegungen. Parallel hierzu existiert jedoch ein Wissenschaftsplan, der die mittelfristige strategische Ausrichtung und Entwicklung des Landes für einen vorgegebenen Zeitraum enthält (§ 104 HSchulG BR 2007). Parallel dazu haben Bundesländer mit landesweiten Vereinbarungen spezifische Zielvereinbarungen zur Steuerung mit den einzelnen Hochschulen abgeschlossen. Inhaltlich sind diese auf die einzelfallbezogenen Besonderheiten und Schwerpunkte der jeweiligen Hochschule abgestimmt.
b. Andere Bundesländer (z.B. Mecklenburg-Vorpommern, Berlin) hingegen verzichten auf den Abschluss eines übergreifenden Paktes mit allen Hochschulen. Sie schließen jeweils nur spezifische Zielvereinbarungen mit den einzelnen Hochschulen ab, die sowohl Aussagen über die Gesamtfinanzierung und die Stellenausstattung über alle Hochschulen enthalten, als auch hochschulspezifische Inhalte festlegen.

Auch die konkreten Inhalte der Zielvereinbarungen mit den Hochschulen variieren in den deutschen Ländern. Während einige Bundesländer mit ihren Hochschulen Zielvereinbarungen abschließen, die das gesamte Leistungsspektrum der Hochschule umfassen, beziehen sich die Inhalte der Vereinbarungen in anderen Ländern auf konkrete Förderschwerpunkte. Rheinland-Pfalz beispielsweise fokussiert die Zielvereinbarungen auf den Bereich der Forschung einschließlich der Forschungsförderung im Rahmen der vom Land beschlossenen Forschungsinitiative (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur 2008, S. 8ff.).

Rechtliche Relevanz

Bezüglich der rechtlichen Einordnung der Zielvereinbarungen existieren in der Literatur unterschiedliche Ansichten. Während das Instrument teilweise als öffentlich-rechtlicher Vertrag unter Anwendung der einschlägigen Paragrafen des Verwaltungsverfahrensgesetzes eingeordnet wird (Rogal 2008, S. 188), sprechen sich andere gegen dieses Rechtsstatut aus. Sie ordnen die Zielvereinbarungen als informelles Verwaltungshandeln in Form von Agreements ein. Sowohl der öffentlich-rechtliche Vertrag als auch das informelle Verwaltungshandeln zielen grundsätzlich auf eine beidseitige Einigung sowie eine beidseitige Gestaltungsmöglichkeit ab.

Nur beim Statut des öffentlich-rechtlichen Vertrages ist gleichzeitig im Regelfall jedoch ein Rechtsbindungswille vorhanden und es wird auf die Setzung einer Rechtsfolge abgezielt. Bei den Beteiligten besteht hierbei der Wille, sich rechtlich verbindlich zu binden, einschließlich der Akzeptanz der auf der Grundlage dieses Verhältnisses bestehenden Rechte und Pflichten. Die Nichteinhaltung der Pflichten ist mit entsprechenden Konsequenzen für die Vertragspartner verbunden.

Das Agreement zielt hingegen auf den tatsächlichen Erfolg ab. Ein Rechtsbindungswille liegt im Regelfall nicht vor. Auch der Rechtsweg ist im Gegensatz zum öffentlich-rechtlichen Vertrag bei einem Agreement nur bedingt gegeben, der Erfolg ist im Regelfall von der freiwilligen Befolgung durch die Beteiligten abhängig. Die Möglichkeit der Klage ist bei Zielvereinbarungen umstritten (König 2007, S. 37f.).

Mehrheitlich treffen die Landeshochschulgesetze allerdings keine Aussagen zur rechtlichen Einordnung der Zielvereinbarungen. Lediglich das Bundesland Sachsen-Anhalt erklärt die Paragrafen des Verwaltungsverfahrensgesetzes zum öffentlich-rechtlichen Vertrag für anwendbar und bekennt sich damit eindeutig zu einer Einordnung und Handhabung der Vereinbarung als öffentlich-rechtlicher Vertrag (§ 57 Abs. 2 Satz 6 HSG LSA 2004).

Eingriffsrecht des Staates

Bezüglich der Eingriffsrechte im Zielvereinbarungsprozess hat sich die Mehrzahl der Länder für einen „starken Staat" entschieden, jedoch nur als „Ultima Ratio": So sehen beispielsweise viele Landeshochschulgesetze vor, dass die Länder gegenüber den Hochschulen Zielvorgaben erlassen können, falls eine Zielvereinbarung auf dem Verhandlungswege nicht zustande kommt. Eine entsprechende gesetzliche Verankerung findet sich unter anderem in den Ländern Hessen (§ 7 Abs. 4 HSchulG HE 2010) und Thüringen (§ 12 Abs. 4 Thür. HG 2006). Der Staat behält sich damit ein starkes Eingriffsrecht vor und kann die Hochschulen zur Zielfestlegung und Zielverfolgung „zwingen". In der Praxis fand dieses Verfahren beispielsweise bei der Universität Rostock Anwendung: Aufgrund von Meinungsverschiedenheiten, die unter anderem die Schließung des Studienganges Rechtswissenschaft betrafen, konnte an der Universität keine Einigung erzielt werden. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur erließ deshalb im Jahr 2006 eine Zielvorgabe für die Hochschule.

3. Ausgestaltung

Inhalt

Mithilfe von Zielvereinbarungen werden generell Leistungsziele im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen zwischen Staat und Hochschule abgeschlossen. Dabei sollen Zielvereinbarungen dort Anwendung finden, wo Ziele auch erreicht werden können. Hierfür sind vor allem die Profilbildung, die Einführung innovativer Maßnahmen in Lehre, Forschung und Verwaltung sowie die Qualitätsentwicklung geeignet (Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 4). Leistungsziele müssen klar beschrieben und überprüfbar sein, wobei man die begrenzte Aussagekraft bestimmter Indikatoren im Auge behalten muss (Classen 2009, S. 34). Daher ist es ratsam, den Zielkennzahlen klare Definitionen und Erläuterungen der Ziele hinzuzufügen. Um die gewünschte Dezentralisierung von Kompetenzen zu erreichen, sollten in Zielvereinbarungen keine Maßnahmen enthalten sein. Die operative Umsetzung liegt bei der ausführenden Stelle, in diesem Fall bei der Hochschule (Michallik 2009, S. 39). Des Weiteren müssen Zielvereinbarungen formalen Standards genügen. Sie sollen klar aufgebaut, schriftlich fixiert sowie öffentlich zugänglich sein (Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen 2002, S. 1).

Im Gegensatz zu den vorgenannten meist einheitlichen Anforderungen an Zielvereinbarungen, die in der Literatur zu finden sind, gestaltet sich die inhaltliche Ausgestaltung in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich: Während die meisten Bundesländer (z.B. Baden-Württemberg, Brandenburg, Rheinland-Pfalz) ihre Ziele sehr abstrakt umschreiben und diese damit nicht messbar und nachprüfbar sind, arbeiten z.B. Bremen oder Thüringen hauptsächlich mit Kennzahlen, um die Überprüfbarkeit der Zielerreichung zu gewährleisten. Meist werden zusätzlich zu den Zielen Maßnahmen in die Zielvereinbarungen aufgenommen, die jedoch den Handlungsspielraum der Hochschule einschränken (Michallik 2009, S. 39). Die Nennung von Maßnahmen kann jedoch der Strategieumsetzung dienen. Diese sollten jedoch dann im Sinne der Dezentralisierung und Hochschulautonomie ohne Einflussnahme des Ministeriums aufgenommen werden. Eine einheitliche Wahl der Ziele und deren Indikatoren ist über die einzelnen Bundesländer nicht erkennbar. Jedoch wird meist eine Einteilung in die Bereiche Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, Frauenförderung sowie Internationalisierung gewählt (z.B. Zielvereinbarung der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2009, Zielvereinbarung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2005)

Laufzeit

Zielvereinbarungen definieren den Zeitraum zur Erbringung der Leistung beziehungsweise Erreichung der Ziele. Es wird daher empfohlen, diese über eine Dauer von mehreren Jahren abzuschließen, da die Umsetzung weitreichender Ziele im Hochschulbereich meist nicht kurzfristig erfolgen kann und deren Erfolge erst nach einer gewissen Zeit zu beobachten sind (Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen 2002, S. 6). Die Praxis zeigt, dass derzeit noch unterschiedliche Laufzeiten von Zielvereinbarungen in den Bundesländern zu finden sind. Sie betragen zwischen einem (z.B. Universität Hamburg 2009) und fünf Jahren (z.B. Hochschule Darmstadt 2006, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald 2006). Da Zielvereinbarungen als genutztes Steuerungsinstrument im jeweiligen Bundesland nur einen Teilaspekt der gesamten Hochschulsteuerung darstellen und mit dieser abzustimmen ist, ist eine Vereinheitlichung der Laufzeiten zwischen den Bundesländern nicht zu erwarten.

Berichtswesen

Um die vereinbarten Ziele auf staatlicher Seite überprüfen zu können, muss die Hochschule in regelmäßigen Abständen in Form eines Zielvereinbarungsberichtes Rechenschaft ablegen. Die Abstände, in denen ein Bericht erfolgt, sind in der Zielvereinbarung festzulegen. Dies kann nach Laufzeitende der Zielvereinbarung erfolgen. Jedoch ist eine zwischenzeitliche Berichterstattung gerade bei langer Laufzeit der Zielvereinbarung empfehlenswert, um Fehlsteuerungen entgegenzuwirken oder um auf Umfeldeinflüsse, die die Zielerreichung unmöglich machen, zu reagieren.

Das Berichtssystem sollte ergebnisorientiert sein (Michallik 2009, S. 37). Eine prägnante Gegenüberstellung von Plan- und Istwerten dient der problemlosen Überprüfung der Zielerreichung. Ein schriftlicher bzw. mündlicher Bericht zur Umsetzung bzw. Verfehlung der Ziele

sollte zusätzlich von der Hochschule eingereicht werden. Eine genaue Festlegung zur Berichtsform und -frist ist in den einzelnen Bundesländern nur selten zu finden. Die jeweiligen Hochschulgesetze erwähnen meist die regelmäßige Berichtspflicht, detaillieren jedoch keine Zeiträume bzw. -fristen. Die Hochschulen berichten oft sehr allgemein, gelegentlich auch vieldeutig von ihren Umsetzungsbemühungen. Konkrete Erfolgs- bzw. Misserfolgsmeldungen oder präzise Zahlenangaben zu erreichten Fortschritten sind bislang nicht die Praxis (Michallik 2009, S. 39). Eine Ausnahme bilden die Bremer Hochschulen, indem sie zum Einen anhand von Plan- und Istwerten berichten und zum Anderen zusätzlich einen Umsetzungsbericht erstellen (Kontraktbericht der Universität Bremen 2006). Landeseinheitliche Berichtsvorlagen sind wünschenswert, da sie die Berichtserstellung an den Hochschulen sowie die Analyse der Zielerreichung/-abweichung vereinfachen.

4. Beteiligte Organe

Hinsichtlich der am Prozess der Zielvereinbarung beteiligten Organe auf der Staats- sowie auf der Hochschulseite wurden in den Bundesländern zum Teil abweichende Regelungen getroffen.
Auf Staatsseite ist jeweilig das für das Ressort zuständige Ministerium beteiligt. Einige Bundesländer beziehen auch das Landesparlament direkt in den Abschluss der spezifischen Einzelvereinbarungen mit den Hochschulen ein. So enthält das Hochschulgesetz des Landes Schleswig-Holstein explizit die Regelung, dass der Landtag den in der Vereinbarung festgesetzten Zuweisungen an Finanzmitteln über mehrere Jahre zustimmen muss. Auch hat das Ministerium dem Parlament die Ergebnisse der Auswertung der jährlich von den Hochschulen einzureichenden Berichte vorzulegen (§ 11 Abs. 1, 3 HSG 2007). Hinsichtlich der Reichweite und der Anzahl des an dem Entstehungsprozess der Zielvereinbarung Beteiligten können unterschiedliche Standpunkte vertreten werden, die jeweils mit entsprechenden Vor- und Nachteilen verbunden sind: Eine umfangreiche Beteiligung von Organen und Einrichtungen der Hochschule geht mit einer erhöhten Transparenz der Prozesse einher. Daraus kann eine erhöhte Akzeptanz und ein größerer Umsetzungswille resultieren, da Vereinbarungsinhalte frühzeitig bekannt sind und Einwendungen entsprechend vorgebracht werden können. Der gleiche Sachverhalt kann allerdings auch dazu führen, dass sich der Verhandlungszeitraum erheblich ausdehnt und ein Konsens erschwert wird. Dies kann beispielsweise dann eintreffen, wenn einzelne Beteiligte einen unterschiedlichen Standpunkt zu einem spezifischen Vereinbarungsinhalt (z.B. Spitzenforschung versus anwendungsorientierte Forschung) vertreten und keiner zum Nachgeben bereit ist.

5. Prozessablauf

Zielvereinbarungen stellen ein zentrales Instrument in der Hochschulsteuerung dar. Aus diesem Grund ist ihr Abschluss in einen strukturierten Prozess der Hochschulplanung einzubetten (Classen 2009, S. 33). Im gegenseitigen und gleichberechtigten Miteinander wirken der Staat sowie die Hochschulen an einem erfolgreichen Abschluss der Zielvereinbarungen mit. Aus einer die gesamte Hochschullandschaft im jeweiligen Bundesland umfassenden, strategischen Ausrichtung (festgehalten in z.B. Hochschulpakten oder Entwicklungsplänen, die in einem Großteil der deutschen Bundesländer bestehen) ergeben sich Eckpunkte zur Zielbildung in den Zielvereinbarungen für beide Parteien. Im gemeinsamen Miteinander werden die strategischen Eckwerte der Landeshochschulpolitik auf messbare sowie erreichbare Ziele für jede einzelne Hochschule heruntergebrochen. Im sogenannten Gegenstromprinzip wirkt die jeweilige Hochschule mit der staatlichen Seite zusammen, um im partnerschaftlichen Miteinander Ziele festzulegen, ihre Messbarkeit abzusichern sowie Sanktionen an die vereinbarten Ziele zu knüpfen. Dieser idealtypische Prozess ist als Orientierung zu betrachten. Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern ist er gesetzlich vorgegeben (Classen 2009, S. 33). Ein derartiger Zielvereinbarungsprozess kann sich über einen Zeitraum von über einem Jahr erstrecken. Nach Abschluss der Zielvereinbarung beginnt der Prozess der Berichterstattung. In einem festgelegten Zyklus berichtet die Hochschule der staatlichen Seite über die Zielerreichung. Der Bericht dient dem Ministerium als Kontrolle über die Zielerreichung der Hochschule, als Grundlage von Sanktionen für Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung zu verhängen sowie auf sich ändernde Umfeldfaktoren zu reagieren und die strategische Planung des Landes dementsprechend anzupassen. Parallel zum Berichtserstattungs- und -kontrollprozess kann der nächste Prozess der Zielvereinbarung starten.

6. Anbindung an die Mittelverteilung

Eine Betrachtung der monetären Aspekte der Zielvereinbarungen zeigt schnell die Komplexität auf, die allgemein mit einem Budgetierungssystem für Hochschulen verbunden ist. Hierbei soll in diesem Abschnitt jedoch nicht das gesamte Budgetierungssystem der jeweiligen Bundesländer verglichen, sondern es sollen vielmehr nur die Aspekte betrachtet werden, die unmittelbar mit der Zielvereinbarung verknüpft sind.
Die Verknüpfung der Zielvereinbarungen mit einem Budgetierungssystem kann in vier Alternativen unterteilt werden: Zum Ersten kann jedes Ziel direkt mit monetären Werten in der Zielvereinbarung direkt kombiniert werden. Zum Zweiten besteht die Möglichkeit, einzelne Ziele nicht direkt mit monetären Werten zu verzahnen, sondern vielmehr über die (Teil-)Summe der Zielerreichungen einen monetären Wert festzulegen.
Durch die bereits aufgezeigte unterschiedliche Funktionalität von Zielvereinbarungen in den einzelnen Bundesländern sind auch deren Mittelverknüpfungen sehr different ausgeprägt. So halten einige Bundesländer extra Budgettöpfe für Zielvereinbarungen vor, so dass unabhängig von einer leistungsorientierten Budgetaufteilung der Staat sowie die Hochschulen sich die Möglichkeiten erhalten, Schwerpunkte in der Hochschulpolitik zu setzen und hierfür finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. Diese Option nutzt zum Beispiel das Land Branden-

burg, indem es für die einzelnen Schwerpunktziele finanzielle Mittel in Aussicht stellt (z.B. Zielvereinbarung der Universität Potsdam 2009). Der Vorteil in dieser Ausgestaltung liegt klar in der eindeutigen Zuordnung von Prioritäten und in der Feststellung der Zielerreichung. Es können relative Schwerpunkte gesetzt werden, indem der monetäre Wert einzelner Maßnahmen angehoben wird. Zudem können bei Zielabweichungen Sanktionsmaßnahmen eingeleitet werden, indem Zuweisungen zu einzelnen Zielen reduziert oder gar eingestellt werden.

Eine dritte Möglichkeit, Zielvereinbarungen mit dem Budget zu verknüpfen, zeigt sich beispielhaft in Thüringen, wo den einzelnen Zielen keine Mittel direkt gegenübergestellt werden. Vielmehr wird innerhalb der Zielvereinbarung auf die verschiedenen Budgettöpfe verwiesen, aus denen die Hochschule die finanziellen Mittel erhält (z.B. Zielvereinbarung der Fachhochschule Jena 2008). Dies beinhaltet unter anderem den Verweis auf das LUBOM – Thüringen 2008, die Leistungs- und belastungsorientierte Mittelverteilung. Einzelnen Zielen werden sonach keine direkten monetären Werte zugeordnet. Dieses Modell bietet jedoch die Möglichkeit, die in den Zielvereinbarungen festgelegten Zielwerte mit dem vorhandenen Mittelverteilungsmodell zu verknüpfen. Ein Beispiel hierfür ist die Kennzahl „Anzahl der Studenten", die sowohl als Ziel in der Zielvereinbarung als auch als Bemessungsgrundlage im Budgetierungsmodell enthalten ist (LUBOM Thüringen 2007). Der Vorteil an diesem System ist eine vermiedene Doppelverrechnung. Diese kann entstehen, wenn beispielsweise Mittel für das vereinbarte Ziel „Anstieg der Studentenzahl" in den Zielvereinbarungen vereinbart wird und darüber hinaus in einem separaten Mittelverteilungssystem zusätzlich Gelder für die Höhe der Studenten in der Regelstudienzeit vergeben werden. Eine Verknüpfung der Ziele in den Zielvereinbarungen mit einem Budgetierungssystem erhöht jedoch die Komplexität des gesamten Budgetierungsmodells und verringert folglich dessen Übersichtlichkeit. Zudem wird eine Sanktionierung bei Nichterreichung der Ziele erschwert. Darüber hinaus können nicht alle Ziele mit einem leistungsorientierten Mittelverteilungssystem verknüpft werden, weil sich die Messung bestimmter Zielgrößen als äußerst komplex erweist (z.B. Qualität der Lehre).

Eine vierte Möglichkeit existiert in der Gesamtzuweisung der Mittel auf die Hochschulen über die gesamte Zielvereinbarung. In diesem Fall werden weder die einzelnen Ziele monetär bewertet noch existiert eine indirekte Verknüpfung mit dem Mittelverteilungssystem. Dieses Modell wurde bis zum Jahr 2010 in Sachsen-Anhalt angewandt. Hierbei wurde den Hochschulen ein Globalbudget über die ersten drei Jahre des Zielvereinbarungszeitraums zugewiesen und die Fortschreibung für die Endphase bis zum Jahr 2010 der Zielvereinbarung erfolgsabhängig gestaltet (z.B. Zielvereinbarung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2005). Vorteil dieser Art der Zuweisung ist die finanzielle Sicherheit sowie die Flexibilität für die Hochschulen. Als nachteilig ist jedoch die fragliche Verfahrensweise bei Zielabweichungen und fehlenden Sanktionsmechanismen bei fehlender Zielerreichung zu sehen.

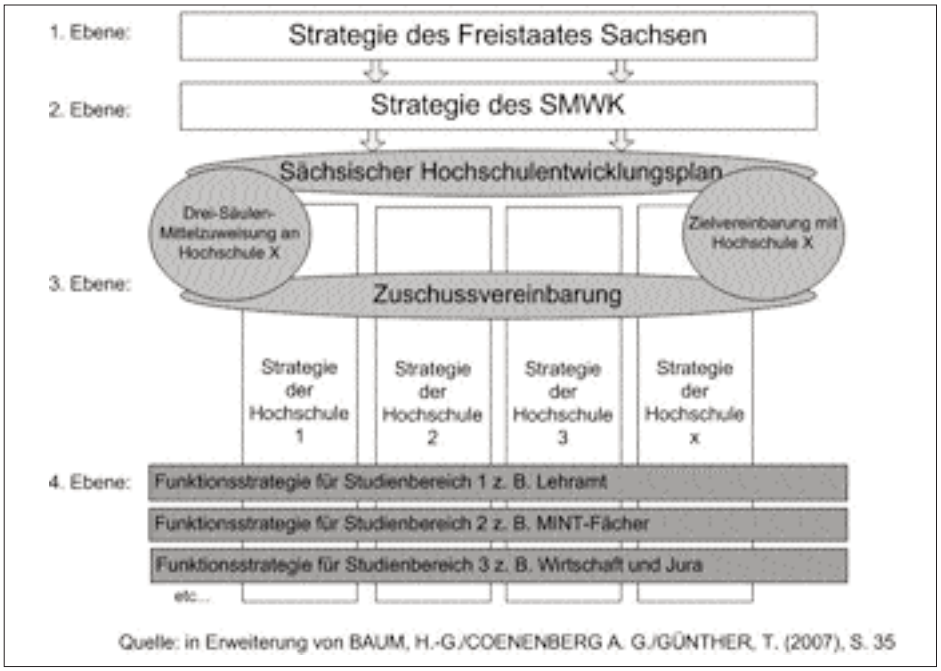
Generell stellt sich bei der Verknüpfung von Zielvereinbarungen mit einem monetären Anreizsystem die Frage, ob Mittel für die Zielerreichung als Vorschuss oder erst im Nachhinein bei Erreichung des Ziels gegeben werden. Durch die knappe Haushaltslage vieler Hochschulen ist jedoch eine Anschubfinanzierung zwingend notwendig. Um aber der Leistungsmessung gerecht zu werden, müssen bei einer Nicht- bzw. Übererfüllung der Ziele im Nachhinein Mittel mit den folgenden Zuweisungen verrechnet werden. Ein alternatives System besteht darin, einen Teil des Zielvereinbarungsbudgets als Anschubfinanzierung zu gewähren und bei Erfüllung der Ziele die restlichen Mittel den Hochschulen zuzuweisen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ab wann ein Ziel als nicht eingehalten angesehen wird und in welchem Maße externe Einflussfaktoren in die Betrachtungsweise einfließen. Zusammenfassend kann bezüglich der Verknüpfung der Ziele mit den staatlichen Finanzmitteln festgestellt werden, dass diese in keinem Bundesland bisher wirklich überzeugend gelöst ist (Michallik 2009, S. 40).

7. Kontextabhängigkeit der Zielvereinbarungen

Der letzte und zugleich wichtigste Aspekt des Bundesländervergleiches zu den Zielvereinbarungen ist darin zu sehen, dass in den Ländern unterschiedliche Spielarten der Neuen Steuerung für die Hochschulen angewandt werden. Diese unterschiedlichen Hochschulsteuerungssysteme führen zwangsläufig dazu, dass das Konstrukt der Zielvereinbarung jeweils ebenso unterschiedlich ausgestaltet wurde. Schließlich muss das Instrument der Zielvereinbarung logisch korrekt innerhalb des jeweiligen Steuerungssystems eingebettet sein. Die Steuerungsinstrumente eines Landes, wie beispielsweise die Zielvereinbarungen oder die leistungsorientierte Mittelverteilung einschließlich deren Funktionen und Wirkungen, können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Sie sind Teil eines komplexen Steuerungssystems und stehen untereinander in Wechselwirkung (Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen 2009, S. 3) Die zugrunde liegenden Steuerungssysteme nehmen damit auch Einfluss auf die strukturelle und inhaltliche Gestaltung der Zielvereinbarungen. Die Vereinbarungen der Länder sind vor dieser Voraussetzung nur bedingt vergleichbar.

In einigen Bundesländern stellen die Zielvereinbarungen das zentrale Instrument der Steuerung dar (z.B. Nordrhein-Westfalen, Bremen). In Bremen wird die Summe des Zuschusses an die Hochschule im sogenannten Kontrakt festgeschrieben und mit den jeweilig zu erbringenden Leistungen verknüpft. Gleichzeitig behält sich das Land einen Prozentsatz vor, der anhand von Leistungsindikatoren vergeben wird (Kontraktmanagement im Hochschulbereich Bremen). Hingegen findet z.B. in Baden-Württemberg oder Brandenburg eine Drei-Säulen-Finanzierung Anwendung, wobei die Zielvereinbarungen die dritte Säule darstellen. In Brandenburg wurden hierbei zwei Prozent der Mittel einem Strukturpool zugeführt. Die Zielstellung des Pools besteht darin, in spezifischen Zielvereinbarungen mit den einzelnen

Abbildung 1: Ebenen der Neuen Hochschulsteuerung im Freistaat Sachen



Quelle: in Erweiterung von BAUM, H.-G./COENENBERG A. G./GÜNTHER, T. (2007), S. 35

Hochschulen Ziele zu konkreten Sachverhalten zu definieren (Hipp/Schwarz 2007, S. 102ff.). Als Instrument für die leistungsorientierte Mittelvergabe werden die Zielvereinbarungen beispielsweise in Hessen oder Berlin definiert.

Die Abbildung stellt als Beispiel für ein derartiges System die einzelnen Ebenen des Steuerungssystems des Freistaates Sachsen in Bezug zur Neuen Hochschulsteuerung dar. Die Strategie des Freistaates bezüglich der sächsischen Hochschulen ist im Sächsischen Hochschulentwicklungsplan 2020 festgeschrieben. Auch in Sachsen sieht die Neue Hochschulsteuerung die Verteilung der Mittel über eine Drei-Säulen-Budgetierung vor. Die insgesamt auf den Hochschulbereich entfallene Höhe der Zuschüsse soll zudem in Vereinbarungen mit den Hochschulen jeweils für mehrere Jahre festgelegt werden. Das Landeshochschulgesetz normiert des Weiteren den regelmäßigen Abschluss von Zielvereinbarungen auf der Grundlage der staatlichen Entwicklungsplanung (vgl. §§ 10, 11 SächsHSG).

8. Zusammenfassung

Die Zielvereinbarung ist mittlerweile zu einem zentralen Instrument in der Neuen Hochschulsteuerung in Deutschland geworden und wird seit mehr als fünf Jahren in einem Großteil der deutschen Bundesländer genutzt. Sie ist Teil eines umfassenden Steuerungssystems und dient je nach Ausgestaltung unterschiedlichen Aufgaben in den einzelnen Bundesländern. Es existiert demnach eine hohe Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten in Inhalt und Anwendung der Zielvereinbarung. Einen Aspekt jedoch haben alle gemein. Sie überbrücken den Spalt zwischen dem Rückzug des Staates aus Detailfragen der Hochschulplanung und dem höheren Entscheidungsraum einer autonomen Hochschule. Den gewonnenen Freiräumen steht die Verpflichtung zur sach- und zielgerechten Verwendung der finanziellen Mittel gegenüber. Zielvereinbarungen müssen und können durch viele Stellschrauben so gestaltet werden, dass sie diesem Doppelanspruch gerecht werden.

Literaturverzeichnis

Baum, H.-G./Coenenberg, A.-G./Günther, Th. (2007): Strategisches Controlling. 4. Auflage. Stuttgart.

Bayerisches Hochschulgesetz vom 23. Mai 2006 (BayHSchG), Stand: letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert (§ 1 G v. 7.7.2009, 256) (GVB 2006, 245).

Bremisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 9. Mai 2007, Stand: letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 22.06.2010 (Brem. GBl. S. 375).

Classen, C. D. (2009): Zielvereinbarungen – Ein neues Steuerungsinstrument der Hochschulpolitik aus juristischer Sicht. In: Hochschulmanagement, 4. Jg./H. 2, S. 31.

Gesetz über die Hochschulen des Freistaates Sachsen vom 10. Dezember 2008 (SächsHSG), rechtsbereinigt mit Stand vom 11. Juli 2009 (SächsGVBl. Jg. 2008 Bl.-Nr. 19 S. 900).

Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg vom 18. Dezember 2008 (BbgHG), Stand: letzte berücksichtigte Änderung: §§ 8, 17, 18 und 22 geändert durch Gesetz vom 26. Oktober 2010 (GVBl. I Nr. 35).

Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (HSG) vom 28. Februar 2007, Stand: letzte berücksichtigte Änderung: §§ 76 und 77 geändert (Art. 12 Ges. v. 09.03.2010, GVOBl. S. 356).

Hessisches Hochschulgesetz vom 14. Dezember 2009 (HSchulG HE 2010), Stand: geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 21. Dezember 2010.

Hipp, D./Schwarz, N. (2007): Die Finanzierung der Brandenburger Hochschulen und deren Bedeutung für die BTU Cottbus. In: Forum der Forschung 20/2007, S. 101-110.

Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz vom 21. Juli 2003 (HochSchG), Stand: letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 09.07.2010 (GVBl. S. 167).

Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 5. Mai 2005 (HSG LSA), Stand: letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 16. Juli 2010 (GVBl. LSA, S. 436).

Hochschulrektorenkonferenz (2005): Grundsätze zur Gestaltung und Verhandlung von Zielvereinbarungen. Quelle: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Zielvereinbarungen.pdf, download: 08.08.2010.

Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen (2002): 10 Leitsätze für Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Hochschule und Staat. Quelle: http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/Doku_wiss/10-leitsaetze.pdf, download: 08.08.2010.

Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen (2009): Von Empfehlungen zur Gestaltung von Steuerungssystemen auf der Ebene Land/Hochschule. Quelle: http://www.uni-kanzler.de/fileadmin/Dateien/UAK1_Publikation-1(1).pdf, download:04.01.2011.

König, K. (2007): Kooperation wagen – Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. HoF Arbeitsbericht 1'07. Wittenberg.

Kontraktbericht Universität Bremen (2006): Kontraktbericht zum Kontrakt 2004/2005 zwischen der Universität Bremen und dem Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen. Quelle: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/kontraktbericht_uni.pdf, download: 04.01.2011.

Kontaktmanagement im Hochschulbereich Bremen: Weitere Informationen zum Kontraktmanagement im Hochschulbereich Bremen. Quelle: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Internetdarstellung%202007%20-%20Erl%E4uterungen.pdf, download: 10.09.2010.

LUBOM Thüringen (2007): LUBOM-Thüringen-2008 Leistungs- und belastungsorientierte Verteilung und Zuweisung von Personalmitteln und Mitteln für Lehre und Forschung an die Hochschulen des Freistaats Thüringen- Kurzbeschreibung. Quelle: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/wissenschaft/modell-lubom-th__ringen-2008-stand-08-11-2007.pdf, download: 04.01.2011.

Michallik, U. (2009): Zielvereinbarungen für die Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern. In: Hochschulmanagement, 4. Jg./H. 2, S. 36.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2008): Forschung schafft Wissen – Wissen schafft Zukunft. Forschungsinitiative 2008-2011 des Landes Rheinland-Pfalz. Quelle: , http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/service/publikationen/wissenschaft_und_hochschule/Forschungsinitiative_2008-11.pdf, download: 30.07.2010.

Rogal, U. (2008): Hochschulautonomie und Zielvereinbarungen. Hamburg.

Thüringer Hochschulgesetz vom 21. Dezember 2006 (ThürHG), Stand: letzte berücksichtigte Änderung: §§ 79, 90 geändert durch Artikel 15 des Gesetzes vom 20. März 2009 (GVBl. S. 238, 268).

Zielvereinbarung Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2005): Zielvereinbarung 2005-2008 zwischen dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Quelle: http://www.uni-oldenburg.de/praesidium/studiumlehre/download/Endfassung-05.09.05_mit_Unterschrift.pdf, download: 04.01.2011.

Zielvereinbarung Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (2006): Quelle: http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/5_informieren/zielvereinbarung.pdf, download: 04.01.2011.

Zielvereinbarung Fachhochschule Jena (2008): Ziel- und Leistungsvereinbarung für den Zeitraum 2009-2011 zwischen dem Thüringer Kultusministerium und der Fachhochschule Jena. Quelle: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/wissenschaft/fh_jena.pdf, download: 04.01.2011.

Zielvereinbarung Friedrich-Schiller-Universität Jena (2009): Ziel- und Leistungsvereinbarung für den Zeitraum 2008-2011 zwischen dem Thüringer Kultusministerium und der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Quelle: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/wissenschaft/leistungsvereinbarung/fsu-zlv-2008-2011.pdf, download: 04.01.2011.

Zielvereinbarung Hochschule Darmstadt (2006): Zielvereinbarung zwischen dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und der Hochschule Darmstadt für den Zeitraum 2006 bis 2010. Quelle: http://www.hmwk.hessen.de/irj/HMWK_Internet?cid=cfcb17f51b4f7b9fa0d746c2c7944909, download : 04.01.2011.

Zielvereinbarung Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2005): Zielvereinbarung zwischen dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Quelle: http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Zielvereinbarungen/Zielvereinbarung_2006ff_MLU.pdf, download: 04.01.2011.

Zielvereinbarung Universität Hamburg (2009): Ziel- und Leistungsvereinbarung für das Jahr 2009 zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg Behörde für Wissenschaft und Forschung und der Universität Hamburg. Quelle: http://www.hamburg.de/contentblob/609180/data/zlv-uhh-2009.pdf, download: 04.01.2011.

Zielvereinbarung Universität Potsdam (2009): Zielvereinbarung zwischen dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg und der Universität Potsdam für die Jahre 2010 bis 2012. Quelle: http://www.mwfk.brandenburg.de/media/lbm1.a.1491.de/ZV_UniPotsdam.pdf, download: 04.01.2011.

■ **Univ.-Prof. Dr. Thomas Günther,** Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling,
E-Mail: thomas.guenther@tu-dresden.de
■ **Ulrike Henke,** Dipl.-Kauffrau, Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling,
E-Mail: ulrike.henke@tu-dresden.de
■ **Sebastian John,** Wirtsch.-Ingenieur, Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling,
E-Mail: sebastian.john@tu-dresden.de
■ **Bianca Schönherr,** Dipl.-Verwaltungsw. (FH), Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling,
E-Mail: bianca.schoenherr@tu-dresden.de

Kooperationsverbot jetzt rasch lockern!

- Deutsches Studentenwerk (DSW) begrüßt Ankündigung der Bundesregierung, Kooperationsverbot in der Hochschulbildung zu lockern
- DSW-Präsident Dieter Timmermann: „Änderung ist überfällig"
- Timmermann: „Ausbau der sozialen Infrastruktur erfordert starken Bund"

Das Deutsche Studentenwerk (DSW) begrüßt ausdrücklich, dass die Bundesregierung laut Medienberichten das seit der Föderalismusreform von 2006 faktisch bestehende Kooperationsverbot in der Hochschulbildung lockern will. „Das ist überfällig und eine richtige, zukunftsweisende Entscheidung", kommentiert DSW-Präsident Prof. Dieter Timmermann.
Timmermann: „Es hat sich seit längerem abgezeichnet, dass es ein Fehler der Föderalismusreform II war, dass der Bund die Hochschulbildung nicht mehr direkt fördern durfte. Dieser Fehler sollte nun über eine Grundgesetzänderung rasch behoben werden."

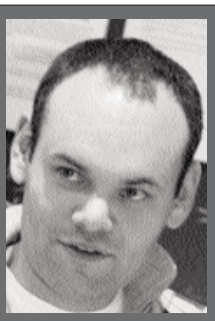
„Angesichts so vieler Studierwilliger und Studierender wie noch nie zuvor in der Geschichte Deutschlands, angesichts des Bologna-Prozesses, der Weiterentwicklung des BAföG und des dringenden Ausbaus der sozialen Infrastruktur braucht das deutsche Hochschulsystem, brauchen Hochschulen und Studentenwerke einen starken Bund", ist Timmermann überzeugt.

Allein die Studentenwerke benötigen laut Timmermann 25.000 zusätzliche Wohnheimplätze, mehr Kapazitäten in der Hochschulgastronomie, einen Ausbau der Beratungsangebote für Studierende, zum Beispiel mehr Studienfinanzierungsberatung, Sozialberatung und psychologische Beratung.

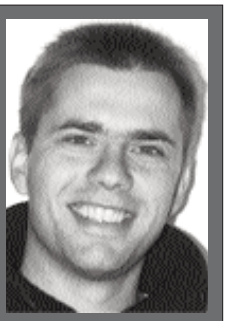
Quelle: Pressemitteilung Deutsches Studentenwerk, 05.03.2012

Martin Ebner & Walther Nagler

Studieren 2.0: Digital Natives in Zeiten von Bologna



Martin Ebner



Walther Nagler

Focuses of the Bologna Follow-up Group amongst others are the topics "Life long learning", "Mobility" and "Student-centred learning". The Department for Social Learning at Graz University of Technology addresses the issue how far the Bologna process meets the requirements and requests of students and teachers in the field of e-learning? On base of three stand-alone investigations the subject is discussed: the freshmen survey, the poll "Study 2020" and the futur-labs 2010 of the Forum neue Medien Austria called "Study and Teaching in 2020". The results express that Bologna has been realized within the curricula at least but has rudimentarily reached the classroom so far and is yet strongly requested!

Kernthemen der Bologna Follow-up Group sind die Aktionslinien „Lebenslanges Lernen", „Mobilität" und „Studierendenzentriertes Lernen". Die Abteilung Vernetztes Lernen der Technischen Universität Graz ist der Frage nachgegangen, in wieweit die Bologna-Ziele auch den Wünschen und Anliegen der Studierenden und Lehrenden für den Teilbereich E-Learning entsprechen. Basis der Diskussion sind drei unabhängige Untersuchungen: die Erstsemestrigen-Befragung, die Umfrage „Studieren 2020" und die Zukunftswerkstätten 2010 des Vereins Forum neue Medien Austria mit der Thematik „Studieren und Lehren 2020". Das Ergebnis zeigt, dass die Auswirkungen des Bologna-Prozesses wohl in den Curricula zu finden sind; im Geschehen im Hörsaal spiegeln sich Veränderungen nur rudimentär wider, werden aber sehr gefordert!

1. Einführung

Der tertiäre österreichische Bildungssektor steht seit dem Beginn der EU-Initiative zur Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes in den 1990ger Jahren im wahrscheinlich stärksten Umbau seiner bisherigen Geschichte. Mit der Bologna-Erklärung im Juni 1999 wurde dazu nicht nur der offizielle Startschuss gegeben, sondern auch die Richtlinien und deren Umsetzung bis 2010 festgelegt. Nach einer Reihe von Anpassungen und Ergänzungen der Bologna-Erklärung (Prag-, Berlin-, Bergen- und London-Kommuniqué) kam es im Mai 2009 in Leuven zu einer vorläufigen Prioritätensetzung für den Zeitraum 2010 bis 2020 durch die Bologna Follow-up Group. Unter den Prioritäten finden sich Schlagwörter wie Lebenslanges Lernen und Mobilität, Studierendenzentriertes Lernen sowie Lehrziel (teaching mission) der Hochschulbildung.

Praktisch zeitgleich mit dieser Entwicklung kam es auch in der digitalen Gesellschaft zu maßgeblichen Veränderungen, die schließlich im Begriff des Web 2.0 (O'Reilly 2004) mündeten, welcher als Synonym eines neuen Umgangs mit Informationen und Kommunikationsstrukturen verstanden werden will. Die Errungenschaften moderner mobiler Endgeräte, die Bildung weltweiter, riesiger über das Internet vernetzter Systeme von realen Menschen (z.B. Facebook) und die Macht des öffentlichen Journalismus (z.B. Twitter …), der durch diese Systeme ermöglicht wird, sind nur ein paar der spürbaren gesellschaftsrelevanten Auswirkungen. Damit einhergehend haben sich auch die Möglichkeiten und Methoden computerunterstützten Lehrens und Lernens stark gewandelt.

Am Beispiel der Technischen Universität Graz (TU Graz) soll aufgezeigt werden, wie diese beiden Prozesse zusammenwirken und welchem enormen Wandel eine klassische Präsenz-Universität in den letzten Jahren einerseits durch das digitale Zeitalter andererseits durch den Bologna-Prozess unterworfen ist. Die Bologna-Ziele wurden an der TU Graz zeitgerecht und in allen Punkten vollständig umgesetzt bzw. laufend verbessert. Strukturelle Maßnahmen, die komplette Neugestaltung der Curricula, die Umstellung auf das ECTS-System, die Schaffung von Doctoral Schools sowie die stärkere Verknüpfung mit der Wirtschaft (z.B. Frank Stronach Institute …) sind nur die Kernstücke dieses Wandels. Es hat sich gezeigt, dass dabei beide Prozesse in sinnvoller Weise ergänzen und zur beiderseitigen Zielführung positiv beeinflussen. Dies konnte nur durch Bildung neuer strategischer Posten in der Organisationsstruktur der TU Graz erreicht werden, welche die Anforderungen an die Lehre (und Forschung) unter Bologna wesentlich unterstützen sollten.

Die TU Graz kann auf eine langjährige erfolgreiche Umsetzung von computergestütztem Lehren und Lernen zurückblicken (Ebner et al, 2010). Das in den späten Neunzigerjahren an der TU Graz entwickelte Verwaltungsprogramm für Universitäten CAMPUSonline wird mittlerweile an über 25 österreichischen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Akademien sowie

an der Technischen Universität München verwendet und kann als eines der ersten Informationssysteme zur vollständigen Verwaltung an Universitäten bezeichnet werden. Im Herbst 2006 wurde die Abteilung Vernetztes Lernen als zentrale Servicestelle für alle E-Learning Aktivitäten der TU Graz, eingebunden im Zentralen Informatikdienst, gegründet, um technologiegestütztes Lehren und Lernen an der TU Graz zentral gesteuert zu etablieren. Darüber hinaus versteht sich die Abteilung Vernetztes Lernen auch als Forschungseinrichtung im Bereich Technology Enhanced Learning. Zeitgleich entstand das Büro für Life Long Learning an der TU Graz mit dem Schwerpunkt der Durchführung und Betreuung postgradualer Lehrgänge. Diese Lehrgänge werden zu großen Teilen mittels „blended learning" Ansätzen durchgeführt, um die Teilnahme für Berufstätige so flexibel wie möglich zu gestalten. Da die blended learning Methode praktisch mit E-Learning einhergeht, arbeiten beide Serviceeinrichtungen in enger Kooperation zusammen. Beide Bereichsgründungen sind also eine direkte Folge des Bologna-Prozesses unter Berücksichtigung der nationalen Leistungsvereinbarungen zwischen den Hochschulen und dem zuständigen Bundesministerium. Nun tun sich aber von der Lehr- und Lernpraxis her viele Fragen auf:

- Wie werden diese Maßnahmen angenommen?
- Wie verändert sich die alltäglich Bildungsarbeit?
- Was sind eigentlich heutige Ansprüche einer modernen Lehre?
- Mit welchen digitalen Kompetenzen sind Lehrende und Lernende ausgestattet, um diese Ziele besser zu erreichen?
- Welche Veränderung widerfährt der Lehre durch die Zunahme an virtuellen Lehr- und Lernanteilen?

Diese Fragen können beliebig erweitert werden, aber letztendlich geht es darum, die heutige Lehr- und Lernpraxis unter dem Einfluss von E-Learning systematisch zu erforschen. In diesem Beitrag wollen wir anhand von Befragungen von Lehrenden und Studierenden herausarbeiten, wo die derzeitigen Problemfelder liegen. Zuallererst wird gezeigt, ob die oftmals erwähnten, aber nie verifizierten Digital Natives (Prensky 2001) tatsächlich an der Universität „angekommen" sind (Schulmeister, 2009; Schulmeister 2010) und anschließend, welche Ansprüche diese an eine moderne Universität von morgen stellen. Des Weiteren wird diskutiert, ob sich der Anteil an Online-Elementen verschiebt bzw. verstärkt und damit der Einfluss von Fernlehreelementen erheblich vergrößert wird. Dieser Beitrag umfasst einerseits Resultate, Interpretationen und Folgen von Befragungen an Erstsemestrigen, Expert/innen, sowie ausgewählten Studierenden und Lehrenden an der TU Graz sowohl eine Analyse der vom Forum neue Medien Austria durchgeführten Zukunftswerkstätten zu diesem Themenkreis.

2. Beschreibung der Befragungen

2.1 Digitale Kompetenzen bei Neuanfänger/innen

Um das Potential für die Umsetzung moderner Lehre besser einschätzen zu können, führt die Abteilung Vernetztes Lernen seit ihrem Bestehen detaillierte Umfragen unter Erstsemestrigen durch (Ebner et al 2008; Nagler/Ebner 2009; Ebner/Nagler 2010; Ebner et al 2011). Der Umfang an einzelnen Datensätzen umfasst mittlerweile n=2858 (n2007=578, n2008=821, n2009=757 und n2010=702). Die Umfragen wurden im Zuge der jährlich stattfindenden Informationsveranstaltung für Erstsemestrige, den Welcome Days vor oder in den ersten Tagen des ersten Semesters mittels Papierfragebogen durchgeführt. Schwerpunkte dieser Umfragen sind einerseits, zu erfahren, welche Endgeräte die neuen Studierenden mitbringen und andererseits, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen in Bezug auf digitale Kommunikation und Verwendung von Web 2.0 Angeboten sie haben. Damit wird konsequent untersucht, mit welchen digitalen Kompetenzen Studierende an die Universität kommen (Ebner/Schiefner 2009), um daraus resultierend eine entsprechende Lehr- und Lernumgebung zu etablieren.

2.2 Befragung von erfahrenen Studierenden

Mit Fragen zu Digital Natives (Web 2.0) wendete sich die Abteilung Vernetztes Lernen im Sommersemester 2010 an Studierende mit Erfahrungen im Bereich des technologiegestützten Lernens. Ziel der Befragung war es, die Vorstellungen, Wünsche und Tendenzen heutiger Studierender in Bezug auf die Zukunft der universitären Lehre zu erfassen, soweit es inhaltlich zum Schwerpunkt E-Learning gehört. Die Befragung wurde online durchgeführt.

2.3 Befragungen von erfahrenen Lehrenden

Derselbe Fragebogen der für die Studierenden verwendet wurde, wurde mit geringfügigen Adaptionen auch an Lehrende mit E-Learning Erfahrung an der TU Graz ausgesandt. Das Ziel blieb unverändert, nur sollte es diesmal aus der Perspektive der Lehrenden behandelt werden. Die Befragung wurde online durchgeführt.

2.4 Meinung von Expert/innen

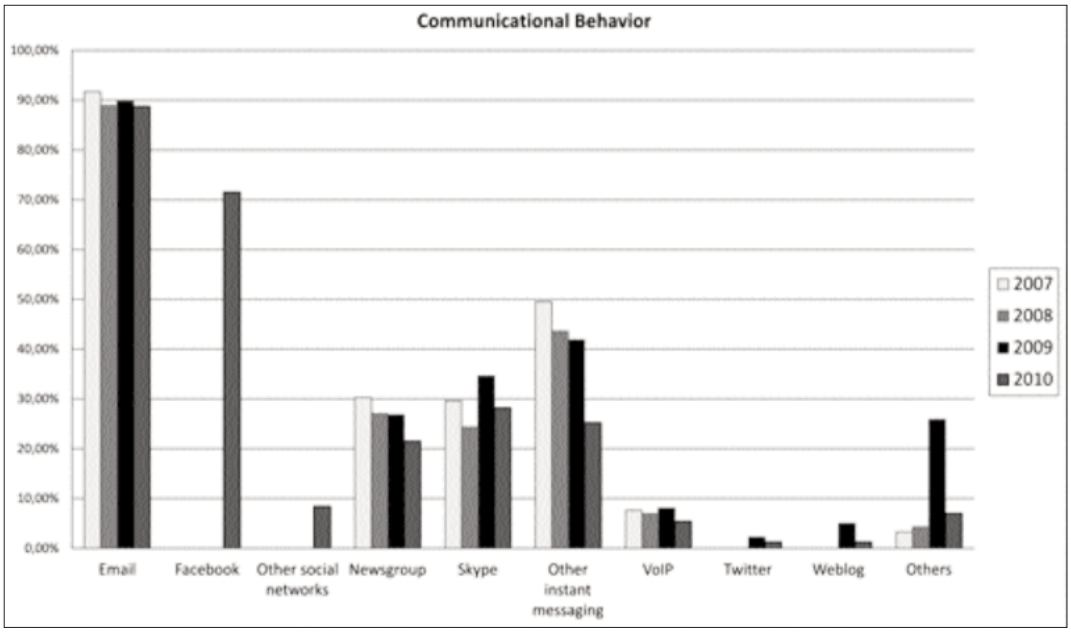
Ein Auslöser der obigen Fragestellungen waren mehrere aktuelle Entwicklungen nicht nur im universitätsinternen Serviceangebot sondern auch der Österreich weiten E-Learning-Landschaft. So befasste sich auch der seit 2003 bestehende Verein „Forum neue Medien in der Lehre Austria (FNMA)" 2010 in seinen Zukunftswerkstätten mit Themen zum „Studieren und Lehren 2020". Im Rahmen dieser Werkstätten wurden gemeinschaftlich Ziele definiert, wie sich die Hochschullandschaft entwickeln sollte. Aufgrund aktiver Teilnahme der Autoren konnte hier ein Eindruck gewonnen werden, wie Expert/innen aus den Bereichen E-Learning, Hochschuldidaktik sowie Lehrende und Lernende die Zukunft sehen.

3. Auswertungen und Ergebnisse

3.1 Digitale Kompetenzen bei Anfänger/innen

Nach vierjähriger Befragung der jeweils Erstsemestrigen in den Jahren 2007 bis 2010 kann festgestellt werden, dass die neu ankommenden Studierenden zwar immer besser und umfangreicher mit technischen Endgeräten ausgestattet sind, die Verwendung von Web-2.0-Ange-

Abbildung 1: Vergleich der Nutzung von Kommunikationswegen bei Erstsemestrigen an der TU Graz zwischen 2007 und 2010 (Ebner et al, 2011)



boten im Allgemeinen aber zurückhaltend ausfällt und sich vor allem auf den privaten Gebrauch konzentriert. Internationale Trends wie der Boom der Social-Community-Plattform Facebook lassen sich anhand der Daten ebenso gut nachvollziehen wie der Umstand, dass eine leichte Verschiebung bezüglich verwendeter Kommunikationskanäle vom einfachen Telefonieren hin zu Microblogging-Anwendungen stattfindet (siehe Abbildung 1). Auch der stark zunehmende Anteil an mobilen Endgeräten (mit Internetzugang) geht einher mit internationalen Entwicklungen. Zumindest ein Internetzugang am Studienort kann somit jedenfalls vorausgesetzt werden. Der Einsatz von Web-2.0-Anwendungen zu Lernzwecken bzw. internetunterstütztes Lernen findet nur selten statt. Bis auf die Verwendung von Wikipedia wurde bisher faktisch nichts Nennenswertes in das eigene Lernverhalten übernommen. In gleichbleibendem Maß beliebt sind audiovisuelle Inhalte, egal über welche Quelle sie bezogen und auf welchem Endgerät selbige konsumiert werden. Es kann also behauptet werden, dass die Digital Natives oder New Millennium Learner wie sie auch genannt werden, infrastrukturell angekommen sind, jedoch nur einen Bruchteil der ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nutzen (siehe Abbildung 2).

Der Einsatz von technologieunterstütztem Lehren und Lernen scheint somit in der sekundären Bildungsebene noch nicht zum schulischen Alltag zu gehören. Als Lernplattform in der Mittelschule wird entweder Moodle oder die eigene Schulhomepage verwendet, wobei hier der Benutzungsgrad bei jeweils etwa 18% in der Kategorie „oft" und um die je 50% für „nie" liegt. Andere schulische Lernplattformen außer Moodle existieren in der sekundären Bildungsebene praktisch nicht.

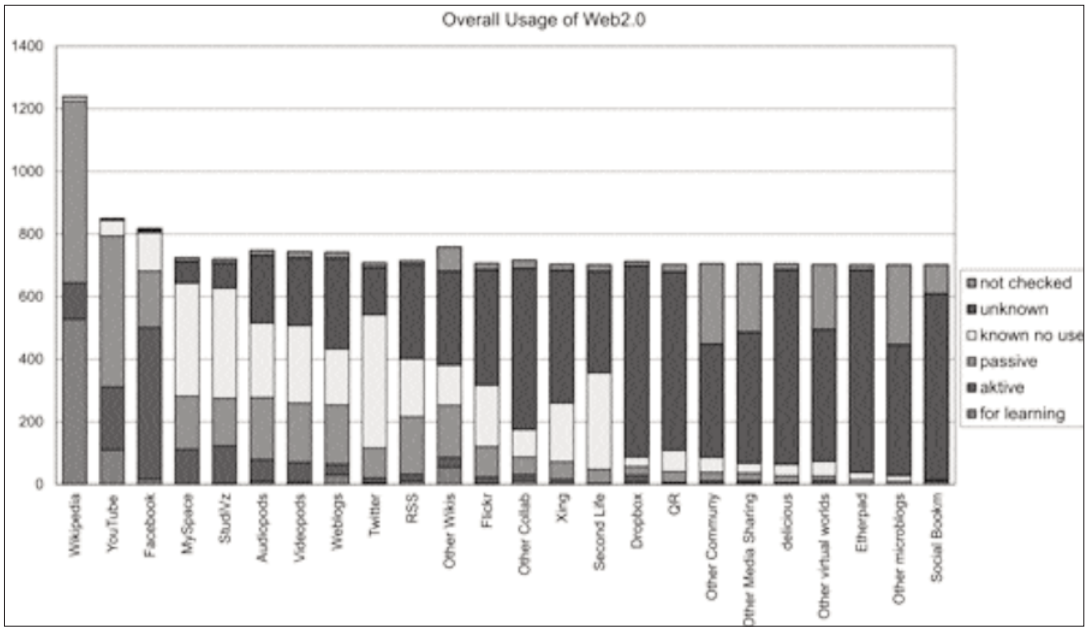
Eine genauere Betrachtung der Ergebnisse liefert zudem interessante Details. Der anhaltend stetige Zuwachs bei Social Communities generell (studiVZ, MySpace, Xing ...) und der enorm hohe insbesondere bei Facebook ist bemerkenswert; der Anteil an Benutzern hat sich zwischen 2008 und 2010 von unter 60% auf über 94% gesteigert. Dies hat auch bereits nachhaltig Auswirkungen auf das Kommunikationsverhalten der Studierenden. Die Werte für bereits etablierte Kommunikationswege sind für Skype und Newsgroups seit dem enormen Anstieg von Facebook rückläufig. Auf Grund der verschiedenen Möglichkeiten an Interaktionen und Kommunikationswegen, die Facebook allein bietet, ist diese Plattform auch für Lehrzwecke grundsätzlich interessant. Die Vernetzung bzw. Implementierung anderer Web-2.0-Anwendungen (zum Beispiel Twitter) kann hier nur von Vorteil sein und unterstützt sowohl die Akzeptanz wie auch die Handhabung dieser Medien. Die Studierenden sind zunehmend gewohnt, sich Informationen über RSS-basierende Kanäle zu holen, online zu editieren und Mediendateien nicht nur über E-Mail auszutauschen; auch social bookmarking bzw. social tagging kann durchaus als bekannte Fähigkeit angenommen werden. Die aktive Verwendung von Medien-Communities wie YouTube oder Flickr ist für viele bereits fester Bestandteil ihres privaten Lebens geworden.

Wenngleich Facebook und andere vergleichbare Plattformen auch in Österreich Gartners Hype Cycle (Gartner 2009) durchmachen, so muss daneben betont werden, dass dies nicht für alle international durchaus populären Errungenschaften des Web 2.0 gelten muss. Extremstes Beispiel mag hier wohl die Microblogging-Plattform Twitter sein, die bei Studienanfänger/innen 2009 und 2010 geradeamal zu 20% Verwendung findet und stagniert. Auch die lange Zeit sehr hoffnungsvoll verfolgten Umsetzungen von virtuellen Welten wie Second Life bedürfen nicht nur international einer Grunderneuerung, sondern haben zumindest unter den befragten angehenden Studierenden nie wirklich Bedeutung erlangt.

3.2 Befragung von erfahrenen Studierenden

Im Anschluss an die im Sommersemester 2010 stattgefundene Lehrveranstaltung „Gesellschaftliche Aspekte der Informatik" wurden deren Studierende (n = 109) gebeten, eine online-Befragung zur Thematik „Studieren in Zukunft" durchzuführen. Diese Lehrveranstaltung wird als Pflichtfach von Studierenden verschiedener Studienrichtungen (Telematik, Informatik, Softwareentwicklung-Wirtschaft) meist im sechsten Semester absolviert. Dies bedeutet, dass die Studierenden von ihrem Stu-

Abbildung 2: Verwendung von Web 2.0 im Überblick bei Erstsemestrigen an der TU Graz 2010 in Absolutwerten. (Ebner et al, 2011)



dium her qualifiziert genug sind, in Bezug auf den Themenkomplex eine kritische Meinung zu äußern und andererseits bereits drei Jahre praktische Erfahrung in der Verwendung der E-Learning-Angebote ihrer Universität haben. In einen Teil der Benotung wurde die aktive kollaborative Verwendung dieser E-Learning-Angebote miteinbezogen.

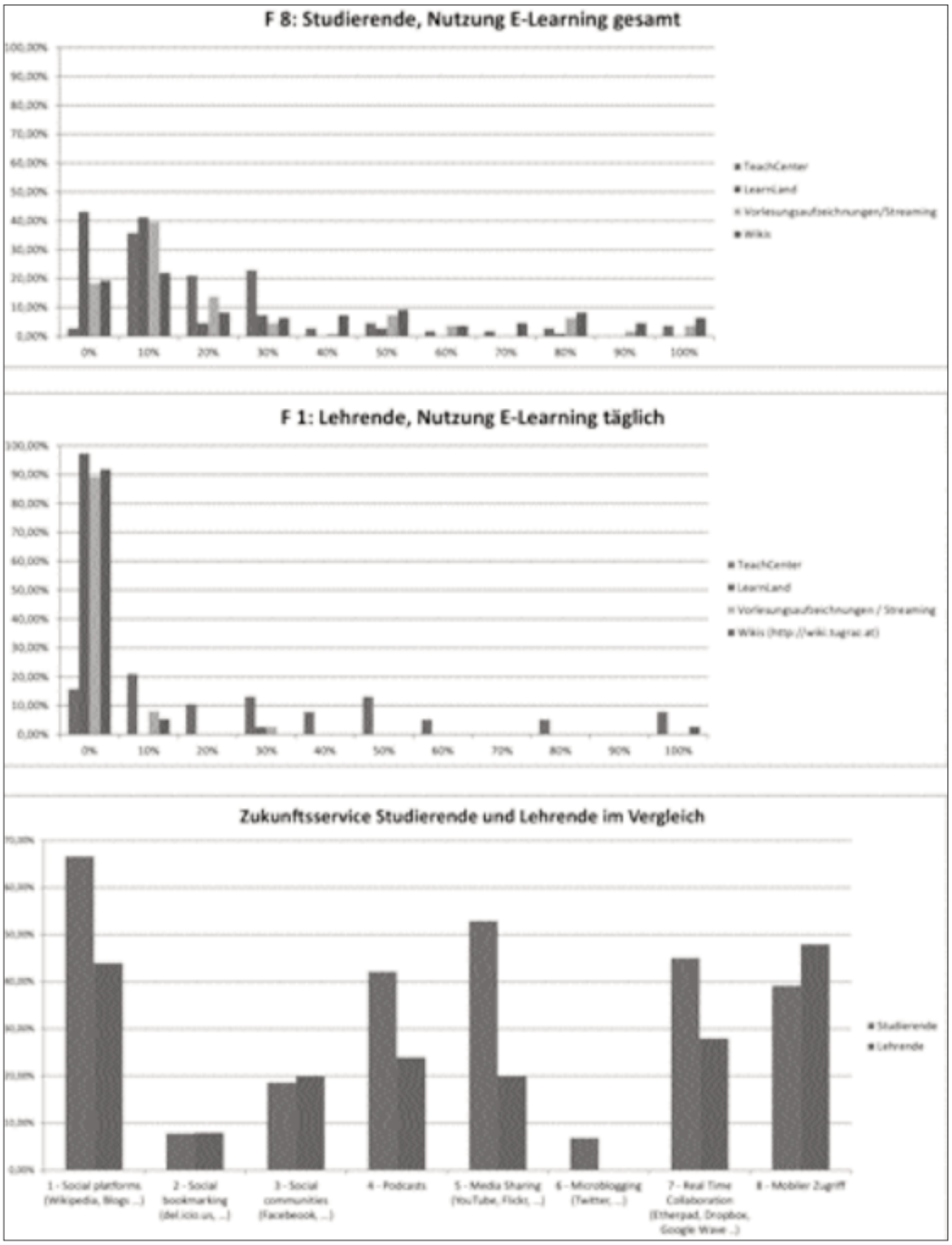
Gefragt wurde, in welchem Ausmaß die E-Learning-Angebote der TU Graz einerseits und Web-2.0-Angebote andererseits im Studium für Lernaktivitäten verwendet werden. Zudem interessierte die Erwartung an zukünftige Lehr-/Lernszenarien in diesem Kontext. Die Befragung bot viel Platz für textuelle Antworten und Kommentare; so konnte ein sehr subjektives Stimmungsbild gewonnen werden. Ein Schwerpunkt der Befragung zielte auf den verstärkten Einsatz von Online-Lehre auf Kosten der Präsenzlehre ab; unter welchen Bedingungen dies vorteilhaft ist und ob ein Ersatz generell gewünscht ist, da dieser Aspekt in Hinblick auf die Blended-Learning-Methode für Lehrgänge des Büros für Life Long Learning interessant ist.

Die Umfrage hat mehrere Erkenntnisse zu Tage gefördert, wobei das konstruktive Niveau der Antworten generell erfreut. So können sich ein Viertel der Studierenden einen kompletten Online-Ersatz der Präsenzlehre durch adäquate Medien vorstellen. Die Begründungen für einen Ersatz spiegelten die drei berühmten „A" des Internet „anytime, anywhere, anybody" (Preece 2002) wider. Der Ersatz selbst sollte hauptsächlich durch Aufzeichnungs- und Streaminglösungen von Vorlesungen erfolgen. Auch ein starkes Verlangen nach Kommunikationsmöglichkeiten mit den Lehrenden im Falle von Online-Vorlesungen ist herauszulesen. Komplexe virtuelle Universitätswelten waren dagegen selten als Ersatz geäußert. Die Gegenargumente betonten hauptsächlich den persönlichen, emotionellen, realen Kontakt zwischen Studierenden sowie Studierenden und Lehrenden, ebenso die Vorteile einer Lehrveranstaltung vor Ort (Zwischenfragen, Feedback durch Körpersprache ...). Eine große Anzahl derer, die keinen vollkommenen Ersatz der Präsenzlehre wünschten, haben sich aber generell positiv zu den die Präsenzlehre unterstützenden E-Learning-Angeboten ausgesprochen. Die Gründe, warum eine Lehrveranstaltung rein online stattfinden sollte, waren recht vielfältig; örtliche und zeitliche aber auch physische Unpässlichkeiten (z.B Krankheitsfall) wurden ebenso mehrfach angegeben, wie auch inhalts- und technikbezogene Argumente oder Raumprobleme.

Die Frage nach der aktuellen Nutzung von E-Learning-Angeboten der TU Graz richtete sich auf vier relevante Services der Abteilung Vernetztes Lernen: TU Graz TeachCenter (Lernplattform der TU Graz), LearnLand (Blogsphere der TU Graz), Vorlesungsaufzeichnungen und Wiki-Systeme der TU Graz. Anzugeben war der durchschnittliche wöchentliche „Aufenthalt" bzw. Nutzung dieser Services in Prozenten; so entsprach eine Angabe von zum Beispiel 30% einer zweimal wöchentlichen Nutzung oder einer Nutzung bei jeder dritten Lehrveranstaltung. Das Gesamtergebnis ist ernüchternd und ist in Abbildung 3 auf mehrere Grafiken aufgeteilt. Vorlesungsaufzeichnungen und Wikis werden in etwa gleich oft benutzt; das LearnLand wird selten oder gar nicht verwendet. Am stärksten insgesamt frequentiert wird dagegen das TeachCenter (97%), wobei aber eine häufige Verwendung bei Wikis und Vorlesungsaufzeichnungen öfter vorkommt.

Die meisten Studierenden (80%) nutzen das TeachCenter zwischen 10% und 30% wöchentlich, wobei hier aber einschränkend zu bemerken ist, dass die Verwendung des TeachCenters in manchen Lehrveranstaltungen vorausgesetzt wird. 43% der Studierenden gaben an, das LearnLand gar nicht zu benutzen, bei 41% ist es in gelegentlicher Verwendung (Nutzungsgrad 10%). Über einen wöchentlichen Nutzungsgrad von 50% kommt das LearnLand nicht hinaus. Hauptkritik am LearnLand sind dessen grundlegende Zweckmäßigkeit und verbesserungsträchtige Usability. Wikis und Vorlesungsaufzeichnungen werden von etwas weniger als einem Fünftel gar nicht verwendet. Am meisten öfter verwendet werden Wikis. 44% gaben an, Wikis öfter als 40% wöchentlich zu nutzen; das TeachCenter wird in diesem Nutzungsgrad (> 40%) vergleichsweise selten verwendet (von

Abbildung 3: Ergebnisse der Befragung erfahrener Studierender und Lehrender im Vergleich



17% der Studierenden), mehr noch Vorlesungsaufzeichnungen (von 24% der Studierenden), die hauptsächlich (von 53% der Studierenden) mit bis zu 20%igen Nutzungsgrad konsumiert werden. Vorwiegend positive Kommentare gab es zum Service der Vorlesungsaufzeichnungen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die einzelnen Systeme durchaus im moderaten Gebrauch sind und somit bereits in die Lernkultur der Studierenden vorgedrungen sind, das LearnLand aber noch mit Akzeptanz zu kämpfen hat.

Die Nutzung von Web-2.0-Anwendungen für Lernzwecke ergibt ein relativ einheitliches Ergebnis. Für folgende Anwendungsgruppen wurde wiederum nach der wöchentlichen Benutzung in %-Werten gefragt: Social platforms, social bookmarking, social communities, podcasts, videocasts, media sharing, microblogging, real time collaboration, mobiler Zugriff. Die Einheitlichkeit beruht auf einer durchschnittlich mäßigen Verwendung aller Angebote und die Anwendungen werden mehr oder weniger gleichmäßig genutzt. Einzig Soziale Plattformen wie Wikipedia und Weblogs im Allgemeinen erfahren auch für Lernzwecke eine stärkere Verwendung. Hier gaben über 30% an, mindestens einmal täglich (also 100% Nutzung) solche Plattformen für ihr Studium zu verwenden, wobei der Verwendungszweck hauptsächlich in der Beschaffung von Informationen liegt. Am wenigstens benutzt werden Social-Bookmarking- und Microblogging-Dienste (je < 20%). Podcast und Media-Sharing-Portale werden zwar wenig benutzt (ca. 30%), aber wenn, dann entweder vorzugsweise in moderater Frequenz von bis zu 20% bis 30% oder recht oft (80% bis 100%). Social communities werden von über 55% gar nicht für Lernzwecke verwendet und „nur" von knapp 8% täglich. Real-time-Kollaboration und mobiler Zugriff werden mit ähnlicher Häufigkeitsverteilung von der Hälfte aller Studierenden verwendet.

Danach gefragt, ob die zuvor angegebenen Web-2.0-Anwendungen in Zukunft mehr Gewichtung in der universitären Lehre bekommen soll, ergab sich ein ähnliches Bild, wie das aktuelle Benutzungsverhalten von Web-2.0-Anwendungen tatsächlich ist. Die Ergebnisse sind wiederum in Abbildung 3 zu sehen. Über 65% der Studierenden möchten Soziale Plattformen verstärkt in der Lehre eingesetzt wissen; immerhin noch fast 50% wollen dies für den Bereich media sharing, etwa 40% für

real-time-Kollaboration, podcasts und mobilem Zugriff. Social communities sollten eher Plattformen für private Zwecke bleiben und Social-Bookmarking- sowie Microblogging-Systeme können auch in Zukunft Studierende wenig Lernunterstützung abgewinnen. Die hohe Beteiligung der gegebenen Antworten (280%, da mehrfach Antworten möglich waren) zeigt aber auch, dass die gängigsten Web-2.0-Begrifflichkeiten und Anwendungen bereits bei den Studierenden gut verankert sind.
Abschließend wurde nach den Zukunftswünschen und Visionen technologiegestützter Lehre gefragt. Die rein textuellen Antworten ergaben ein realitätsnahes Ergebnis. Die Wünsche bzw. Erwartungen richten sich hauptsächlich auf eine durchgängige Digitalisierung von Lehrveranstaltungsinhalten, also auch das Gesprochene und Geschriebene während der Vorlesung und dadurch eine vermehrte Verwendung von adäquaten technischen Hilfsmitteln (Tablet PC, Digitale Tafel, E-Books ...). Auch die damit zusammenhängende von Endgeräten unabhängige Nutzung von Lehrinhalte wird gefordert. Futuristisch anmutende Szenarien wurden kaum genannt (wie z.B. der Einsatz von 3D und augmented reality), jedoch aber die eine oder andere gute Idee, wie z.B. eine digitale synchrone Übersetzung von Lehrveranstaltungen für Studierende die der Vortragssprache nicht ausreichend mächtig sind.

3.3 Befragung von erfahrenen Lehrenden

Um auch die Meinung Lehrender hinsichtlich E-Learning und Lehre in Zukunft im Vergleich zu erhalten, wurde an eine Gruppe E-Learning erfahrener Lehrende der TU Graz (n = 38) eine gleich fokussierte Umfrage wie an jene der Studierenden gerichtet. Die Schwerpunkte lagen auch hier bei der Filterung von Wunschvorstellungen bzgl. einer zukünftigen Implementation von E-Learning in der Lehre, sowie in einer Analyse der realen aktuellen Verwendung des TU Graz E-Learning-Angebots im Überblick. Ein Teil der Ergebnisse ist wiederum in Abbildung 3 dargestellt.
Die Ergebnisse sind trotz der geringen Teilnehmerzahl sehr eindeutig. Einzig das TeachCenter hat sich unter den befragten Lehrenden etabliert; wobei hier die prozentuelle Nutzung sogar höher ist, als bei den Studierenden. Dies entspricht auch genau den Absichten der Abteilung Vernetztes Lernen, mit dem TeachCenter eine Plattform mit Zielgruppe Lehrende zur Verfügung zu stellen. Das LearnLand, eine Plattform vorwiegend zur Erfassung des Studienfortschrittes gedacht, wird von den Lehrenden praktisch nicht benutzt. Ebenso werden Vorlesungsaufzeichnungen und Wiki-Systeme noch sehr wenig in die eigene Lehre eingebaut.
Ähnliche Resultate ergibt auch die Frage nach der Verwendung von Web-2.0-Anwendungen. Bis auf die spärliche Verwendung von Wikipedia und Plattformen mit Fokus auf audiovisuelle Dateien gibt es lediglich einzelne Ansätze und Versuche, sich den neuen Möglichkeiten des Internets auch für die Lehre zu nähern. Lediglich 65% der Lehrenden gab bezüglich einer zukünftig verstärkten Implementierung von Web-2.0-Anwendungen überhaupt eine Antwort. Dies allein ist sehr aussagekräftig, wenn man dazu im Vergleich die 94% hohe Beteiligung bei den Studierenden hernimmt und bedenkt, dass Mehrfachantworten möglich waren. Web 2.0 ist für viele Lehrende kein Thema für ihre Lehre. Von den gegebenen Antworten erhielten in etwa gleichauf (je ca. 47%) mobiler Zugriff und Soziale Plattformen am meisten Zustimmung, gefolgt von real-time-Kollaboration mit fast 30%. Interessant ist jedoch, dass der Wunsch nach mobilem Zugriff sogar höher ist, als bei den Studierenden. Mit immerhin je ca. 22% wurden eine verstärkte Verwendung von social communities, podcasts und media sharing für die zukünftige universitäre Lehre erachtet. Über zukünftige Standards gefragt, waren sich die Lehrenden recht einheitlich sicher, dass im Jahre 2020 die digitale Tafel (in welcher Form auch immer) als Medium etabliert ist und dadurch auch das Geschehen im Hörsaal verstärkt digital zur Verfügung stehen wird. Auch eine vereinfachte, soft- sowie hardware unabhängigere Verbreitung der Lehrinhalte wird vorausgesagt. „Mutige" Prognosen wurden nicht genannt.
Sehr eindeutig war auch das Resultat auf die Frage eines Ersatzes der Präsenzlehre durch online (und virtuelle) Wege und Methoden. Fast 90% der Lehrenden ist gegen einen solchen Ersatz. Wobei jene, die sich grundsätzlich einen derartigen Ersatz vorstellen können, durchaus differenzierte Antworten in Bezug auf Ausmaß, Inhalte und Methode angaben (z.B. „erst bei Umstellung auf englischsprachige Curricula ... ist m.E. Online Lehre denkbar" oder „... wenn es die Teilnehmer wünschen"), generell aber zu Blended-Learning-Ansätzen tendierten, bzw. online Lehre oft als sinnvolle Ergänzung zur Präsenzlehre betrachteten. Meist genannter Ausschließungsgrund für einen Ersatz war das Fehlen des persönlichen Kontaktes mit all seinen Interaktionsvorteilen einer Präsenzlehre.

3.4 Meinung von Expert/innen

Im abschließenden Teil wollen wir noch die subjektiven Wahrnehmungen durch die Teilnahme an mehreren Veranstaltungen des Forum neue Medie Austria einfließen lassen. Im Rahmen von sogenannten Zukunftswerkstätten wurden mit Hilfe der Workshop-Methode „World Cafe" verschiedene Themen zwischen E-Learning-Experten/innen, -Verantwortlichen, -Hochschuldidaktikern sowie Lehrenden und Lernenden diskutiert. Es wurden die beiden Schwerpunkte Forschung versus Lehre angesprochen, genauso wie die technologischen Entwicklungen, Strukturmöglichkeiten von IKT bis hin zum Bologna-Prozess.
In Hinblick auf die Schlagworte E-Learning und Bologna-Prozess erwarten sich Expert/innen zukünftig eine klare Hilfestellung bei der Modularisierung von Studienplänen und damit eine Verbesserung der Internationalisierung nach den geforderten Bologna-Kriterien. Damit einhergehend soll die Lehrleistung aufgewertet, europaweite Angebote ermöglicht und die Austauschbarkeit gegeben sein. Befürchtungen, welche auch zukünftig gesehen werden, sind, dass E-Learning gern als mehr gesehen wird, als nur Mittel zum Zweck bzw. neue Software oder Technologien immer einen Zeitaufwand verursachen. Als besonders positiv sah man aber die Möglichkeit, die Phasen des Selbststudiums mit Online-Elementen zu begleiten und damit diese erhöhen zu können bzw. Teile der Präsenzveranstaltung in Form von Self-As-

sessment, Simulationen und Ähnlichem auszulagern. Diese Ideen sind keineswegs neu, aber scheinen aufgrund der stabileren Angebote für viele Diskutant/innen in Zukunft flächendeckend möglich. Es wird auch erwartet, dass sich Lernende zukünftig aktiver am Lehrprozess beteiligen, wie z.B. in Form von Inhaltserstellung (z.B. durch eigene Aufzeichnungen) oder Individualisierung der Lernumgebungen (Personal Learning Environments). Als ein wesentlicher Vorteil technologiegestützter Lehre wurde oft das durch die Digitalisierung theoretisch mögliche freie Angebot von Lehr- und Lernressourcen erwähnt. Die Diskutant/innen waren sich einig, dass in diesem Zusammenhang der „Open Access" zu Bildungsmaterialien eine tragende Rolle zukommt.

4. Auswertungen und Ergebnisse

Während die Ergebnisse aus der Erstsemstrigen-Befragung sowie den Umfragen bei derzeitigen Studierenden und Lehrenden sehr fokussierte Sichten auf die zukünftige Ausrichtung universitärer Lehre spiegeln und die Bedürfnisse von Lernenden und Lehrenden beschreiben, lieferten die Veranstaltungen der Expert/innen eine Metasicht auf die Problematik. Nachfolgend werden wesentliche Aspekte aller Gruppen nochmals angesprochen:

Vergleicht man die Umfrage bei den Studierenden und jene bei den Lehrenden miteinander, zeigen sich tendenzielle Ähnlichkeiten in Bezug auf zukünftige E-Learning Lehr- und Lernszenarien, jedoch auch Unterschiede hinsichtlich der aktuellen Verwendung des Angebots. Generell kann für beide Gruppen eine geringe Nutzung des Angebots an Hand der angegeben Prozentwerte behauptet werden. Durch nähere Betrachtung formulierter Antworten und Kommentare wird diese geringe Verwendung aber stark relativiert. Sie spiegeln somit einen Wunsch nach stärkerer Digitalisierung von Lehr- und Lernunterlagen durch Aufzeichnungsverfahren unter Verwendung adäquater Hardware wie Tablet PCs und digitaler Tafel wider. Einheitlichkeit herrscht bei allen drei Untersuchungen darüber, dass das Aufzeichnen von Lehrveranstaltungen in Zukunft mehr Gewichtung bekommen wird. Die Expert/innen verweisen zusätzlich auf die Möglichkeit, dass auch Studierende Inhalte zukünftig selbst aktiv erstellen und sehen grundsätzlich noch weiteres großes Potential im Bereich Audio und Video. Die Lernplattform wird seitens der Lehrenden und damit „gezwungenermaßen" seitens der Studierenden hauptsächlich als Plattform zum einfachen Bezug sowie Austausch von Dokumenten verwendet. Die Abbildung didaktischer Szenarien, welche schon seit Jahren gefordert und durchwegs auch gefördert wird, ist nach wie vor nicht gegeben. Jedoch zeigten auch die Expert/-innen wenig Interesse daran, Verbesserungen im Bereich von LMS zu erzielen, sondern sehen es ebenfalls als probates Mittel Lernmaterialien zu verbreiten und die Lehre besser zu administrieren.

Bei der Untersuchung der Ergebnisse der Studierenden im Vergleich zu den Daten aus der Erstsemestrigen Evaluierung wurde der subjektive Eindruck gewonnen, dass Studierende im Privatleben und Studienleben unterschiedliches Web-2.0-Verhalten zeigen. Kommunikationswege, die privat sehr wohl genutzt werden, werden als solche für Studienzwecke nicht immer erkannt. Die Gründe dafür mögen nicht nur im mäßigen Web-2.0-Verhalten der Lehrenden liegen. So könnte der Anteil am didaktisch sehr bedeutenden, informellen Lehren und Lernen gerade über diese Wege intensiviert werden. Von typischen Web-2.0-Anwendungen werden überwiegend Wikipedia und Weblogs fürs Lernen und eventuell auch Lehren verwendet - dies zeigen alle Untersuchungsergebnisse. Hinsichtlich eines verstärkten Angebots von Web-2.0-Anwendungen in der zukünftigen universitären Lehre sind Studierende wie Lehrende sehr ähnlicher Meinung. Kleine Abweichungen gibt es aber auch hier; während die Studierenden media sharing mehr Gewichtung geben, wird seitens der Lehrenden mobiler Zugriff betont. Die Expertengruppen verweisen zusätzlich auf die Möglichkeit der Personalisierung und Individualisierung. Demnach kommt Personal Learning Environments mehr Bedeutung zu.

5. Zusammenfassung

Die Bildungsarbeit hat sich im letzten Jahrzehnt mit Bologna nicht nur am Papier geändert. Die Auswirkungen sind aber hauptsächlich in der grundlegenden Gestaltung der Studien, den Curricula für alle Beteiligten offensichtlich. Im Geschehen im Hörsaal spiegeln sich die Veränderungen nur ansatzweise wider. Den Umfragen ist gemein, dass alle Befragten eine Unterstützung der Lehre mit Technologie als gegeben sehen und darüber kein Zweifel herrscht. Während Studierende technologieunterstütztes Lernen durchaus akzeptieren und in ihren Studienalltag integrieren,besteht seitens der Lehrenden noch eine große Zurückhaltung im Gebrauch neuer Medien. Weit verbreitet und damit bereits eine geforderte Voraussetzung ist die digitale Verteilung und der Bezug von Lehr- und Lernunterlagen meist über eigene Lernplattformen. Moderne Kommunikationskanäle werden seitens der Studierenden auch für ihre Lernaktivitäten genutzt. Die potentiellen Fähigkeiten gehen aber zumindest bei den Studierenden oft darüber hinaus. Für die Zukunft dürfen ein verstärkter Einsatz besonders von digitalen Schreib- und Aufzeichnungslösungen, sowie eine flächendeckende digitale Abbildung der Lehrinhalte und des Studienfortschritts angenommen werden. Auch eine stetig zunehmende Öffnung der Universitäten und damit intensivere Vernetzung mit nationalen und internationalen Kreisen, ebenso wie eine ernstgemeinte Zuwendung zu auch im Bologna-Prozess geforderten studierendenzentrierten, personalisierten Veranstaltungen sollten keine Wunschträume mehr bleiben – erste Anzeichen dafür gibt es bereits.

Literaturverzeichnis

Ebner, M./Nagler, W. (2010): Has Web2.0 Reached the Educated Top? Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, S. 4001-4010. http://elearningblog.tugraz.at/archives/3640, Stand vom 12. April 2011.

Ebner, M./Nagler, W./Schön, M. (2011): The Facebook Generation - Boon or Bane for E-Learning at Universities? Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, in Print.

Ebner, M./Scerbakov, N./Taraghi, B./Nagler, W./Kamrat, I. (2010): Teaching and Learning in Higher Education – An Integral Approach. In: Crawford, C. et al. (Ed.): SITE International Conference, pp. 428-436.
Ebner, M./Schiefner, M./Nagler, W. (2008): Has the Net-Generation Arrived at the University? oder Studierende von Heute, Digital Natives? Offener Bildungsraum Hochschule, Medien in der Wissenschaft, Vol. 48, pp. 113-123.
Gartner Inc. (Ed.) (2009): Hype Cycle for Emerging Technologies. http://www.gartner.com/DisplayDocument?doc_cd=169368&ref=g_fromdoc, Stand vom 12. April 2011.
Nagler, W./Ebner, M. (2009): Is Your University Ready For the Ne(x)t Generation? Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, pp. 4344-4351.
O'Reilly, T. (2004): What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html, Stand vom 12. April 2011.
Preece, J./Sharp, H./Rogers, Y. (2002): Interaction Design: Beyond Human-Computer Interaction. New York.
Prensky, M. (2001): Digital natives, Digital Immigrants, On the Horizon, Vol. 9/No. 5, pp. 1-6.
Schulmeister, R. (2009): Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0. GMW09, S. 129-140.
Schulmeister, R. (2010): Gibt es eine Net Generation? [Does the Net Generation exist?]. Germany: University of Hamburg. http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_net-generation_v3.pdf, Stand vom 12. April 2011.

■ **Dr. Martin Ebner,** Univ.-Doz. Dipl.-Ing., Abteilung Vernetztes Lernen des Zentralen Informatikdienstes, Technische Universität Graz,
E-Mail: martin.ebner@tugraz.at
■ **Walther Nagler,** Mag., Abteilung Vernetztes Lernen des Zentralen Informatikdienstes, Technische Universität Graz,
E-Mail: walther.nagler@tugraz.at

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.
Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berück¬sichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.

ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro

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

Margret Bülow-Schramm & Hilke Rebenstorf

So gelingt Studieren in Bachelor-Studiengängen: mit validen Befragungsdaten zu einer erfolgsversprechenden Studiengangsgestaltung

Margret Bülow-Schramm

Hilke Rebenstorf

A demand to pursue higher education didactics as empirically established academic reform has already been around for decades. The importance of this development is indicated by the funding program "Research in Higher Education as a Contribution to Professionalising Teaching in Higher Education (Future Workshop of Higher Education)" launched by the Federal Ministry of Education and Research. *Margret Bülow-Schramm & Hilke Rebenstorf* report about a project funded within this programme in their article **How studying in Bachelor Degree Courses succeeds: a promising degree course design through valid survey data**. With this a way to empirically established academic reform is put to the test.

Was hindert Studierende am erfolgreichen Studieren? Wo sehen sie sie sich gefördert beim Kompetenzerwerb? Was erleichtert ihnen die Reflexion über eigene Studienziele? Und was kann die Lehr- und Studiengangsgestaltung dazu beitragen, dass sie diese Ziele auch erreichen und ein Studierverhalten entwickeln, das dem angemessen ist?
Das Forschungsprojekt USuS eruiert die Barrieren für ein erfolgreiches Studium und erarbeitet Vorschläge dazu, wie sie mit hochschuldidaktischen Interventionen gesenkt werden können. Die im Projekt bei Studierenden erhobenen Daten zeigen, dass die Wahrnehmung des Lehrverhaltens durch die Studierenden und aktivierende Lernformen zum Kompetenzerwerb beitragen. Soziale Herkunft und Studiengangsstruktur weisen ebenfalls Beziehungen zum Kompetenzerwerb auf, diese Effekte verschwinden jedoch oder schwächen sich ab, wenn Studienpraxen und die Einstellungen zum Studium einbezogen werden. Die empirischen Daten dienen als Grundlage für einen kollektiven Prozess der Gestaltungen der Curricula an den USuS–Standorten. Dies mündet in ein hochschuldidaktisches Entwicklungsprojekt, das kontinuierlich in zunehmender Komplexität die Studiengangsgestaltung vorantreibt.

1. Das Forschungsprojekt USuS

Das BMBF-Forschungsprojekt USuS[1] steht im Kontext der Bologna-Reform, deren Ziel es ist, die Studierendenquote zu erhöhen, die Abbrecherquote zu senken, die Möglichkeiten des Studienzugangs und damit des Erwerbs eines Hochschulabschlusses für heterogene Studierendenpopulationen zu verbreitern. Insbesondere sollen Entwicklungsbarrieren für das Potential von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern sowie mit Migrationshintergrund beseitigt werden und es wird angestrebt, mehr Frauen für technikaffine Studiengänge zu gewinnen. Mit der Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg in Bachelor--Studiengängen (USuS), die im Zuge der Bologna-Reform die in Deutschland die bisher üblichen Magister-, Lehramts und Diplom-Studiengänge sukzessive ersetzen, werden die Studierenden in den Mittelpunkt gestellt, um Kenntnisse darüber zu bekommen, worin die Barrieren für ein erfolgreiches Studium bestehen und wie sie mit hochschuldidaktischen Umgestaltungen gesenkt werden können. In einer Panelstudie mit drei Erhebungszeitpunkten im Verlauf von drei Jahren, werden hochschuldidaktische Interventionen entwickelt, die auf Daten aus quantitativen Online-Befragungen und qualitativen Interviews mit Studierenden basieren. Die Online-Befragung ist konzipiert als Vollerhebung unter den Studierenden des ersten, dritten und fünften Semesters in fünf Bachelor-Studiengängen mit unterschiedlichen Fächern an verschiedenen Hochschultypen zu drei Zeitpunkten. Die 36 Studierenden für die qualitativen Interviews wurden nach einem Quotensystem unter den Erstsemestern der einbezogenen Studiengänge ausgewählt, um trotz der geringen Zahl Einblick in unterschiedliche Studierenden-Populationen zu bieten. Sie werden über einen Zeitraum von drei Jahren begleitet, die jährlich stattfindenden explorativen Interviews mit Narration (EIN) sollen entsprechend dem Studienfortschritt verschiedene Phasen im Erleben des Studiums abdecken. Das Ziel von USuS besteht darin, den Studienerfolg, den wir in einem ersten Zugriff als Kompetenzerwerb begreifen, zu vergrößern und den Studienverlauf in den Augen der Studierenden, der Universitäten und der Abnehmer befriedigend zu gestalten.
USuS beschreitet hier neue Wege, indem es forschungsbasiert die Gestaltung von ausgewählten Bachelor-Stu-

[1] Das Projekt wird vom BMBF im Schwerpunkt „Zukunftswerkstatt Hochschullehre" unter dem Kennzeichen 01PH08001 gefördert. Es steht unter der Leitung von Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm und Dr. Marianne Merkt (Vertretungsprofessorin) am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. Nähere Informationen unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/index.php.

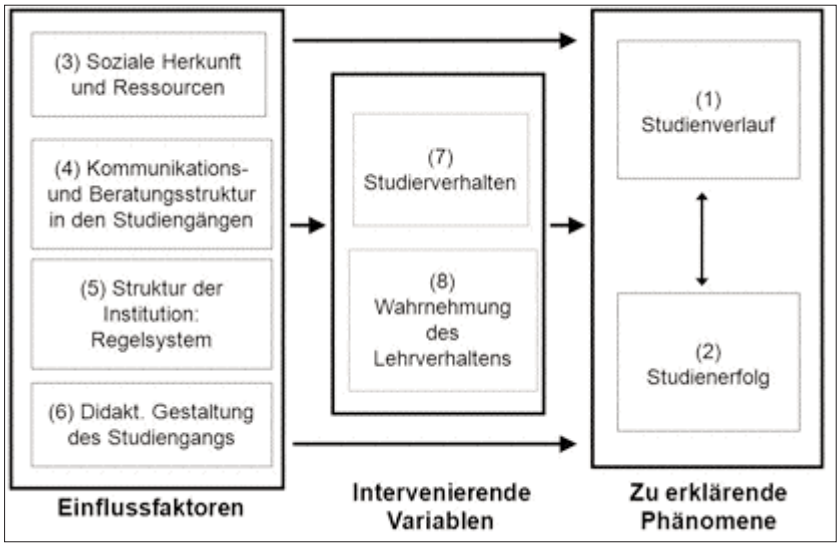
diengängen plant, erprobt und evaluiert (vgl. ausführlich Bülow-Schramm et al. 2009). Hierfür werden drei Forschungsfelder genauer unter die Lupe genommen:

(a) Die Studienstruktur, die den Rahmen für die Enkulturation der Studierenden in die Hochschule und die jeweilige Fachkultur der in USuS einbezogenen Studiengänge vorgibt;

(b) Das Studierverhalten, das die Praxis der Studierenden selbst ins Zentrum rückt. Dabei fragen wir sowohl nach dem Einfluss der vorgegebenen Strukturen und der Herkunftsmilieus auf das Studienverhalten, als auch nach dem subjektiven Sinn, den die Studierenden in ihren individuellen Studienverläufen sehen.

(c) Das hochschuldidaktische Design, das eine direkte Verbindung zum praxisrelevanten Ziel des Projektes aufzeigt: Welche Verfahren wenden die Lehrenden an, welche Lehrkultur ist an den jeweiligen Hochschulen dominant?[2] Wie werden diese Verfahren und die Lehrkultur von den Studierenden erlebt? Verändert sich im Laufe des Studiums ihre Wahrnehmung in Bezug auf die eingesetzten hochschuldidaktischen Maßnahmen? Lässt sich eine Parallelität von Kompetenzerwerb im Sinne der Bologna-Ziele und den erlebten Maßnahmen erkennen?

Abbildung 1: Das Analysemodell



USuS fokussiert bei der Analyse die studentische Perspektive. Dem entsprechend basiert die empirische Umsetzung der Fragestellung und die Exploration der Forschungsfelder im Wesentlichen auf den Datenerhebungen unter den Studierenden. Wie gehen sie mit den Strukturen und Regeln um, die sie vorfinden? Verbinden sie diese mit ihren eigenen Interessen und Ressourcen zu Studienstrategien und wie geschieht das? Wie gestalten sich Studienverlauf und Studienerfolg in Abhängigkeit von strukturellen und individuellen Merkmalen? Welche Rolle spielt speziell die Herkunft – die Verfügung über soziales und kulturelles Kapital – bei dem „Zurechtkommen" mit den Regeln? Können wir geschlechtspezifische Ausprägungen entdecken? Welche Bedeutung hat die hochschuldidaktische Gestaltung des Studiums für die Studierenden?

Diese Forschungsfragen lassen sich in ein empirisch prüfbares Analysemodell übersetzen. (vgl. Abbildung 1) Die zu erklärenden Phänomene sind: (1) Studienverlauf und (2) Studienerfolg (Abb. 1, rechte Seite), die unabhängigen Determinanten sind: (3) Herkunft und andere Ressourcen der Studierenden, (4) Beratungsstruktur im Studiengang, (5) Struktur der Institution (Regelsystem) und (6) didaktische Gestaltung des Studiengangs. (Abb. 1, linke Seite). Als intervenierende Variablen wirken (7) das Studierverhalten, also die konkrete studentische Praxis und (8) die Wahrnehmung des Lehrverhaltens durch die Studierenden.

Welche Anforderungen entstehen daraus für die Daten, die den Akteuren zur Verfügung gestellt und die „Innovationsspirale" einleiten sollen? Sie sollten vom künftigen Klientel generiert sein, Bezug zum Handlungsfeld haben, möglichst aktuell und ausleg- bzw deutbar sein und mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden können. Sie müssen aufbereitet, aber dürfen nicht ohne Freiheitsgrade und vor allem nachvollziehbar sein. In diesem Sinne wurden die Daten aus der Befragung der Studierenden aus dem Jahr 2009/10 generiert. Sie liefern eine Basis für weitere Forschungs- und Interventionsmaßnahmen, wie zu zeigen sein wird.

2. Die Daten

Der Onlinefragebogen enthält zahlreiche Indikatoren für die im Analysemodell aufgeführten Phänomene. Hier soll beispielhaft am subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb als einem Merkmal des Studienerfolgs die Relevanz der von USuS verfolgten Fragestellung dargestellt werden.

Der Kompetenzerwerb und seine Dimensionen werden auf Basis der USuS Online-Befragung empirisch ermittelt. Die Studierenden sollten für eine Liste von 24 Kompetenzen und Verhaltensweisen angeben, inwiefern diese in ihrem Studium gefordert würden und inwieweit sie diese während ihres Studiums bereits erworben hätten. Die so ermittelten Kompetenzen orientieren sich also nicht an den in der Literatur angegeben, meist theoretisch konstruierten, Kompetenzfeldern (siehe für einen Überblick Schaeper/Briedis 2004), sondern sind strikt aus den Angaben der Studierenden ermittelt worden.[3] Fünf Dimensionen ließen sich unterscheiden:

(a) klassisches Professionswissen – Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz (z.B. Konstruktives Austragen von Konflikten, Überzeugendes Vorbringen der eigenen Argumente),

(b) genuin wissenschaftliche Kompetenzen – Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezo-

[2] Vgl. zur Untersuchung des Zusammenhangs von konkreten Lehransätzen und Lehrmeinungen LÜBECK 2009.

[3] Die Antworten wurden auf einer 5stufigen Skala gegeben. Das angewandte statistische Verfahren war das der explorativen Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation (Backhaus et al. 2000, S. 252-327).

gene Kompetenz (z.B. Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen und Systemen, Finden eigener Lösungswege),
(c) vermittlungsorientierte Kompetenzen (z.B. breites, fächerübergreifendes Allgemeinwissen, Verständliche Darstellung komplexer Sachverhalte),
(d) Fachwissen (Erwerb von Faktenwissen),
(e) anwendungsorientierte Kompetenz (Umsetzung des Gelernten auf praktische Fragen und Anwendungen).

Auf die gleiche Weise wurde vorgegangen bei der Wahrnehmung und Einschätzung des Lehrverhaltens durch die Studierenden. Die Studierenden wurden gefragt wie sie die Situation in der Lehre nach ihren bisherigen Erfahrungen wahrnehmen. Insgesamt zwölf Aussagen zum Verhalten von Lehrenden und zur Struktur von Lehrveranstaltungen sollten von den Studierenden entsprechend dem Grad ihrer Umsetzung auf einer fünfstufigen Skala bewertet werden. Eine explorative Faktoranalyse wies zwei Hauptkomponenten auf:

(a) studierendenzentriertes Lehrverhalten:
Die Lehrenden berücksichtigen Anregungen oder Vorschläge, die von Studierenden kommen; Das Lernziel der Lehrveranstaltungen wird jeweils klar definiert; Die Vorträge der Lehrenden sind gut verständlich und treffend.; Die Lehrenden vergewissern sich, dass die behandelten Inhalte verstanden werden; Die Lehrenden bringen übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen; und

(b) forschungs-/wissenschaftsorientiertes Lehrverhalten
In den Lehrveranstaltungen werden Fragen der laufenden Forschung angesprochen; Die Lehrenden geben in den Veranstaltungen Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und/oder zur Abfassung wissenschaftlicher Texte (Referate/Hausarbeiten); Die Lehrenden halten zur vertieften Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen an; Die Lehrenden führen in die Anwendung von Forschungstechniken ein.

Unsere Bezeichnung für Lehrstile unterscheiden sich damit von denen in der gängigen Literatur. Die Forschungsliteratur zum Lehrverhalten rekurriert überwiegend auf Befragungen und Beobachtungen von Lehrpersonal, bei denen aufgrund der Population andere Indikatoren herangezogen und somit auch andere Lehrstile beschrieben wurden (vgl. z.B. Kember 1997). Hier hingegen werden die Aspekte des Lehrverhaltens ins Zentrum gerückt, die von den Studierenden, also den Adressaten der Lehre, wahrgenommen werden. Die beiden Verhaltensformen sind dabei durchaus miteinander vereinbar - studierendenzentriertes Lehrverhalten geht nicht zu Lasten von forschungs- oder wissenschaftsorientiertem Lehrverhalten und umgekehrt, sie bilden kein Gegensatzpaar in den Augen der Studierenden. Vielmehr ist entscheidend, ob überhaupt ein dezidiertes Lehrverhalten wahrgenommen wird, und wenn ja, wie stark.
Studentische Beurteilungen des Studiengangs im Hinblick auf organisatorische wie auch inhaltliche Aspekte folgten dem gleichen Analysemuster. Eine Batterie von Aussagen wurde durch die Studierenden beurteilt, die Antworten einer Faktoranalyse unterzogen und damit mehrere Dimensionen der Studiengangsbeurteilung extrahiert. Gleiches gilt für Indikatoren zum Studierverhalten, wobei wir in USuS differenzieren nach Haltungen zum Studium und Praktiken. Als Haltungen identifizierten wir u.a.:

- die Erwartung verbesserter Berufschancen durch das Studium, wozu z.B. Studienmotive wie gute Aussichten auf Führungspositionen und hohes Einkommen, hohes Ansehen und berufliches Prestige gehören;
- das persönliche Interesse am Fach, das sich durch Studienmotive wie z.B. das spezielle Fachinteresse, persönliche Begabungen, festen Berufswunsch, Beschäftigung mit Studieninhalten bereits vor Studienaufnahme kennzeichnen lässt;
- die bejahende Einstellung zum Studium, die charakterisiert wird durch Aussagen, dass das Studium Spaß macht und die Beschäftigung mit den Studieninhalten sich positiv auf die Stimmung auswirkt.

Als Praktiken konnten wir u.a. identifizieren:

- wissenschaftliches, forschungsbezogenes Studieren, bei dem die Studierenden z.B. angeben, wie häufig sie über den empfohlenen Umfang hinaus Fachliteratur lesen, eigene Gedanken zur Lösung eines Problems entwickeln, selbst kleine Experimente oder Untersuchungen zu einem Thema durchführten;
- gewissenhaftes Studieren, zu dem Aussagen gehören wie z.B. intensives Arbeiten für das Studium und für Prüfungen regelmäßig über das Semester verteilt zu lernen;
- persönliche Lern- und Organisationsfähigkeit, die gekennzeichnet ist durch Aussagen wie sich selbst den Lernstoff gut organisieren und einteilen zu können, Leistungsfähigkeit einschätzen zu können sowie einen roten Faden in den Studienaufbau zu bringen.

Eine Korrespondenz von Praktiken und Haltungen, die wir vorgängig als Studienstil bezeichnet hatten, konnten wir nicht entdecken. Statt Studienstilen identifizieren wir Studienpraktiken und das Studium betreffende Werte/Haltungen, die keine typischen Verbindungen eingehen.(Es sind somit keine charakteristischen Kombinationen von Praktiken und Werten/Haltungen erkennbar, die die Wahrnehmung anderer Aspekte des Studium beeinflussen.) – den zweiten Satz könnte man auch sparen.

3. Einflüsse auf den Kompetenzerwerb

Das Analysemodell, das wir in USuS entworfen haben, um Studienverlauf und Studienerfolg zu erklären, bewährt sich bei der Suche nach Einflussfaktoren des subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerbs, eine Dimension des Studienerfolgs. Je nach dem, welche Kompetenzbereiche näher betrachtet werden, können in schrittweise multiplen Regressionsmodellen bis zu 50% der Varianz erklären werden. (vgl. Tabelle 1b)
Der Einschätzung des Lehrverhaltens kommt auf den ersten Blick ein deutlicher Beitrag zum Kompetenzerwerb zu. (vgl. Tabelle 1a) Mit Ausnahme der vermittlungsorientierten Kompetenzen weist die Einschätzung des Lehrverhaltens jeweils den stärksten Effekt auf den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb auf: je stär-

ker studierendenzentriertes oder forschungs /wissenschaftsorientiertes Lehrverhalten, also überhaupt ein ausgeprägtes Lehrverhalten, wahrgenommen wird, umso höher ist die subjektive Wahrnehmung vom Kompetenzerwerb. Wir finden in unserem Projekt keine qualitative Hierarchisierung zwischen verschiedenen Lehrstilen, wie sie z.B. bei Trigwell et al. (1999) oder auch bei Biggs (2003) beschrieben werden, aber unsere Fragestellung ist auch eine andere als bei den in der Hochschuldidaktik viel beachteten Studien: Trigwell et al. wie auch Biggs sind daran interessiert zu erfahren, welches Lehrverhalten (bei ihnen erhoben über Aussagen der Lehrenden) den präferierten deep-level-approach im Lernen der Studierenden hervorbringt unter der Annahme, dass dieses Lernverhalten in der Hochschule in besonderem Maße zum Studienerfolg beiträgt. Wir messen hingegen direkt die subjektive Dimension des Studienerfolgs, den subjektiven wahrgenommenen Kompetenzerwerb und analysieren, welcher Effekt wahrgenommenem Lehrverhalten und Studierverhalten zukommt. Das Geschlecht der Studierenden, die Art der Hochschulzugangsberechtigung und der väterliche Schulabschluss, die wir als „klassische" Variablen zur Kennzeichnung der sozialen Herkunft und der Ausstattung mit Ressourcen, erhoben haben, zeigen in bivariaten Analysen Zusammenhänge mit einigen Kompetenzbereichen auf. Deren Effekt verschwindet jedoch, wenn das Lehrverhalten simultan einbezogen wird.

Dieser beobachtbare positive Einfluss des Lehrverhaltens schwächt sich jedoch ab oder löst sich gar auf, wenn konkrete Strukturparameter der Studiengänge einbezogen werden, wie der Hochschultyp (Universität oder Hochschule für angewandte Wissenschaften), aber auch die Bewertung inhaltlicher Aspekte des Studienganges (z.B. Breite und inhaltliche Qualität, Praxisbezug), dessen Ausstattung (wie räumliche, sächliche, studentische Arbeitsplätze) oder auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (ohne Abbildung).

Dies interpretieren wir als Indiz, dass das durch die Studierenden wahrgenommene Lehrverhalten mit weiteren studienorganisatorischen Parametern in enger Symbiose existiert.

Auffallend und nahezu durchgängig festzustellen ist, dass sowohl die Effekte der Studiengangsstruktur verschwinden oder sich zumindest deutlich abschwächen, wenn die Haltungen zum Studium sowie Praktiken einbezogen werden. Beide, insbesondere die praktische Dimension, weist durchgängig hohe und stabile Effekte auf den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb auf. Im Studierverhalten sind diese vorgängigen Variablen „aufgehoben", indem sie durch es 5hindurch eine Erhöhung des Kompetenzerwerbs bewirken. Demnach entwickelt sich das Studierverhalten im Verlauf des Studiums auf Basis des Habitus, der seinerseits Ergebnis des Ressourcenerwerbs ist und in Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Strukturen hervorgebracht wird. In ihm sind also sowohl Ressourcen als auch Strukturbedingungen aufgehoben, so dass die reinen Effekte dann zurücktreten. Zusätzliche Erklärung zum Kompetenzerwerb leisten noch die zur Anwendung kommenden Lernformen bzw. die Einschätzung der Studierenden bezüglich ihrer Effektivität. Auch in diesem Fall wurde eine Liste von Lernformen vorgelegt, von denen aus Experteninterviews mit Lehrenden in den beteiligten Studiengängen bekannt war, dass sie in diesen zumindest teilweise zum Einsatz kommen. Hierbei sind es insbesondere die Projekt-/Problemorientierten Lernformen (z.B. Planspiele, Projektarbeit) und Fallstudien-/Rollenspielorientierte Lernformen, die zum subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb der Studierenden beitragen (ohne Abbildung). Die Effekte von Lehrverhalten, Lernformen und Studierverhalten auf Studienerfolg in Form des subjektiven wahrge-

Tabelle 1b: Fortsetzung Regression auf erworbene Kompetenzen

	Professionswissen	Genuin wissenschaftl. Kompetenz	Vermittlungsorientierung	Anwendungsorientierung
Erwartung verbesserter Berufschancen	-.161**	--	--	--
Persönliches Interesse am Fach	--	.098*	--	--
Bejahende Einstellung zum Studium	.148**	.209**	.148**	.156**
Lern- und Organisationsfähigkeit	--	.128**	.113*	--
wissenschaftliches forschungsbezogenes Studierend	.211**	.198**	.268**	.232**
Gewissenhaftes Studieren	.090*	.175**	.094*	--
R^2	.504	.453	.379	.247

In das Modell gehen neben den hier dargestellten Variablen noch weitere ein; das R^2 bezieht sich auf das Gesamtmodell .

Tabelle 1a: Regression auf erworbene Kompetenzen

	Professionswissen	Genuin wissenschaftl. Kompetenz	Vermittlungsorientierung	Anwendungsorientierung
Wissenschaftsorientiertes Lehrverhalten	.299**	.209**	.166**	--
Studierendenzentriertes Lehrverhalten	--	.250**	.156*	.339**
Fachhochschule	.231**	--	.167**	--
Fachsemester	--	-.134*	-.101*	--
Berufserfahrung mit inhalt. Studienbezug	.121*	--	--	--
Alter	.167**	--	--	.128*
Geschlecht (Mann)	-.099*	--	--	--
Ererbtes Kapital	--	--	--	--
HS-Zugang	--	--	--	--
R^2	.341	.179	.151	.152

nommenen Kompetenzerwerbs sind durchgehend deutlich, zwischen den Studiengängen gibt es jedoch in der Wahrnehmung der konkreten Lehr- und Lernsituationen neben Gemeinsamkeiten auch deutliche Unterschiede, womit dann auch die Ausgangsbedingungen für den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb differieren.

So ist auffallend, dass in den kleinen Studiengängen an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden deutlich positiver eingeschätzt wird als in den großen Universitäts-Studiengängen, in denen dafür dann der Wunsch nach einer intensiveren Betreuung größer ist. Einig sind sich alle Studierenden in der Frage nach Zeiten der Spitzenbelastung, doch wann diese sind, unterscheidet sich zum Teil deutlich – in manchen Studiengängen liegen sie am Ende der Vorlesungszeit, der Zeit, zu der üblicherweise die Klausuren geschrieben werden, in anderen Studiengängen liegen sie in der vorlesungsfreien Zeit. Unterschiede sind auch festzustellen in dem Maße wie Studierende sich durch die Lehrenden zum wissenschaftlichen Arbeiten angeleitet fühlen, ob die Lehrveranstaltungsziele deutlich formuliert werden und wie viel Transparenz im Hinblick auf die Leistungsanforderungen besteht.

Diese Daten, von denen einige so eindrücklich den Effekt hochschuldidaktischer Gestaltung auf den Studienerfolg, zumindest in seiner subjektiven Dimension des wahrgenommenen Kompetenzerwerbs zeigen, werden gemeinsam mit weiteren Daten aus Expertengesprächen mit Lehrenden sowie aus den qualitativen Interviews in einem kollektiven Prozess mit allen Projektbeteiligten interpretiert. Sie dienen als Grundlage für die Umgestaltung der spezifischen Curricula an den Standorten, die in das Forschungsprojekt USuS einbezogen sind.

4. Kollektive Programmentwicklung

Einen ersten Einblick in das Procedere der kollektiven Entwicklung hochschuldidaktischer Interventionen und Entwicklungsprogramme liefert der Umgang mit den qualitativen Interviews, die im Projekt mit Studienanfängerinnen geführt wurden. Diese führten innerhalb der Forschungsgruppe direkt zu Diskussion darüber, wo und wie in den Studiengängen angesetzt werden müsste, um „Stolpersteine" im Studienverlauf aus dem Wege zu räumen. Diese Diskussionen schlossen sich meist an die kollektiven Interpretationen der aus den Interviews erarbeiteten Studiengangsprofile an, an denen Mitglieder der Projektzentrale sowie KooperationspartnerInnen aus den jeweiligen Studiengängen beteiligt waren. Die Profile wurden zunächst in der Projektzentrale erarbeitet, also von einem Team, das unabhängig und nicht in einen konkreten Studiengang eingebunden ist, aber aufgrund seiner empirischen Expertise über eine spezifische Kontextsensitivität verfügt. So ist es nicht von vornherein durch institutionell geprägtes Alltagswissen und Überlegungen der Machbarkeit beeinflusst. Diese Profile sowie die daraus abgeleiteten hochschuldidaktischen Maßnahmen wurden anschließend gemeinsam mit den Kooperationspartnerinnen zu „ihren" Studiengängen diskutiert. Unterfüttert wurden die Diskussionen mit möglichen Maßnahmen anhand einer Sammlung von Vorschlägen zu hochschuldidaktischen Interventionen, die die Projektzentrale und Verwalterin der Daten für alle Standorte in spezifische Maßnahmenpläne entlang einer Matrix goss (vgl. auch Merkt 2011; Rebenstorf 2010, Bülow-Schramm/Merkt/Rebenstorf 2009), in der die verschiedenen Phasen des Studiums mit möglichen Ebenen der Intervention verschränkt werden (vgl. Abb. 2). Diese ersten Vorschläge basierten auf drei Quellen:

- Eine Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen sowie der Modulhandbücher, typische Studienverlaufspläne, Beschreibungen verschiedener Studienschwerpunkte und Informationen zum Zulassungsverfahren. Ausgewertet wurden insbesondere folgende Aspekte: Art und Zeitpunkt der Studien- und Prüfungsleistungen, Arbeitsaufwand pro Semester, Praxisbezug, Einbindung von Gruppenarbeitsprozessen in die Lehre, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Organisation der Studieneingangsphase sowie der individuellen Professionalisierungsprozesse der Studierenden.
- Leitfadengestützte Gespräche mit Studiengangsakteuren, in denen typische Problemlagen eruiert wurden. Die Interviews fokussierten Fragen nach im Studiengang verfügbaren Ressourcen, Organisation des Studienganges, Prüfungen, Praxiseinbindung, Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten, Koordination des Studiums mit anderen Lebensbereichen, Diversität der Studierenden (z.B. Sprachkompetenz und soziale Herkunft), durch das Studium erschließbare Zukunftsperspektiven, Fachkultur (im Sinne von Selbst- und Fremdwahrnehmung), Studienphasen und deren Integration sowie Auslandsaufenthalte von Studierenden.

Abbildung 2: Matrix Studienphase/Interventionsebene (beispielhafte Einträge hochschuldidaktischer Interventionsmaßnahmen)

Ebene / Phase	Studierende	Lehrveranstaltung	Modul	Studiengang	Fakultät	Universität	Weiterbildung Lehrende	Außerhalb der Ebenen
Einführungsphase	Mentoringprogramm			Vorkurs Mathematik			Coaching zur Verbesserung der Interaktion in Lehrveranstaltungen	
ABK*								
Vertiefungsphase								
Bachelorarbeit								

* Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen.

- Einen Katalog bereits vorhandener hochschuldidaktischer Maßnahmen und spezieller Lehr-/Lernformen für jeden in USuS einbezogenen Studiengang.

In das auf dieser Grundlage vorläufig erarbeitete hochschuldidaktische Entwicklungsprogramm fließen sukzessive weitere empirische Daten aus den empirischen Erhebungen über Studierende ein, die den Kooperationspartnerinnen ein zunehmend vollständiges Bild „ihres" Studienganges aus dem Studierendenblickwinkel ermöglichen. Nicht immer wird dieser Blickwinkel als gerechtfertigt akzeptiert und es ist in Reaktion darauf auch die Darstellung des eigenen Studiengangs nach außen, die als wichtiges Aktionsfeld zunehmend genutzt wird, um dieses Bild zu beeinflussen bzw. richtig zu stellen.
Die Veränderungsvorschläge sind somit z.T. direkt aus den Aussagen der Studierenden abgeleitet, teilweise sind sie zusätzlich aus den Erfahrungen der Lehrenden und Studiengangsakteure gespeist. Teilweise liegen die Bestimmungsgründe für die Einflussfaktoren vor (Schule), hinter (Arbeitsmarkt) oder im Überbau (Hochschulpolitik) der Hochschulen. (vgl. Bülow-Schramm 2010) Sofern es möglich ist, greifen die hochschuldidaktischen Gestaltungen diese Bereiche mit auf (z.B. durch gezielte Lernarrangements zur Erfassung des Vorwissens der Studierenden). Immer aber werden die konkreten Veränderungsansätze einer hochschuldidaktischen Expertise unterzogen und in eine qualitativ hochwertige Fortbildung der Lehrenden, die mit ihnen arbeiten wollen und sollen, übersetzt. Damit soll nicht nur Nachhaltigkeit erzeugt, sondern die Qualität jeder einzelnen Maßnahme sowie der Kreis derer, die sich hochschuldidaktische Umgestaltungen zutrauen, vergrößert werden.
Die innovativen Maßnahmen reichen je nach Studiengang von der Einführung eines Mathematik-Vorkurses (Themenbereich strukturelle Reform) bis zur Einführung eines Mentoringprogramms (Themenbereich Betreuung der Studierenden).
Dabei ist also weniger der hochschuldidaktische „Einfall" das Bemerkenswerte als seine Implementation, die von den Lehrenden ausgeht und über ihre Fortbildungsbereitschaft zum Ausprobieren in der Echtsituation führt. Dies alles mündet in einem hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekt, das zu einer Studiengangsgestaltung führt, die sukzessive an Komplexität gewinnt. Damit das gelingt, bauen unsere Kooperantinnen Begleit- und Transferinstitutionen (z.B. Projektbeiräte) auf, in denen sie mit den Akteuren vor Ort (Lehrende, Studierende, Studiengangsverantwortliche) konstruktiv zusammenarbeiten. Die Wirksamkeit der Ansätze in den Augen der Studierenden ist entscheidend für den Fortgang des hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekts und wird mit Evaluationen vor Ort zusätzlich zu den Panelerhebungen begleitet und reflektiert. Die Hoffnung ist, dass dies in naher Zukunft ein selbst tragender Prozess werden kann.

Literaturverzeichnis

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2000): Multivariate Analysemethoden. 9. Auflg, Berlin u.a.:

Biggs, J. (2003): Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does, Meidenhead, 2. Auflg. UK.

Bülow-Schramm, M. (2010): Wohin des Wegs, Bachelor-Studierende? Zur Sicht von Studierenden auf ihr Studium (erhoben im Jahr 2009), In: ZHW-Almanach 2010-2, Universität Hamburg, verfügbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/almanach/?p=174

Bülow-Schramm, M./Merkt, M./Rebenstorf, H. (2009): Vorschläge zu hochschuldidaktischen Interventionen im Studiengang Informatik der Fachhochschule Emden-Leer. http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus

Bülow-Schramm, M./Rebenstorf, H./Wölk, M. (2009): Zentrale Forschungsfragen und Analysemodell, Hamburg: Forschungsprojekt USuS http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Grundlagen.160.0.html

Bülow-Schramm, M. (2010): Frauen im Bologna-Prozess. In: Bauschke-Urban, C./Kamphans, M./Sagebiel, F. (Hg): Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung.Opladen, S. 305 - 316.

Bülow-Schramm, M./Rebenstorf, H. (2011): Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung, in Online-Dossier der Böll-Stiftung "Öffnung der Hochschulen - Chancengerechtigkeit, Diversity, Migration", http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2767.asp.

Bülow-Schramm, M./Merkt, M./Rebenstorf, H. (2011): Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USuS, In: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung . Analysen und Impulse für die Praxis, CHE Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S. 167 -177.

Kember, D. (1997): A Reconceptualisation of the Research into University Academic Conceptions of Teaching. In: Learning and Instruction, Vol. 7/No.3, pp. 255-275

Lübeck, D. (2009): Zusammenhänge zwischen Lehransätzen in de Hochschullehre und lehrebezogener Weiterbildungsteilnahme, In: Bülow-Schramm, M. (Hg.): Hochschulzugang und Übergänge in die Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 237-255.

Merkt, M. (2011): Von der Intervention zur Innovation. Vortrag auf der Konferenz „BolognJa: Studienzeit, Studienstruktur, Studienmanagement" am 24.03.2011 in Hildesheim. Präsentation verfügbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Bolognja_Hildesheim_Praesentation_Merkt.pdf

Rebenstorf, H. (2010): Hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen in USuS – Bedarfsanalyse, Planung und Umsetzung. Verfügbar über: http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/HoDiDa_Interventionsmassnahmen.pdf

Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, Hannover: HIS Kurzinformation A6/2004.

Trigwell, K./Prosser, M./Waterhouse, F. (1999): Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. In: Higher Education, Vol. 37, 1999, pp. 57-70.

■ **Dr. Margret Bülow-Schramm,** Professorin für Hochschuldidaktik, Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, BMBF-Forschungsprojekt USuS,
E-Mail: buelow-schramm@uni-hamburg.de

■ **Dr. Hilke Rebenstorf,** Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, BMBF-Forschungsprojekt USuS,
E-Mail: Hilke.Rebenstorf@uni-hamburg.de

Katrin Späte (Hg.):
Kompetenzorientiert Soziologie lehren. Dimensionen, Methoden, Perspektiven.
Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. 2011, 172 S.,
ISBN 978-3-86649-345-2
Preis: 19,90€

Ausgangslage

Im Zuge der Bologna-Reform und ihren bildungspolitischen Begleitdiskursen wird das Verhältnis zwischen Forschung und Lehre neu thematisiert und problematisiert. Dies geschieht vor dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels in der universitären Lehre, der die Fokusverschiebung von der Vermittlung von Studieninhalten hin zum Erwerb und sogenannten Learning outcomes einfordert. Learning outcome, als Kompetenzzuwachs der Lernenden, stellt gleichfalls neue wie hohe Anforderungen an die Kompetenzorientierung in der Hochschullehre insgesamt. Der vorliegende Sammelband will sich diesem Aspekt mit speziellem Blick auf das Studienfach Soziologie widmen. Die Autor/innen sind Mitglieder der Graduate School of Sociology (GRASS) der Universität Münster. In sieben Aufsätzen sind ihre Erkenntnisse und Diskussionen sowie „Fragen rund um das Lehren im kollegialen Rahmen mit einer hochschul- und wissenschaftsdidaktischen Perspektive" (S. 8) aus dem dortigen Kurs „Teaching Sociology" zusammengetragen wurden.

Katrin Späte/Sebastian Kloth „Fachkompetenz in der Soziologie-Lehre"

Der Aufsatz widmet sich zwei zentralen Fragen: (1) Wie wird im Fach Soziologie Fachkompetenz erworben und vermittelt? (2) Welche (offenen) Fragen und Probleme stellen sich auf dem Weg zu einer explizit kompetenzorientierten Soziologielehre? Zur Beantwortung erfolgt (1) eine Kritik der traditionellen Reproduktionspraxis von Lehrenden hierzulande. Diese, so die Autor/innen, ging und geht oft damit einher, dass auch die Reproduktion soziologischer Inhalte und didaktischer Auffassungen nicht an einer expliziten Wissenschaftsdidaktik der Soziologie orientiert ist, sondern einem jahrelangem „learning by doing" (S. 18) ohne übergeordnete Möglichkeit der Reflexion. Dies führt zu einer Heterogenität dessen, was als relevant für das Fach Soziologie angesehen wird. Von einem einheitlichen Kanon über zentrale soziologische Kompetenzen, jenseits der Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie für die fachspezifische Methodenausbildung ganz zu schweigen. Um aber den typisch soziologischen Fachkompetenzen näher zu kommen und somit der Antwort auf die Frage (2), greifen die Autor/innen auf vier Studien aus den USA zurück. Diese untersuchten, was Studierende nach einer Einführung in die Soziologie können sollten. Doch die kursorische Auflistung (S. 20) von Kompetenzen führt sogleich zur Frage nach der Operationalisier- und somit der Messbarkeit von Kompetenzen, wie z.B. soziologisches Denken. Bislang bleibt dies eine offene Frage, wie die Autor/innen konstatieren. Daher entwickeln sie zum Abschluss Anregungen, die zu einer „evidenzbasierten" (S. 21) kompetenzorientierten Soziologielehre gehören sollten oder führen können, z.B. die Entwicklung gestufter, standardisierter Studienaufgaben.

Esther Nikolow „Soziologische Lehre im Spannungsfeld zwischen intersubjektiver Wissensproduktion und subjektivem Wissenserwerb"

Esther Nikolow widmet ihren Beitrag handlungsleitenden Prämissen für die Lehre. Diese fundiert sie jedoch nicht pädagogisch, sondern vor dem Hintergrund soziologischer Grundlagen und neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie fragt „Was soll warum und wie vermittelt werden?" (S. 33). Im Rückgriff auf den Neurowissenschaftler Roth, aber auch soziologische Klassiker wie Berger und Luckmann, Mead oder Habermas verweist sie auf die Subjektivität und Intersubjektivität von Wissen. Damit einher geht die zentrale Bedeutung der Kommunikation bei der Konstruktion von Wissen, die natürlich für die Lehr-Lernsituation von größter Bedeutung ist. Im Vordergrund stehen bei Ihr insgesamt Erkenntnisse, die die Subjektivität des Lerngeschehenes betonen sowie konstruktivistische Grundannahmen für das, was in der Eingangsfrage noch als Vermittlung bezeichnet wird. Sie möchte damit in erster Linie zu einer Sensibilisierung beitragen und betonen, wie wichtig es ist die Relativität von Wissen und Kompetenzen in der Lehre zu berücksichtigen.

Natascha Baumeister „Von der Lehr- zur Lernkompetenz - Methoden der Kompetenzvermittlung"

Im Fokus von Natascha Baumeister stehen der Stellenwert von didaktischen Überlegungen im Hochschul- bzw. Lehralltag sowie der Einsatz von aktivierenden und kompetenzfördernden Methoden. Dabei fragt sie kritisch, wie es denn möglich sei, Kompetenzen in der Lehre zu fördern, wenn doch trotz erster Änderungen nach wie vor auf altbekannte Formen, d.h. dozierendenzentrierte Lehre, zurückgegriffen wird. Sie folgert, dass sich ein neues Lernverständnis an Konzepten der Erwachsenenbildung orientieren sollte. Praxisorientiert richtet sie ihren Blick auf verschiedene aktivierende Methoden unter Berücksichtigung der jeweiligen didaktischen Eignung und stellt diese vor. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Methoden zur Strukturierung und Aktivierung von Vorwissen wie die Metaplantechnik (S. 55) oder zur Erarbeitung von neuen Inhalten durch Formen des Lernens durch Lehren, wie es beispielsweise im Gruppenpuzzle (S. 61) Anwendung findet. Abschließend betrachtet Baumeister knapp das Konzept des Forschenden Lernens, welches sie – aber gewiss nicht nur sie – besonders geeignet für tatsächli-

che Lernveranstaltungen und den Kompetenzerwerb auf Seiten der Studierenden hält.

Klarissa Lueg „Didaktik der sozialen Öffnung: Zur Praxis der Hochschullehre angesichts von Lerner- und Milieuverschiedenheiten im Fach Soziologie"
In diesem Beitrag thematisiert Klarissa Lueg die „Passungsunterschiede [von Studierenden] zum Lernumfeld aufgrund [ihrer jeweiligen] sozialen Herkunft" (S. 68). Ihr Ziel ist es, konkrete Didaktiken aufzuzeigen, die für eine heterogene Studierendenschaft geeignet sind. Dabei geht sie von dem Gedanken aus: „Wer als Lehrender adressatengerechte Konzepte entwickeln will, muss seine Zielgruppe nicht nur intuitiv, sondern auch statistisch kennen" (S. 70). Lueg skizziert von ihr als solches nicht benannte Habitus-Struktur-Konflikte. Ihre Ausführungen zu typischen Merkmalen sozialwissenschaftlicher Studierender unterfüttert sie auf der Datenbasis empirischer Studien, wie beispielsweise der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes und des HIS. Sie formuliert mit Bezug zu Bourdieu und Passerons klassischen Studien zur Illusion der Chancengleichheit (1971) die Anforderung an Lehrende, der heterogenen Studierendenschaft unsicherer Bildungsaufsteiger vs. freier Intellektueller (S. 72ff) durch die Schaffung von abgestimmten Lehrarrangements gerecht zu werden. Was sie unter eben jenen Lehrarrangements sowie dem titelgebenden Anspruch einer „Didaktik der sozialen Öffnung" versteht, versucht sie abschließend darzustellen. Dazu verweist die Autorin auf einzelne Konzepte und Instrumente, wie z.B. Projektarbeit oder Lerntagebuch, und skizziert jeweils Optionen der Gestaltung von Lehr-Lernkontexten sowie Bewertungsverfahren und Assessments, die den unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden stärker Rechnung tragen sollen und damit gegebenenfalls zu einer Nivellierung bestehender Ungleichheiten beitragen können.

Sebastian Nessel „E-Learning als Instrument zur Vermittlung von Fach- und Schlüsselkompetenzen – Didaktische Überlegungen zu Lehrinnovation, Berufsbefähigung und soziologisches Wissen"
Im Einsatz elektronisch gestützter Lernszenarien sieht Sebastian Nessel neben der Präsenzlehre großes didaktisches Potential, um Fach- und Schlüsselkompetenzen zu erwerben und zu fördern. Potential, das aus seiner Sicht, trotz hoher Affinität der Lernenden zur Internet- und Mobilkommunikation nicht ausgeschöpft wird. Welches aber auch nicht ungenutzt bleiben sollte, denn gerade für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen ist es mit Blick auf ihre Arbeitsmarktchancen wichtig die fachlichen Kompetenzprofile zu schärfen. Argumentativ werden hier zwei Themenbereiche miteinander verknüpft: ungenutzte Potentiale von E-Learning und die Kompetenz- sowie Arbeitsmarktsituation von Soziologiestudierenden. Analytisch werden diese beiden Stränge zunächst getrennt voneinander verhandelt, um sie in der Schlussbetrachtung aufeinander zu beziehen:
Die Nutzungshorizonte von Learning Management Systemen (LMS) lassen sich je eingesetzter Technologie nach der didaktischen Reichweite in Distribution, Interaktion und Kollaboration (S. 85) differenzieren. Nessel konstatiert unter Bezug auf die repräsentative Untersuchung *Studieren im Web 2.0* (Kleinmann/Özkilic/Göcks 2008), dass über die weitverbreitete Anwendung von distributiven Elementen des E-Learning hinaus „[e]ine didaktische Einbindung interaktiver und kollaborativer Lehr-Lernangebote [bislang jedoch kaum stattfindet]" (S. 87). Doch gerade diese letztgenannten Elemente eröffnen zumindest theoretisch ungenutzte Räume, um Kompetenzen zu erwerben und zu vertiefen. Angesichts einer geringen Berufsfeldprägnanz für Absolvent/innen der Soziologie betont Nessel daher die Notwendigkeit, die beruflichen Kompetenzprofile und damit die „Berufsbefähigung" (S. 96) von Studierenden eben auch durch E-Learning zu unterstützen. Dazu stellt er folgende Instrumente mit ihren in der Theorie diskutierten Möglichkeiten vor: Online-Glossar, Studientagebuch in Form eines E-Portfolios, Diskussionsforen, Blogs und Wikis. Grenzen, Probleme oder besondere Rahmenbedingungen, die sich auch beim Einsatz von E-Learning Instrumenten im Zuge interaktiver und kollaborativer Arbeiten ergeben, klingen allenfalls in den abschließen Betrachtungen zur Leistungsbewertung an.

Franka Schäfer „Sozialkompetent Lehren und Lernen? Überlegungen zum Stellenwert der Sozialkompetenz in der Soziologie nach dem Competence Turn in dem Sozialwissenschaften"
„[…] Lehren heißt [immer] in soziale Beziehung zu treten […]" (S. 128) – so lautet ein zentraler Satz in Franka Schäfers Aufsatz, in dem sie nach dem Stellenwert von Sozialkompetenzen in der sozialwissenschaftlichen Lehre fragt. Mit Verweis auf den Competence Turn in den Sozialwissenschaften rekurriert sie auf Debatten zur soziologischen Zeitdiagnose Wissensgesellschaft und die darin eingeschriebenen Anforderungen zum lebenslangen Lernen. Hierzu zählen nicht nur Kompetenzen im Umgang mit Informationen, sondern die Bedeutung sozialer Kompetenzen steigt ebenfalls. Denn andere Personen und die Interaktionen mit ihnen bieten Orientierung in einer Gesellschaft, in der Informationen und Wissen sprichwörtlich in Hülle und Fülle vorhanden sind. Was aber ist eigentlich das Soziale an sozialen Kompetenzen? Dieser Frage geht sie zunächst im Rückgriff auf Max Weber nach, um mit Hilfe des psychologischen Prozessmodells von Pfingsten (2007) (S. 121ff) die Komplexität sozial kompetenten und inkompetenten Verhaltens am Beispiel einer Seminareröffnung abzubilden. Nach weiteren definitorischen Ausführungen arbeitet Schäfer heraus, in welchen Lehrsituationen soziale Kompetenzen besonders gefordert sind. Die Rolle der Sozialkompetenz von Lehrenden steht dabei im Mittelpunkt: In Veranstaltungen sozial kompetent zu agieren, bedeutet u.a. den Ausgleich in Spannungssituationen zum Beispiel durch Eingestehen eigenen Fehlverhaltens herbeizuführen, korrektiv bei Seminarstörungen einzugreifen, bewusst Grenzen zu setzen (Nein-Sage-Kompe-

tenz) oder Studierende zu aktivieren. Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang die Gegenüberstellung von dem, was als sozial kompetent gilt und die Idealvorstellungen von Studierenden, was ideale Lehrende jeweils mitbringen sollten. Abschließend fragt sie mit Blick auf Studierende, inwiefern soziale Kompetenz studiert werden kann (S. 136) und kommt zu dem Schluss, dass Sozialkompetenz aufgrund ihrer schwierigen, aufwendigen Erfassung und Bewertung kaum expliziten Eingang in Modulnoten findet.

Katrin Späte „Vom „absichtslosen Zusammenwirken" zum „getunten Studienprogramm"? – eine wissenssoziologische Diskussion der Studienreform"

Ihren abschließenden Beitrag widmet Katrin Späte der wiederkehrenden Frage nach dem Verhältnis von Wissensproduktion und -vermittlung oder besser bekannt als Forschung und Lehre. Sie beschreibt dies als wiederkehrende Frage, weil sie entgegen der aktuellen Bedrohungsformeln um die Einheit von Forschung und Lehre, gemäß Schelsky, davon ausgeht, dass bereits in den 1970er Jahren die Leitidee dieser Einheit nicht mehr tragend war. Die gegenwärtigen Diskussionen um Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik fordern jedoch dazu auf – so die Autorin – dem noch einmal genauer nachzugehen und die „Reformresistenz deutscher Universitäten und deren Akteure" zu erklären (S. 144). So betrachtet die Autorin die Genese von Didaktik als eine Wissenschaft im Rahmen der Schulforschung, die sich mit Unterrichtsplanung und -modellen beschäftigt. Da Lernen aber letztlich etwas ist, was nur durch das Individuum selbst vollzogen werden kann, bieten alle Modelle und Planungen nur die Aussicht, Möglichkeitsräume zum Lernen zu schaffen. Diese gilt es allerdings soweit es geht absichtsvoll zu gestalten und zu steuern. Aus staatlicher Sicht besteht hier die Möglichkeit von Lehrplänen. Sie betrachtet diese aus einer wissenssoziologischen Perspektive, die stets nach der sozialen Konstruktion von Wissen und daran geknüpften Machtverhältnissen der Deutung fragt. Letztlich liegt die Auswahl von Inhalten und deren Ausgestaltung aber in der Praxis der Lehrperson und befördert so Verteilungsprobleme. Das 1967 entwickelte Strukturkonzept (S. 151ff) von Saul B. Robinsohn und die darin formulierten Forderungen einer notwendigerweise empirisch begründeten Entwicklung von Curriculainhalten stellt ein Alternativkonzept dar, welchem aber kein Erfolg beschieden war. Auf diesen bildungspolitischen Exkurs aufbauend, betrachtet sie im Anschluss an Ludwig Huber die Differenz von Wissenschaftsdidaktik (primär Auswahl und Festlegung von Inhalten und Zielen) sowie Hochschuldidaktik (Auswahl und Festlegung von einzelnen Methoden) und geht dabei kritisch auf Modulbeschreibungspraxis im Rahmen der Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen ein. Die Festschreibung von Lerninhalten, zu erwerbenden Kompetenzen (Wissenschaftsdidaktik) und Form des Lehr-Lernsettings, Ausgestaltung von Prüfungsleistungen (Hochschuldidaktik) basiert nicht auf empirischen Erkenntnissen, sondern auf „Wissensstrukturen und -ordnungen [...], über die die jeweiligen partizipierenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verfügen" (S. 154). Sie wendet sich insgesamt gegen eine „Strukturhomologisierung" (S. 160) von schulischem Lernen und damit verbundenen Aufgaben von Lehrer/innen und hochschulischem Studieren und die Rolle der Lehrenden, sondern fordert bisherige Maßnahmen einerseits zu reflektieren und andererseits auch konsequent strukturell sowie hochschuldidaktisch besser auszustatten, um den gestellten Anforderungen in der Lehre gerecht zu werden.

Was bietet das Buch und welchen Nutzen hat es für Leser/innen

Der Sammelband bietet dank seiner verschiedenen Perspektiven zahlreiche Anregungen zum Nach- und Weiterdenken über die Rolle von Kompetenzen in der Hochschullehre allgemein und stellt einen wichtigen Anknüpfungspunkt zur Diskussion um Kompetenzerwerb und Didaktik in der soziologischen Disziplin im Speziellen dar.

Das im Klappentext formulierte Anliegen der Autor/innen, die wichtigsten Kompetenzbereiche sowohl in der Planung als auch Durchführung von Lehrveranstaltungen im Fach Soziologie zu analysieren sowie konkrete Hinweise für eine lern-, d.h. eigentlich kompetenzerwerbsgerechte, Gestaltung der Lehr-Lern-Settings geben zu wollen, wird zum Teil eingelöst. Nur zum Teil, weil die Vielschichtigkeit der Kompetenzanalyse bis hin zur Entwicklung von didaktisch-methodischen Ratschlägen für Lernarrangements einen so weiten Bogen spannt, dass eine grundlegende Aufarbeitung bei der Anlage des Buches kaum möglich ist und der Wissensstand zu einem Teil das spiegelt, was in guten hochschuldidaktischen Grundlagenseminaren transportiert wird. Durch eine trennscharfe Differenzierung oder Entschlackung der Einzelaufsätze von ihrem allumfassenden Anspruch, sowohl Kompetenzen für Lehrende als auch Studierende in der Planung als auch Umsetzung etc. zu berücksichtigen, könnte der Band ebenso gewinnen wie durch eine gezieltere Zuordnung der Kompetenzbereiche, wie es in der Einleitung (S. 8) anklingt, aber in der Bandstruktur und dem Inhaltsverzeichnis nur mit Mühe wiederzufinden ist. Denn zuweilen geht verloren, um wessen Kompetenzen (Studierende, Lehrende) auf welcher Ebene (Entwicklung von Kompetenzen, Bemessung von Kompetenzen, Planung von Lehrveranstaltungen, Durchführungen usw.) es sich eigentlich (nicht) handelt.

Wenn es konkret darum geht, die Besonderheiten soziologischer Lehre im Bezug auf die Kompetenzen zu betrachten, wird oft eine Verwässerung hin zu sozialwissenschaftlichen Disziplinen allgemein betrieben oder darüber hinaus. Allerdings ist dieser Fakt der im Band eingangs geschilderten Ausgangslage geschuldet, nämlich, dass es bislang keine fachspezifischen Vorarbeiten zu diesem Thema gibt. Doch wenn es sich hier um eine typisch soziologische Beobachtung handelt, so wären neben dem Rückgriff auf vorhandene empirische Studien auch der Feldzugang zur eigenen Lehre bzw. eigene

empirische Explorationen und daraus abgeleitete soziologische Erkenntnisse interessant gewesen, z.B. aus Lehrexperimenten oder aus systematischer Beobachtung von studentischen Zugängen zu soziologischen Themen. Wer unter dem Titel „Kompetenzorientiert Soziologie lehren" eine didaktische und methodisch aufbereitete Handreichung samt kompetenzorientierten Lehrbeispielen zur direkten Umsetzung in der eigenen Lehre im Fach erwarten sollte oder auf empirische Beispiele im Sinne eines ethnomethodologischen Zugangs hofft, der wird enttäuscht sein.
Dafür ist der Band in erster Linie Impulsgeber für weitere fachspezifische Auseinandersetzungen und stellt, wie in der Einleitung treffend formuliert, eine Art Pionierarbeit dar, die wichtige Anregungen bietet. Allerdings auf ganz unterschiedlichen Ebenen: soziologisch-analytisch die Hochschullandschaft betrachtend, konkret handlungsleitend für die Lehrpraxis, Fragen bezüglich einer soziologischen Fachdidaktik aufwerfend usw..
Weiterhin gibt dieser Band durchaus Anhaltspunkte für Anforderungen an (zukünftige) Lehrbücher und Einführungen in die Soziologie im Sinne einer Kompetenzorientierung und zeigt auf, wie wichtig es im Zuge dieser Debatte sein wird, mehr Transparenz in die alltägliche Praxis der universitären Lehr-Lernszenarien zu gewähren, sodass Überlegungen für die Durchführung von soziologischen Lehrveranstaltungen nicht nur auf Institutsfluren sondern auch im Rahmen wissenschaftlicher Debatten zu finden sind.

Abschließendes Urteil
Aktuell scheint es keine vergleichbare Publikation zu geben, die sich konkret mit der Lehre in der Soziologie beschäftigt. Der Sammelband ist lesenswert, wirft Fragen auf und gibt vor allem Anstoß für eine fachspezifische Schärfung der Kompetenzdiskussion. Darüber hinaus bildet er einen Grundstein für die weiterführende systematische und vor allem empirische Analyse soziologischer Lehre.

■ **Tanja Müller,** Dipl.-Soz., Institut für Soziologie, Leuphana Universität Lüneburg,
E-Mail: tmueller@uni.leuphana.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

- „Hochschulforschung",
- „Hochschulentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- „Rezensionen", „Tagungsberichte" sowie „Interviews".

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „**www.universitaetsverlagwebler.de**".

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2011
Anwendungsorientierte Grundlagenforschung

Simon Koechlin
Auf die Plätze, fertig...

Urs Hafner
Pasteurs Praxis

Fo-Gespräch mit Clemens Klockner zur Förderpolitik für grundlagen- und anwendungsbezogene Forschung

Jürgen Schlegel
Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der Wissenschaftspolitik von Bund und Ländern

Jörg Jerusel & Christian Scholz
„Ist zusammengewachsen, was zusammengehört?" Die deutsche Hochschulpartizipation an ausgewählten EU-Förderprogrammen. Ein Ost-West-Vergleich im 6. Forschungsrahmenprogramm und TEMPUS-III-Programm

Matthias Fuhrland & Jens Weber
Problemzone Hochschulpatente

Werner Marx
Literaturflut - Informationslawine - Wissensexplosion Wächst der Wissenschaft das Wissen über den Kopf?

René Krempkow & Uta Landrock
Matthäus-Effekte oder Governance-Effekte? Eine Analyse zur leistungsorientierten Mittelvergabe an den Medizinischen Fakultäten Deutschlands

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2012
Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Christoph Ehrenberg
Planlos in die Bildungsrepublik?

Matthias Becker
Hochschulplanung in Bayern

Thomas Behrens
Hochschulplanung aus Sicht eines Landesministeriums (hier: Mecklenburg-Vorpommern) - Instrumente und Strategien

Michael Stückradt
Was bleibt an – staatlicher – Hochschulplanung angesichts in die Freiheit entlassener Hochschulen?

Raymond Werlen
Planung in der Hochschullandschaft der Schweiz – Stand der Diskussion

Bernd Vogel
Bauliche Hochschulentwicklung als integraler Bestandteil der Hochschulplanung

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2012
Lernberatung und neue Lernkonzepte im Kontext

Beratungsentwicklung/ -politik

Gerhart Rott
Aktives Studieren im Europäischen Hochschulraum – Chancen im Zusammenspiel von Beratung und Lehre

ZBS-Interview mit Dr. Peter A. Zervakis, Leiter des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), zu: Konzepte und gute Praxis ür Studium und Lehre

Willy Aastrup
Lern- und Bildungszentrierte (psychologische) Beratung an der Universität Aarhus

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Melanie Fröhlich
Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch" („Peer Facilitated Learning") an der Universität Bielefeld

Gabriele Bensberg
Im Zeichen von Bologna: Veränderte Studiensituation – veränderte Beratungsinhalte

Jenna Voss
Statt lustlos pauken, Lernprojekte starten! Lernprozesse bewusst machen, planen und steuern

Rolf Wartenberg
Selbstmotivierung

Tagungsbericht

Bericht über die Tagung „Bachelor alla Bolognese con ...? Innovative Studienunterstützung für Bachelor-Studierende" am 02.12.2011 an der FU Berlin

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2012
Interkulturalität und Inklusion als Aufgabe der PE

Matthias Otten & Sandra Hertlein
Das Modellprojekt Icommposer der FH Köln

Sabrina Heinze, Martina Nöth & Anke Diez
Diversity am KIT – Ein Blick auf die Vielfalt am Karlsruher Institut für Technologie

Bettina Duval, Doris Hayn, Silke Hell u.a.
Die wechselseitige Integration von akademischer Personalentwicklung und Gleichstellung – Möglichkeiten und Mehrwert am Beispiel der Universität Konstanz

Bahar Haghanipour
Mentoring und Netzwerkeffekte. Empirische Ergebnisse zum Mentoring-Erfolg von Ingenieurinnen im universitären Kontext

Rezension

Katrin Späte (Hg.):
Kompetenzorientiert Soziologie lehren. Dimensionen, Methoden, Perspektiven.
(Tanja Müller)

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2012
Wirkungsorientierte Evaluation und Partizipation als Kennzeichen einer neuen Qualitätskultur

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Theodor Leiber
Impact Analysis of External Quality Assurance of Higher Education Institutions
Elements of a General Methodology

Qualitätsentwicklung/-politik

Philipp Pohlenz & Frank Niedermeier
Wirkungsorientierte Evaluation von Lehre und Studium

Kathrin Dressel & Simone Gruber
Partizipation – dabei sein ist nicht alles!?
Das QM-System der TU München als selbsttragendes Modell der Qualitätsentwicklung

Anette Köster
Weniger ist mehr – Partizipation im Rahmen der überarbeiteten institutionellen Evaluation an der Universität Duisburg-Essen

Kathrin Schneider
Studierende als Partner – auch in Sachen Evaluation?!?!

UVW

Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

demnächst im UniversitätsVerlagWebler:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

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

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

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

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

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

Band II: Lösungsmodelle

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

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

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

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

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