QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Absolventenstudien

- Interview mit dem Leiter des bundesweiten Absolventenprojekts, Harald Schomburg, INCHER Kassel
- Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen
- Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen? Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels
- Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium
- Die Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrats

3
2008

UVW UniversitätsVerlagWebler

2. Jahrgang
ISSN 1860-3041
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Doris Carstensen, Mag., Qualitätsmanagement, Donau-Universität Krems, ab 1. Oktober 2007 Vizerektorin für Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und Gender Mainstreaming, Universität für Musik und Darstellende Kunst, Graz

Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr., Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich

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

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

Michael Huber, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung, Universität Bielefeld

Martina Röbbecke, Dr., acatech (Deutsche Akademie der Wissenschaften), Projektzentrum, München

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

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

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen das Thema nicht im gleichen Zeitraum in einer anderen Zeitschrift behandeln.

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

Impressum

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

Satz:
K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

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

Erscheinungsweise:
4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:
20.10.2008

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

Abonnement/ Bezugspreis:
Jahresabonnement 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 15 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de". Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

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

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

2. Jahrgang
ISSN 1860-3041

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Editorial

57

QiW-Gespräch

Interview mit dem Leiter des bundesweiten Absolventenprojekts, Harald Schomburg, INCHER Kassel 58

Qualitätsentwicklung/-politik

Kerstin Janson
Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen 62

Maike Reimer
Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen? Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels 68

Hans Georg Tegethoff
Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium 74

Qualitätsforschung

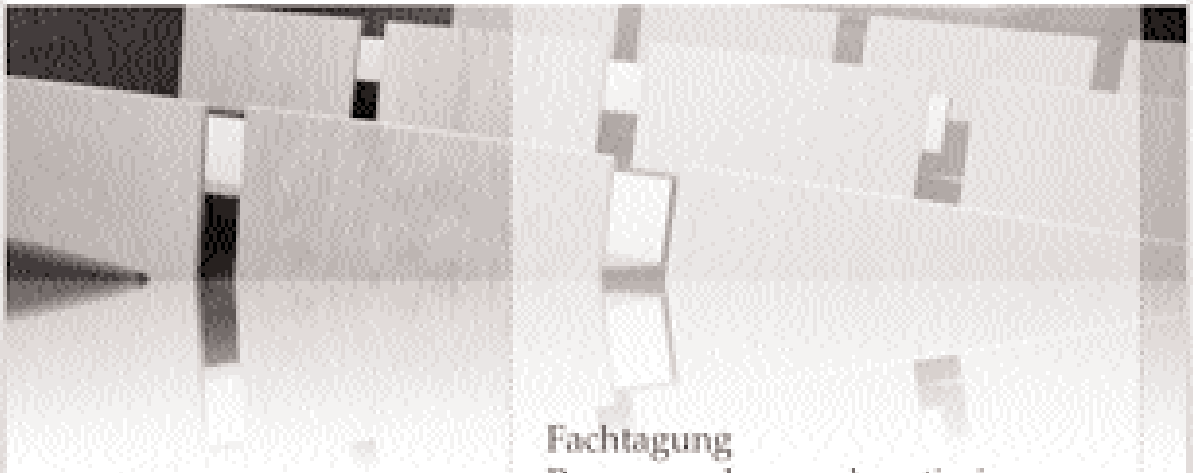
Rainer Lange
Die Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrats 81

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

3 | 2008

UNIVERSITY PARTNERS. GMBH



Fachtagung
Prozessanalyse und -optimierung
an Hochschulen

improve! 2008

am 17./18. November 2008

Die Einführung einer gestuften Studienstruktur und die damit zusammenhängenden Prozesse bedeuten große Herausforderungen für Universitätsverwaltungen, Fakultäten und Institute, Mitarbeiter und Studenten. Insbesondere die Administration komplexer Studienprogramme erfordert eine sorgfältige Analyse, Dokumentation und Optimierung der involvierten Prozesse.

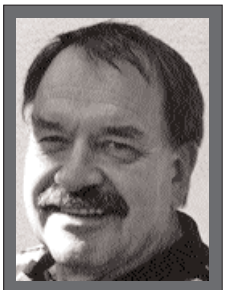
Die Prozessanalyse und Optimierung hat an den führenden Hochschulen bereits begonnen – etwa mit ersten Ansätzen zur integrativen Betrachtung des student lifecycles, einer Analyse der Verwaltungsabläufe oder der Implementierung vollständiger integrierter Qualitätsmanagementsysteme.
Die Fachtagung improve! 2008 richtet sich als Forum an alle Interessierten, Anwender und Praktiker, um sich mit Kollegen und Experten über das hoch aktuelle Thema Prozessmanagement an Hochschulen auszutauschen und neue Einblicke in diesen immer wichtiger werdenden Bereich zu gewinnen.

TERMIN UND ORT
Die improve! 2008 findet am
17./18. November 2008
im Universitätsclub Bonn statt.

VERANSTALTER
UNIVERSITY PARTNERS. GMBH
Mernhöhstraße 6
53113 Bonn
www.university-partners.de/improve08

ANSPRECHPARTNERIN
Franziska Prigge
Fon 0228.85469918
Fax 0228.85469999
E-Mail: prigge@university-partners.de

FUJITSU SIEMENS



Wolff-Dietrich Webler

Die Ergebnisse aus Absolventenstudien gehören zu den wertvollsten Informationen, die Hochschulen über die Qualität ihrer Studienangebote gewinnen können. Diese Ende der 60er Jahre mit der berühmt gewordenen Initialstudie „Politikwissenschaftler im Beruf" des MPI für Bildungsforschung Berlin, spätestens seit den 70er Jahren des 20. Jh. von der Absolventenforschung verbreitete Erkenntnis führte nur langsam zur Ausbreitung solcher Studien. In der Konkurrenz mit anderen Interessen wurden die dort zu gewinnenden Informationen keineswegs prioritär gesetzt. Erst mit der Einsicht in die Notwendigkeit gezielter, empirisch fundierter Beiträge zur Qualität des Studiums wuchs auch die Bereitschaft zur Finanzierung solcher Studien. Bei den Bemühungen, sich in der Relevanzskala zu verbessern, muss allerdings vor zu euphorischen Anpreisungen der erwartbaren Erkenntnisse aus solchen Studien gewarnt werden. Auch sie haben ihre systembedingten Begrenzungen (Daten, die als auf Studienerfahrungen bezogene ex-post-Informationen mehrere Jahre alt sind) oder müssen sich im Design aus Kostengründen beschränken (nur Befragungsdaten von Absolventen - großenteils als Selbsteinschätzung, nur wenige allgemeinstatistische Daten, keine unmittelbare Kausalbeziehung von erworbenen Kompetenzen zu bestimmten Lehr-/Lernzusammenhängen so rekonstruierbar, dass daraus ohne weiteres Revisionsgesichtspunkte gezogen werden könnten, keine Befragungen der Beschäftigungsbetriebe, wie in Einzelstudien möglich, vgl. Webler 1984) usw. Trotzdem sind sie wertvolle Datenquellen für die Qualitätssicherung, wenn sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten interpretiert werden. In Zukunft muss noch stärker akzentuiert werden, was an Positivem und Unverzichtbarem bereits geleistet wurde und was solche Studien bei breiterer methodischer Anlage noch zu leisten im Stande sind.
Die in der Literatur ungeklärte Differenz zwischen Absolventenstudie und Verbleibsstudie ist in erster Linie darin zu suchen, dass im ersten Fall - dem Namen entsprechend - vor allem Absolventen befragt werden, während Verbleibsstudien eher breiter angelegt sind und auch eine Befragung der jeweiligen Beschäftigungsbetriebe, Personalverantwortlichen der Absolventen u.ä. einbezogen werden (können)(vgl. Webler 1984).

Harald Schomburg wird als Leiter des laufenden Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg - Analyse der Wirkungen hochschulischer Studienangebote und -bedingungen in Deutschland mit Hilfe von Absolventenbefragungen" des INCHER Kassel im Rahmen des **QiW-Gesprächs über die aktuelle, koordinierende Rolle des INCHER in der bundesweiten Absolventenstudie** sowie über Stärken und Schwächen der Studie selbst befragt. Er schildert das Design und wesentliche Merkmale des Projekts. **Seite 58**

Kerstin Janson gibt in ihrem Aufsatz **Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen** einen Überblick über Absolventenstudien als eine spezifische Form der Hochschulforschung, ihre Funktion, Anlage und Möglichkeiten. Ein historischer Überblick zeigt ihre sich wandelnde Einbettung in die hochschulpolitische Entwicklung. Die Autorin benennt auch Gründe für die bisherige mangelnde Berücksichtigung verfügbarer Absolventendaten in der Studienreform. **Seite 62**

Maike Reimer wirft die Frage auf: **Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen?** und stellt als Antwort u.a. **Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels** (BAP) vor. Das BAP hat auf diesem Feld seit 2005 wertvolle Arbeit geleistet, sowohl im Detail seines Erhebungsdesigns, der Methodenreflexion, als auch in der Organisation der praktischen Durchführung mit 28 Hochschulen, als auch in der Vernetzung der Akteure. **Seite 68**

Beim Aufsatz von *Hans Georg Tegethoff* geht es unter dem Titel **Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium** mal nicht um Fragen der Methodik, sondern um Ziele der Studienreform und deren Ableitung und (z.T. bildungstheoretische) Begründung als Qualitätsmaßstab von Lehre und Studium. Indem der Autor auch noch den Stand der Lehr-/Lernforschung hinzunimmt, kommt er zu plausiblen, z.T. radikalen Reformforderungen, die nur deshalb radikal erscheinen, weil diese großenteils schon länger bekannten Erkenntnisse in vielen Fachrichtungen nicht rezipiert worden sind. Deren Studienrealität bewegt sich z.T. abseits des Standes der Motivations- und engeren Lehr-/Lernforschung. Solche Abwägungen sollten unverzichtbare Grundlage empirischer Vorarbeiten zur Reakkreditierung sein. **Seite 74**

Außerhalb des Schwerpunktthemas geht es im folgenden Beitrag um Forschungsevaluation. Den vergleichenden Bewertungen der Leistungen von Hochschulen kommt insbesondere im Rahmen „leistungsorientierter Mittelzuweisung" immer größere Bedeutung zu. Umso wichtiger sind empirisch-methodisch möglichst einwandfreie Verfahren - Forderungen, die keineswegs überall erfüllt werden. Ganz besonders wichtig ist die Auswahl der Leistungsindikatoren, weil davon folgenreiche Steuerungswirkungen ausgehen. Leistungen, die nicht oder mit geringer Bewertung (Anerkennung) in die Erfassung eingehen, werden zurück gefahren oder ganz eingestellt. Viele Verfahren - nicht nur im Bereich der Forschungsleistungen - kranken noch an methodischen Schwächen. Wegen dieses Zusammenhangs von Relevanz und Optimierungspotential hat sich der Wissenschaftsrat dieser Fragen angenommen. *Rainer Lange* stellt **Die Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrates** vor, in der in sehr sorgfältiger Form neue, verbesserte Methodiken am Beispiel der Chemie und Soziologie entwickelt wurden. **Seite 81**

W.W.

Qualität in der Wissenschaft

Interview mit dem Leiter des bundesweiten Absolventenprojekts, Harald Schomburg, INCHER Kassel

Harald Schomburg

QiW: Herr Schomburg, wir danken Ihnen für Ihre Bereitschaft, unserer Zeitschrift zu einem Interview zur Verfügung zu stehen. Das Gespräch ist in zwei Teilen geplant, zunächst Fragen zur wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Einordnung und in einem zweiten Teil Fragen zum Forschungsdesign des Projekts.
Absolventenstudien waren schon früh ein Wahrzeichen des vormaligen WZ I in Kassel, wahrscheinlich wegen seiner Programmatik „Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung". Die Studien lieferten Informationen über die Arbeitsmarktentwicklung für Akademiker und konnten eine wertvolle Grundlage für eine praxisnahe Curriculum-Reform sein. Gab es spürbare Begrenzungen dieser früheren Befragungen oder waren die Ergebnisse schon verallgemeinerbar? Welche erkennbaren Auswirkungen hatten die Befunde?
Schomburg (SB): Anfang der achtziger Jahre des vorherigen Jahrhunderts hatten wir in der Tat die Gelegenheit mit der so genannten Kasseler „Hochschulabsolventenverbleibsstudie" Fragestellungen zu verfolgen, die gerade heute von großem Interesse sind. In dieser Studie ging es darum, herauszufinden, in wie weit sich die Studienangebote und -bedingungen in ausgewählten Fächern (Maschinenbau, Sozialarbeit/-pädagogik und Wirtschaftswissenschaften) an Hochschulen in Westdeutschland differenziert hatten, welche Folge diese Differenzierung für die Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen bei Studienabschluss hatten und ob sich auch Zusammenhänge mit dem weiterem Berufsweg ergaben. Die Ergebnisse dieser frühen Studie, deren empirischer Kern die Mehrfachbefragung von Absolventinnen und Absolventen bei Studienabschluss, 2 Jahre, 4-5 Jahre und 10 Jahre nach Abschluss bildete, waren insofern überraschend, als sie den damaligen Vorstellungen von den angeblichen Vorteilen der Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen nicht entsprachen. Auch zeigten sich insbesondere bei den Wirtschaftswissenschaften nur sehr geringe Unterschiede im Berufserfolg nach besuchter Hochschule (2 Jahre, 4-5 Jahre und 10 Jahre nach Studienabschluss). Da die in die Studie einbezogenen Hochschulen sich in den Studienangeboten und -bedingungen stark unterschieden, konnte dieser Befund auch als Ermunterung für curriculare Innovationen aufgefasst werden.

QiW: Das nun laufende Projekt „Studienbedingungen und Berufserfolg - Analyse der Wirkungen hochschulischer Studienangebote und -bedingungen in Deutschland mit Hilfe von Absolventenbefragungen" des INCHER Kassel hat ja ganz andere Dimensionen, die Sie aber durch internationale Vorgängerstudien schon erreicht hatten. Unsere Zeitschrift gratuliert zum Mut zu diesem Umfang und zu der eingeworbenen Förderung! Wie ist die Idee zu dem jetzigen Projekt entstanden, und was waren die besonderen Ziele des INCHER?
SB: Es hat viele Anregungen und Anstöße gegeben, die schließlich in der Entscheidung mündeten, das Projekt zu starten. Die Gründung des „Netzwerks Absolventenstudien" im Jahr 2006 zeigte, dass an sehr vielen Hochschulen in Deutschland ein großes Interesse am Austausch von Erfahrungen über Absolventenstudien bestand. Mittlerweile hat das Netzwerk etwa 300 Mitglieder und bereits fünf Tagungen zu unterschiedlichen Themen durchgeführt. Vielen Mitgliedern des Netzwerkes reichte die Kooperation in diesem Rahmen aber nicht aus, sondern sie wünschten sich eine verbindlichere Kooperation im Rahmen eines Projektes. Dabei spielte sicherlich eine zentrale Rolle, dass die Durchführung von Absolventenstudien vielen Hochschulen als neue Aufgabe von Landesgesetzen und Verordnungen vorgeschrieben worden war. Für das INCHER-Kassel bietet das Projekt die große Chance eine dauerhafte Kooperation mit vielen Hochschulen in Deutschland im Bereich Absolventenforschung zu etablieren, die es erlaubt, die „alten Forschungsfragestellungen" wieder aufzunehmen und völlig neu mit aktuellen und überaus umfangreichen Daten zu bearbeiten. Im Wintersemester 2008/09 werden etwa 80.000 Absolventinnen und Absolventen, die ca. 1-2 Jahre zuvor einen Studienabschluss erworben haben zur Teilnahme an der Absolventenbefragung eingeladen. Wir rechnen mit einer Beteiligung von 50% - es werden demnach Antworten von etwa 40.000 Absolventinnen und Absolventen vorliegen. Die zu erwartende hohe Anzahl der Befragten wird es erlauben, den zentralen Forschungsfragen zum Zusammenhang von Studium und Beruf erstmals auch für „kleine" Fachrichtungen und Studiengänge vergleichend zu analysieren.

QiW: Gibt es inhaltliche Unterschiede zu den früheren Absolventenstudien des WZ I? Wollten Sie etwas anders machen als früher?
SB: Es gibt sehr viele Unterschiede zu den früheren Studien des Zentrums. Bislang waren die Hochschulen zumeist bloße Erfüllungsgehilfen - nur mit ihrer Hilfe war es überhaupt möglich, Absolventenstudien durchzuführen, da in Deutschland im Unterschied etwa zu den skandinavischen Ländern kein zentrales Register existiert, das es ermöglichen würde, gezielt Absolventinnen und Absolventen einzelner

Hochschulen eines bestimmten Prüfungsjahrgangs einzubeziehen. Die einzelnen Hochschulen hatten dabei lediglich eine technische Funktion, die Fragebogen an die eigenen Absolventinnen und Absolventen zu verschicken. Dagegen sind in dem neuen Projekt die einzelnen Hochschulen Kooperationspartner, die maßgeblichen Einfluss auf die methodische Anlage der Absolventenstudie und das Erhebungsinstrument - den Fragebogen - haben. Eine zentrale Rolle werden die Hochschulen auch bei der Interpretation der Ergebnisse haben.

QiW: Was hat das BMBF mutmaßlich bewogen, so ein Projekt zu fördern?
SB: Das BMBF hat ganz offensichtlich die Hochschulforschung neu entdeckt, als Teil der „Empirische Bildungsforschung". Dies zeigte sich in diesem Jahr in der Ausschreibung „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre", in deren Rahmen etwa 30 Forschungsprojekte gefördert werden.

QiW: Das INCHER hat im Rahmen dieses Projekts ja einen erheblichen Service der Unterstützung der Hochschulen in der Fragebogen-Entwicklung, Datenerhebung und Dateninterpretation aufgebaut. Das entsprach nicht immer dem Selbstverständnis des alten WZ I. Hat sich da etwas geändert?
SB: In den letzten Jahren haben sich vor allem die Hochschulen in Deutschland im Rahmen des Bologna-Prozesses erheblich verändert. Viele Hochschulen haben mittlerweile im Rahmen von Qualitätsmanagement, Controlling, Evaluierung, u. a. Kapazitäten im Bereich des "institutional researchs" aufgebaut, die neue Möglichkeiten für die Hochschulforschung darstellen. Die Umgestaltung der Studienstrukturen, die Anforderungen der Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen, die Einführung von neuen Verfahren der Qualitätssicherung, die Umsetzung von neuen Steuerungsmodellen und neue Dienstleistungsangebote im Bereich Career und Alumni haben den Bedarf der Hochschulen an Ergebnissen der Hochschulforschung enorm erhöht. INCHER-Kassel unterstützt mit diesem Projekt daher einen spannenden Prozess der Verbreiterung und Professionalisierung der hochschulbezogenen Forschung.

QiW: Schon bald nach ersten Anfängen war in der Verbleibsforschung – auch ausgehend von Kassel – ein Konsens erzielt worden, dass die Befragungen als Längsschnitte aufgebaut sein sollten, nicht als einmalige Querschnitte. Absolventen-Verbleibs-Studien sollten – so lautete der Konsens - aus Befragungen zu drei Zeitpunkten mit drei verschiedenen Instrumenten bestehen: Die erste Befragung zum Examenszeitpunkt als Rückblick auf den Studienverlauf und als dessen Bilanz sowie mit einer Fragenbatterie zu Zielen und Bewerbungsstrategien im bevorstehenden Übergang in den Arbeitsmarkt. Die zweite Befragung nach zwei Jahren, wenn die Einmündungsphase in den Arbeitsmarkt abgeschlossen war, meist noch gekennzeichnet von Kompromissen im Tätigkeitsspektrum, von Teilzeit- und befristeten Verträgen und bei den in den letzten Jahrzehnten wachsenden Schwierigkeiten der Integration in den Arbeitsmarkt auch Kompromissen im Status der Beschäftigung. Schließlich die dritte, abschließende Befragung nach fünf Jahren, wenn die Absolventen überwiegend eine für ihren Abschluss typische oder jedenfalls statusadäquate, längerfristige (oft Vollzeit-) Beschäftigung gefunden hatten.
Wenn wir das richtig verstanden haben, ist jetzt eine erstmalige, aber auch einzige Befragung der Absolvent/innen im Gange bzw. unmittelbar bevorstehend. Reicht das aus? Das jetzige, bundesweite Projekt besteht vorläufig wohl nur aus einer Befragung, etwa ein Jahr nach Studienabschluss. Was waren die Gründe dafür, und warum ist die Befragung im Vergleich zu früheren Studien so angelegt? Liegen die Gründe in den Rahmenbedingungen (zeitlich zunächst nur begrenzte Kooperationsbereitschaft der Hochschulen, Förderbereitschaft des BMBF)?
SB: Das Projekt ist in der Tat längerfristig als Längsschnittstudie angelegt. Vorgesehen ist die Implementierung von Längsschnittstudien mit Befragungen etwa 1-2 Jahre nach Studienabschluss und danach erneut ca. 5 Jahre nach Studienabschluss. Es soll auch zukünftig jeder Absolventenjahrgang in die Studie einbezogen werden. Einige Hochschulen haben die Kooperation mit INCHER-Kassel bereits für mehrere Jahre vereinbart. Wir halten vor allem deshalb am Konzept der Längsschnittstudien fest, weil es nicht gelingen kann, alle Fragestellungen des Projekts mit nur einer Querschnittsbefragung zu einem bestimmten Zeitpunkt nach Studienabschluss zu beantworten; zu heterogen sind die weiteren Bildungs- und Berufswege der Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Studiengänge und zu unterschiedlich sind die Beschäftigungsbedingungen (z.B. Einkommen oder Befristung) sowie die beruflichen Anforderungen in den ersten Berufsjahren. Die organisatorischen Probleme der Implementation von regelmäßigen Absolventenbefragungen im Längsschnitt sind allerdings wesentlich größer als bei den üblichen Querschnittsbefragungen. Es zeigte sich bereits in der Anfangsphase des Projektes, dass viele Hochschulen organisatorisch und personell auf die Durchführung von Absolventenbefragungen nicht hinreichend vorbereitet waren.

QiW: Da kommt ja ein einmaliges Datenmaterial zusammen - eine große Chance für die Verbleibsforschung. Wie wird das Projekt diese Chance nutzen? Gibt es spezifische Erkenntnisinteressen, die das INCHER dabei verfolgt?
SB: Ja, die Möglichkeiten der Beantwortung von Fragestellungen zu den Wirkungen von Studienangeboten und -bedingungen durch diese überaus umfangreichen Absolventenbefragungen sind zunächst einmal „einzigartig", aber das Projekt wird in den nächsten Jahren noch an Umfang zunehmen, da noch weitere Hochschulen teilnehmen wollen. Bislang ist in der Absolventenforschung in Deutschland relativ selten versucht worden, herauszufinden ob und in wie weit bestimmte Studienangebote und -bedingungen folgenreich für die "Learning Outcomes" oder Kompetenzen bei Studienabschluss sowie den weiteren Berufs- und Lebensweg sind. Diese neuen Absolventenbefragungen eröffnen gerade durch den gezielten Vergleich von Hochschulen (auf der Ebene der Fachrichtungen oder der Studiengänge) neue Erkenntnismöglichkeiten, wobei das INCHER-Team bei der Interpretation der Ergebnisse eng mit den Hochschulen zusammenarbeiten wird. Es wird allerdings kein neues Ranking geben. Die Hochschulvergleiche werden anonym vorgenommen (die Namen der Hochschu-

len werden in den INCHER Veröffentlichungen nicht genannt werden), da es um die Erkenntnis von Strukturen und Prozessen geht, nicht aber um Lob und Tadel für einzelne Hochschulen.

QiW: Wie hat man sich den Fragebogen etwa vorzustellen? Können Sie die Dimensionen (Fragerichtungen) angeben, die im Fragebogen erfasst werden?
SB: Es gibt einen „Kernfragebogen", der im Wesentlichen von Mitgliedern des Netzwerks Absolventenstudien entwickelt wurde, der zu etwa zwei Drittel Fragen enthält, die verbindlich in allen hochschulspezifischen Fragebogen zur Sicherstellung der Vergleichsmöglichkeiten eingesetzt werden. Zusätzlich enthält der Kernfragebogen optionale Fragen, deren Übernahme jede Hochschule selbst entscheidet. Für alle teilnehmenden Hochschulen wurde ein hochschulspezifischer Fragebogen entwickelt, der z.T. auch neu entwickelte Fragen enthält sowie Anpassungen an die Besonderheiten der Studienangebote. Manche Hochschulen setzen auch fachspezifische Fragebogen ein. Insgesamt hat das INCHER-Team in Kooperation mit den Hochschulen und unter Einbeziehung von Fachbereichen und Fakultäten ca. 65 verschiedene Fragebogenvarianten entwickelt und technisch in Papierfragebogen und Onlinefragebogen umgesetzt. Alle Fragebogen wurden zudem auch in die englische Sprache übersetzt, um auch internationalen Studierenden ohne Deutschkenntnisse die Teilnahme zu ermöglichen. Die Fragebogen haben einen Umfang von ca. 24-30 Seiten (ca. 550 Variablen). Einen großen Raum haben Fragen zum Studienverlauf und zum Kompetenzerwerb im Studium. Auch die retrospektive Bewertung der Studienbedingungen ist sehr umfangreich geworden, da sich hier viele Hochschulen Anregungen für die Notwendigkeit von Veränderungen erhoffen. Der weitere Bildungsweg nach dem Abschluss, die Beschäftigungssuche und die erste Beschäftigung bilden einen weiteren Schwerpunkt. Im Mittelpunkt des Fragebogens steht aber die Beschäftigungssituation und die berufliche Tätigkeit zum Zeitpunkt der Befragung. Hier werden die üblichen Deskriptoren der Beschäftigung (Beschäftigungsstatus, Einkommen, Befristung, Arbeitszeit, Wirtschaftzweig u.a.) aber auch Merkmale der beruflichen Arbeit wie Berufsbezeichnung, Art der beruflichen Tätigkeit, Kompetenzanforderungen und Zusammenhänge zwischen der beruflichen Tätigkeit und dem Studium erhoben.

QiW: Werden nur Absolventinnen und Absolventen erfasst? Die haben ja dann ein Studium erfolgreich abgeschlossen. Wenn ein Studiengang optimiert werden soll, sind die Erfahrungen derer, die gescheitert sind bzw. resigniert haben, mindestens ebenso wertvoll. Gibt es ergänzende, auf diese Studien abgestimmte Verlaufs- oder Abbrecherstudien?
SB: Nein, bislang nicht. Das Projekt konzentriert sich auf die Implementierung regelmäßiger Absolventenbefragungen. Einzelne Hochschulen planen allerdings, Absolventenbefragungen mit vorangehenden Studierendenbefragungen zu verbinden und dabei auch die Studienabbrecher einzubeziehen.

QiW: Sie leiten das Projekt. Wie ist das Projekt weiter strukturiert? Wie ist die Arbeit verteilt?

SB: Im Incher-Kassel sind zur Zeit insgesamt acht wissenschaftliche Mitarbeiter im Projekt engagiert. Hinzu kommen etwa 15 studentische Hilfskräfte. Die Situation in den einzelnen Hochschulen ist sehr unterschiedlich. Einige Hochschulen haben neue Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter eingerichtet, während andere Hochschulen die Arbeit auf viele Schultern verteilen. Es ist zu erwarten, dass eine Hochschule mittlerer Größe etwa eine 50% wiss. Mitarbeiterstelle bereitstellt sowie weitere Mittel für studentische Hilfskräfte und die Sachmittel (vor allem Porto) für die Durchführung der Befragung.

QiW: Von welchem Zeitplan gehen Sie aus? In der Projektdarstellung ist von „zunächst 2-3 Jahren" die Rede. Worauf ist die Vagheit der Zeitangabe zurück zu führen?
SB: Bei der Entwicklung der Konzeption des Projekts war nicht absehbar, wie stark das Interesse der Hochschulen in Deutschland sein würde. Das vom BMBF geförderte Projekt hat eine Laufzeit vom November 2007 bis Oktober 2009. Es wird aber sicherlich eine zweite Projektphase geben - hoffentlich ebenfalls mit finanzieller Unterstützung durch das BMBF.

QiW: Wie viele Hochschulen beteiligen sich inzwischen bundesweit an der Absolventenstudie?
SB: Zur Zeit sind 47 Hochschulen an dem Projekt beteiligt, vor allem Universitäten. Hochschulen aus Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen sind nicht vertreten, weil diese Bundesländer eigene Systeme von Absolventenstudien aufgebaut haben. Weitere Hochschulen wollen sich im nächsten Jahr beteiligen.

QiW: Gibt es eine Erklärung dafür, dass so viele Hochschulen eine solche Studie für wichtig halten? Ist schon bekannt, welche Erwartungen die Hochschulen mit den Ergebnissen verbinden, wie mit den Ergebnissen weiter umgegangen werden soll?
SB: Viele Hochschulen erhoffen sich vor allem praktische Hilfe bei der Implementierung und Durchführung von Absolventenstudien. Daneben spielt aber auch die Möglichkeit des Vergleichs mit „Peers" eine große Rolle. Ein Vergleich von Studiengängen der eigenen Hochschule mit einem „Bundesdurchschnitt" wird als wenig hilfreich empfunden. Die meisten Hochschulen erwarten, dass die Ergebnisse der Absolventenstudien vor allem Anregungen für die Curriculum- und Studiengangsentwicklung geben. Hierbei spielen sicherlich auch die wahrgenommenen Anforderungen der Reakkreditierung von Studiengängen eine wichtige Rolle.

QiW: Absolventen-Verbleibs-Forschung hatte in der Vergangenheit den Anspruch, den Hochschulen eine Rückmeldung über – wie der Name schon sagt – den beruflichen Verbleib ihrer Absolventen, über Strategien und Prozesse der Berufseinmündung und über Beschäftigungsfelder zu geben. Das sollte Fachbereiche in Stand setzen, in ihrer Gestaltung des Studiengangs stärker auf diese Anforderungen ein zu gehen. Diese Forschung – wesentlich vorangetrieben durch das WZ I – war sehr wirksam und verdienstvoll, hatte allerdings nicht den Anspruch einer Wirkungsanalyse von Studienangeboten, sondern Orientierungsfunktionen. Wir

nehmen an, dass dieser Zweck auch in dem vorliegenden Projekt noch verfolgt wird?
SB: Ja, Wirkungsanalyse und Orientierungsfunktion schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich hervorragend. Empirisch gestützte Kenntnisse über den weiteren Bildungs- und Berufsweg von Absolventinnen und Absolventen finden sicherlich großes Interesse nicht nur bei den Fachbereichen/Fakultäten, sondern auch bei Studieninteressenten, Studierenden, politischen Entscheidungsträgern und Arbeitgebern. Allerdings werden diese vermeintlich einfachen Beschreibungen der beruflichen Situation („wo sind sie geblieben") häufig fälschlich kausal dem Studium an einer bestimmten Hochschule zugerechnet. Bei der (empirischen) Erklärung der beruflichen Situation der Absolventen spielen viele Faktoren eine Rolle, die kaum durch das Studium beeinflussbar sind: (regionale) Arbeitsmärkte, politische Entscheidungen im Bereich Bildung und Gesundheit, regionale und internationale Mobilität, persönliche Bindungen und Motive, u.a.

QiW: Das Projekt stellt nun im Titel „Studienbedingungen und Berufserfolg - Analyse der Wirkungen hochschulischer Studienangebote und -bedingungen in Deutschland mit Hilfe von Absolventenbefragungen" und in der weiteren Projektbeschreibung den Anspruch auf, in einer Wirkungsanalyse Kausalzusammenhänge zwischen Studienbedingungen, Lernerfolg und Berufserfolg herzustellen. Wirkungsanalysen von Lernprozessen gehören zum methodisch Schwierigsten, was sich Lehr-/Lernforschung vornehmen kann. Um zu diesem Zusammenhang Daten zu gewinnen, wählt das INCHER-Projekt die schriftliche Befragung der Absolventen. Damit sind also die (Selbst-)Einschätzungen der Studierenden, die mit Hilfe von Fragebögen erhoben werden, die einzige Informationsbasis des Projekts für seine Interpretationen und seine Rekonstruktion von Ursache-Wirkungszusammenhängen. Ist das nicht zu wenig?
SB: So wenig ist es ja gar nicht! Die Hochschulen zertifizieren doch die Leistungen der Studierenden. Ob und in wie weit die Abschlussnote mit dem späteren Berufserfolg in einem Zusammenhang steht, ist eine der vielen Forschungsfragen. Der Hochschulvergleich bildet eine weitere Möglichkeit der Analyse. Wir vergleichen Lernumgebungen (Studiengänge einzelner Hochschulen) im Hinblick auf Indikatoren des Berufserfolgs bei Kontrolle einer Vielzahl weitere Merkmale (insbesondere personale Studienvoraussetzungen, z.B. Abiturnote, Geschlecht, soziale und regionale Herkunft). In diesen Modellen sind wir auf die selbsteingeschätzten Kompetenzen gar nicht angewiesen. Schließlich bilden Informationen und Interpretation der Kooperationspartner in den Hochschulen eine weitere wichtige Erkenntnisquelle. Auch die Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen, die wir nur als retrospektive Selbsteinschätzungen erheben können, sollen vergleichend analysiert werden. Es geht darum, Anhaltspunkte zu erhalten, ob bestimmte Lernumgebungen zur Kompetenzentwicklung beitragen und ob diese Kompetenzen tatsächlich relevant für die berufliche Tätigkeit sind.

QiW: Nun beschäftigt sich die Psychologie intensiv mit Ursache-/Wirkungszusammenhängen von Lern- und Sozialisationsprozessen. Auch die Evaluationsforschung geht der Frage nach, wie der Erfolg von Lehr- und Lernprozessen festgestellt werden kann. Die Lerner nach dem Effekt von Lernangeboten zu fragen, ist allein nicht tragfähig. Viele Lernvorgänge verlaufen typischerweise längere Zeit verdeckt. Da für den Lerner die Wirkungen bzw. die Verarbeitung eigener Lerneindrücke noch nicht deutlich geworden sind, werden ihre Wirkungen zunächst als gering eingeschätzt. Oft erst bei einer zusätzlichen Information wird für den Lerner ein Zusammenhang (manchmal schlagartig) klar, und der Lernvorgang ist vorläufig abgeschlossen. Dabei wird dieser letzte, ausschlaggebende Impuls gegenüber den voraus gegangenen erheblich über-, die früheren Eindrücke dagegen unterschätzt. Solche Einschätzungen unmittelbar zur Grundlage von Studiengangs- und Veranstaltungsreformen zu machen, greift zu kurz. Das Projekt müsste also noch andere Datenquellen erschließen, wenn die gewünschten Kausalzusammenhänge gewonnen werden sollen. Könnte es sein, dass das Projekt hier eine Lücke aufweist?
SB: Das Projekt will keineswegs der psychologischen Lehr/-Lernforschung das Feld streitig machen. Es kann ja in den Absolventenstudien gar nicht um eine einzelne Lehrveranstaltung oder gar einzelne Mini-Lernangebote gehen. Die in der Absolventenforschung bislang eingesetzten Verfahren der Messung von "Learning Outcomes" oder Kompetenzen unterscheiden sich grundlegend von psychologischen Konstrukten, die mit einer Vielzahl von Items einzelne Kompetenzdimensionen erheben wollen. Die Absolventenforschung hat sich vielmehr pragmatisch am Alltagswissen über Kompetenzen orientiert und hat sich von dem leiten lassen, was man auch als das öffentliche Reden über Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen bezeichnen kann. Wir stehen hier am Beginn der Entwicklung eines Forschungsfeldes, dass durch die sich abzeichnende Orientierung der Hochschulausbildung an "Learning Outcomes" ganz sicher in den kommenden Jahren stark an Bedeutung gewinnen wird.

QiW: Auch Zufriedenheitsabfragen, von denen in der Projektbeschreibung die Rede ist, werden in der Methodendiskussion als methodisch fragwürdig, allenfalls als ergänzend verwertbar eingestuft. Das ist zwar ein gängiges Muster. Aber von Zufriedenheit des Lerners auf seinen Lernerfolg schließen zu wollen, ist gewagt, da die zu Grunde liegende Hypothese „Wer sich wohl fühlt, lernt viel" nur in einem Teil der Fälle zutrifft. Wie begründen Sie diese Zufriedenheitsabfragen?
SB: Das Projekt zeichnet sich gerade dadurch aus, dass eine Vielzahl von methodischen und theoretischen Ansätzen berücksichtigt wurde. Es werden ja nicht „bloß" Zufriedenheitsfragen gestellt. Der Fragebogen enthält zum größten Teil Fragen zu objektiven Sachverhalten - zu dem Studienverlauf, der Beschäftigungssuche und der aktuellen Beschäftigungssituation. Zufriedenheitsfragen liefern im Fragebogen lediglich eine ergänzende Perspektive.

QiW: Wir danken Ihnen für diese Stellungnahme!

Die Fragen für die QiW stellte W.D. Webler.

Kerstin Janson

Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen[1]

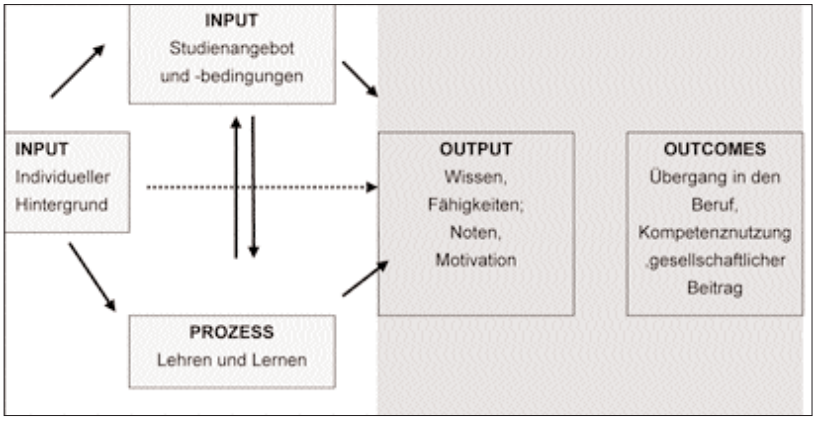
Kerstin Janson

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Rolle von Absolventenstudien für die institutionelle Entwicklung von Hochschulen. Wie können Hochschulen im Sinne einer lernenden Organisation Absolventenstudien und ihre Ergebnisse für ihre kontinuierliche Qualitätsentwicklung einsetzen und welche Prozesse fördern diesen Einsatz bzw. stehen ihm entgegen? In diesem Artikel soll zunächst dargestellt werden, was Absolventenstudien sind und welche Informationen man mit Ihnen erheben kann. Des Weiteren stellt ein historischer Abriss dar inwieweit ihr Einsatz immer von gesellschaftlichen und politischen Interesse geprägt war. Die Beschreibung der gegenwärtigen „Renaissance" der Absolventenstudien führt zu den Potenzialen der Absolventenforschung für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen sowie den Schwierigkeiten ihrer Implementierung in der Organisation Hochschule. Ein besonderes Augenmerk liegt hier auf der Vorstellung von Erfahrungen und Lösungsvorschlägen zur Verbesserung des Einsatzes und der Nutzung von Absolventenstudien.

Absolventenstudie ist der Oberbegriff für eine Befragung (schriftlich, mündlich) von Hochschulabsolventen (oder auch Exmatrikulierten) zu einem beliebigen Zeitpunkt nach ihrer Graduierung (1-3-5 Jahre). Inhalte der Befragungen können vielfältig sein. Typisch sind Fragen zum Studienverlauf, zum Berufsübergang, zum Berufseinstieg, Berufsverlauf, Nutzung von erworbenen Kompetenzen und aktueller Tätigkeit sowie zur Hochschulbindung. Im Englischen gibt es - u.a. auch abhängig von der Schwerpunktsetzung - verschiedene Begriffe für Absolventenstudien: Graduate Survey, Tracer Study, Follow-up Study, Alumni Survey. In Deutschland werden gleichfalls die Begriffe Absolventenstudie und Verbleibsstudie synonym genutzt, ohne dass von der Verfasserin eine abgrenzende Definition gefunden werden konnte.

Das Potenzial von Absolventenstudien im Vergleich zu Hochschul- oder Arbeitsmarktstatistiken liegt in der Verbindung von objektiven und subjektiven Daten. Neben den rein „quantitativen" Kriterien des Berufserfolgs (Einkommen, Position, Beschäftigungsbedingungen etc.) erheben sie auch individuelle Motivation, Zufriedenheit und Beweggründe. Darüber hinaus können Absolventenstudien individuelle Studienwege, Motive der Studienwahl sowie den Übergang in den Beruf und den Berufsverlauf nachzeichnen. Selbsteinschätzungen der Absolventen erlauben Aussagen über die Verwendung der im Studium erworbenen Kenntnisse, ihre Deckung mit den Anforderungen im Beruf sowie über die Adäquatheit der Beschäftigung. Des Weiteren können Absolventen die Bedingungen in ihrem Studiengang und an der Hochschule retrospektiv bewerten. So können mit Hilfe von Absolventenstudien nicht nur Informationen zu einer großen Zahl von Themen gewonnen werden, sondern diese können auch in der Analyse quasi „kausal" miteinander verknüpft werden: Individuelle Studienvoraussetzungen („input"), Beschreibung der Ressourcen/Studienbedingungen und der Prozesse von Lehre und Studium („process"), Kompetenzentwicklung („output") sowie Übergang von Hochschule zu Beruf und Berufserfolg („outcome") (Schomburg 2003). Hinsichtlich der Bewertung von Hochschulleistungen zeichnen sich Absolventenstudien dadurch aus, dass sie den Output nicht nur messen, sondern auch zu der Erklärung seiner Höhe beitragen und somit eine langfristige „outcome" orientierte Bewertung von Hochschulleistungen ermöglichen.

Abbildung 1: Analysemodell von Absolventenstudien



Absolventenstudien können ganz unterschiedliche Anlagen und Zielstellungen haben. Zum einen unterscheidet man Absolventenstudien nach dem Level ihrer Durchführung.

[1] Teile dieses Beitrags entstammen einem Vortrag von Kerstin Janson und Ulrich Teichler „Potentiale und Erträge von Absolventenstudien", gehalten am 19. Mai 2006 auf der Tagung „Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung" in Kassel und wurden nur leicht adaptiert (Tagungspublikation Janson/Teichler 2007).

Neben international vergleichenden Studien (wie z.B. die vom INCHER-Kassel durchgeführten Studien CHEERS und REFLEX[2]) und nationalen Untersuchungen (z.B. die HIS-Studien), für die in der Regel ein zentrales Forschungsinstitut verantwortlich ist, gibt es dezentrale Studien an Hochschulen, die entweder fächerübergreifend hochschulweit angelegt sind oder sich auf einen einzelnen oder mehrere Fachbereiche bzw. Studiengänge beziehen. Eine weitere Unterscheidung ist die Zielgruppe und der Zeitpunkt der Befragung. Absolventenstudien können entweder als Vollerhebung oder auf Basis einer Stichprobenziehung (Sample) durchgeführt werden. Der Zeitpunkt der Befragung beeinflusst gleichzeitig die Fragestellung. Absolventen, die direkt im Anschluss an das Studium befragt werden, werden noch wenige Informationen über ihren Berufsverlauf und Verbleib auf dem Arbeitsmarkt bereitstellen können. Hingegen kann eine Befragung 10 Jahre nach Abschluss kaum relevante Daten über die retrospektive Bewertung bestimmter Hochschulleistungen liefern. Darüber hinaus gibt es methodische Unterscheidungen, die sich auf die Art der Datenerhebung beziehen. In Deutschland werden Absolventenstudien in der Regel mit Hilfe eines Fragebogens postalisch oder neuerdings mit Hilfe von Online-Befragung durchgeführt. In anderen Ländern bevorzugt man das telefonische Interview, bei dem die Interviewer - wie z.B. beim italienischen Konsortium Alma Laurea - die Antworten simultan in eine Online-Maske eintragen.

Der Einsatz von Absolventenstudien und die Art ihrer Fragestellungen waren immer von gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und Geschehnissen geprägt. Nach der Ausweitung des Hochschulsystems (Bildungsexpansion) Ende der 60er Jahre beschäftigten hauptsächlich quantitativ-strukturelle Fragestellungen die Hochschulpolitiker. Man befürchtete ein Überangebot an Akademikern und eine Überqualifikation der Hochschulabsolventen. Absolventenstudien und die in ihnen enthaltene Selbsteinschätzung der Absolventen der Adäquatheit ihrer Stellung sowie der Verwendung ihrer im Studium erworbenen Qualifikationen halfen bei der Beantwortung der Frage, ob die vertikale Substitution als Verdrängungswettbewerb oder als „Upgrading von Berufpositionen" (Qualifikationsanhebung) zu interpretieren war. Oder ob Hochschulabsolventen sogar ganz neue Berufsrollen abseits der klassischen Akademikerpositionen einnehmen. In den 70er Jahren wurden Absolventenstudien im Zusammenhang mit Studienreformprojekten eingesetzt. Die Änderung des HRG 1976 (§2, Abs. 1), in dem es nun hieß, dass *„Die Hochschulen […]n entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium [dienen sollen]. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung erfordern"* hatte zahlreiche Studienreformen zur Folge. Studienreformen und Modellstudiengänge versuchten die Art des Lernens und die Inhalte von Studiengängen zu reformieren z.B. durch die Einführung interdisziplinärer Angebote sowie einer stärkeren Praxisorientierung. Im Gegensatz zum Fokus der späten 60er Jahren hatten Absolventenstudien nun einen Evaluationscharakter und sollten untersuchen, welche Auswirkungen die verschiedenen Studienangebote, Reformen und Modelle auf die Kompetenzen ihrer Absolventen, ihren Berufsverbleib und ihre beruflichen Tätigkeiten haben. Es sollte bewertet werden, ob angestrebte Reformziele erreicht wurden (Janson/Teichler 2007).

In den 80er Jahren verstärkte sich der Blick auf die individuelle Hochschule. Statt der Annahme der „Gleichheit aller Hochschulen" wurde nun erstmalig gefragt, ob sich die Absolventen verschiedener Hochschulen hinsichtlich ihrer Kompetenzen und ihres Berufsverbleibs unterscheiden. Absolventenstudien dienten als Messinstrument für diese beginnende Differenzierung. Ebenso wie die einzelne Hochschule kam somit der einzelne Student in den Blickwinkel der gesellschaftlichen Diskussionen. Gefragt wurde: Inwieweit beeinflussen Absolventen durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen und sonstiger Aktivitäten während des Studiums und durch ihre Strategien auf dem Arbeitsmarkt ihre beruflichen Chancen? Hier anzusetzen ist die Entstehung der ersten berufsvorbereitenden Programme insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften (Jörn 2003). Hochschulen entwickelten eine curriculare und extra-curriculare Verantwortung für die Verbesserung der Berufschancen ihrer Absolventen. Zunehmend entwickelte sich auch der Begriff der Schlüsselqualifikationen. Nicht mehr alleine fachliche Qualifikationen wurden als notwendig für den Berufserfolg angesehen, sondern auch Praxiserfahrungen, generelle kognitive Befähigungen, sozio-kommunikative Fähigkeiten, Werthaltungen und Problemlösungsstrategien. Absolventenstudien lieferten hier notwendige Informationen über die Existenz und Entwicklung derartiger Kompetenzen. Der Evaluationscharakter wurde weiter betont und könnte auch als ein vergleichender Bewertungscharakter beschrieben werden. In den 90er Jahren rückten die deutschen Hochschulen als Folge der deutschen Vereinigung und der wachsenden Arbeitslosenquote sowie des Europäisierungsprozesses wieder stärker in den Blickpunkt des gesellschaftlichen Interesses. Die in den 80er Jahren entstandene Differenzierung wurde durch die wachsende Zahl publizierter Rankings weiter in den Köpfen verankert. Die gute Positionierung von kleinen Privathochschulen und den „neuen" ostdeutschen Hochschulen in populären Rankings verstärkte den Ruf nach einer besseren Betreuungsrelation an deutschen Hochschulen. Insgesamt richtete sich der Blick stärker nach Amerika, der dortigen „Verschulung" und Umsorgung der Studenten. Der internationale Vergleich (und Wettbewerb) trat stärker in das öffentliche Interesse und das Interesse an international vergleichenden Studien wie z.B. CHEERS war entsprechend hoch. Fragen waren: Wie steht Deutschland im internationalen Vergleich da? Wie kann sich Deutschland im internationalen Wettbewerb behaupten (ibid)?

Seit dem Ende der 90er Jahre erleben Absolventenstudien eine Renaissance. Die Hochschulen rücken mit dem Beginn des neuen Jahrtausends weiter in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Die Ressourcenknappheit der Hochschulen führt zu gesellschaftlichen und politischen Forderungen nach einem effizienten und effektiven Hochschul-

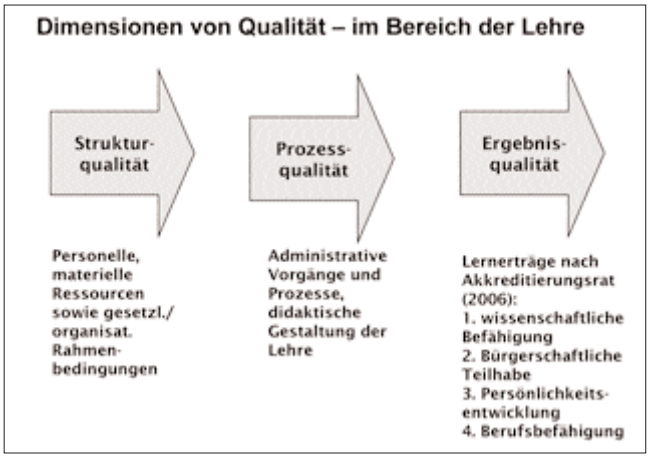
[2] Mehr Informationen über die international vergleichend angelegten Absolventenstudien CHEERS: Careers after Higher Education - An European Research Study und REFLEX: The Flexible Professional in the Knowledge Society sind auf der Homepage des INCHER-Kassel zu finden (http://www.uni-kassel.de/wz1/f_liste.ghk).

management. Der politische Wille zur externen Effektivitätskontrolle („Output-Orientierung") bei gleichzeitig abnehmender Input-Steuerung („New Public Management") führte zu der Entstehung von neuen Stakeholdern (mediating agencies) wie Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen. Gleichzeitig ist durch die Einführung von Studiengebühren in vielen Bundesländern mit einer zunehmenden Informationssuche vor Studienbeginn und höheren Qualitätsforderung der Studierenden an die Studienbedingungen zu rechnen. Im Rahmen dieser Entwicklung verstärkt sich der Evaluations- und Bewertungscharakter von Absolventenstudien. Das „evaluative Potenzial" von Absolventenstudien liegt in der einzigartigen Position, welche Absolventen als stakeholder der Hochschule einnehmen. Sie haben das gesamte Studium durchlaufen und können es nun rückblickend aus ihrer gegenwärtigen Situation und Erfahrung bewerten zu können. Eine amerikanische Publikation fasst dieses als „alumni advantage" zusammen und führt aus: *„Alumni are the only constituency that can determine if curricular or program changes have the ability to weather the test of time. […] (they) can provide longitudinal information that is difficult to get anyplace else"* (Shoemaker 1999, S. 86). Darüber hinaus werden Absolventenstudien in der Alumniarbeit und im zentralen Hochschulmarketing als wichtige Informationsquelle und Kontaktmittel angesehen. Regelmäßige Befragungen der Alumni sollen nicht nur den Informationsgrad erhöhen, sondern auch die Identifikations- und Bindungsbereitschaft der Alumni prüfen.

Mit der Umsetzung der Bologna-Reform und der Forderung von „Berufsfähigkeit" (Employability) der Bachelor-Absolventen erhält die Untersuchung des Berufsverlaufs und -erfolgs sowie der evaluative Charakter von Absolventenstudien eine weitere Aktualität. Zu den Akkreditierungskriterien der Programmakkreditierung zählen neben Anforderungen an die Gestaltung des Curriculums und die Ausstattung auch Anforderungen, die das Themengebiet Hochschule und Beruf betreffen. Unter anderem soll die Berufsfähigkeit („Employability") der Absolventen auf Grundlage des Studiengangkonzepts erkennbar und gesichert sein, auch unter Berücksichtigung der zukünftigen Entwicklung der entsprechenden Berufsfelder (Bretschneider/Pasternack 2005). So nennt der Akkreditierungsrat (2006) die Berufsbefähigung neben der wissenschaftlichen Befähigung, der Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe (Democratic Citizenship) sowie der Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsziel. Akkreditierungsagenturen (z.B. ZEVA 2005) fordern für die Reakkreditierung die Durchführung von Absolventenstudien zur Überprüfung der Zweckmäßigkeit der Curricula, der Bedarfsorientierung, Praxisnähe sowie der Problembezüge des Studiengangs.[3] Diese zunächst als „externe Zwänge" erscheinenden Auflagen beinhalten für die Hochschulen ein enormes Potenzial, diese Studien nicht nur als Pflichterfüllung abzuleisten, sondern sie für die institutionelle Entwicklung und Qualitätssicherung einzusetzen.

Die Definition und insbesondere die Messung der „Qualität von Hochschulbildung" ist in Deutschland ein sehr umstrittenes Thema. Die Übertragung von DIN oder ISO Normen, welche Qualität definieren, ist aufgrund der Besonderheit des „Produkts" Hochschule kaum möglich und wird nicht gewünscht. Die reine Ausrichtung an den Kundenbedürfnissen, wie sie in der amerikanischen Literatur zum Hochschulmarketing propagiert wird, scheitert an einer klaren Definition des „Hochschulkundens". Zusammenfassen kann man, dass es kein einheitliches Konzept der Qualität von Hochschulen in Deutschland gibt. Einzig differenzierte Betrachtungen finden Akzeptanz in der Hochschulgemeinschaft sowie die deutliche Trennung von Forschung und Lehre. Konzentriert man sich auf die Leistung der Organisation Hochschule im Bereich der Lehre bietet sich die Anwendung des Qualitätsmodells von Donabedian (1983) an, welches schon Arnold (2003b) erfolgreich auf die Lehre an Hochschulen übertragen hat. In diesem Modell unterscheidet Donabedian drei Formen von Qualitäten, welche – wie die folgende Abbildung zeigt – sich recht gut auf die Organisation Hochschule und somit ihr Qualitätsmanagement übertragen lassen.

Abbildung 2



Für die spezifischen Bereiche und Funktionen an Hochschulen, lassen sich somit die folgenden Einsatzmöglichkeiten für die durch Absolventenstudien erhobenen Informationen zusammenfassen:

- Für die Studiengangsentwicklung und -evaluation liefern Absolventenstudien wertvolle Informationen für den Abgleich zwischen Soll- und Ist-Größen. So stellen die beruflichen Einsatzfelder sowie die Kompetenzeinschätzung der Absolventen ein Feedback dar, an dem ursprüngliche Berufsfelder und zu erreichende Kompetenzen abgeglichen und sich neue Ausrichtungen/Spezialisierungen orientieren können. Des Weiteren liefern Absolventenstudien wichtige Informationen zur Gestaltung der Lehr- und Lerninhalte in Bezug auf berufsfeldorientierte Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen. Zudem können die Absolventen rückblickend den inhaltlichen und strukturellen Aufbau des Studiums in seiner Gesamtheit, die Studienorganisation sowie Dienstleistungen wie z.B. das Career-Center besser und unabhängiger beurteilen als aktuell Studierende.
- Die so gewonnen Informationen über die berufliche Orientierung der Studierenden dienen den Career-Services. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, Alumni-Kontakte zu nutzen, um persönliche Erfahrungsberichte der

[3] So heißt es im Beschluss des Akkreditierungsrates (2004): Für Reakkreditierung ist die Vorlage von validen Daten und Messzahlen zu dem erzielten Studienerfolg u.a. durch Absolventen-/Absolvententinnenbefragungen, Studierendenbefragungen und Verbleibstudien erforderlich.

Absolventen zu präsentieren, Praktikumsplätze zu vermitteln, Organisationen vorzustellen und somit Kontakte für die Studierenden in den Arbeitsmarkt zu schaffen.

- Für das Studierendenmarketing dienen aufbereitete Statistiken oder individuelle Erfahrungsberichte von Absolventen als wichtiges Informationsmittel sowie als Orientierung für die Studienanfänger über langfristige Beschäftigungsperspektiven. Des Weiteren dient das Wissen über die Beschäftigungsfelder, die Mobilität und die Zufriedenheit der Absolventen einer allgemeinen Positionierung der Hochschule und als Informationsbasis für andere Stakeholder-Gruppen.
- Vielfältige Funktionen erfüllen Absolventenstudien in der Alumni-Arbeit. Der notwendige Aufbau einer Datenbank für die Durchführung von Absolventenstudien schafft die Basis für eine breit angelegte Kontaktaufnahme, welche der langfristigen Bindung der Alumni an die Hochschule dient. Absolventenbefragungen eröffnen des Weiteren die Möglichkeit, das Angebot der Alumni-Arbeit vorzustellen, Erwartungen der Alumni an die Alumni-Arbeit sowie ein eventuelles Weiterbildungsinteresse zu erheben und ggf. Zielgruppen zu definieren.
- In der Studienberatung dienen Daten aus Absolventenstudien ebenso wie im Career-Service als Informationsquelle über Studien- und Berufsverläufe. Aufbereitete Daten können Erfolgsfaktoren analysieren und Studierende in der Wahl auch ungewöhnlicher Spezialisierungen unterstützen. Des Weiteren ermöglicht eine Analyse der Selbsteinschätzungen der Absolventen (Kompetenzen, berufliche Anforderungen, Erfolgskriterien) eine Spezifizierung des Vermittlungsangebots von Schlüssel- und Zusatzqualifikationen.
- Im Qualitätsmanagement dient die retrospektive Bewertung der Studienbedingungen der Absolventen ebenso als Input-Faktor für die Bewertung der Prozesse, wie deren Berufsverläufe, Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt und der langfristige Berufserfolg als outcome-basierte Indikatoren genutzt werden können.

Trotz dieser Vielfalt von Einsatzmöglichkeiten zeigen Befragungen und die Erfahrung von Absolventenforschern, dass Absolventenstudien in Deutschland bisher oft nur unregelmäßig durchgeführt werden und sich häufig nur auf einen Studiengang oder Fachbereich beschränken. Die deutschlandweite Befragung deutscher Hochschulen zur Durchführung von Absolventenstudien im Rahmen des GRADUA2 Projekts (Janson u.a. 2006) kam zu folgenden Ergebnissen:

1) Insgesamt ca. zwei Drittel (65%) der befragten Hochschulen haben in den letzten fünf Jahren in Deutschland Absolventenstudien durchgeführt.
2) Die meisten Studien verbleiben dabei dezentral auf der Fachbereichs- und Studiengangsebene. Nur 45% der befragten Hochschulen haben hochschulweite Studien durchgeführt.
3) Knapp die Hälfte der Hochschulen führen keine regelmäßigen Absolventenstudien durch.
4) Die Ergebnisse aus Absolventenstudien werden an den Hochschulen vor allem für „interne Berichte" genutzt. Dabei bleibt es erfahrungsgemäß allerdings bei recht allgemeinen Informationen über die Durchführung einer solchen Studie und über einige Kernergebnisse. Nur in seltenen Fällen findet eine ausführliche Diskussion und Reflexion der Ergebnisse statt.
5) Die Nutzung der Ergebnisse von Absolventenstudien für die Verbesserung der Curricula wird von Fachhochschulen (83%) häufiger genannt als von Universitäten (53%).
6) Hochschulen, die keine Absolventenstudien durchführen, begründen dies vor allem mit einem Mangel an geeignetem Personal. Ob dieser Mangel die finanziellen Ressourcen oder die Qualifikation des Personals betrifft, wird nur eingeschränkt deutlich, ist aber insofern auch unerheblich, als beides belegt, dass Absolventenstudien keine hohe Priorität eingeräumt wird. Auf jeden Fall existiert ein Widerspruch zwischen der postulierten Bedeutung derartiger Studien in der hochschulpolitischen Diskussion und den tatsächlichen Aktivitäten und Aufmerksamkeiten für das Thema an den Hochschulen.

Die Erfahrung zeigt, dass selbst an den Hochschulen, an denen Absolventenstudien durchgeführt werden, ein wesentliches Kernproblem die Kommunikation der Daten bzw. die Umsetzung der aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse in die Hochschulpraxis ist. Viel zu oft werden gute Studien durchgeführt, diese aber von den Hochschulmitgliedern selbst sowie von anderen externen Interessengruppen nicht wahrgenommen (siehe dazu auch Grühn 2007). Die Nutzung der Daten für die Studienberatung, die Studiengangsentwicklung, die Evaluation und das Qualitätsmanagement wird in der Literatur zwar proklamiert, noch fehlt aber eine detaillierte theoretisch-praktische Auseinandersetzung mit diesem Prozess. Häufig verbleibt die Nutzung der Daten in einer „Qualitätsmessung" statt einer „Qualitätsverbesserung". Selbst in den USA, mit einer viel älteren Tradition in der Absolventenforschung[4], finden sich nur vereinzelte Publikationen, die sich mit der Umsetzung von Ergebnissen der Absolventenforschung in den Hochschulen selbst befassen. Zentral sind hier die Publikationen von Ewell, der in den 80er und 90er Jahren mehrere Texte zu der Frage des „Use of student outcome information" veröffentlicht hat. Dabei konzentrieren er und sein Projektteam sich auf die fehlende Nutzung[5] und Akzeptanz der Daten durch das Verwaltungs- bzw. Managementpersonal an den Hochschulen sowie die Bereitstellung von Lösungsmöglichkeiten. Als Ursachen für die fehlende Nutzung nennt Ewell drei Ursachengruppen (Kinnick 1985):

- Individuelle Ursachen, wie z.B. die Angst vor negativen Ergebnissen und ihren Folgen für externe Mittelzuweisungen. Hierunter würde auch fehlendes Verständnis für das Bildungsziel „Employability" bzw. die Arbeitsmarktrelevanz eines Hochschulstudiums fallen.
- Strukturelle Ursachen, wie fehlende zentrale Koordination und Verbindung zwischen Absolventenforschern und Entscheidungsträgern an den Hochschulen, keine zentrale Koordination oder Informationsstelle über an der Hochschule durchgeführte Absolventenstudien oder vergleichbare Daten (Hochschulen als „loosely-coupled" systems)

[4] Die erste Absolventenstudie wurde in den 20er Jahren des 19. Jh. durchgeführt.

[5] Ewell unterscheidet hierbei vier Formen des Nutzens von Informationen in einem Entscheidungsprozess: 1. Identifizierung von Problemen 2. Schaffung eines Kontexts für den Entscheidungsprozess 3. Einleitung von Handlungen 4. Legitimierung von Entscheidungen (Kinnick 1985, S. 95).

- Technische Ursachen, wie z.B. zu lange und technische Berichte sowie fehlende Kommunikation an der Hochschule über die Ergebnisse.

Diese Ergebnisse bestätigt Arnold (2003a) in ihrer an der Universität Hamburg durchgeführten Studie. Unabhängig ziehen beide Forscher den Schluss, dass ein effektiver Einsatz von Absolventenstudien die rechtzeitige Information und Einbeziehung der relevanten Interessens-, Macht- und Zielgruppen erfordert. Neben den Hochschul- und Fachbereichsleitungen sind dies die Vertreter von Serviceeinrichtungen wie Career und Alumni Service, dem Hochschulmarketing sowie den Qualitätssicherungs-, Evaluations- und Akkreditierungsbeauftragten. Jede dieser Gruppen hat eigene Interessen an den Zielen und der Verwendung einer hochschuleigenen Absolventenstudie sowie u.U. Gründe für deren Ablehnung. Ängste vor einer Nutzung als Indikator für Mittelzuweisung oder Rankings sind sicherlich nicht ganz unbegründet, sollten aber offen benannt und diskutiert werden. Insbesondere die interne Auseinandersetzung mit den Daten zwischen verschiedenen Stakeholder-Gruppen kann verhindern, dass Ergebnisinterpretationen ohne das notwendige Fachwissen vorgenommen werden. Zusammenfassend nennen Ewell (1983) und Arnold (2003a) folgende Maßnahmen für den effektiveren Einsatz von Absolventenstudien in der Hochschulentwicklung:

- Einbeziehung der Interessen und (aktuellen) Fragestellungen der späteren Nutzergruppen schon bei der Anlage der Studie, ggf. unter gemeinsamer Entwicklung von Kriterien für die spätere Diskussion der Ergebnisse (Auftrag statt „Selbstbeauftragung"),
- offene Kommunikation über den Fortgang der Studie, Veröffentlichung von Zwischenergebnissen (oder auch Status quo der Befragung), um die Studie über die Länge der Laufzeit an der Hochschule nicht in Vergessenheit geraten zu lassen,
- neutrale Moderation und deutliche Definition der Ziele und möglichen Konsequenzen der Absolventenstudien
- zielgruppengerechte Aufbereitung der Ergebnisse, d.h. in einer Form, welche der üblichen Arbeitsweise der Zielgruppe entspricht,
- themenspezifische Aufbereitung orientiert an aktuellen Problemen/spezifischen Fragen statt erhebungsspezifische Berichte, Verbindung mit Daten aus anderen Quellen zum gleichen Thema zur Vervollständigung des Bildes,
- vergleichende Darstellungen wählen - z.B. im Zeitverlauf, zwischen Fachbereichen, mit den Ergebnissen von Studien anderer Hochschulen sowie national repräsentativen Studien (z.B. HIS),
- Schaffung eines regelmäßigen Forums mit verschiedenen Vertretergruppen zur Diskussion der Studienergebnisse.

Selbst der optimale Einsatz von Absolventenstudien kann nicht die inhärenten Schwächen von Absolventenstudien beheben. Burkhardt u.a. (2000) führen hier vor allem die Überforderung der Absolventen als Experten an; Fragen zur rückblickenden Bewertung des Studiums hinsichtlich des Kompetenzerwerbs während des Studiums im Abgleich mit den beruflichen Anforderungen (Qualifikationsthematik) haben zum einen methodische Schwächen (willkürliche Klassifikation von beruflichen Anforderungen, Kompetenzen, feingliedrige Splitterung)[6] und zum anderen setzen sie voraus, dass die Absolventen die Expertise zum Durchschauen der Zusammenhänge zwischen Studienangebot, Kompetenzen und beruflichen Anforderungen besitzen (Janson und Teichler 2007). Diese inhärenten Schwächen sprechen zwar nicht gegen den Einsatz von Absolventenstudien, sie sollten aber bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden, um eine „Überinterpretation" zu vermeiden.

Neben diesen inhärenten Schwächen bewirken Durchführungsfehler und mangelnde Kenntnisse über das Instrument, dass die Potenziale von Absolventenstudien in Deutschland zurzeit nicht voll ausgeschöpft werden. Ende der 90er Jahre kamen Burkhardt u.a. (2000, S. 13) nach der Auswertung von 80 deutschen Absolventenstudien zu dem Ergebnis, dass es in Deutschland kaum Studien gibt, die die Wirkungen von Studienangeboten und -bedingungen systematisch zu erfassen suchen: „Zumeist werden allenfalls Selbstdeutungen der Absolventen oder bivariate Analysen des Zusammenhangs zwischen einzelnen Elementen des Studiums und der Berufstätigkeit vorgenommen. Multivariate Analysen […] sind die Ausnahme." Seit der Veröffentlichung der Burkhard u.a. Studie gab es keine wesentlichen Entwicklungen, die die oben genannte Zusammenfassung revidieren würden (Janson/Teichler 2007). Es fehlen zentrale, regelmäßig erhobene Studien auf Hochschulebene, deren Ergebnisse für die Hochschulforschung und „institutional research" adäquat genutzt werden können. Zur Änderung dieser Situation und unter dem externen Druck auf viele Hochschulen, Absolventenstudien für die Reakkreditierung durchzuführen, hat sich im Frühjahr 2006 auf der Tagung „Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung" in Kassel das Netzwerk Absolventenstudien gegründet. Das Ziel des Netzwerks ist es, die Absolventenforschung in Deutschland zu fördern, ihre Professionalisierung voranzutreiben sowie den Informationsaustausch zwischen Hochschulforschern und Praktikern in den Hochschulen zu unterstützen.

Seit Oktober 2007 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung das vom Netzwerk initiierte und vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) koordinierte Projekt „Studienbedingungen und Berufserfolg" mit dem Ziel die Wirkungen von Studienangeboten und -bedingungen auf den Berufserfolg systematisch zu analysieren. Basis dieser Analyse sind hochschulspezifische Absolventenstudien an knapp 50 deutschen Hochschulen, die auf einem gemeinsamen Kernfragensatz basieren, ansonsten aber den Besonderheiten und Begebenheiten der Hochschule angepasst sind. Neben der systematischen Wirkungsanalyse steht bei diesem Projekt auch die Professionalisierung der Absolventenforschung an deutschen Hochschulen im Mittelpunkt. Die Projektleitung des INCHER-Kassel begleitet die am Projekt beteiligten Hochschulen bei der Planung, Konzipierung und Durchführung ihrer Absolventenstudien. Regelmäßige Workshops und Tagungen gewährleisten den Erfahrungsaustausch zwischen den Hochschulen. Weitere Informationen über das Netzwerk und das Projekt „Studienbedingungen und Berufserfolg" sind auf der Netzwerkseite zu finden: (http://www.uni-kassel.de/incher/absolvent). Zusammen-

[6] Teichler und Schomburg (1997) stellen in ihrer Publikation die Grenzen der Schlussfolgerungen von Berufsfeldanalysen auf die Studienreform dar.

fassend lässt sich feststellen, dass Absolventenstudien ein hohes Potenzial haben, ein wichtiges Instrument für die Hochschulentwicklung zu sein. Sie liefern wertvolle Informationen für verschiedene Bereiche der Hochschule und stellen als „outcome assessment" ein wesentliches Qualitätskriterium der Hochschulbildung dar. Hinsichtlich der Lehrorientierung von Hochschulen ist zu begrüßen, dass ehemalige Studierende in ihrer Funktion als Alumni eine Stimme im Qualitätsentwicklungsprozess erhalten. Notwendige Voraussetzung für einen effektiven Einsatz von Absolventenstudien sind qualitativ hochwertige Studien sowie ein hohes Bewusstsein über den richtigen Umgang mit den Daten. Ideale Voraussetzungen sind die Zusammenarbeit von Forschern und Praktikern sowie die zielgruppengerechte Aufbereitung der Daten. Es bleibt zu betonen, dass Absolventenstudien kein Allheilmittel sind. Sie können aber unter Berücksichtigung ihrer inhärenten Schwächen zur „Diagnose und Heilung" mancher Probleme beitragen. Ewell (1983) fasst es prägnant zusammen, indem er darauf hinweist, dass Absolventenstudien nicht die Lösung von Problemen aufzeigen, sondern vielmehr Hinweise auf zu stellende Fragen geben. In diesem Sinne sollte kritisch beobachtet werden, wie Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen, die jetzt Absolventenstudien z.B. für die Reakkreditierung fordern, ihre Ergebnisse nutzen und den eigenen Entscheidungen zugrunde legen. Singuläre Ergebnisse von Absolventenstudien wie z.B. das Durchschnittseinkommen sollten nicht als Indikator für Qualität eingesetzt werden, sondern immer in ihrem Kontext und mit Hilfe von Hintergrundinformationen interpretiert werden. Und so soll eine positive Einschätzung der vielfältigen Einsatzpotenziale von Absolventenstudien mit dem warnenden Kommentar eines amerikanischen Tagungsteilnehmers enden: „The alumni survey is not a do-all […]. If you lived or died on the basis of the alumni survey, you would have very poor outcome assessment" (Larry H. Kelley, zitiert in: Shoemaker 1999, S. 106).

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2004): Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen. Beschluss des Akkreditierungsrats im Umlaufverfahren vom 17.07.2006. Online Dokument. URL: http://www.akkreditierungs rat.de (Stand: Februar 2007).

Akkreditierungsrat (2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen (beschlossen auf der 41.Sitzung des Akkreditierungsrates am 9. Dezember 2004). Online Dokument. URL: http://www.akkreditierungsrat.de (Stand: Februar 2007).

ASIIN (2007): Informationen für Hochschulen. Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften, der Architektur, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik, URL: http://www.asiin.de (Stand: Februar 2007).

Arnold, E. (2003a): Absolventenstudien zur Unterstützung von Studienreformprojekten: Wie lässt sich der Nutzen steigern? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), 26. Jg./H. 4, S. 415-428.

Arnold, E. (2003b): Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche. Beitrag im Evaluations-Netzwerk des Hochschulinformationssystems.

Bretschneider, F./Pasternack, P. (2005): Handwörterbuch der Hochschulreform. Bielefeld.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1992): Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie, Bonn, S. 50.

Burkhardt, A.,/Schomburg, H./Teichler, U. (Hg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf - Ergebnisse von Absolventenstudien, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, S. 13.

Cabrera, A. F./Weerts, David/J., Zulick/Bradford, J. (2005): Making an Impact with Alumni Surveys, In: Weerts, D./Javier, J./Javier, V. (eds.): Enhancing Alumni Research: European and American Perspective, New Directions for Institutional Research, No. 126, Jossey-Bass Inc., San Francisco.

Donabedian, A. (1980): Explorations in quality assessment and monitoring: The definition of quality and approaches to is assessment. Ann Arbor, MI.

Ewell, P. (1983): Information on Student Outcomes: How to Get It and How to Use It. National Center forHigher Educaiton Management Systems, Boulder/Colorado.

Grühn, D. (2007): Der Stellenwert von Absolventenstudien und Möglichkeiten einer besseren Nutzung ihrer Potentiale für Career Services. Beiträge zur Hochschulpolitik, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.

HRK (Hg.), (2001): Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung - Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder. Bonn.

Janson, K./Teichler, U. (2007): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel. Beiträge zur Hochschulpolitik, 4/2007, S. 5-17.

Janson, K./Schomburg/Grühn, D. (2006): Absolventenstudien an deutschen, europäischen und lateinamerikanischen Hochschulen. Career Service Network Papers (csnp), No. 4.

Jörn, S. (2003): Career Services als neue Dienstleistungseinrichtungen an deutschen Hochschulen, In: Grühn, D./Jörns, S. (Hg.): Career service papers, 1/03 (csp), pp. 14-27.

Kinnick, M. K. (1985): Increasing the Use of Student Outcomes Information. In: Ewell, Peter T. (Ed.), Assessing Educational Outcomes, New Directions for Institutional Research, No. 47, San Francisco, pp. 93-111.

Pascarella, E.T./Terenzini, P. T. (1991): How College Affects Students. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Schomburg, H. (2003): Handbuch für die Durchführung von Absolventenbefragungen, Kassel, S. A.17.

Shoemaker, D.(Hg.) (1999): Research in Alumni Relations - Surveying Alumni to Improve Your Programs, Washington D.C.

Teichler, U./Schomburg, H. (1997): Evaluation von Hochschulen auf Basis von Absovlentenstudien. Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland. In: Altrichter, H. u.a. (Hg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Reihe: Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Bd. 16, Innsbruck-Wien, S. 235-253.

Teichler, U./Winkler, H. (Hg.) (1990): Der Berufsstart von Hochschulabsolventen, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn.

Reinfeldt, F./Frings, C. (2003): Absolventenbefragungen im Kontext von Hochschulevaluation - Forschungsstand und Perspektiven, In: Zeitschrift für Evaluation, Vol. 2/2003, S. 290.

Stevenson, M./Walleri, R.D./Japella, S.M. (1985): Designing Follow-up Studies of Graduates and Former Students. In: Ewell, P. T. (Ed.), Assessing Educational Outcomes, New Directions for Institutional Research, No. 47, San Francisco, S. 81-43.

ZEVA (2005): Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen. Handbuch zur Akkreditierung von Studiengängen 2005, Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen" 53/05, Hannover.

■ **Kerstin Janson,** Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel, E-Mail: k.janson@uni-kassel.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

NEU im Verlagsprogramm:

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik
ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

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

Maike Reimer

Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen? Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels

Maike Reimer

Seit 2005 erhebt das „Bayerische Absolventenpanel" (BAP) Angaben über Kompetenzen und Berufsverbleib bayerischer Hochschulabsolventen und meldet die Ergebnisse an die bayerischen Universitäten und Fachhochschulen. Im BAP wurde daher eine komplexe, auf die Zielgruppen abgestimmte Kommunikationsstrategie entwickelt, die sowohl die zentrale Leitung, als auch Fachbereiche bzw. Fakultäten und Serviceeinrichtungen (Studienberatung, Hochschulmarketing, Career Centers, Alumnivereinigungen …) erreichte. Erste Rückmeldungen waren sehr positiv und gaben wichtige Anregungen zur Verbesserung der Strategie. Der Informationstransfer wird jedoch durch das Fehlen von Strukturen und Personen erschwert, die solche Informationen aufnehmen und an den Hochschulen verbreiten.[1]

1. Absolventen und die Qualitätssicherung der Lehre

1.1 Absolventenstudien: Bedarf und Anforderungen

Absolventenstudien werden an Hochschulen immer populärer, denn der Bedarf an aussagekräftigen quantitativen Informationen für die Einschätzung des Ertrags der Hochschulausbildung ist gestiegen. Hochschulen werden zunehmend auch als Ausbildungsinstitution für den Arbeitsmarkt gesehen und daran gemessen, wie gut ihre Absolventen ihre Kompetenzen auch auf dem Arbeitsmarkt verwenden können (Stichworte „Employability" und „Anschlussfähigkeit") (ENQA 2005; London-Communiqué 2005). Dafür wird von den Hochschulen erwartet, zentrale Informationen zum Ertrag der Hochschulausbildung zu erheben und regelmäßig Veränderungen oder deren Ausbleiben zu beobachten, insbesondere im Vergleich und in (profilierender) Abgrenzung zu anderen Institutionen, und mit entsprechenden Maßnahmen zur Qualitätssicherung oder -steigerung zu reagieren. Die Hochschulen benötigen also aussagekräftige quantitative und vergleichbare Informationen aus Absolventenstudien, die den Ertrag (Output, Outcome) der Hochschulausbildung sinnvoll erfassen:[2]

- Niveau, Bedarf und Lernbedingungen von Kompetenzen,
- Bewertung des Studiums (als Qualitätsurteil über die Lernangebote),
- Information über den Berufsverbleib.

Die hohen Anforderungen bei der Durchführung von Absolventenbefragungen erfordern, Absolventenstudien überinstitutionell anzulegen und von spezialisierten Instituten durchführen zu lassen (siehe Abschnitt 1.2). Externe Informationsanbieter müssen allerdings die Ergebnisse auf sinnvolle, für ein Qualitätsmanagement verwertbare Weise an die Hochschulen rückmelden. Deshalb fragen wir in diesem Artikel:

- Welchen Informationsgewinn haben die verschiedenen Akteure und Gremien deutscher Hochschulen von überinstitutionellen Absolventenstudien?
- Wie muss die Information aufbereitet und vermittelt werden, damit sie an deutschen Hochschulen effizient für die strategische Planung und die Verbesserung der Lehre im Sinne einer besseren Vorbereitung für berufliche Tätigkeiten umgesetzt werden kann?

Wir werden diesen Fragen anhand unserer Erfahrungen mit dem „Bayerischen Absolventenpanel" nachgehen, das den bayerischen Universitäten und (Fach-)Hochschulen als externer Partner seit 2005 Steuerungsinformation liefert.

1.2 Wie machen es andere Länder?

In anderen Ländern werden die erforderlichen Informationen von professionellen Forschungseinrichtungen in den Hochschulen selbst durchgeführt ("Institutional Research") oder im Rahmen der nationalen Bildungsstatistik erhoben. An den Hochschulen bestehen Regelungen und Vereinbarungen, die festlegen, durch wen diese Informationen rezipiert und welche Reaktionen auf sie zu erfolgen haben:

- In den USA und Großbritannien beeinflussen flächendeckende und systematische Absolventenbefragungen die Verteilung staatlicher Zuwendungen mit. Darüber hinaus können Studienangebote, die keine befriedigenden Arbeitsmarktergebnisse zeitigen, eingestellt werden (Brennan/Williams/Woodley 2005; Ewell 2005). Auch das Hochschulmarketing wirbt intensiv mit Angaben von und über Absolventen um (zahlende) Studierende.

[1] Die Verfasserin dankt allen Personen an bayerischen Universitäten und Fachhochschulen, deren engagierte Zusammenarbeit das „Bayerische Absolventenpanel" möglich gemacht hat, sowie dem wissenschaftlichen Beirat für seine kompetente und kritische Begleitung. Darüber hinaus besonderen Dank auch an Frau Dr. Falk, Frau Müller, Frau Krella und Herrn Sarcletti für Anregungen und Rückmeldungen.

[2] Auch außerhalb der Hochschulen besteht Bedarf an entsprechender Ertragsinformation etwa von Seiten der Wissenschafts- oder Bildungsministerien des Bundes und der Länder sowie von Studieninteressierten, Studierenden, Absolventen etc. (Brennan/Williams/Woodley 2005; Cabrera/Weerts/Zulick 2005; Ewell 2005). Diese wenden sich häufig an die Hochschulen und die dortigen Beratungs- oder Pressestellen (Heine/Spangenberg/Willich 2007), um entsprechende Informationen zu erhalten. Auch von ministerialer Seite wird den Hochschulen häufig die Verantwortung für die Bereitstellung von Absolventeninformation für die Akkreditierung oder Zielvereinbarungen zugeschrieben (ENQA, 2005). Die Hochschule ist also der zentrale Ort, an dem Absolventeninformationen ankommen müssen.

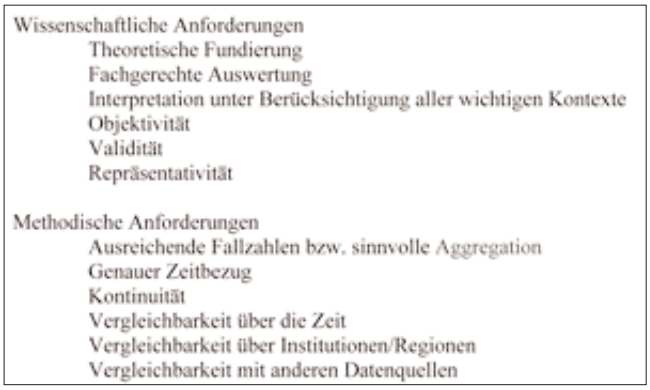
- In der Schweiz führt das Schweizerische Bundesamt für Statistik eine regelmäßige Panelbefragung aller Schweizer Absolventen durch, deren Ergebnisse an den Hochschulen erwartet und in die allgemeine Arbeit mit einbezogen werden (Schmidlin 2007).
- Auch in Italien, Japan, den Niederlanden und den skandinavischen Länder werden Absolventenstudien aufgebaut und Systeme zu ihrer Verwertung eingerichtet.

1.3 Wer sollte Absolventen befragen?

Vieles spricht dafür, Absolventeninformationen nicht an den Hochschulen zu erheben, sondern überinstitutionell anzulegen und externe Institutionen mit der Bereitstellung, Analyse und Interpretation einer Absolventen-Informationsbasis auf nationaler oder zumindest regionaler Ebene zu beauftragen (Borden 2005; Krempkow 2007). Denn Ertragsmaße müssen, um sinnvoll einsetzbar zu sein, hohe Anforderungen erfüllen (Cabrera/Weerts/Zulick 2005; Krempkow 2007; Nickel 2006; Schomburg/Teichler 2005) (vgl. Abb. 1):

- Wissenschaftliche Kriterien: Eine sorgfältige, theoretisch fundierte Auswahl und Miterhebung aller relevanten Kontextinformationen ist nötig, denn der kurz- und langfristige berufliche Erfolg von Hochschulabsolventen wird von zahlreichen interagierenden Faktorengruppen beeinflusst, die mit berücksichtigt werden müssen. Weiterhin müssen Differenzen und Korrelationen unter Verwendung angemessener statistischer Verfahren auf Signifikanz und Effektstärken überprüft werden. Für die kausale Interpretation sind fortgeschrittene multivariate Analysemethoden nötig. Und natürlich müssen die allgemeinen Kriterien der Wissenschaftlichkeit wie Objektivität, Validität und Repräsentativität bzw. Verallgemeinerbarkeit erfüllt sein.
- Zum anderen sind methodische Kriterien für eine qualifizierte Bewertung der Ergebnisse zu erfüllen. Ergebnisse einer Hochschule können nicht ohne Vergleichsgröße als „hoch" oder „niedrig" bezeichnet werden. Daher ist eine regelmäßige kontinuierliche und über die Zeit vergleichbare Durchführung von großer Wichtigkeit; ebenso die Vergleichbarkeit von Regionen und Institutionen untereinander. Auch der Zeitbezug der Information muss klar sein: Wenn Absolventen mehrerer Jahrgänge zusammengefasst werden, können sich Arbeitsmärkte oder die Studienbedingungen geändert haben. Und nicht zuletzt müssen die Fallzahlen auf Ebene der Fächer ausreichend hoch sein oder sinnvolle Gruppierungen vorgenommen werden.

Abbildung 1



Den meisten Hochschulen fehlt es an Kompetenz oder Ressourcen für die Durchführung von Absolventenstudien, die diese Kriterien erfüllen. Die offiziellen Dokumente empfehlen den Hochschulen daher, im Qualitätsmanagement mit externen Partnern zusammen zu arbeiten (Bergen-Communiqué 2005). In Deutschland existieren verschiedene Studien, die entsprechende Informationen erheben und bereitstellen:

- Die bundesweiten Absolventenstudien von HIS veröffentlichen fächerbezogene Aussagen für ganz Deutschland (Briedis 2007; Minks 2004), sind allerdings nicht für einzelne Hochschulen oder alle Bundesländer repräsentativ.
- Bayern hat als erstes Bundesland eine landesweit repräsentative und langfristig angelegte Absolventenstudie für ausgewählte Fächer initiiert, das „Bayerische Absolventenpanel" (BAP), das Auswertungen auf Hochschulebene ermöglicht (Falk/Reimer 2007b; Falk/Reimer/Hartwig 2007; http://www.ihf.bayern.de).
- In Baden-Württemberg hat das Landesamt für Statistik zusammen mit drei Fachhochschulen ein Pilotprojekt durchgeführt, aus dem eine landesweite Studie aller baden-württembergischen Fachhochschulen entstanden ist (Walker 2005).
- Den europaweiten Bezug stellen die Absolventenstudien des INCHER Kassel her (Schomburg/Teichler 2006).

Sie beinhalten ein ungeheures Potential an repräsentativen und längsschnittlichen Informationen über Studium und Berufsverbleib - das von den Hochschulen allerdings kaum genutzt wird. Wie kann dieses Potential nun für die Qualitätssicherung an Hochschulen erschlossen werden? Diese Fragen werden im Folgenden am Beispiel des „Bayerischen Absolventenpanels" und seiner Strategien und Maßnahmen zum Informationstransfer beantwortet.

2. Das BAP und die Hochschulen: Eine fruchtbare Zusammenarbeit

2.1 Welche Informationen bietet das BAP?

Das BAP wird am „Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulplanung und Hochschulforschung" (IHF) durchgeführt. Das IHF ist eine nachgelagerte Behörde des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst (StMWFK) und eine Service-Einrichtung für Ministerien, Hochschulen und die allgemeine Öffentlichkeit. Unabhängigkeit und wissenschaftliche Qualität des BAP werden durch einen wissenschaftlichen Beirat garantiert, der sich aus führenden Arbeitsmarkt- und Berufsforschern zusammensetzt. Außerdem werden die Ergebnisse fortlaufend in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit präsentiert, diskutiert und in Fachzeitschriften publiziert, sind somit also dem Peer-Review-Prozess unterworfen.

Im BAP werden in regelmäßigen Abständen die Absolventen ausgewählter Jahrgänge und Studienfächer aller bayerischen Universitäten und staatlichen Fachhochschulen befragt. Eine ausführliche Beschreibung findet sich in (Falk/Reimer/Hartwig 2007) und im Internet (http://www.ihf.bayern.de). Bisher wurden zwei Prüfungsjahrgänge (2003/2004 und 2005/2006) befragt. Alle 26 Hochschulen mit entsprechendem Fächerangebot nahmen teil. Der Rücklauf war mit 37% äußerst zufrieden stellend und die Repräsentativität war hinsichtlich der überprüfbaren Variablen (Fach, Geschlecht, Alter) ebenfalls gut.

Folgende Themen werden in den Befragungen abgedeckt:
- Retrospektive Beschreibung und Bewertung der Studienangebote (z.B. Lehr- und Lernformen, Studierbarkeit, Praxistauglichkeit der Lehre, Kontakt und Betreuung …),
- Berufsübertritt (z.B. Dauer der Stellensuche, Übergangsaktivitäten, Probleme bei der Stellensuche …) und Eigenschaften der ersten Stelle (z.B. Einkommen, vertragliche Ausgestaltung, Passung von Studium und Beruf …),
- Niveau und Entstehungsort von fachlichen und überfachlichen/Schlüsselkompetenzen (z.B. Fremdsprachenkenntnisse, Problemlösefähigkeiten, soziale Kompetenz …).

Die Fragen und die Konzeption der Studie beruhen auf aktuellen Erkenntnissen aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Bereichen zu den relevanten Faktorengruppen. Dadurch können die Ursachen für Arbeitsmarkterfolg und Kompetenzerwerb auf Seiten der Hochschulen und ihres Lehrangebots durch multivariate Analysen ermittelt werden (Falk/Reimer 2007a; Sarcletti 2007). Darüber hinaus können durch eine inhaltliche Korrespondenz mit bundesweiten Daten der HIS-GmbH Vergleiche mit den anderen Bundesländern gezogen werden.

2.2 Wie kommuniziert das BAP seine Ergebnisse den Hochschulen?

Die Rezeption von Ergebnissen aus Absolventenstudien lässt sich durch eine aktive Beteiligung der interessierten Parteien am Kommunikationsprozess optimieren (Arnold 2003; Borden 2005; Cabrera/Weerts/Zulick 2005). Diese aktive Beteiligung beginnt idealerweise schon in der Planungsphase, indem bereits im Vorfeld Erwartungen geklärt und die Erhebungen konsequent in den Ablauf von Studienreformprojekten integriert werden. Das BAP wendet sich allerdings an 26 über ganz Bayern verteilte Institutionen von kleinen, fachlich fokussierten Fachhochschulen mit Absolventenzahlen unter 100 pro Abschlussjahr bis hin zu großen Volluniversitäten. Auch geht das BAP als länderweit zentraler Informationsanbieter mit dem Fragenprogramm notwendigerweise nur in begrenztem Umfang auf einzelne Hochschulen, Fachbereiche oder Studiengänge ein und orientiert sich vor allem an der Vergleichbarkeit.
Daher sind die Inhalte nicht spezifisch auf Institutionen, Studiengänge oder bestimmte Verwenbdungszusammenhänge (z.B. Evaluation, Marketing…) zugeschnitten.
Die deutsche Hochschule ist eine stark fragmentierte Institution, in der die Fakultäten und Fachbereiche relativ unabhängig über ihre Strategien und Qualitätssicherungsmaßnahmen bestimmen (auch wenn der Trend zu einer Stärkung der zentralen Leitung und einer Profilierung der Hochschule als Ganzer geht). Hochschul- oder auch nur fakultätsweite Qualitätsmanagementsysteme mit etablierten und routinierten Strukturen für die Wissensweitergabe und -nutzung sind allerdings kaum vorhanden (Nickel, forthcoming). Daher stellten sich folgende Aufgaben:
- Identifikation der Interessierten („Zielgruppen") in den Hochschulen und ihrer Informationsinteressen: Wer sind die relevanten Akteure und Gremien? Wie kommunizieren diese untereinander? Was interessiert sie? Mit welchen Darstellungsformen sind sie vertraut?
- Entwicklung passender „Informationsprodukte": Auswahl der Daten und Analysen, zielgruppengerechte Darstellung und Visualisierung, Wahl des Mediums (Schriftstück, Publikation in Fachzeitschriften, Monographien, per Mail versandte Word- ode pdf-Dokument, Darstellung im Internet),
- Aufbau von Kommunikationskanälen und -gelegenheiten (Kontaktpflege mit potentiellen Türöffnern oder Multiplikatoren, Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse in Gremien- oder Verbandssitzung, E-Mail-Verteiler).

Abbildung 2

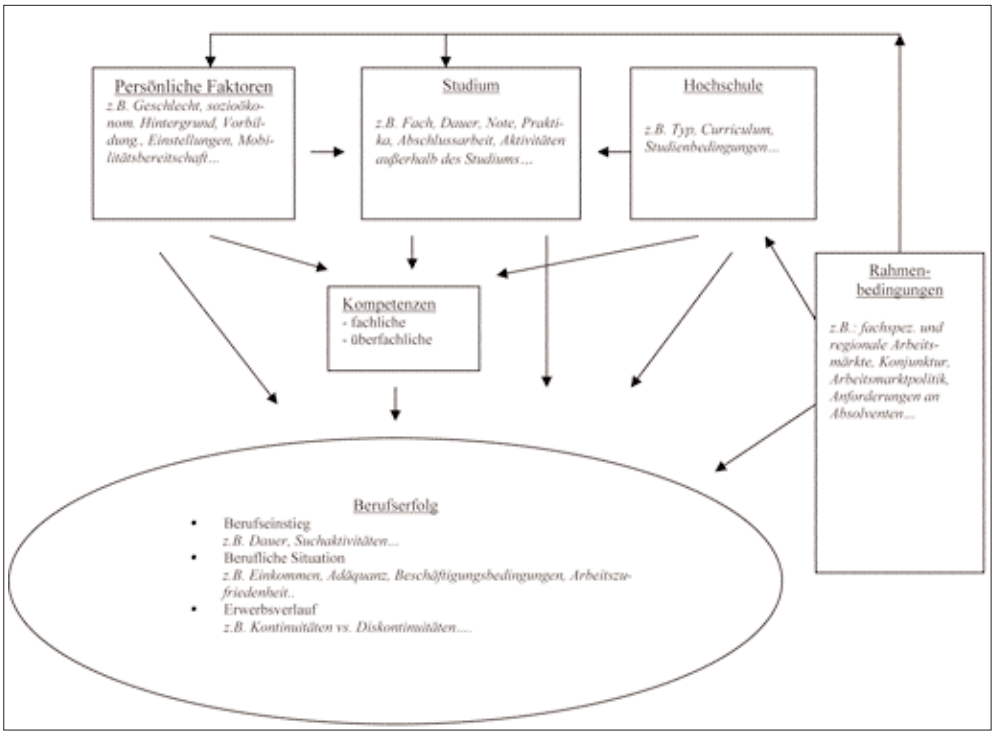
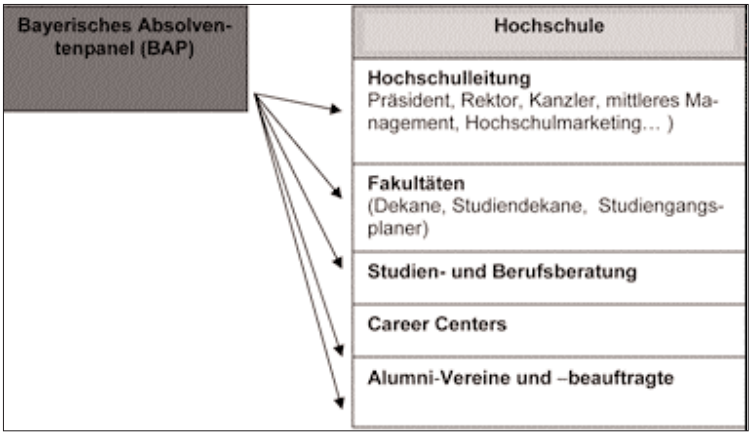


Abbildung 3 gibt einen Überblick über die identifizierten Zielgruppen innerhalb der Hochschulen und den Fluss von Informationen zwischen dem Bayerischen Absolventenpanel. Die fünf identifizierten Gruppen unterscheiden sich stark in ihren Informationsbedürfnissen und agieren strukturell sowie räumlich getrennt. Folgende Faktoren sind zu berücksichtigen:
- Innerhalb der Zielgruppen ist der Austausch oft hierarchisch und besonders an größeren Hochschulen auf den eigenen Wirkungskreis begrenzt.
- Innerhalb einer Hochschule ist die informationelle Vernetzung zwischen den Zielgruppen meist schwach bis nicht vorhanden und beruht nur in wenigen Fällen auf institutionalisierten Austauschwegen.

Abbildung 3



- Zwischen den Hochschulen bestehen große Unterschiede darin, wie Zuständigkeiten und Aufgaben verteilt sind, bzw. welche Gremien besonders ausschlaggebend sind.
- Über die Hochschulen hinweg bestehen teilweise Austauschbeziehungen zwischen Vertretern derselben Zielgruppen, etwa in Studienberater-Organisationen oder in Verbände von Fachvertretern.
- In vielen Hochschulen werden die fraglichen Funktionen nebenamtlich von Professoren oder anderen wissenschaftlichen Hochschulmitarbeiten übernommen, die in sehr unterschiedlichem Maß mit der Aufnahme und Verarbeitung von statistischer Information vertraut sind.

Auf der Grundlage der Zielgruppenanalyse wurden geeignete Informationsprodukte und Übermittlungswege entworfen (siehe Abb. 4). Zentrales Informationsprodukt sind dabei die Hochschulberichte: Jede teilnehmende Hochschule erhält die Grundauszählungen aller relevanten Variablen für ihre Absolventen getrennt nach Fächern, dargestellt als Tabellen oder Grafiken, mit Interpretationshilfen und zusammenfassenden Beschreibungen der wichtigsten Ergebnisse. Diese werden als pdf-Datei per E-Mail an die Hochschulleitung (Rektoren, Stabsmitarbeiter im Bereich Studienplanung und Qualitätssicherung), Fakultätsleitungen (Dekane, Studiendekane), Alumni-Beauftragte, Studienberater und Career-Center-Mitarbeiter geschickt. In zukünftigen Hochschulberichten werden auch Vergleiche der einzelnen Hochschule mit dem bayernweiten Durchschnitt aufgenommen. Bisher wurden alle hochschulspezifischen Auswertungen nur den jeweiligen Hochschulen zur Verfügung gestellt; in Zukunft werden diese - mit Einverständnis der Hochschulen - auch allgemein zugänglich gemacht.

2.3 Was planen wir für die Zukunft, um eine noch bessere Verzahnung zu ermöglichen?

Überprüfung des Vorgehens

Wertvolle Rückmeldungen zu den Hochschulberichten kamen vielfach unaufgefordert. Dadurch angeregt werden zur Zeit leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Akteuren durchgeführt, um systematischer zu erfassen, wie das BAP in Hochschul- und Fakultätsleitungen wahrgenommen wurde und welche Wünsche und Anregungen für eine effektivere Ergebniskommunikation bestehen (Krella 2008). Diese werden bei der Rückmel-dung der neuesten Ergebnisse im Sommer 2008 bereits berücksichtigt.

Intensivierung und Verstetigung der Kommunikation

Wir möchten stärker und aktiver als bisher in den Dialog treten, um unsere Produkte zielgruppenspezifisch zu präsentieren, etwa durch fortgesetztes Anbieten von Vorträgen und moderierten Diskussionen. Mittelfristig wollen wir aber vor allem den Aufbau institutionalisierter Abnehmerstrukturen und Schnittstellen fördern.

Auf der zentralen Leitungs- und operativen Ebene wurde im BAP sehr frühzeitig die Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Hochschulen gesucht:

Abbildung 4

Zielgruppe innerhalb der Hochschule Produkt	**Hochschulleitung** (Rektoren, Präsidenten, Kanzler, Qualitätsbeauftragte, Hochschulmarketing …)	**Fakultäten** (Dekane, Studiendekane, Studiengangsplaner …)	**Studien- und Berufsberatung; Career Centers**	**Alumni[1] - Vereine und -Beauftragte**
Hochschulberichte: Darstellung von Kompetenzen, Berufseinstieg, Charakteristika der ersten Stelle für jede Hochschule getrennt	Persönliche Übergabe gedruckter Exemplare auf der Sitzung der bayerischen Rektorenkonferenzen („Universität Bayern e.V“. bzw. „Hochschule Bayern e.V.“) pdf-Datei mit personalisierter E-Mail	pdf-Datei mit personalisierter E-Mail	pdf-Datei mit personalisierter E-Mail	pdf-Datei mit personalisierter E-Mail
Artikel, Monografien und Qualifikationsarbeiten: Darstellung von Kompetenzen, Berufseinstieg, Charakteristika der ersten Stelle und Erfolgsfaktoren für ganz Bayern (NAMEN)	Download (BAP-Homepage) Hinweis mit personalisierter E-Mail	Download (BAP-Homepage) Hinweis mit personalisierter E-Mail	Download (BAP-Homepage) Hinweis mit personalisierter E-Mail	Download (BAP-Homepage) Hinweis mit personalisierter E-Mail
Pressekonferenz und Fachtagung	Schriftliche Einladung Präsentationen im Anschluss zum Download	Schriftliche Einladung Präsentationen im Anschluss zum Download	Schriftliche Einladung Präsentationen im Anschluss zum Download	Schriftliche Einladung Präsentationen im Anschluss zum Download
Informationsveranstaltungen am IHF: Vorträge, moderierte Diskussionen	Schriftliche Einladung Protokoll und Präsentationen im Anschluss zum Download	Schriftliche Einladung Protokoll und Präsentationen im Anschluss zum Download	Schriftliche Einladung Protokoll und Präsentationen im Anschluss zum Download	Schriftliche Einladung Präsentationen im Anschluss zum Download
Individuelles Service-Angebot: **Sonderauswertungen oder -darstellungen auf Anfrage** (z.B. Vergleich einer Hochschule mit dem Durchschnitt, genauere Darstellung eines Faches, ältere Studierende, Geschlechterunterschiede …)	In Absprache mit Abnehmer (z.B. Bericht, Vortrag, Zahlen …)			

- Führungsebene: Die Institutsleitung ist regelmäßig mit einer Präsentation aus der Institutsarbeit auf den Treffen der Bayerischen Hochschulrektoren vertreten.
- Operative Ebene: Von der Hochschulleitung wurde an jeder Hochschule ein Mitglied als Ansprechpartner des BAP ernannt; diese Funktion wird im Falle einer Umstrukturierung an einen Kollegen weitergeben.

Diese Institutionalisierung der Kontakte ermöglichte die zweimalige reibungslose und fachgerechte Erhebungsdurchführung an allen 26 teilnehmenden Hochschulen sowie die Ausrichtung einer gut besuchten Fachtagung. Allerdings werden diese Schnittstellen von Mitgliedern der zentralen Hochschulleitung (Präsidenten, Rektoren, Kanzler) oder von Mitarbeitern der ebenfalls zentralen Studierenden- oder Prüfungsverwaltung besetzt. Diese Personen sind nur bedingt in der Lage, auch für die Informationsrückmeldung in die Fakultäten, in das mittlere zentrale Management oder in die Servicebereichen tätig zu werden.
Aus diesem Grund wird eine zweite Arbeitsgruppe angestrebt, der Mitglieder der in Abbildung 4 identifizierten Interessengruppen angehören - Qualitätsbeauftragte, Dekane, Studiendekane, Programmplaner, Studien- und Berufsberater sowie die Vertreter der Alumni-Organisationen. Diese Ansprechpartner sollen

- als Multiplikatoren und Verbreiter der Ergebnisse an den Hochschulen fungieren,
- das BAP über die Bedürfnisse der Hochschulen auf dem Laufenden halten und
- gestalterisch am Aufbau von Kommunikationsstrukturen und Schnittstellen mitwirken.

Geplant sind fachspezifische Informationsveranstaltungen in München, die außer der Vorstellung der Ergebnisse in Workshops eine intensive Diskussion über die Wünsche der Hochschulmitarbeiter ermöglichen und die Ausbildung von Kontakten fördern helfen. Mittelfristig sollen dieser Kontakte institutionalisiert und in die im Entstehen begriffenen Systeme des Qualitätsmanagements integriert werden.

Abstimmung und Koordination mit anderen Absolventenbefragungen
Angesichts des ungeheuren Potentials von Absolventenstudien für die unterschiedlichsten Bedürfnisse ist es keine Überraschung, dass verschiedene externe Informationsanbieter Hochschulabsolventen unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen befragen und ihre Ergebnisse auf verschiedene Akteure innerhalb und außerhalb der Hochschulen zuschneiden. Diese Vielfalt hat bisher den inhaltlichen Austausch und die Einhaltung von Qualitäts-Mindeststandards befördert.
Absprache und Koordination in der praktischen Durchführung werden allerdings immer wichtiger, je stärker die Nachfrage nach Absolventeninformation ist. Denn fast alle Studien erfordern von den Hochschulen Unterstützung bei der Ansprache der Absolventen, und dürfen daher deren Ressourcen nicht überstrapazieren. Auch die Absolventen selbst stellen eine knappe Ressource dar und bei Doppelbefragungen sinken die Rücklaufquoten durch Umfrage-Müdigkeit. Die Balance zwischen überinstitutionell vergleichbaren und bundesweit oder regional vergleichbaren Studien einerseits und solche, die spezifisch auf bestimmte Institutionen oder Abschlussarten zugeschnitten sind andererseits muss dabei besonders beachtet werden. Absprachen im Vorfeld und eine Bereitschaft zum Austausch von Daten werden dabei unverzichtbar.

3. Ausblick: Potentiale, Risiken und Grenzen von Absolventenstudien

Durch die im BAP verfolgte Kommunikationsstrategie hat sich der Graben verringert, der Absolventeninformation von ihren Abnehmern an den Hochschulen trennt. Allerdings beruht dies noch auf besonders engagierten und interessierten individuellen „Kontaktpersonen", die zusätzlich zu ihren Aufgaben an den Hochschulen aus eigener Initiative heraus als Türöffner und Multiplikatoren agieren. Externe Informationsbeschaffer und Hochschulen müssen daher zukünftig zusammen am Aufbau stetiger Strukturen arbeiten und die Ernennung von Ansprechpartnern an den Hochschulen als institutionalisierten Schnittstellen vorantreiben. In Bayern haben einige Hochschulen Stabsstellen für die Qualitätssicherung eingerichtet, die die verstreuten Initiativen und Bemühungen bündeln, koordinieren und verstetigen sollen. Die seit kurzem gegebene Möglichkeit, die Akkreditierung von Studiengängen und -programmen (Programmakkreditierung) durch die Akkreditierung von solchen Systemen zu ergänzen, unterstützt diese Entwicklung.[3]
Der Evaluations- und Bewertungscharakter von Absolventenstudien verstärkt sich derzeit zusehends. Zum einen wird eine verstärkte Rechenschaftspflicht und Transparenz nach außen durch die Akkreditierung und durch Zielvereinbarungen der Hochschulen mit ihren Geldgebern aus Bund und Ländern gefordert. Ein wichtiges Kriterium ist dabei eine bessere Vorbereitung der Absolventen auf berufliche Tätigkeiten und die Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen (Bartosch/Maile/Speth 2007; Fuchs 2004; Wissenschaftsrat 1999). Auch die internen Qualitätssicherungsmaßnahmen über Evaluationen und interne Zielvereinbarungen werden verbreiteter und verbindlicher. Hierzu stellt vor allem das Absolventenurteil über die Verwendbarkeit des Studiums auf dem Arbeitsmarkt eine sehr wertvolle Information dar, die - anders als Einschätzungen von Studierenden - auf der tatsächlichen Erfahrung in der Arbeitswelt beruht.
Allerdings werden häufig sehr simple Informationen über den Berufsverbleib als der offensichtlichste Ertragsindikator für die Hochschulausbildung gesehen - etwa der Anteil der Absolventen, die binnen kurzem eine Erwerbstätigkeit aufnimmt oder das durchschnittliche Einkommen auf der ersten Beschäftigung. Die Beziehung der Hochschulausbildung zum Erfolg auf dem Arbeitsmarkt ist keineswegs direkt und einfach kausal herzustellen. Zahlreiche Faktoren beeinflussen den beruflichen Werdegang von Absolventen, darunter auch persönliche Charakteristiken und regionale und fach-

[3] In den Richtlinien zur Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat 2008) finden sich die sehr allgemein formulierte Anforderung, bei der Weiterentwicklung von Studienangeboten die Absolventen angemessen zu beteiligen. Während dies die Durchführung von Absolventenbefragungen nahe legt, fehlen genauere Festlegungen, welche Standards dabei einzuhalten sind. Hier treten die Verantwortlichen erfreulicherweise auch in Austausch und zeigen sich an wissen-schaftlichen und methodischen Grundsatzfragen interessiert (Arnold 2007; Schneider 2007).

spezifische Arbeitsmarktbedingungen, die gänzlich außerhalb des Einflussbereiches von Hochschullehre liegen. Informationen aus Absolventenstudien sind daher auch nicht vornehmlich als „Benchmark" nützlich, sondern als eine kontinuierliche Steuerungsinformation unter vielen anderen in einem informationellen Feedback-Zirkel. Der Vergleich oder gar das einfache Ranken von Hochschulen auf der Grundlage von Verbleibsinformation kann nur unter kompetenter Berücksichtigung aller relevanten Kontextfaktoren erfolgen. Die Reaktionen der Hochschulen auf Rückmeldung des Arbeitsmarktes muss daher mit Bedacht gewählt werden. Dieser Umstand ist häufig denjenigen, die entsprechende Regelungen planen, sich auf Rankings berufen oder Forderungen nach Absolventenstudien in Akkreditierungsrichtlinien oder Zielvereinbarungen aufnehmen, nicht in ausreichendem Maße bewusst. Hier muss die Absolventenforschung ihre Verantwortung wahrnehmen, dies nachdrücklich zu vermitteln und auf einen sinnvollen Einsatz von Absolventenformation hinzuwirken. Die bisherigen Erfahrungen in Bayern stimmen optimistisch.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat. (2008): Kriterien für die Systemakkreditierung. Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Systemakkreditierung.pdf Zugriff April 2008.

Arnold, E. (2003): Absolventenbefragungen zur Unterstützung von Studienreformprojekten: Wie lässt sich der Nutzen steigern? Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 26(4), S. 415-428.

Arnold, J. (2007): Stellenwert für die Akkreditierung. In: HRK (Hg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung (Vol. 4/2007, Bonn, S. 123-133.

Bartosch, U./Maile, A. /Speth, C. (2007): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 4.0. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna-Reader II: Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Berlin, S. 280-295.

Bergen-Communiqué (2005): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.

Borden, V. H. M. (2005): Using Alumni Research to Align Program Improvement with Institutional Accountability. New Directions for Institutional Research, 126 (Special Issue: Enhancing Alumni Research - European and American Perspectives), pp. 61-72.

Brennan, J./Williams, R. /Woodley, A. (2005): Alumni Studies in the United Kingdom. New Directions for Institutional Research, 126(Special Issue: Enhancing Alumni Research - European and American Perspectives), pp. 83-93.

Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss - Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. Hannover.

Cabrera, A. F./Weerts, D. J./Zulick, B. J. (2005): Making an Impact with Alumni Surveys. New Directions for Institutional Research, 126 (Special Issue: Enhancing Alumni Research - European and American Perspectives), pp. 5-17.

ENQA (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki.

Ewell, P. T. (2005): Alumni Studies as instruments of Public Policy: The U.S. Experience. New Directions for Institutional Research, 126 (Special Issue: Enhancing Alumni Research - European and American Perspectives), pp. 19-29.

Falk, S./Reimer, M. (2007a): Der Berufseinstieg von Absolventen der Sozialen Arbeit. In: Buttner, P. (Hg.): Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen (Vol. 123-133). Berlin.

Falk, S. /Reimer, M. (2007b): Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge. Der Berufseinstieg und „frühe" Berufserfolg bayerischer Hochschulabsolventen. Beiträge zur Hochschulforschung, 29(1), S. 34-70.

Falk, S./Reimer, M./ Hartwig, L. (2007): Absolventenforschung für Hochschulen und Bildungspolitik. Konzeption und Ziele des Bayerischen Absolventenpanels. Beiträge zur Hochschulforschung, 29(1), S. 6-33.

Fuchs, W. (2004): Berufsbefähigung bei der Akkreditierung von Bachelor-Absolventen. In: S. f. d. D. Wissenschaft (Hg.): Bachelor- und Master-Ingenieure: Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? Essen, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 41-43.

Heine, C./Spangenberg, H./ Willich, J. (2007): Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl (Vol. 12). Hannover.

Krella, S. (2008): Nutzung von Absolventenstudien innerhalb von Hochschulen am Beispiel des Bayerischen Absolventenpanels (BAP) des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) und der Hochschule München. Unveröffentlichter Praxisbericht, Fachhochschule Osnabrück.

Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschule. Bielefeld.

London-Communiqué. (2005): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. London.

Minks, K.-H. (2004): Kompetenzen für den Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt, was wird vermisst? In: S. f. d. D. Wissenschaft (Hg.): Bachelor- und Master-Ingenieure: Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? . Essen, S. 30-40.

Nickel, S. (2006): Qualitätsmanagement. In A. Pellert (Hg.), Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Bonn, S. 47-63.

Sarcletti, A. (2007): Humankapital und Praktika. Die Bedeutung des Kompetenzerwerbs in Praktika für den Berufseinstieg bei Universitätsabsolventen der Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 549-566.

Schmidlin, S. (2007): Der Einsteig in den Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Schweizer Hochschulabsolventenbefragung der letzten zehn Jahre. Beiträge zur Hochschulforschung, 29(1), S. 100-129.

Schneider, J. (2007): Absolventenuntersuchung - Akkreditierung. Konferenzpapier 4. Tagung des Netzwerks Absolventenstudien: „Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung", Universität Freiburg.

Schomburg, H./ Teichler, U. (2005): Increasing Potentials of Alumni Research for Curriculum Reforms: Some Experiences from a German Research Institute. New Directions for Institutional Research, 126 (Special Issue: Enhancing Alumni Research - European and American Perspectives), pp. 31-48.

Schomburg, H./ Teichler, U. (2006): Higher Education and Graduate Employment in Europe. Doordrecht.

Walker, M. (2005): Berufliche Perspektiven von Fachhochschulabsolventen – Ergebnisse einer Online-Befragung. Statistisches Monatsheft Baden Württemberg, 10, S. 23-26.

Wissenschaftsrat. (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Köln.

■ **Dr. Maike Reimer,** Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
E-Mail: reimer@ihf.bayern.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

NEU im Verlagsprogramm:

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

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

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

Hans Georg Tegethoff

Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium*

Hans Georg Tegethoff

Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Die Universitäten in Deutschland befinden sich im größten Umbruchprozess der letzten fünfzig Jahre. Nicht nur, dass die Wissenschaftspolitik durch Förderung von Spitzenforschung exzellente, weltweite Konkurrenzfähigkeit erreichen will; im Bereich der Lehre hat die Bologna-Initiative der europäischen Gemeinschaft das Ziel gesetzt, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der in drei Ausbildungsstufen europaweit vergleichbare und anerkannte Studienprogramme anbietet.

Bei der Beobachtung der Szene drängt sich einem das bekannte Wort non scholae sed vitae discimus auf, da es unter den Promotoren des Bologna-Prozesses zunehmend mehr Seneca Anhänger zu geben scheint. Anders als Aristoteles, der es für die Pädagogik unziemlich empfand, „immer nur nach dem Nützlichen zu fragen (Politik VIII, 3, 2)", hatte Seneca ja bekanntlich beklagt, dass man immer nur für die Schule lerne (Epistulae 106, 12). Deswegen hatte er formuliert: „Non vitae, sed scholae discimus" (Wörterbuch der Antike 1968). In der Debatte um die Studienreform, in der um mehr Effektivität und Effizienz, Qualität und Internationalität auf der einen Seite, um zu viel Nutzenorientierung und Verschulung auf der anderen Seite, gestritten wird, geht es im Kern um die Frage, welche Konsequenzen die Betonung des Ziels der Employability für die Lehre und das Studium mit sich bringt. Der Verfasser möchte hier den Folgen für die Sozial- und Kulturwissenschaften nachgehen und den Bogen schlagen von der Bildungsplanung bis zur Wissensverwendungsforschung, um Hinweise für konzeptionelle Änderungen von Lehre und Studienorganisation zu erhalten.

1. Zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem, Studium und Beruf

Die Idee einer stärkeren Ausrichtung des Studiums an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes ist nicht neu. Bezieht man die Entstehung technischer Hochschulen und deren Integration in den Kreis der Universitäten ebenso mit ein wie die Geschichte der Berufswissenschaften Medizin und Jurisprudenz, so sind Freiheit von Forschung und Lehre oder der Elfenbeinturm des Philosophen ja auch schon vor der Humboldtschen Universitätsreform bedroht gewesen. Insofern geht der Verfasser davon aus, dass Bildung und Ausbildung, Grundlagen- und Anwendungsforschung die zwei Seiten der Medaille waren und sind, die alle Veränderungen der Universität bislang überlebt haben.

In den sechziger Jahren wurden im Kontext der großen Bildungsreform bildungsökonomische Ansätze aus den USA rezipiert, die den Nachweis zu führen versuchten, dass mit Bildungsinvestitionen unmittelbar und nachhaltig Wirtschafts- und Wohlstandswachstum zur fördern sei (z.B. Tohidipour 1974). Eigene Versuche der Modellentwicklung für eine auf Daten gestützte Bildungsplanung wurden gestartet, werden heute jedoch nicht mehr verfolgt. Inzwischen spricht vieles für die Erkenntnis, dass das Wirtschaftssystem und das Bildungssystem nur lose miteinander verkoppelt sind. So demonstrieren die USA bereits seit langem, dass man einerseits Quoten von 30% eines Jahrgangs ohne Highschool Abschluss (Bridgeland u.a. 2006, Greene u.a. 2005) verkraften kann, wenn man andererseits Bildungs- und vor allem Wissensressourcen importiert. Die Wanderung von hoch Qualifizierten und Gebildeten in wirtschaftlich erfolgreiche Regionen spielt auch in Europa inzwischen zunehmend eine Rolle, sowohl was die Arbeitsmigration innerhalb Europas betrifft als auch die Auswanderung in außereuropäische Länder. Ein anderes Beispiel dafür, dass in den Zeiten zunehmender weltweiter Vernetzung der Produktion die Wirtschaftsleistung sich von den nationalen Bildungsmärkten abkoppelt, ist der Online-Import von produktionsnahen Dienstleistungen aus Asien.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die nationalen Forderungen nach mehr und höherer Bildung zwar als höchst sinnvolle bildungspolitische Ziele, ob aber ein höherer Anteil von Hochschulabsolventen zwangsläufig mehr nationales Wirtschaftswachstum und nationalen Wohlstand beschert, darf bezweifelt werden.

Im Folgenden möchte der Verfasser auf die nationalen bildungspolitischen Bemühungen der letzten Jahrzehnte eingehen und zeigen, dass die Stärkung der Ausbildungsdimension im Hochschulbereich das Verhältnis von Politik und Wissenschaft bestimmt. Es ist dabei allerdings erkennbar, dass wegen der nur losen Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem die Stärkung der Ausbildungskomponente seitens der Hochschulen nur sehr vorsichtig erfolgt.

Der Wissenschaftsrat (als Gremium der Politikberatung, das sich aus Vertretern von Politik und Wissenschaft zusammensetzt) hatte bereits 1966 auf den geplanten Ausbau des Bildungs- und Hochschulwesens mit dem Vorschlag reagiert, ein zweistufiges Hochschulwesen zu schaffen, in dem nach einem ersten Abschnitt die meisten Studierenden die Hochschule verlassen und nur diejenigen ihre Studien in dem zweiten Abschnitt fortsetzen sollten, die sich für eine forschungsorientierte wissenschaftliche Tätigkeit qualifizieren wollen.

1996 hat dann die Kultusministerkonferenz die vorangeschrittene Entwicklung eines europäischen Arbeitsmarktes

* Erstveröffentlichung in: Jäger, W./Schützeichel, R. (Hg.) (2008): Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels, Wiesbaden.

erneut zum bildungsökonomisch motivierten Anlass genommen, eine Angleichung der Hochschulstrukturen zu empfehlen. Mit dem Anliegen einer Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit wurde von Beginn an das Ziel einer Verkürzung des Hochschulstudiums verbunden, um mit einem niedrigeren Berufseintrittsalter die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen und ihrer Absolventen zu steigern (WR 2000).
In der wechselhaften Debatte um den Zusammenhang von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem bzw. Studium und Beruf verstärkt sich gerade in der gegenwärtigen Situation, die von einem knappen Arbeitsplatzangebot für Berufseinsteiger und einer entsprechenden Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse (Stichwort Prekarisierung) geprägt ist, der Ruf nach mehr Praxisorientierung der Studienangebote. Gemeint ist hier offenbar eine Orientierung am Arbeitsmarkt und den dort artikulierten Qualifikationserwartungen. Gewünscht wird diese Orientierung nicht nur von der Politik sowie Vertretern der Wissenschaft, sondern auch von den Studienanfängern. Nach einer Studie des Kasseler Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung gibt es jedoch bei den verschiedenen Fächergruppen große Unterschiede:

- Studienanfänger eines Medizin- oder Lehramtstudiums haben zumeist sehr eindeutige Vorstellungen, was eine adäquate bzw. eine inadäquate Beschäftigung ist und verstehen eine alternative Beschäftigung meist als Fehlplatzierung.
- Studierende der Wirtschafts-, Ingenieur-, Rechts- und Verwaltungswissenschaften orientieren sich an einem breiten Berufsfeld, in dem eine vertikale Substituierung ihrer ersten Berufswahl akzeptiert wird.
- Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer sind darauf eingestellt, dass sie mit Beschäftigungsproblemen zu rechnen haben, und sie erleben in der Regel nach dem Studienabschluss auch einen schwierigeren Übergangsprozess und eine geringere Belohnung ihres Studiums im Hinblick auf Einkommen und Berufsrang (Burkhardt/Schomburg/Teichler 2000, S.19).

Offenbar wird mit der Forderung nach mehr Orientierung des Studienangebots an der Employability der Absolventen von den verschiedenen Fachkulturen Unterschiedliches erwartet. Geht es für die berufsnahen Wissenschaften um ein Neujustieren ihres Verhältnisses zur Praxis und zur Arbeitswelt, so werden die Kultur- und Sozialwissenschaften erstmals massiv aufgefordert, ihre Studiengänge und Curricula an den Strukturen des Beschäftigungssystems auszurichten.
Eine schlüssige bildungsökonomische Begründung für mehr Berufsfeldorientierung ist bislang - so weit der Verfasser sieht - nicht erfolgt. Vielmehr kann man hier vom Zeitgeist sprechen, der nicht mehr akzeptiert, „dass sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie die Studierenden allein ‚auf die Sache' konzentrieren" (Teichler 2008, S.5).

2. Berufsfähigkeit als Ausbildungsziel für Bachelor- und Master-Studiengänge

Wenn im Folgenden von Berufsfähigkeit statt von Employability die Rede ist, so entspricht das dem in der Studienreformdebatte in Deutschland zu beobachtenden Trend, in einem eingeschränkten Sinne von Beschäftigungsfähigkeit zu sprechen. Es geht häufig nicht um Employability im Sinne der arbeitsmarktpolitischen Zielkategorie. Damit ist die Fähigkeit einer Person gemeint, „auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen" (Blanke/Roth/Schmid 2000, S. 9). Auch wenn im weiten Sinne Flexibilität und lebenslanges Weiterlernen mitgedacht werden, stehen doch häufiger Ziele im Mittelpunkt des Interesses, die den Einstieg in das Berufsleben erleichtern sollen. Die entsprechenden Schlagworte sind dann: Berufsfähigkeit, Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung, Berufsrelevanz, Berufsorientierung, Ausrichtung der Studieninhalte an der beruflichen Praxis, sowie Anwendungsorientierung. Die ein Arbeitsleben anhaltende Beschäftigungsfähigkeit in den neuen Studienstrukturen als Ziel zu verankern und operativ in einem Angebot den dafür notwendigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, scheint wohl zu hoch gegriffen (Schindler 2004).
Teichler macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass generell die Rede von „Beschäftigungsfähigkeit" schon eine eigenwillige Interpretation der einzigen, entsprechenden Formulierung im Bologna-Dokument sei. Mit der Forderung „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification" sollte seinerzeit verhindert werden, dass in den universitären Langzeitstudienprogrammen der Bachelor lediglich als Zwischenstufe zum Master-Studium konzipiert werde. Er möchte deshalb lieber von beruflicher Relevanz des Bachelor-Abschlusses sprechen als den Arbeitsmarktbegriff Employability = Beschäftigungsfähigkeit zu verwenden (Teichler 2008).
Inzwischen ist der Bologna-Prozess jedoch weiter vorangeschritten. Die Entwicklung eines europäischen Arbeitsmarktes für hoch Qualifizierte steht dabei weiterhin im Vordergrund. Für die Entwicklung eines dreistufigen Hochschulsystems werden den ersten beiden Stufen berufsqualifizierende Abschlüsse zugeordnet, während die dritte Stufe mit dem Doktorat enden soll.
Die Forderung der Politik, das Studienangebot der Bachelor-Studiengänge so zu gestalten, dass eine Berufsqualifizierung erreicht werden könne, hat insbesondere in den Universitäten, und dort wieder in den berufsnahen Wissenschaften zu Widerspruch und Schwierigkeiten geführt. Auf der einen Seite wurde von einigen Fächern an Universitäten wie der Jurisprudenz und Medizin, aber auch den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften die Möglichkeit verneint, in einem Kurzzeitstudium überhaupt eine marktfähige Erstausbildung leisten zu können.[1] Auf der anderen Seite wurden die Hochschulen aufgefordert, wegen dieser Vorbehalte keinen Ettikettenschwindel zu betreiben und den Bachelor-Abschluss nach einem nur wenig aufgestockten Grundstudium zu vergeben.[2] Die Formulierungen der KMK lassen in diesem Sinne keinen Zweifel an der gewünschten Ausrichtung der BA-Studiengänge zu:
„In einem System mit gestuften Studienabschlüssen ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. Er hat ein gegenüber dem Diplom- und Magister-Abschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss. Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelor-Studiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkom-

petenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln" (KMK 2005, S.3).
Die in der Fußnote 2 erwähnte Studie zur Einführung von gestuften Studiengängen in Deutschland ist mit besonderem Interesse der Frage nach der Verstärkung berufsqualifizierender Elemente nachgegangen. Dabei ergab sich zunächst das folgende positive Bild:

- in 81% der BA und MA Studiengänge sind praktische Anteile integriert,
- in zwei Drittel der Studiengänge werden Zusatzqualifikationen vermittelt,
- ebenso häufig sind Vertreter des Arbeitsmarktes/potentielle Arbeitgeber in das Lehrprogramm aktiv eingebunden,
- in 80% der neuen Studiengänge werden den Studierenden bereits während des Studiums Kontakte zu Arbeitgebern vermittelt, etwa im Rahmen von Praktikumstellen oder zum Zweck der Anfertigung von Prüfungsarbeiten,
- in mehr als 80% aller Bachelor- und Master-Studiengänge wird nach Studienabschluss mit den Absolventen Kontakt gehalten, vor allem in Form von Alumnitreffen,
- in über der Hälfte aller Studienprogramme liegen Informationen zum beruflichen Verbleib der Absolventen vor (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, S.109f.).

Wenn man nach Fächergruppen differenziert, zeigt sich, dass in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen ein Berufspraktikum nunmehr ebenso häufig vorkommt wie in den Ingenieurwissenschaften. Während insgesamt „nur" 40% der Befragten an den Universitäten angeben, dass die praktischen Anteile zugenommen hätten, waren es in den Kultur- und Sozialwissenschaften 74%.[3]
Ein ähnlich hoher Nachholbedarf wurde von den Kultur- und Sozialwissenschaften offenbar bei der Vermittlung von Zusatzqualifikationen gesehen. Auch hier gaben 74% der Befragten an, eine deutliche Erhöhung gegenüber früher wahrgenommen zu haben. Ein breiteres Spektrum an Lehr- und Lernformen dagegen wird erst an sechster Stelle genannt.
So werden z.B. Projektarbeit, Projektübungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften nur in 48% der Studiengänge eingesetzt gegenüber 90% in den Ingenieurwissenschaften, ein Forschungspraktikum nur in 29% der Fälle. Nur in den Wirtschafts– und Rechtswissenschaften ist es noch seltener als Veranstaltungsform (ebd. S. 50).
In den Fachhochschulen hat es dagegen auch Entwicklungen gegeben, die zeitraubenden Praxisphasen zu kürzen, um die dreijährige Studiendauer einhalten zu können (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, S. 72).
Inzwischen liegen weitere Erfahrungen aus einer Vielzahl von Akkreditierungen vor (Pletl/Schindler 2007, Webler 2007), die insbesondere auf einen Umgang mit Modularisierung und ECTS hinweisen, die die Ziele der Studienreform konterkarieren. Zur Berufsfeldorientierung beitragen sollte ja eine Orientierung der Curricula nicht an dem systematischen Aufbau einer Wissenschaft, sondern eher an den von einem Berufsanfänger erwarteten wissenschaftlichen Kompetenzen. Die Beschreibung jedes einzelnen Moduls sollte sich am learning outcome orientieren (Hofmann 2004). In der Praxis jedoch werden Module häufig aus traditionellen Einzelveranstaltungen additiv zusammengestellt, die auch getrennt abgeprüft werden; eine Abstimmung zwischen den Lehrenden findet kaum statt. Kompetenzbeschreibungen sind häufig von Inhaltsbeschreibungen nicht zu unterscheiden. Module werden nicht als relativ unabhängige, aber auf ein Studienziel hin verknüpfte, komplexe Komponenten eines selbst organisierten lebenslangen Lernprozesses verstanden, sondern sind Umetikettierungen von Veranstaltungen/Veranstaltungsfolgen (Vorlesung + Übung) oder Teilgebieten traditioneller Studiengänge (Pletl/Schindler 2007).
Die Anwendung des Workload Prinzips in der Form der dezidierten Zuordnung von Leistungspunkten zu veranstaltungsbezogenen Präsenzstunden, Studienleistungen und geschätzten Lesepensen provoziert eine Fixierung des Studiums auf das Sammeln von Leistungspunkten, die einem an Qualifikation und Kompetenz orientierten, an komplexen Themenfeldern sich abarbeitendem Studium entgegenwirkt.
Eine echte Studienreform im Sinne der berufsqualifizierenden Zielvorgabe kommt, so kann man vielleicht die ersten Erfahrungsberichte (Gensch/Schindler 2003, Schwarz-Hahn/Rehburg 2003) interpretieren, nur allmählich in Gang. Die Frage, die sich deshalb stellt, ist: will man nicht oder kann man nicht? Betrachtet man die verschiedenen kollektiven Akteure im Feld, so lassen sich zwischen dem politischen System und dem Wissenschaftssystem Differenzen ausmachen.
Beispielhaft seien nur einige Akteure auf nationaler Ebene genannt: Die Hochschulrektorenkonferenz hat die Beschlüsse der europäischen Bildungsminister zwar von Anfang an wohlwollend begleitet, aber auch die Interessen der Hochschulen verdeutlicht. Sie begrüßt eine Verstärkung der Autonomie sowie der internationalen Vernetzung von Forschung und Lehre, des Studierenden- und Forscheraustausch ebenso wie eine Stärkung des Wettbewerbsgedankens in der Steuerung. In der hier interessierenden Frage der Stärkung einer Beschäftigungsfähigkeit haben sich auch die Vertreter der Wissenschaft im Wissenschaftsrat einer zu direkten Funktionalisierung der Studienprogramme durch Orientierung an Arbeitsmärkten und Wirtschaftsinteressen insofern widersetzt, als sie die zweite Stufe der Hochschulausbildung zunächst den stärker forschungsinteressierten Studierenden vorbehalten wollten.
Auch für die Bachelor-Programme stehen bis heute in den Verlautbarungen des Wissenschaftsrates neben dem Ziel der Berufsfähigkeit immer auch die Ziele der Befähigung zur Anwendung von wissenschaftlichen Methoden des Faches, die Ausbildung einer fachlichen Systematik und Begrifflichkeit sowie die Vermittlung der Fähigkeit, fachübergreifende Zusammenhänge zu erkennen (WR 2000, S.23). Die Betonung

[1] Bis heute bleiben Jurisprudenz und Medizin vom Bologna-Prozess merkwürdigerweise ziemlich unberührt, in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften entwickelt sich die Einführung gestufter Studiengänge zumindet uneinheitlich, da die Interessen zwischen Fachhochschulen und Universitäten divergieren.

[2] Eine erste Analyse des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel kommt 2003 zu einem zwiespältigen Ergebnis: einerseits werden in erheblichem Umfang Reformelemente in die neuen Studiengänge eingebaut, anderseits erfüllt nur ein kleiner Teil der neuen Studiengänge (12% der Universitäts-, 17% der FH Studiengänge) alle Standards der Reform. „Zu diesen Aspekten zählen die Modularisierung des Studienangebots, die Einführung eines Leistungspunktsystems sowie eine ECTS-kompatible Punktvergabe und die Durchführung Studien begleitender Prüfungen. Weitere Standards bestehen in der Einbindung von praktischen Anteilen und einer zumindest teilweise fremdsprachigen Lehre. Ein wichtiger Punkt ist auch die Dokumentation der Studienleistungen durch ein Transcript of Records und/oder das Diploma Supplement. Außerdem wurde geprüft, ob der betreffende Studiengang akkreditiert ist oder zumindest das Akkreditierungsverfahren eingeleitet hat und ob weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung ergriffen worden sind (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, S.110)".

[3] Nach Übermittlung der Daten durch Meike Rehburg am 29.11.2006.

der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulabsolventen wird in den Zielvorstellungen des politischen Systems (europäische Bildungsminister und KMK), aber auch der intermediären Instanzen wie z.B. dem Wissenschaftsrat wesentlich stärker hervorgehoben als durch die HRK. So wiederholt diese auf ihrer Homepage, also an prominenter Stelle unter dem link „Bologna für Studierende/Studieninteressierte" zwar die Ziele der Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit durch Vermittlung von Methoden sowie Schlüssel- und fachübergreifende Kompetenzen, räumt aber zugleich ein, dass die Berufsfelder auch der BA- und MA-Absolventen breit gestreut sein werden, wie dies schon bei den „alten" Diplom und Magister-Studiengängen der Fall war. Insgesamt unterstützt die HRK aber bei der Studienreform die Ziele der europäischen und nationalen Politik, nämlich die Angleichung an gestufte britische und außereuropäische Hochschulstrukturen mit all den bekannten Elementen der Reform.[4]

Entscheidende Bedeutung wird in Zukunft dem Wettbewerb unter den Hochschulen zukommen. Einerseits werden die Evaluationsagenturen entsprechend den Richtlinien des Akkreditierungsrates (Akkreditierungsrat 1999) auf die Einführung von berufsqualifizierenden Studienanteilen auch in den Kultur- und Sozialwissenschaften achten und diese auch in den Audits der Re-Akkreditierung kontrollieren, andererseits werden die Hochschulen von den Studienbewerbern möglicherweise stärker als bisher dazu gedrängt, mit Absolventenstudien erfolgreiche Berufsvorbereitung nachzuweisen und damit zu werben.

Zwischen den wichtigsten Akteuren gibt es also kaum Unterschiede in der Befürwortung des Bologna-Prozesses. Neben anderen Zielen sollen die Studienangebote stärker auf Berufsbefähigung abzielen und darüber hinaus sogar arbeitsmarktgängige Beschäftigungsfähigkeit fördern.

Im folgenden Abschnitt sollen die Folgen auf der Interaktionsebene sowie für den individuellen Lernprozess im Mittelpunkt stehen.

3. Kompetenzorientiertes Lernen für die Zielkategorie Employability

Erinnern wir zunächst noch ein Mal an die Argumentation des Wissenschaftsrates. Seine Zielvorgabe enthält auf der allgemeinen Ebene das weit gefasste Ziel der Beschäftigungsfähigkeit. Das Ziel des Studiums wird danach dreifach definiert:

1. die intellektuelle Bildung durch Wissenschaft,
2. die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit und
3. die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und Absolventen.

Die Entwicklung eines Bewusstseins für gesellschaftliche Probleme sollte danach ebenso Berücksichtigung finden wie die wissenschaftliche Entwicklung in einem Fach. Der Wandel von Arbeitsorganisation und Arbeitsinhalten erfordert aber, so der Wissenschaftsrat, eine neue Ausrichtung der Wissensvermittlung und der Kompetenzprofile der Beschäftigten. Die wissenschaftlich basierte Beschäftigungsfähigkeit zielt auf ein Qualifikationsprofil, das von den Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt mitbestimmt wird und Wissenschaftlichkeit als Arbeitsweise integriert. Neben der fachlichen Qualifikation werden zunehmend transferfähige und überfachliche Kompetenzen nachgefragt. Die Bedeutung von inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und von Schlüsselqualifikationen wird vom Wissenschaftsrat mit der Auflösung von festen beruflichen Typisierungen und den Veränderungen fachlicher Qualifikationsanforderungen begründet. Für die Gestaltung der neuen Studienangebote werden die folgenden Kompetenzen von zentraler Bedeutung:

- „Kommunikations- und Teamfähigkeit,
- Präsentations- und Moderationstechniken,
- der Umgang mit modernen Informationstechnologien,
- interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse,
- die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie
- eigenverantwortlich weiter zu lernen (WR 2000, S. 21f.)".

Diese Forderungen haben zu neuen Teilcurricula vor allem in den neuen BA-Studiengängen geführt, die unter dem Etikett von „General Studies", „Studium fundamentale" oder dem in Bochum so genannten „Optionalbereich" versuchen, den Zielen der Beschäftigungsfähigkeit und der Persönlichkeitsbildung Rechnung zu tragen (Michelsen/Märkt 2006).

Lernt ein Studierender auf diesem Wege beschäftigungsfähig zu werden? Müsste dafür nicht die Selbstkompetenz stärker in den Vordergrund gerückt werden?[5] Kann man diese und die anderen Schlüsselkompetenzen in separaten Teilcurricula vermitteln? Oder müssten Schlüsselqualifikationen und breite Persönlichkeitsbildung nicht organischer in den Erwerb fachlicher Kompetenzen integriert werden?

3.1 Eigenverantwortliches Lernen in neuen Lehr- und Lernformen

Neuere Erkenntnisse der Lernforschung weisen darauf hin, dass Studierende nach dem Studium zwar ein nachweislich umfangreiches theoretisches Wissen besitzen, sie aber gerade keine Handlungsdispositionen aufgebaut haben und ihr Wissen nicht in effektives Handeln umsetzen können (Gruber/Renkl 2000, Mandl/Gerstenmaier 2000, S. 139). Es entsteht im Aneignungsprozess träges Wissen, das nur mühsam für kompetentes Handeln genutzt werden kann. Der Lernprozess selbst bietet offenbar zu wenige Transformations- und Vernetzungsgelegenheiten, um die neuen Informationen in den vorhandenen Wissenskanon zu integrieren und kompetenzwirksam werden zu lassen.

An den Hochschulen wiederholt sich offenbar ein Lehr-Lernverständnis, das schon zu Schulzeiten wenig erfolgreich war.[6] Lange vor den ersten Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien hat die Unterrichtsforschung eine Lehr-Lernkultur kritisiert, die abfragbares Wissen lehrt und in methodi-

[4] „Die Einführung der gestuften Studienstruktur hat unmittelbare Auswirkungen auf die Lehre, auf Lehr- und Betreuungsformen und auf Studiengangskonzeptionen. Sie erfordert: die Überarbeitung und Umgestaltung der Studieninhalte mit Blick auf eine bessere Beschäftigungsfähigkeit und adäquate Vorbereitung auf die Wissenschaft; eine bessere Beratung und Betreuung der Studierenden; eine stärkere Integration von fachübergreifenden und Berufsfeld bezogenen Kompetenzen in das Studium; die Modularisierung der Studiengänge und eine Ausrichtung auf Qualifikationen und Kompetenzen (Outputorientierung); studienbegleitende Prüfungssysteme; die Einführung des European Credit Transfer Systems zur Beschreibung des Arbeitsaufwands der Studierenden; die Verleihung des Diploma Supplements zur Verbesserung der Verständlichkeit von Studienabschlüssen und -inhalten (HRK 2005)"

[5] Schindler nennt als zentrale Einstellungen und Kompetenzen, „die für das individuelle Verhältnis zu Gesellschaft, Wirtschaft und insbesondere Arbeit maßgeblich sind: Ausdauer, Belastbarkeit, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft und Engagement" (Schindler 2004, S. 17).

scher Einfalt das vom Lehrer gelenkte Unterrichtsgespräch pflegt (Bohnsack/Nipkow 1991, Meyer 1987, Weinert 1996). Nach den Erkenntnissen von über 1.000 in einer Delphi-Studie (Stock et al. 1998) befragten Experten sind Bildungsinhalte ebenso wie die Methoden des Wissenserwerbs gegenüber den Erfordernissen der Wissensgesellschaft hoffnungslos antiquiert.

Heinz Klippert, einer der bekanntesten Akteure in der Szene der Schulentwicklung, kommt deshalb zu dem Schluss: „Wer auf zeitgemäßen Unterricht setzt und mündige Schülerinnen und Schüler haben will, die selbstständig und selbstbewusst an neue Aufgaben und Probleme heranzugehen und diese mit Akribie alleine oder in Teams zu lösen verstehen, der kommt letztlich nicht umhin, die traditionelle Unterrichtsgestaltung in Frage zu stellen und ein Mehr an eigenverantwortlichem Arbeiten und Lernen (EVA) zu fordern" (Klippert 2001, S.30). Die OECD-Vergleichstudien haben diesen Befund dann wiederholt bestätigt. Klippert hat ein umfangreiches Fortbildungs- und Schulentwicklungskonzept mit Bausteinen zum Methodentraining, zur Teamarbeit und vielen anderen Einzelaspekten der Organisation von Schule und Unterricht vorgelegt, das inzwischen in mehreren Bundesländern offizielle Unterstützung erhält.

Während bei Klippert die kooperativen Lernformen eine zentrale Rolle spielen, legt das Konzept des „Selbstorganisierten Lernens" (Herold/Landherr 2003) besonderen Wert auf die Bedeutung der Individualisierung des Lernens. Es argumentiert kognitionswissenschaftlich: Da im Individuum jeweils einmalige sowohl Wissensstrukturen als auch Mechanismen der Informationsverarbeitung unterstellt werden müssen, kann nur das Individuum seine jeweils günstigste Lernstrategie herausfinden und weiterentwickeln. Lehren kann dann folgerichtig nur als die Ermöglichung von Rahmenbedingungen für selbst gesteuertes Lernen verstanden werden.

Der Wissensaufbau wird dabei nicht als hierarchisch und linear, sondern als chaotisch oder fraktal organisierter Prozess der Selbstorganisation verstanden. Die Erweiterung der kognitiven Schemata und Strukturen kann aber nicht nur als Austausch und Erweiterung von Informationen gedacht werden, sondern die Transformation der Informationen in anwendungstaugliches Wissen wird auch von Bildern, sinnlichen Eindrücken und Erfahrungen getragen. Weil die menschliche Intelligenz sich aus einer Vielzahl von einzelnen Fähigkeiten zusammensetzt, wird eine die Vielfalt der Sinne ansprechende Methoden- und Medienvielfalt gefordert.

3.2 Lernen durch Handeln – Zum Zusammenhang von Handlung und Reflexion

In didaktischen Diskursen über die Weiterentwicklung von Lehren und Lernen wird seit den siebziger Jahren wieder verstärkt die Bedeutung von Handeln und Erfahrung für Reflexion und Lernprozesse thematisiert. Der mehrfach zitierte Wissenschaftsrat plädiert im gleichen Sinne für eine Vielfalt der Lehr-Lernformen, die problem- und handlungsorientiertes Lernen fördern.

„Das Projekt orientierte Lernen in der Gruppe, der Einsatz und die Nutzung neuer Medien zur Kommunikation und Präsentation, die Integration von Praktika und Fächer übergreifende Lernangebote ebenso wie integrierte Studienphasen im Ausland fördern den Anwendungs- und Kontextbezug des Lernenden und unterstützen die Entwicklung sozialer Kompetenzen" (WR 2000, S.22).

Mit dem Projekt orientierten Lernen wird durch die Reflexion eines vollständigen Handlungsprozesses auch dessen Bewertung institutionalisiert und kann den Lernprozess absichern. Die selbstorganisierte und mit einer Selbstbewertung abgeschlossene Tätigkeit scheint dabei besonders nachhaltig im Gedächtnis präsent zu bleiben.

Offenbar hat ein einhundert Jahre altes didaktisches Modell, die Projektmethode von Dewey und Kilpatrick, das nur in einigen reformpädagogischen Modellschulen rezipiert wurde, nicht nur in den letzten zwei Jahrzehnten Schulreform eine zunehmende Bedeutung erlangt, sondern wird auch für die Hochschulen immer häufiger empfohlen.

In der Lerngeschichte der Studienanfänger, d.h. während der Schulzeit, spielt Lernen als rezeptiver Prozess immer noch eine dominante Rolle. Schulisches Wissen ist Spracherwerb, Aneignung grundlegender Kenntnisse in den Natur- und Humanwissenschaften, das die Reflexion des Wissens durch Vergleich und Bewertung mit einbezieht. Lernen ist überwiegend die Aufnahme neuer Informationen, die Erweiterung und Differenzierung von Wissensbeständen, die erinnert werden und mindestens zum Zeitpunkt der Lernkontrolle abgerufen werden müssen. Lernen hat damit einen fremdbestimmten Charakter, da allein das häufige Wiederholen das Behalten unverstandener Informationen sicher zu stellen scheint (Holzkamp 1995, S. 139ff.).

Donald Schön verdanken wir ein auf einer Neubestimmung des Verhältnisses von Handlung und Reflexion beruhendes grundlegendes Plädoyer für das „learning by doing". In einem in Deutschland bislang kaum systematisch rezipierten Buch mit dem Titel „The Reflective Practitioner (1983) hat er versucht nachzuweisen, dass das auf dem Wissensverständnis der technischen Rationalität beruhende Modell an seine Grenzen gestoßen ist. Es war getragen von der folgenden Überzeugung:

Professionelle praktische Handlungskompetenz beruht auf der Anwendung theoretischen Wissens, es bewährt sich eine Hierarchie, die von der Grundlagenwissenschaft über die angewandte Wissenschaft zu diagnostischen und problemlösenden Techniken bis zu den Handlungen der Praxis führt. Akademische Lernprozesse beginnen deshalb sinnvoll bei den Grundlagen, erst in späteren Phasen des Studiums kann auf die Anwendungen übergegangen werden.

Der Zusammenhang von Handlung und Reflexion stellt sich für professionelles Handeln aber ganz anders dar:

Schön unterscheidet für die Erläuterung die drei folgenden Handlungstypen (Altrichter 2000, S.204ff.).

Im Typ I kommt in der Handlung professionelles Wissen unausgesprochen, in eingeschliffenen Routinen zum Tragen. Dieses „tacit knowing-in-action" (Altrichter übersetzt es mit „Wissen-in-der-Handlung") wird i.d.R. auf dem Wege der Sozialisation in bestimmten Traditionen erworben. Wollte man die Aneignung didaktisch organisieren, so bedürfte es konsistenter Lernumgebungen und des häufigen Wiederholens der immer gleichen Handlungsabläufe.

Im Typ II kommt, da die Routinen verlassen werden müssen, „Reflexion in der Handlung" („reflection in action") zum Tra-

[6] Auch die neuen Studienstrukturen schützen offenbar in einigen Fächern nicht vor der Fortsetzung der alten am „Pauken für die Prüfung" orientierten Didaktik, in den Kultur- und Sozialwissenschaften scheint sie gerade Einzug zu halten. Da keine kompetenzorientierte Curriculumbereinigung stattfindet, werden die Bachelor-Studiengänge mit Präsenzzeiten und „unverzichtbaren" Inhalten überfrachtet (Spoun 2007).

gen. Sie befähigt den Handelnden eine Theorie des Einzelfalls zu entwerfen, die durch Transformation des Wissens von ähnlichen Fällen, durch Analogieschlüsse gewonnen und in ihren Konsequenzen durchdacht wird. Es geht dabei nicht um die Zuordnung des Problems unter eine vorhandene Kategorie oder Regel, sondern um das Überstülpen einer Hypothese, die getestet, wieder verworfen, neu gebildet und wieder getestet usw. wird. Die Bewertung folgt dabei aber nicht der Frage, ob die theoretisch zu erwartenden Konsequenzen eingetreten sind, sondern ob die neu entstandene Situation einschließlich ihrer Nebeneffekte als positive Veränderung gesehen werden kann.

Im Handlungstyp III wird die Reflexion durch Unterbrechung des primären Handlungsflusses und seine Vergegenständlichung vom Handlungsprozess gelöst. „Reflexion-über-die-Handlung" („reflection-on-action") entspricht dem Begriff von Reflexion, den wir gewöhnlich im Alltag und auch oft wissenschaftlichen Kontext verwenden.

Grundsätzlich wird nun vom professionellen Praktiker eine Kompetenz erwartet, die sich auf alle drei Handlungstypen erstreckt. Die Bedeutung des Handlungstyps II für die Ausbildung und das Studium wird allerdings, so die Auffassung Schöns, systematisch unterschätzt. Wenn Wissen sich überhaupt hierarchisch denken lässt, dann verläuft der Prozess eher von unten nach oben. Abstraktere Modelle des Erklärens und Verstehens entstehen dann, wenn Forschung im Praxiskontext durch die stetige Verallgemeinerung von Fällen, durch immer engeren Vermaschung eines Netzes von Wissen gelingt. Für das Verstehen einer Sache ist nicht zuerst das Erlernen einer Regel und ihre Anwendung erforderlich, sondern das Ergebnis eines Verständnis- oder Lernprozesses ist eine Praxis (Altrichter 2000 mit Verweis auf Wittgenstein).

4. Konsequenzen für Lehre und Studium

Die praktischen Konsequenzen für eine Reform des Studiums sind radikal: Nicht Praktika in der zweiten Hälfte des Studiums, um bereits Grundlagenwissen anwenden zu können, sondern ein „reflective practicum" als Herzstück des Studiums, dem akademische Kurse zuarbeiten. Nicht die Studierenden am Beginn etwas lernen lassen, das Sie nicht verstehen, und etwas tun lassen, was sie nicht können. Sondern in einem reflektierenden Praktikum entweder durch Fallsimulationen oder durch begleitetes Handeln unter realen Bedingungen komplexe Probleme bearbeiten lernen.

Nun sind solche Ausbildungselemente in der deutschen Hochschullandschaft nicht unbekannt. Die Fallanalyse findet man in der Ausbildung insbesondere der Berufswissenschaften Medizin und Jurisprudenz ebenso wie in der Sozialarbeit. Dort hat auch die Supervision ihre Tradition, allerdings eher als berufsbegleitendes Instrument, das wir heute dem Coaching zuordnen würden. Insgesamt scheint aber in der Medizinerausbildung das Konzept von Schön z.Z. hoch aktuell und wird als Harvard Modell in Deutschland kopiert. (vgl. Brunner 2004/2005, wo auch von einer Übertragung auf einen Studiengang Sozialpädagogik berichtet wird).

Wenn Lernen also im behavioristischen Sinne „dauerhafte Verhaltensänderung" bedeutet, dann kann Wissenserwerb allein nicht ausreichen, sondern es muss durch Integration des neuen Wissens in bestehende kognitive Strukturen eine Verhaltensdisposition aufgebaut werden, die geändertes Verhalten und Handeln zur Folge hat.

In der Qualitätsoffensive der Schulentwicklung werden in den letzten Jahren die propagierten Innovationen immer unübersichtlicher. Schlagworte wie projekt-, oder handlungsorientierter Unterricht, selbsttätiges, selbständiges, eigenverantwortliches, individuelles, kooperatives, problemorientiertes, entdeckendes, forschendes oder genetisches Lernen, aber auch die Freiarbeit, Wochenplanarbeit haben nur ein Ziel, nämlich die Bedeutung der eigenen Anstrengung und Leistung des Lernenden für den Erfolg seines Lernens zu unterstreichen. Nur hoch motivierte aktive Aneignung ermöglicht Spitzenleistungen, fremdbestimmte Wissensvermittlung bringt eher zweitklassige Ergebnisse. D.h. aber auch, dass mit hoher Motivation und dem Angebot einer Vielfalt von Lernwegen auch der praktisch-anschauliche Lernertyp hohe Leistungen erbringen kann.

Damit soll ein letzter Blick auf die Studierenden geworfen werden. In Erfahrungsberichten von Hochschullehrern wird immer wieder auf einen Mangel an intrinsischer Motivation hingewiesen und störendes Verhalten in Vorlesungen sowie die rezeptiv schweigende Präsenz in Seminaren beklagt. Dieses Verhalten auf den Druck durch Anwesenheitskontrollen zu reduzieren greift m.E. zu kurz. Ist es nicht viel eher notwendige Folge von dreizehn Jahren Schülersozialisation? Haben nicht dreizehn Jahre oft fremdbestimmten Lernens ihre Spuren hinterlassen? Ist das in der Kindheit typische Neugierverhalten nicht in Konfrontation mit dem Lernen-Müssen der Schulzeit abhanden gekommen?

Dazu passt der oft beklagte Absentismus: Beschränkung auf absolut notwendige, prüfungsrelevante, eher Praxis als Theorie orientierte, nicht früh morgens oder spät abends angesetzte Veranstaltungen, insbesondere gegen Endes des Semesters. Die Universität wird als unwirtlicher Raum empfunden, in dem man sich nur so lange aufhält, wie unbedingt nötig. Als anregende Lernumgebung werden die (im Vergleich zu den Teilnehmerzahlen in Veranstaltungen) fast leeren Bibliotheken jedenfalls kaum wahrgenommen. Nicht nur der Umgang mit dem Ort (behandelt wie sozialistisches Gemeineigentum (Daxner), auch im Einsatz von Zeit lässt sich feststellen, dass ca. 30% der Studierenden die Universität nicht als Lebensmittelpunkt betrachten, sondern sich zwischen den zwei Welten Studium und Job hin und herbewegen (Schnitzer 2001, S. 134ff.).

Dabei handelt es sich vielfach eben nicht um das Jobben aus blanker Not, sondern um eine mehr oder weniger bewusste Entscheidung. „Diejenigen …, denen das Pflichtstudium mehr Entscheidungsspielraum übrig lässt, treffen in der großen Mehrheit eine Entscheidung für andere Prioritäten als ein „reines" Studium, eine Entscheidung für ein mehrpoliges ausgefülltes Leben und für mehr Konsum jetzt und hier statt „asketisch" die freie Zeit für die Wissenschaft oder Vertiefung seiner Bildung zu nutzen" (Huber 2004, S. 162f.).

Es geht nicht um eine moralische Wertung des Verhaltens einer jungen Generation, (schon weil es die Arbeitseinstellungen der Eltern oft nur kopiert); sondern darum, zu verstehen, dass die Studierenden auch in ihrem Umgang mit Raum und Zeit ein Verhalten zeigen, das sich am Ausbildungsnutzen orientiert. Deshalb akzeptieren große Teile von ihnen auch höhere Verschulung, höhere Ansprüche und Verkürzung der Studienzeiten, also die Ziele der Studienreform, die dieser Ausbildungsorientierung Rechnung tragen. Abschließend möchte der Verfasser die Überlegungen zu den Konsequenzen für Studium und Lehre wie folgt zusammenfassen:

- Wenn man wie die meisten Akteure sich für ein stärker an Ausbildung orientiertes Lehren und Studieren in Stufen ausspricht, erfordert dies von den Hochschulen Studienprogramme, die nicht nur das Studienziel der Fachkompetenz den Qualifikationsniveaus des BA und MA anpassen, sondern auch die Möglichkeiten zum problem- und anwendungsorientierten Transfer (Methodenkompetenz) in den Modulen des Lehrangebots einplanen. In den jeweiligen Fachkulturen sind deshalb die Möglichkeiten eines Anwendungsbezugs regelmäßig auszuloten.
- Wenn Berufsfähigkeit als (Aus-)Bildungsziel auch die Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitsbildung erfordert, dann benötigen wir neue Lehr- und Lernformen, (nur in geringem Umfang spezielle Veranstaltungen), in denen die Aneignung solcher Qualifikationen ermöglicht wird.
- Wenn Formen des selbstaktiven Lernens zum Erwerb solcher Qualifikationen zwingend erforderlich sind, wäre es die Aufgabe der Fachbereiche, die Standards für solche Lehr-Lernformen, aber auch für entsprechende Anforderungen in den Leistungskontrollen und Prüfungen zu entwickeln. Das breite Kompetenzprofil eines Absolventen sollte auch Orientierung für eine andere Prüfungspraxis sein.
- In der Studieneingangsphase sollte die Simulation und methodische Reflexion von Alltagsproblemen, mit denen sich Kultur- und Sozialwissenschaftler als Praktiker wie Wissenschaftler konfrontiert sehen, zur intensiven Beschäftigung mit theoretischen Modellen motivieren. Alltäglichen Fragen von Arbeit und Freizeit, privatem und öffentlichen Leben ebenso wie komplexe praktische Probleme, wie sie sich durch die Lokalisierung des menschlichen Zusammenlebens aufdrängen, können den Anwendungsbezug verdeutlichen und motivierend wirken. Wenn man von Fragestellungen wie nachhaltiges Wirtschaften, Klimawandel und Energieverbrauch, Migration und interkulturelle Kommunikation, Moral und Wertorientierung, Armut und Einkommenssicherung, Ungleichheit und Verteilungskonflikte, Pluralisierung von privaten Haushalts- und Lebensformen, Lebensrisiken und sozialer Sicherung ausgeht, kann man auch Motivation für das Suchen nach Antworten und Hilfestellungen bei den Klassikern erzeugen.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit dem Abschluss Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 30.11.1999. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/Kriterien.doc (12.12.2006).

Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, G. H. (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, S. 201–221.

Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000): Employabilität („Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Stuttgart Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Arbeitsbericht 157).

BMBF (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Endbericht: Vorgelegt am 28. Februar 2005

Bohnsack, F./Nipkow, K. E. (1991): Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung? Münster.

Bridgeland, J.M. /DiIulio, Jr., J. J./Morison, K.B. (2006): The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts, A report by Civic Enterprise in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill and Melinda Gates Foundation.

Brunner, A. (2004+2005): Die neue Bescheidenheit der Lehrenden. Problembasiertes Lernen (PBL) nach dem Harvard Modell – Ein innovativer Transfer auf einen Fachhochschul-Studiengang Teil I, In: Das Hochschulwesen Jg. 53/ H.6, S. 239-244; Teil II, In: Jg. 54/H. 1, S. 30-33.

Burkhardt, A./Schomburg H./Teichler U. (Hg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn.

Delphi-Studie (1998): Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Studie im Auftrag des BMBF. Integrierter Abschlussbericht, München/Basel.

Gensch, S. K./Schindler, G. (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 64).

Greene, J./Forster, G./Winters, M. A. (2005): Education Myths, Rowman and Littlefield.

Gruber, H./Renkl, A. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens, In: Neuweg, G. H. (Hg.): Wissen Können Reflexion, Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck-Wien-München, S. 155-174

Herold, M. /Landherr, B. (2003): Selbstorganisiertes Lernen. Ein systematischer Ansatz für Unterricht, 2. überarbeitete Aufl. Hohengrefen.

Hofmann, S. (2004): Learning Outcome als Kriterium der Akkreditierung von Studienprogrammen, in: Verbund Norddeutscher Universitäten/Projekt Qualitätssicherung HRK (Hg.): Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen, Bonn, S. 189-197

Holzkamp, K.(1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.

HRK (2005): Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss vom 14.6.2005 http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_2628.php?datum=204.+HRK-Plenum+am+14.+Juni+2005

Huber, L. (2004): Zukünftiges Studierverhalten als Evaluation der Universität. In: Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements. Beiträge zur Hochschulpolitik H.9/2004, S. 155-170.

Klippert, H. (2001): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen: Bausteine für den Fachunterricht. Mit Beitr. von Erich Clemens. Weinheim.

KMK (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 21.04.2005).

Konsortium ‚Bildungsberichterstattung für Deutschland' (2003): Bildungsberichterstattung für Deutschland. Erste Befunde. Opladen Zusammenfassung Online unter: http://www.dipf.de/bildungsbericht/bb_zusammenfassung.pdf

Mandl, H. /Gerstenmaier, J. (Hg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln Empirische und theoretische Lösungsansätze, Bern.

Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden, Bd. 1: Theorieband, 1. Aufl. Frankfurt/M.

Michelsen, G./Märkt, S. (2006) (Hg.): Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit – Konzeptionen von General Studies und ihre Übersetzungen. Bielefeld.

Neuweg, G.H. (Hg.) (2000): Wissen - Können - Reflexion : ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck.

Pletl, R./Schindler, G. (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability, In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 2, S. 34-38.

Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 4, S. 6-26.

Schnitzer, K. u.a. (1995): das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn.

Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner, London.

Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel.

Spoun, S. (2007): Ein Studium für's Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen- eine Alternative, In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 2, S. 46-53.

Stock, J. et al. (1998): Delphi-Befragung 1996/1998 "Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen", Basel: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Teichler, U. (2008): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren – Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung, http://www.uni-kassel.de/incher/absolvent/tag_jun_08/files/presentations/08_Teichler.pdf

Tohidipour, M. (Hg.) (1974): Politische Ökonomie des Bildungswesens, Weinheim und Basel.

Webler, W.-D. (2007): Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H.2, S. 39-45

Weinert, F. E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: ders. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete. Serie I Pädagogische Psychologie. Band 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion, Göttingen, S. 1-48.

Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Köln.

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Köln.

Wörterbuch der Antike (1968): Stuttgart.

■ **Dr. Hans Georg Tegethoff,** Professor für Sozialisationsforschung und Soziologie der Erziehung, Vorsitzender der ständigen Fakultäts-Kommission für Lehre, Ruhr-Universität Bochum,
E-Mail: hans.tegethoff@rub.de

Rainer Lange

Die Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrats

Rainer Lange

Wer an einer deutschen Hochschule arbeitet, hat sich daran gewöhnt, sich jedes Jahr auf einer neuen Rangliste wiederzufinden. Spiegel, Stern, Zeit, Focus, Wirtschaftswoche, sie alle haben für sich entdeckt, dass Hochschulrankings schlagzeilenträchtig und verkaufsfördernd sind. Die Reaktionen der Hochschulen darauf sind vorhersehbar: wer mit den Ergebnissen eines Rankings unzufrieden ist, kritisiert die Methoden, wer sich bestätigt sieht, zitiert die Ergebnisse gerne in seiner Öffentlichkeitsarbeit. Eine wirkliche Weiterentwicklung der Verfahren, die zu solchen Ranglisten führen, scheint in den letzten Jahren kaum noch stattzufinden. Dabei geht der von Rankings geschürte Wettbewerbsgeist nicht spurlos an den Hochschulen vorüber. Der Wissenschaftsrat hat sich deshalb die Frage gestellt, was solche Leistungsvergleiche bewirken können, und selbst ein Verfahren entwickelt, das viele Fehler gängiger Rankings vermeiden soll. Dieses Forschungsrating wurde in einer Pilotstudie erprobt, deren Ergebnisse jetzt vorliegen.

1. Die Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem

1.1 Kontext und Anlass

Das Wissenschaftssystem in Deutschland ist in den letzten Jahren von mehr Wettbewerb, größerer Akzeptanz für eine sichtbare Leistungsdifferenzierung und einer zunehmenden Autonomie der einzelnen Einrichtungen im Verhältnis zu ihren Zuwendungsgebern geprägt. Die Anforderungen an die Selbststeuerungsfähigkeiten der Einrichtungen und damit an strategisches Steuerungswissen sind erheblich gestiegen. Gleichzeitig erzeugt die wettbewerbliche Differenzierung auch einen größeren Bedarf an Orientierungswissen für Studienanfänger, wissenschaftlichen Nachwuchs und Kooperationspartner wissenschaftlicher Einrichtungen. Nicht zuletzt zieht die zunehmende Autonomie wissenschaftlicher Einrichtungen die Forderung von Politik und Gesellschaft nach mehr Transparenz über die erbrachten Leistungen nach sich.

Vor diesem Hintergrund haben öffentliche Leistungsvergleiche wissenschaftlicher Einrichtungen in Gestalt von Rankings erheblich an Bedeutung gewonnen. Obwohl die Methoden von Rankings oft sehr kritisch betrachtet werden, werden ihre Ergebnisse von den Hochschulen gründlich analysiert und, sofern sie günstig ausgefallen sind, in der eigenen Öffentlichkeitsarbeit gerne zitiert. Viele Hochschulen übernehmen Indikatoren, die für Rankings verwendet werden, in ihre internen Zielvereinbarungen, um ihre Platzierungen zu verbessern.

Angesichts der Folgen, die Rankings für die wissenschaftlichen Institutionen haben, und ihrer häufig unkritischen Aufnahme erschien es dem Wissenschaftsrat bedenklich, dass die Methodik der häufig von Zeitschriften in Auftrag gegebenen Rankings nicht transparent ist und die Wissenschaft bei ihrer Fortentwicklung keine Mitsprache hat. Im Jahr 2003 richtete er deshalb eine Arbeitsgruppe ein, die sich mit der Funktion und Methodik von vergleichenden Leistungsbewertungen in der Wissenschaft befassen sollte. Die Ergebnisse ihrer Arbeit wurden im Jahr 2004 als „Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem. Teil 1: Forschung" vom Wissenschaftsrat verabschiedet (Wissenschaftsrat 2004).

1.2 Standards für vergleichende Bewertungen

Eine erste Analyse national und international etablierter Rankings und anderer vergleichender Bewertungsverfahren wie der britischen Research Assessment Exercise zeigte die große Spannbreite solcher Verfahren auf. Das ist zunächst nicht überraschend, da Leistungsvergleiche auch innerhalb des Wissenschaftssystems sehr verschiedenen Zielen dienen und somit auch unterschiedliche Leistungsdimensionen der bewerteten Einrichtungen zum Gegenstand haben. Bemerkenswert ist allerdings, dass selbst Rankings, die offenbar sehr ähnliche Ziele verfolgen - etwa solche, die Studienanfängern die Entscheidung zwischen alternativen Studienangeboten erleichtern sollen - , weit divergierende Indikatoren verwenden und somit auch zu unterschiedlichen Resultaten kommen (vgl. Usher/Savino 2006).

Um Nutzern die Orientierung in dieser Vielfalt zu erleichtern und ihnen zu helfen, seriöse Angebote zu erkennen, formulierte der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen Standards für vergleichende Bewertungsverfahren (Wissenschaftsrat 2004, S. 35 ff.):

- Zielsetzung angeben,
- entscheidungsrelevante Objektdefinitionen wählen,
- Leistungsdimensionen getrennt bewerten,
- Leistungskriterien offen legen,
- Indikatoren nach Leistungskriterien auswählen,
- hohe Datenqualität und optimale Auswertbarkeit anstreben,
- adäquate Ergebnisdarstellung wählen,
- Uuabhängige Trägerschaft und Bewertung sicherstellen,
- Wettbewerb und Autonomie wahren.

Ähnliche, etwas umfassendere Standards formulierte im Jahr 2006 auch die International Rankings Expert Group (IREG) in ihren „Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions" (Institute for Higher Education Policy 2007, S. 51 ff.).

1.3 Konzept für Forschungsrating

Dem Wissenschaftsrat war bei der Verabschiedung seiner Empfehlungen bewusst, dass die Veröffentlichung von Standards für vergleichende Bewertungsverfahren nicht zu einer Veränderung der vorhandenen Rankings führen wird, solange die Nutzer sie mangels Alternativen weiter zu Rate ziehen. Eine Steigerung der Qualität lässt sich nur erzielen, wenn den Rankings der Publikumszeitschriften ein differenzierteres, wissenschaftlich geleitetes Verfahren entgegengesetzt wird. In einem ersten Schritt entwickelte er deshalb ein Konzept für eine vergleichende Bewertung der Forschungsleistungen von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Ziel dieses Forschungsratings ist, den Wettbewerb in der Forschung effektiver und effizienter zu machen, indem die Transparenz der Forschungsleistungen im öffentlichen Sektor erhöht wird, und die forschenden Einrichtungen bei ihrer Profilierung im Rahmen ihrer jeweiligen Mission zu unterstützen, indem ihnen durch vergleichende Leistungsbewertungen eine Standortbestimmung nach international gültigen Maßstäben ermöglicht wird. Das Forschungsrating legt das Prinzip „Informed Peer Review" zugrunde. Anders als bei den bekannten Rankings werden also keine Rangplätze berechnet, sondern Bewertungen durch Gutachter vorgenommen, die dazu standardisierte und statistisch ausgewertete Daten über die einzelnen Einrichtungen erhalten. Die Bewertung erfolgt in den Dimensionen Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer, wobei den einzelnen Dimensionen mehrere Kriterien zugeordnet werden, die von den Gutachtern abhängig von der Forschungspraxis ihres jeweiligen Faches interpretiert und durch eine fachspezifische Zuordnung von Indikatoren auch unterschiedlich operationalisiert werden können. Die Bewertungen nach den einzelnen Kriterien werden nicht zu einer Gesamtbewertung verrechnet, sondern getrennt veröffentlicht. Bei dieser Art von mehrdimensionaler Bewertung stellt sich somit auch nicht die Frage, wie die einzelnen Kriterien gewichtet sind; vielmehr kann der Nutzer selbst entscheiden, worauf es ihm besonders ankommt. Dies eröffnet auch die Möglichkeit, die verschiedenen Kriterien abhängig vom spezifischen Aufgabenprofil einer Einrichtung unterschiedlich zu gewichten, eine Option, die vor allem wegen der Einbeziehung der außeruniversitären Forschung von großer Bedeutung ist. Ein Verfahren wie das Forschungsrating muss ein lernendes Verfahren sein. Unerwünschte Anreizeffekte von Leistungsvergleichen müssen beobachtet und durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Methode sowie durch begleitende Maßnahmen ausgeglichen werden. Schon in seinen Empfehlungen von 2004 hält der Wissenschaftsrat fest, die Eignung der von ihm vorgeschlagenen Methode müsse vor einer Entscheidung über die Einführung eines regelmäßigen, alle Fächer abdeckenden Verfahrens in einer Pilotstudie erprobt werden. Im Juli 2005 beschloss er, selbst eine solche Pilotstudie durchzuführen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung stellte Projektmittel bereit, um die direkten, in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats entstehenden Kosten der Pilotstudie zu decken.

2. Rahmenbedingungen der Pilotstudie

2.1 Fächer

Um aus der Pilotstudie möglichst großen Gewinn zu ziehen, sollten zwei methodisch deutlich unterschiedliche Fächer behandelt werden. Die Idee, eine Naturwissenschaft zu bewerten, ließ sich leicht umsetzen, nachdem die Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) sowie der Verband der Chemischen Industrie (VCI) sich bereit erklärten, die Pilotstudie ideell zu unterstützen und auch einen finanziellen Beitrag zu leisten. Als zweites Fach wählte der Wissenschaftsrat die Soziologie und gewann dafür die Unterstützung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS). Die Pilotstudie begann im Oktober 2005.

2.2 Organisation

Verantwortlich für die Pilotstudie war eine Steuerungsgruppe unter Vorsitz von Professor Reinhard Hüttl. Sie umfasste neben Mitgliedern der wissenschaftlichen Kommission des Wissenschaftsrats und weiteren Sachverständigen auch institutionelle Vertreter der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), der Fraunhofer-Gesellschaft (FhG), der Helmholtz-Gemeinschaft (HGF), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) und der Leibniz-Gemeinschaft (WGL) auf Vizepräsidenten-Ebene sowie Gäste aus Länderministerien und dem BMBF.
Für jedes der beiden Fächer der Pilotstudie setzte die Steuerungsgruppe eine Bewertungsgruppe ein. Vorschläge für die Besetzung der Bewertungsgruppen erbat sie von den großen Wissenschaftsorganisationen und den jeweils einschlägigen Fachgesellschaften. Den Vorsitz der Bewertungsgruppe Chemie übertrug die Steuerungsgruppe Professor François Diederich, den der Bewertungsgruppe Soziologie Professor Friedhelm Neidhardt.
Die beiden Bewertungsgruppen wurden von einem Projektteam in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats unterstützt, das den Bewertungsprozess organisierte und die Erhebung und Analyse der Daten vornahm. Die Publikations- und Zitationsanalyse der Chemie führte das Institut für Wissenschafts- und Technikforschung der Universität Bielefeld durch, die Publikationsanalyse der Soziologie das Informationszentrum Sozialwissenschaften der GESIS mit Sitz in Bonn.

2.3 Kriterien

Der Wissenschaftsrat hatte in seinen Empfehlungen zunächst vorgeschlagen, den drei Leistungsdimensionen Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer insgesamt neun Kriterien zuzuordnen. Im Laufe der Pilotstudie stellte sich allerdings heraus, dass diese Kriterien zum Teil nur schwer voneinander abzugrenzen und überzeugend zu operationalisieren waren. Steuerungsgruppe und Bewertungsgruppen verständigten sich deshalb auf ein einfacheres Raster mit insgesamt sechs Kriterien: siehe Abbildung 1.

Abbildung 1

Dimension	Kriterium
Forschung	I. Forschungsqualität (Ebene Forschungseinheit)
	II. Impact/Effektivität
	III. Effizienz
Nachwuchsförderung	IV. Nachwuchsförderung
Wissenstransfer	V. Transfer in andere gesellschaftliche Bereiche
	VI. Wissensvermittlung und -verbreitung

Hinsichtlich der Dimension Forschung ist dabei hervorzuheben, dass zwischen der absoluten Ausstrahlung in der Forschung („Impact/Effektivität") und einer auf die Größe bzw. den Ressourceneinsatz relativierten Ausstrahlung („Effizienz") unterschieden wird. Dadurch wird sowohl sichtbar, welche Einrichtungen im jeweiligen Fach eine wichtige Rolle spielen, als auch, welche Einrichtungen am meisten aus den eingesetzten Mitteln machen. Eine weitere Differenzierung wird mit dem Kriterium Forschungsqualität vorgenommen, das größenunabhängig ist und auf Ebene der sogenannten Forschungseinheiten bewertet wird.

2.4 Forschungseinheiten

Ziel des Forschungsratings ist, die Leistungen wissenschaftlicher Einrichtungen in bestimmten Fächern zu vergleichen. Trotz dieses institutionellen Fokus war der Steuerungsgruppe bewusst, dass „die Chemie", „die Soziologie" an einer bestimmten Universität oder einem bestimmten außeruniversitären Institut hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit nicht homogen ist. Um dem gerecht zu werden, beschloss sie, zumindest die Forschungsqualität auf einer niedrigeren Aggregationsebene zu bewerten, so dass in den Ergebnissen des Forschungsratings gezeigt werden kann, wie weit die Leistungsfähigkeit innerhalb einer bestimmten Einrichtung streut.
Zu diesem Zweck wurden die Einrichtungen gebeten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die zu ähnlichen Themen forschen, jeweils zu sogenannten Forschungseinheiten zusammenzufassen. Die beiden in der Pilotstudie untersuchten Fächer gingen sehr unterschiedlich mit dieser Anforderung um. Während in der Chemie in der Regel mehrere - durchschnittlich drei - Professuren zu Einheiten wie „Physikalische Chemie", „Anorganische Chemie" etc. zusammengefasst wurden, so dass sich die über 1.000 Professuren der 77 teilnehmenden Einrichtungen letztlich auf 349 Forschungseinheiten verteilten, bestanden in der Soziologie fast drei Viertel der Forschungseinheiten aus nur einer Professur mit den zugehörigen Mitarbeitern. Trotz der geringeren Größe des Fachs - 57 Einrichtungen nahmen mit zusammen 376 Professuren teil - wurden deshalb mit 254 im Verhältnis kaum weniger Forschungseinheiten gebildet als in der Chemie.
Die Tatsache, dass in der Soziologie fast alle, aber auch in der Chemie zahlreiche Forschungseinheiten sehr klein sind, hat zur Folge, dass deren Bewertungen auf einzelne Personen bezogen werden können. Die Bewertungsergebnisse der Forschungseinheiten aus der Pilotstudie wurden deshalb nicht veröffentlicht. Sie sind nur den bewerteten Einrichtungen selbst und den zuständigen Ministerien bzw. Trägerorganisationen übermittelt worden. Publiziert wurde hingegen ein anonymisiertes Profil, das die Streuung der Forschungseinheiten einer Einrichtung über die Stufen der Bewertungsskala zeigt.

3. Ablauf der Pilotstudie

3.1 Operationalisierung

Die von der Steuerungsgruppe konkretisierten Empfehlungen des Wissenschaftsrats bilden einen Rahmen, der von den jeweiligen Fachvertretern in den Bewertungsgruppen ausgefüllt werden musste. Zu diesem Zweck sondierten die Gutachter zunächst mögliche Indikatoren, die der Bewertung nach den einzelnen Kriterien jeweils zugrunde gelegt werden könnten. Gleichzeitig definierten sie die Kriterien näher, indem sie diese in einer der Forschungspraxis des jeweiligen Faches angemessenen Weise in Bewertungsaspekte zerlegten. Um die Bewertungsgrundlage abzurunden und den bewerteten Wissenschaftlern die Möglichkeit zu geben, auf Leistungen hinzuweisen, die in einem standardisierten Raster nicht erfasst werden können, wurden zudem offene Fragen zu jedem Kriterium formuliert. Die Operationalisierung der Kriterien nahm auf die unterschiedliche Forschungspraxis der Fächer Rücksicht. Beispielsweise spielten bei der Bewertung des Transfers in der Chemie Patente, Lizenzen und Industriemittel eine große Rolle, während in der Soziologie Beratungstätigkeiten und Gutachten für Politik und Verbände ein großes Gewicht hatten.
Teilweise musste die Operationalisierung aber auch davon abhängig gemacht werden, welche Daten verfügbar waren. So konnten in der Chemie Zitationsindikatoren eine tragende Rolle spielen, da die Forschungsergebnisse in diesem Fach ganz überwiegend in internationalen Zeitschriften publiziert werden, für die gute Zitationsdaten vorliegen. Durch eine Normierung der Zitationsraten auf Teilgebiete ist auch ein Vergleich verschiedener Bereiche der chemischen Forschung möglich, wenn man die Methodik dieses Vergleichs kennt und kontrolliert. Demgegenüber ist eine Zitationsanalyse für die Soziologie deutlich problematischer. Ein großer Teil - wie sich herausstellte, gut die Hälfte - der soziologischen Literatur besteht in Beiträgen zu Sammelbänden, die wie Monographien nicht systematisch in Zitationsdatenbanken erfasst werden, und auch von den Zeitschriftenartikeln erscheint nur ein Drittel in solchen Zeitschriften, die in den verfügbaren internationalen Datenbanken ausgewertet werden. Die Fallzahlen sind deshalb so gering, dass unterhalb einer Spitzengruppe viel zitierter Einrichtungen kaum noch eine statistisch signifikante Differenzierung zu erzielen ist. Zudem sind bestimmte Randgebiete der Soziologie in diesen Datenbanken in einer nicht durch Normierungsfaktoren behebbaren Weise überrepräsentiert. Die Bewertungsgruppe Soziologie entschied sich deshalb gegen eine Zitationsanalyse und für den aufwendigen Weg, die bewerteten Forschungseinheiten um die Einreichung einiger Publikationen zu bitten, die die Gutachter dann direkt bewerteten.
Das Ergebnis der Operationalisierung für ein Fach wurde in einer Tabelle festgehalten, in der den einzelnen Kriterien Bewertungsaspekte und diesen die verwendeten Indikatoren zugeordnet wurden. Diese sogenannte „Bewertungsmatrix" wurde mit Beginn der Datenerhebung veröffentlicht, um transparent zu machen, wie die Daten verwendet werden.

3.2 Datenerhebung

Da die Erfassung der Forschungseinheiten im Sommer 2006 begann, wurde als Stichtag für die Erhebung der 31.12.2005 gewählt und die Jahre 2001 - 2005 als Erhebungszeitraum bestimmt. Vor Beginn der Datenerhebung wurden die dafür entwickelten Fragebögen zunächst in einem Pretest erprobt, an dem in jedem der untersuchten Fächer je vier Einrichtungen teilnahmen. Dieser Pretest führte zu einer Anpassung des Erhebungsumfangs und einer Vereinfachung des Erhebungsinstruments. Alle teilnehmenden Einrichtungen wurden gebeten, für die Datenerhebung eine Wissenschaftlerin oder einen Wissenschaftler als Ansprechpartner („Fachkoordinator") zu benennen. Hauptgrund dafür war,

dass die Anforderung, Forschungseinheiten zu definieren und eine Selbstbeschreibung der wichtigsten Forschungsschwerpunkte zu liefern, keine Verwaltungsaufgabe sein kann; die eigentliche Datenerhebung sollte jedoch von der Verwaltung übernommen werden. Diese Kooperation gestaltete sich in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich effizient. Dementsprechend schwanken auch die Angaben über die Arbeitszeit, die in die Beantwortung der Fragebögen investiert wurde, erheblich.
Für eine ganze Reihe von Einrichtungen waren die Datenanforderungen schwierig zu erfüllen, so dass sie die ursprünglich gesetzte Erhebungsfrist von zwei Monaten nicht einhalten konnten. Die Frist wurde deshalb um sechs Wochen verlängert und großzügige Nachfristen gewährt. Trotzdem blieben die Angaben einiger Einrichtungen auch nach wiederholter Nachfrage lückenhaft. Probleme gab es insbesondere dort, wo Wissenschaftler eine Einrichtung in der Zwischenzeit verlassen hatten und nicht mehr zu einer Mitwirkung zu bewegen waren. Dies zeigt, dass eine rückwirkende Erhebung, wie sie in der Pilotstudie zwangsläufig vorgenommen wurde, mit Limitationen zu kämpfen hat, die durch eine langfristig vorbereitete, kontinuierliche Datensammlung seitens der wissenschaftlichen Einrichtungen leicht zu beheben wären.
Die Publikationsdaten wurden von den durchführenden Instituten zunächst durch eine Recherche in den verwendeten Datenbanken vorbereitet. Für diese Recherche wurden die von den Einrichtungen übermittelten Namen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verwendet. Die so ermittelten Listen wurden den Fachkoordinatoren mit der Bitte um Überprüfung und Korrektur zur Verfügung gestellt. Während der Umfang der Korrekturen an den ca. 42.000 für die Chemie recherchierten Publikationen sich im erwartbaren Umfang hielt, wurden in den soziologischen Datenbanken erhebliche Lücken festgestellt, so dass der Umfang der erfassten Publikationen durch die Korrekturrunde von ca. 5.300 auf ca. 10.600 verdoppelt wurde.
Alle Daten wurden in der Geschäftsstelle kontrolliert, Korrekturen mit den Fachkoordinatoren abgestimmt und die bereinigten Daten statistisch analysiert und für die Gutachter aufbereitet.

3.3 Bewertung

Die Bewertung nach den sechs Kriterien auf der fünfstufigen Skala von „nicht befriedigend" über „befriedigend", „gut" und „sehr gut" bis „exzellent" erfolgte in einem mehrstufigen, arbeitsteiligen Verfahren. Zunächst wurden alle Forschungseinheiten und Einrichtungen jeweils zwei Gutachtern zugeordnet, die als Berichterstatter fungierten. Bei dieser Zuordnung wurden sowohl die spezifischen fachlichen Kompetenzen der Gutachter als auch etwaige Befangenheiten berücksichtigt. Wo eine fachlich adäquate und unbefangene Bewertung anders nicht möglich schien, wurden zusätzliche Sondergutachter um ein Votum gebeten.
Die Berichterstatter wurden um unabhängige Bewertungsvorschläge gebeten. Wo die Vorschläge der beiden Berichterstatter divergierten, wurden diese im nächsten Schritt gebeten, sich untereinander über die Gründe für ihre unterschiedlichen Einschätzungen auszutauschen. Im dritten Schritt diskutierten die Bewertungsgruppen alle Bewertungen plenar und legten in der Regel konsensual, mindestens aber mit Zweidrittelmehrheit ein Ergebnis fest. In einer letzten Runde schließlich wurden alle Ergebnisse noch einmal überprüft, indem die nach einem bestimmten Kriterium gleich bewerteten Forschungseinheiten bzw. Einrichtungen jeweils untereinander verglichen wurden, um die Konsistenz der Bewertungsmaßstäbe sicherzustellen.
Der Bewertungsprozess war aufwändig, führte aber auch zu einem hohen Konsens über die Resultate. Bemerkenswert war, dass die zwei für eine Forschungseinheit oder Einrichtung zuständigen Berichterstatter schon im ersten Schritt unabhängig voneinander je nach Kriterium in 71-89 % der Fälle übereinstimmende Bewertungsvorschläge abgaben. Aus der Peer Review-Forschung sind in der Regel deutlich niedrigere Übereinstimmungsraten bekannt (Bornmann/Daniel 2003). Dies legt die Vermutung nahe, dass die vorangegangenen Beratungen über die Kriterien dazu beigetragen hatten, gemeinsame Qualitätsmaßstäbe zu etablieren.
Vergleichsweise schwierig waren die Bewertungen in der Leistungsdimension Wissenstransfer. Hier gab es kaum erprobte quantitative Indikatoren, die Qualität der Angaben der Einrichtungen war sehr heterogen und der Konsens darüber, wie unterschiedliche Angaben zu bewerten seien, geringer. Um die geringere Sicherheit dieser Bewertungen widerzuspiegeln, entschieden sich die Bewertungsgruppen, das Kriterium „Wissensvermittlung und -verbreitung" und, in der Soziologie, auch das Kriterium „Transfer in andere gesellschaftliche Bereiche" im Rahmen der Pilotstudie nur auf einer dreistufigen Skala („unterdurchschnittlich/durchschnittlich/überdurchschnittlich") zu bewerten.

4. Resultate und Ausblick

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse des Forschungsratings Chemie im Dezember 2007 und der Ergebnisse des Forschungsratings Soziologie im April 2008 wurde die Pilotstudie inzwischen abgeschlossen. Bei den bewerteten Einrichtungen und den Fachgesellschaften fanden die Bewertungen interessierte Aufnahme, sie wurden und werden intensiv diskutiert. Auch in den Medien war die Resonanz umfassend, wobei es zu den Vorzügen des Forschungsratings zu zählen ist, dass es sich dank seiner differenzierten Ergebnisse kaum für eine sensationsmacherische Auswertung eignet, die nur darauf aus ist, „die Besten" gegen „die Schlechtesten" auszuspielen. Gerade in diesen vom Exzellenzdiskurs geprägten Zeiten ist es sicher nicht von Nachteil, zu zeigen, dass es ein breites Mittelfeld guter Forschungseinrichtungen gibt, die einen differenzierten Blick und sorgfältige Pflege verdienen.
Auch wenn die Pilotstudie als ein großer Fortschritt in der Qualität der Bewertung wissenschaftlicher Forschungsleistungen gelten kann, hat sie neue Fragen aufgeworfen. Sowohl die beiden Bewertungsgruppen als auch die Steuerungsgruppe haben dem Wissenschaftsrat über ihre Erfahrungen Berichte vorgelegt, die inzwischen auch auf der Homepage des Wissenschaftsrats veröffentlicht wurden. Weitere Untersuchungen sind demnach vor allem in folgenden Punkten wünschenswert:

- Die hohe Varianz von Größe und Zuschnitt der Forschungseinheiten wirft die Frage auf, wie Spielräume für taktische Definitionen eingeschränkt werden können, ohne die zur Anpassung an die Gegebenheiten der einzelnen Einrichtungen notwendige Flexibilität einzubüßen.

- Vergleichenden Bewertungen muss die Bildung von Vergleichsgruppen vorangehen, die in der Pilotstudie disziplinär definiert wurden, weil wissenschaftliche Qualitätsmaßstäbe primär in den Fachgemeinschaften festgelegt werden. Es bleibt zu prüfen, ob interdisziplinäre Forschung in einem solchen Rahmen benachteiligt wird.
- Zum Vergleich der Effizienz wurde die Forschungsleistung der Einrichtungen in der Pilotstudie auf den Einsatz wissenschaftlichen Personals relativiert. Unterschiede im Ressourcenbedarf unterschiedlicher Teilgebiete der jeweiligen Disziplinen, Unterschiede der Forschungsinfrastruktur sowie die unterschiedliche Auslastung der Universitäten mit Studierenden wurden von den Gutachtern nur qualitativ berücksichtigt. Diese Faktoren auch in die Berechnung quantitativer Effizienzindikatoren einfließen zu lassen, wäre wünschenswert, würde allerdings den Aufwand der Bewertung auch erheblich erhöhen.

Der Wissenschaftsrat hat diese Desiderate aufgegriffen und auf seinen Mai-Sitzungen 2008 beschlossen, das Verfahren für ein Forschungsrating schrittweise weiterzuentwickeln (Wissenschaftsrat 2008). In einem nächsten Schritt sollen zwei weitere Fächer, und zwar eine Geistes- und eine Technikwissenschaft, einem Forschungsrating unterzogen werden, um zum einen die Vorschläge zur Weiterentwicklung des Verfahrens aus der Pilotstudie in die Tat umzusetzen, zum anderen zu überprüfen, ob das Verfahren auch in diesen Wissenschaftsgebieten, die hinsichtlich der Bewertung von Forschungsleistungen als schwierig gelten, anwendbar ist. Mittelfristig steht dann die Frage an, ob das Forschungsrating in bestimmten Fächern auch wiederholt werden soll, um Trends aufzuzeigen, und falls ja, in welchem Turnus solche Wiederholungen vorgenommen werden sollen. Vor dieser Entscheidung soll jedoch noch genauer geprüft werden, ob der Nutzen der Ergebnisse in einem angemessenen Verhältnis zum Aufwand des Verfahrens steht. Die Steuerungsgruppe plant, dazu einen Dialog mit den Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstituten, mit den Ministerien wie auch mit anderen potentiellen Nutzern der Ergebnisse zu führen.

Literaturverzeichnis

Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2003): Begutachtung von Fachkollegen in der Wissenschaft, In: Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Frankfurt, S. 207-225.

Institute for Higher Education Policy (ed. 2007): College and University Ranking Systems. Global Perspectives and American Challenges. Washington.

Usher, A./Savino, M. (2006): A World of Difference. A Global Survey of University League Tables. Toronto.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem. Teil 1: Forschung. In: ders. (2005): Empfehlungen und Stellungnahmen 2004. Köln, S. 159-220.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zum Forschungsrating (www.forschungsrating.de).

■ **Dr. Rainer Lange,** Leiter Referat Forschung, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats,
E-Mail: lange@wissenschaftsrat.de

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen**

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten,19.80 Euro

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

Kontakt: K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008
Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek, Generalsekretärin der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/ -politik/ -strategie

Wilhelm Krull
Encouraging Change. The Role of Private Foundations in Innovation Processes.

Bernd Ebersold
Wissenschaftsimmanente Herausforderungen annehmen - Ziele weiter stecken. Private Wissenschaftsförderung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg
Wissenschaftler als Brückenbauer: Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Israel in der Forschung

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio, Michael Scheuermann: **Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter- und transdiziplinärer Projekte.** *(Ludwig Huber)*

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2008
Zielkonflikte und Zielanpassungsprobleme

Hochschulforschung

Gero Lenhardt & Manfred Stock
Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen Teil 1

Hochschulentwicklung

Ludwig Huber
40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Antje Stork & Jin Zhao
Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen: „Terra incognita" wissenschaftliche Hausarbeit

Wim Görts, Edwin Herrmann & Anne Brulez
„Sprungbrett Zukunft" an der TU Darmstadt: Eine neue Qualität in der Schlüsselqualifikationsausbildung

Florian Steger
Hochschullehrer als Berater. Doch wo endet eigentlich Beratung?

Andrea Ruppert & Martina Voigt
Gendersensible Vermittlung von Verhandlungskompetenz - Ein Modellmodul und seine Evaluation aus vier Perspektiven

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2008
10. Workshop Hochschulmanagement 2008 in München

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

Kerstin Pull & Birgit Unger
Die Publikationsaktivität von DFG-Graduiertenkollegs und der Einfluss nationaler und fachlicher Heterogenität

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Harald Dyckhoff, Heinz Ahn, Sylvia Rassenhövel & Kirsten Sandfort
Skalenerträge der Forschung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche - Empirische Ergebnisse und ihre Interpretation

Werner Nienhüser & Anna Katharina Jacob
Changing of the Guards Eine empirische Analyse der Sozialstruktur von Hochschulräten

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Andrea Sperlich
Ansätze zur Optimierung des Marktverhaltens der (privaten) Hochschulen

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbildner."

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3/2008
Ausbildungskonzepte und ihre Evaluation

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Boris Schmidt & Anja Vetterlein
„Na dann machen Sie mal!" - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung Teil 2 - formative Konzeptevaluation

Claudia Bäßler & Ottmar Braun
Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler

Ernst A. Hartmann
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen

Silke Wehr & Helmut Ertel
Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.
Spiele für Seminar und Übung - Folge 6

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium
Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2008
Beratung vor Studienaufnahme

Beratungsentwicklung/-politik

Heike Spangenberg & Julia Willich
Studien- und Ausbildungswahl von Studienberechtigten
Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung für die Zeit nach Erwerb der Hochschulreife

Marco Blasczyk
Besser informiert ins Studium

Anja Laroche, Stephan Pöpsel & Katja Störkel-Hampe
UNI-TRAINEES – Ein Projekt zur Unterstützung der Studienwahl

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Judith Grützmacher
Einführung konsekutiver Lehramtsstudiengänge: Möglichkeiten der Optimierung für Lehende und Studierende – Erfahrungen aus dem Umstellungsprozess

Sigrid Jooß-Mayer
Möglichkeiten einer kundenorientierten Vorgehensweise in der Beratung Promovierender

Tagungsberichte

Freuden in Leiden – FEDORA Summer University 2008

Fachtagung „Professionalität in der Bildungsberatung"

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

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWeber:

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.
Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.
Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität" verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.
Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre", „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen", „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden") häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.
Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.
Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

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

Reihe: Beruf Hochschullehrer/in