QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Qualitätssicherung in Lehre und Forschung

- Reform der externen Qualitätssicherung. Vom Kontrollansatz zur Innovationsförderung
- Qualitätsmanager/in in der Wissenschaft: Karriereweg oder Sackgasse? Deutschland im internationalen Vergleich
- Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung
- Methoden-Triangulation zur Untersuchung von Gutachtergruppen? Peer Review in der DFG: Panelbegutachtung am Beispiel der Sonderforschungsbereiche

1
2011

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Herausgeberkreis

Doris Carstensen, Dr. Mag., Vizerektorin für Qualitätsmanagement, Gender Mainstreaming und Personalentwicklung an der KunstUniversität Graz

Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr., Professur für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

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

Achim Hopbach, Dr., Geschäftsführer der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Bonn

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

René Krempkow, Dr., Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn

Sandra Mittag, Dr., Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

Philipp Pohlenz, Dr., Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

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

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

Lothar Zechlin, Prof. Dr., ehem. Rektor der Universität Duisburg-Essen, Vertreter der Agenturen im Akkreditierungsrat

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

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: UVW, info@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.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 10.03.2011

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

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

Abonnement/Bezugspreis:
Jahresabonnement 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 15 Euro zzgl. Versandkosten

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

5. Jahrgang
ISSN 1860-3041

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

Qualitätsentwicklung/-politik

Rainer Künzel
Reform der externen Qualitätssicherung.
Vom Kontrollansatz zur Innovationsförderung 2

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Sigrun Nickel
Qualitätsmanager/in in der Wissenschaft:
Karriereweg oder Sackgasse?
Deutschland im internationalen Vergleich 9

Christian Schneijderberg & Nadine Merkator
Hochschulprofessionen und Professionalisierung
im Bereich der Qualitätsentwicklung 15

Thamar Klein & Meike Olbrecht
Methoden-Triangulation zur Untersuchung
von Gutachtergruppen?
Peer Review in der DFG:
Panelbegutachtung am Beispiel
der Sonderforschungsbereiche 21

Meldungen

27

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

1 | 2011

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.

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

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

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):
Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis" sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.

ISBN 3-937026-62-2, Bielefeld 2010, ca. 325 Seiten, 39.80 Euro

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Je stärker der Trend zur Autonomie der Hochschulen anhält, desto größer wird die Selbstverantwortung der Hochschulen für ihre eigene Entwicklung und umso bedeutsamer die Steuerung der Qualität ihrer Leistungen. Der Qualitätsbegriff ist aber vielschichtig. „Qualität wurde schon ob der Unmöglichkeit, sie klar zu definieren, in Essays mit der Liebe verglichen: Man spürt Qualität, man weiß, wenn sie da ist, man weiß auch, wenn sie fehlt, man kann sie aber nicht genau beschreiben und definieren", erkannte die österreichische Hochschulforscherin Ada Pellert bereits vor Jahren.

Was gute oder schlechte Wissenschaft ist, lässt sich oft erst rückblickend beurteilen, manchmal sogar erst nach langen Zeiträumen. Das ist zwar gut, denn es erschwert die Steuerung der Wissenschaft. Ein bisschen Subversivität und Anarchie tut uns allen gut. Gleichwohl bleibt der Bedarf nach zeitnaher Beurteilung und Beeinflussung der laufenden Entwicklung. Deshalb kommen „Ersatzfaktoren" ins Spiel, die Rückschlüsse auf Qualität erlauben, mal mit höherer und mal mit geringerer Plausibilität. Systematisiert man sie, kommt man zu (harten oder weichen) Strukturen, zu Prozessabläufen oder zu personenbezogenen Faktoren. Ob man der Qualität selber damit auf die Spur kommt, sei dahingestellt. Man gewinnt aber Informationen zu Einzelaspekten, die für die Erzielung von Qualität bedeutsam sind und aus denen sich allmählich ein Gesamtbild zusammensetzen lässt, das Diskussionen über Qualität versachlichen kann.

In dem vorliegenden Heft werden drei dieser Dimensionen näher ausgeleuchtet. Eine harte *Strukturvorgabe* für das Entstehen von Qualität besteht in dem deutschen Akkreditierungssystem. Um *personenbezogene Aspekte* geht es bei der Frage, ob mit dem Management von Qualität ein neues Berufsfeld zwischen Wissenschaft und Management entsteht („third space"). Und schließlich stehen die *Prozesse der Entscheidungsbildung* im Vordergrund, wenn über Peer Evaluationen und Panelbegutachtungen Urteile über Qualität erzeugt werden.

Rainer Künzel unterzieht unter dem Titel **„Reform der externen Qualitätssicherung. Vom Kontrollansatz zur Innovationsförderung"** das deutsche Akkreditierungssystem einer schonungslosen Kritik und diskutiert Verbesserungsmöglichkeiten. Für die Programmakkreditierung konstatiert er als wesentlichen Mangel, dass sie statt inhaltlicher Reformziele nur auf die Einhaltung formaler Strukturvorgaben ausgerichtet und deshalb notwendigerweise statisch, kontrollorientiert und bürokratisch sei. Diese Beschränkung werde auch durch die Systemakkreditierung nicht überwunden, die sich zudem als reine „Konzeptakkreditierung" erweise. Bemerkenswert für ihn als den langjährigen wissenschaftlichen Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover ist auch seine Kritik an dem „Laschheitswettbewerb der Agenturen". Seine Verbesserungsvorschläge zielen auf zwei Bereiche: Zum einen auf die Umwandlung des Akkreditierungsrates von einem „Stakeholdergremium" in ein Expertengremium und zum anderen auf die (unlängst von der HRK erfolglos vorgeschlagene) Einbeziehung und Stärkung von Evaluationsverfahren.

Seite 2

Zwei Beiträge beschäftigen sich mit Professionalisierungstendenzen im Qualitätsmanagement. *Sigrun Nickel* stellt unter dem Titel **„Qualitätsmanager/in in der Wissenschaft: Karriereweg oder Sackgasse? Deutschland im internationalen Vergleich"** Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie zu dem beruflichen Status und den Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Beschäftigten im Bereich Qualitätsmanagement vor. Danach ist, trotz hoher strategischer Bedeutung, das Berufsfeld durch einen ausgeprägt hybriden Charakter gekennzeichnet. Die erforderliche sensible Vermittlung zwischen Wissenschaft und Verwaltung werde von zwei Gruppen aus geleistet: In den „new professionals" drückt sich die auch in anderen Politikbereichen festzustellende Verwissenschaftlichung der Verwaltung aus, bei den „manager-academics" handelt es sich demgegenüber um wissenschaftliches Personal mit hohen Managementanteilen in seiner Tätigkeit. Karrierewege erfolgten sprunghaft über verschiedene Bereiche hinweg und erschwerten damit die notwendige Professionalisierung.

Seite 9

Christian Schneijderberg und Nadine Merkator gehen in ihrem Beitrag **„Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung"** von „Hochschulprofessionellen" aus, die weder primär Lehre und Forschung zuzuordnen sind noch primär Verwaltungstätigkeiten ausüben. Auch wenn sie nicht als Profession nach soziologischem Verständnis charakterisiert werden könnten, bildeten sie einen „third space" (Whitchurch), der unter Bezug auf Gornitzka u.a. durch eine gemeinsame kognitive Basis und das Entstehen von Netzwerken gekennzeichnet ist. Aufgrund einer Untersuchung, die an elf deutschen Universitäten durchgeführt worden ist, werden Daten zu Ausbildung, Werdegang, beruflicher Position, Selbstverständnis u.a. Merkmalen berichtet, mit denen die These der zunehmenden Professionalisierung begründet wird.

Seite 15

Thamar Klein und Meike Olbrecht beschäftigen sich spezifisch mit Panelbegutachtungen. Ihr Beitrag **„Methoden-Triangulation zur Untersuchung von Gutachtergruppen? Peer Review in der DFG: Panelbegutachtung am Beispiel der Sonderforschungsbereiche"** berichtet über Untersuchungen bei der Entscheidungsbildung über Sonderforschungsbereiche. Durch einen Vergleich der individuellen Gutachterurteile vor der Gruppendiskussion mit dem erzielten Gruppenkonsens und den Individualurteilen nach Abschluss des Begutachtungsprozesses lassen sich vorläufige Urteile über den Einfluss gruppendynamischer Prozesse gewinnen, wobei insbesondere die Rolle der Hauptgutachter bedeutsam erscheint. Die Studie basiert auf einem Methoden-Mix (Triangulation) und berücksichtigt dabei verschiedene Perspektiven.

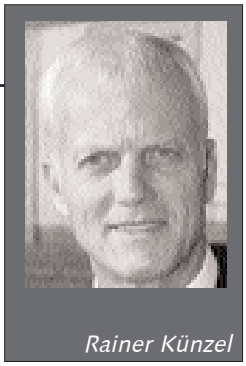
Seite 21

Sämtliche Beiträge dieses Heftes wurden im September 2010 in Luxemburg auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) vorgetragen. Zwischen DeGEval und QiW hat sich eine fruchtbare Kooperation ergeben, die fortgeführt werden soll.

S. Mittag, P. Pohlenz,L. Zechlin

Rainer Künzel

Reform der externen Qualitätssicherung. Vom Kontrollansatz zur Innovationsförderung



Rainer Künzel

Die Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde in Deutschland mit der Pflicht zur Akkreditierung der Bachelor- und Master-Studiengänge verbunden. Die Akkreditierung gilt als externe Qualitätssicherung, obwohl sie nur die Einhaltung sog. „Mindeststandards" überprüft, die im Wesentlichen durch formale staatliche Vorgaben für die Ausgestaltung der Studiengänge definiert sind. Die zum Teil massive Kritik an der Programmakkreditierung führte zur Einführung der sog. „Systemakkreditierung". Damit wurde der Gedanke aufgenommen, dass Qualitätssicherung eine Aufgabe der Hochschulen selbst ist, deren Erfüllung geeignete Organisationsstrukturen, Personal- und Sachmittelressourcen sowie Ziel führende Funktionsabläufe voraussetzt. Der zentrale Mangel jedes Akkreditierungsansatzes, dass er nur die formale Einhaltung externer Vorgaben prüft und nicht auf die Förderung der Qualitätsentwicklung und der Eigenverantwortung der Hochschulen ausgerichtet ist, charakterisiert jedoch auch die „Systemakkreditierung". Die von dieser grundlegenden Kritik ausgehenden Reformüberlegungen im zweiten Abschnitt dieses Beitrags begründen die Überlegenheit eines Systems, das auf der institutionellen Evaluation oder Auditierung in Verbindung mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen beruht und der Akkreditierung die Funktion eines marktorientierten Wettbewerbsinstruments zuweist.

I. Kritische Bestandsaufnahme

1. Programmakkreditierung

Die Ziele der Bologna-Reform sind Teil der übergreifenden politischen Zielsetzung, Europa nicht nur als einheitlichen Wirtschaftsraum zu entwickeln, sondern die Mobilität der Europäer auch durch eine weitgehende Harmonisierung der sozialen und rechtlichen Beziehungen und durch Weiterentwicklung der Zusammenarbeit in der Forschung und in der Hochschulbildung zu fördern. Die Umsetzung des staatlichen Programms der Schaffung eines einheitlichen Hochschul- und Forschungsraums erfolgte nicht auf indirektem Wege durch eine entsprechende Veränderung der Rahmenbedingungen für die Arbeit der Hochschulen, sondern durch staatliche Steuerung und Kontrolle. Das entsprach der in Europa weit überwiegend bestehenden Zuständigkeit des Staates für diese Bereiche.

Auch in Deutschland hat die Erweiterung der Hochschulautonomie nicht die grundsätzliche Verantwortung des Staates beseitigt, sondern nur die Detailsteuerung reduziert, die im Wege der Eingriffsverwaltung der zuständigen Landesministerien erfolgte. Nicht die Entwicklung eines europäischen Wettbewerbsmarktes für Bildungs- und Forschungsleistungen war intendiert, sondern die Erweiterung der Freiheitsgrade für die Hochschulen bei der Erfüllung staatlicher Zielvorgaben oder Finanzierungskriterien. Die Überprüfung der Zielerreichung oder Kriterienerfüllung erforderte dementsprechende Kontrollmechanismen. Im Zusammenhang mit der Studienstrukturreform wurde hierzu die Programmakkreditierung eingeführt.
Die Bologna-Reform besteht allerdings aus einer Mischung inhaltlicher und formaler Ziele. Die inhaltlichen Ziele sind im Wesentlichen:

- Mobilitätssteigerung (durch Transparenz und Anerkennung),
- Verbesserung der Erwerbsbefähigung (employability),
- Effizienz- und Effektivitätserhöhung (Verkürzung der Studienzeiten, Reduktion der Abbrecherquoten, Begrenzung des Finanzbedarfs),
- Verbreiterung des Hochschulzugangs (Bachelorabschluss als Regelabschluss),
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit (integrierte Studien- und Ausbildungsprogramme, Zusammenarbeit in der Forschung, Stärkung der europäischen Dimension des Hochschulstudiums, Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung).

Den Hochschulen blieb es jedoch nicht überlassen zu entscheiden, wie sie diese Ziele erreichen wollten. Vielmehr wurden die Mittel und Methoden in der Form formaler Kriterien für die Akkreditierung der Studienprogramme vorgegeben, wie z.B.:

- Stufung der Abschlüsse,
- Modularisierung,
- Einführung eines Leistungspunktesystems,
- Studienbegleitende Prüfungen, usw.

Mit der Formulierung dieser Kriterien erhielten diese den Charakter eigenständiger Teilziele der Studienstrukturreform. Von Anfang an war klar, dass die inhaltlichen Ziele grundsätzlich erst im Zuge der Reakkreditierung einer Überprüfung zugänglich sind. Denn hierzu musste voraus-

gesetzt werden, dass die neuen Studienstrukturen implementiert sind und sich auf Studienverlauf und Studienergebnisse mindestens einer Generation von Studierenden ausgewirkt haben. Tatsächlich ist jedoch auch das Reakkreditierungsverfahren nicht darauf ausgerichtet, das Erreichen der inhaltlichen Ziele zu prüfen. Denn durch die Akkreditierungsagenturen wird weder untersucht, ob

- sich eine Mobilitätssteigerung eingestellt hat,
- die Studienzeiten tatsächlich kürzer geworden sind,
- bildungsferne Schichten verstärkt für das Hochschulstudium gewonnen werden konnten und
- sich die Erwerbsbefähigung verbessert hat.

Vielmehr wird nur formal geprüft, ob die Hochschulen die Mobilität ihrer Studierenden fördern und ob sie Absolventenstudien durchführen. Das fünfte qualitative Ziel, die Förderung der europäischen Zusammenarbeit, ist überhaupt nicht Gegenstand der Akkreditierung.

Dass sich die Prüfung auf Formalziele beschränkt, ist nicht weiter verwunderlich, denn Untersuchungen zu den qualitativen Wirkungen der Studienstrukturreform erfordern umfangreiche empirische Untersuchungen, die den Rahmen einer Akkreditierung sprengen.

Damit ist klar, dass die Akkreditierung nur dann das Erreichen der qualitativen Reformziele gewährleistet, wenn die Erfüllung der formalen Akkreditierungskriterien sowohl notwendig als auch hinreichend für die Verwirklichung der qualitativen Ziele ist. Die Annahme, dass dies generell so ist, erscheint nicht nur wenig plausibel, sondern ist bisher auch völlig ungeprüft.

Das hat Konsequenzen für die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements in den Hochschulen, wenn es sich primär an den Vorgaben für die Akkreditierung orientiert. Denn selbst wenn sich im Akkreditierungsverfahren keine großen Komplikationen ergeben, ist keineswegs gewährleistet, dass die erfolgreiche Akkreditierung einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung oder gar -verbesserung von Lehre und Studium indiziert. Was durch die Akkreditierung erreicht wird, ist in erster Linie die Genehmigung des Ministeriums, diese Studiengänge betreiben zu dürfen. Insofern ist die Erfüllung der formalen Vorgaben notwendige Bedingung dafür, dass ein Studiengang überhaupt angeboten werden kann. Dass dies auch hinreichend für hohe Qualität des Studienangebots ist, hängt jedoch von der Erfüllung der zusätzlichen Voraussetzungen ab,

(1) dass die formalen Akkreditierungskriterien im Hinblick auf die Ziele und Realisierungsbedingungen eines konkreten Studienangebots nicht kontraproduktiv sind und
(2) dass bei der Umsetzung der Vorgaben die Erkenntnisse
   - der Hochschuldidaktik,
   - der Lehr- Lernforschung,
   - der Curriculum-Theorie und
   - der Evaluationsforschung

im Hinblick auf die Ausbildungsziele des Studiengangs genutzt werden.

Trotz dieser grundsätzlichen Problematik des Akkreditierungsansatzes ist zuzugeben, dass durch die Programmakkreditierung tiefgreifende Änderungen in Teilen des Hochschulsystems eingetreten sind. Denn der mit der Programmakkreditierung verbundene Handlungsdruck hat die Qualitätssicherung in Lehre und Studium zu einem dauerhaften Thema der hochschulinternen Diskussion gemacht.

Umso mehr überrascht es, dass offenbar in vielen Studiengängen selbst die Formalziele der Studienstrukturreform verfehlt wurden. Zwar gibt es auch zehn Jahre nach Beginn der Studienstrukturreform keine flächendeckende Untersuchung zu Problemen und Ergebnissen der Programmakkreditierung, aber in verschiedenen Zusammenhängen konnten doch partielle Einsichten gewonnen werden, die zu der kritischen Frage Anlass geben, wie die inhaltlichen Reformziele erreicht werden sollen, wenn schon die Anpassung an die formalen Vorgaben so große Schwierigkeiten bereitet.

So haben die studentischen Proteste im Wintersemester 2009/10 das Wissenschaftsministerium und die Hochschulleitungen in Niedersachsen veranlasst, in Zusammenarbeit mit externen Experten den Klagen der Studierenden durch Umfragen an den Hochschulen auf den Grund zu gehen (siehe Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2010). Einige Monate vorher hatte die ZEvA eine groß angelegte Studie begonnen, die die Beanstandungen in den Akkreditierungsverfahren der letzten zehn Jahre auf Häufungspunkte untersucht (siehe ZEvA 2010a). Darüber hinaus wird in der Studie versucht, durch Befragung von Hochschul- und Fakultätsleitungen, Studiendekanen, Programmverantwortlichen und Studierenden herauszufinden, wo die wesentlichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Studienstrukturreform gesehen werden. Diese Studie ist noch nicht abgeschlossen, aber beide Informationsquellen zusammen erlauben schon jetzt die Feststellung, dass ein erheblicher Teil der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge gravierende konzeptionelle Mängel aufweisen. Die folgenreichsten Mängel sind:

(1) unzureichende Wahlmöglichkeiten, hohe Verdichtung, zu geringe Kompetenzorientierung,
(2) inadäquate Modularisierung,
(3) unrealistische Workload-Annahmen,
(4) deutlich zu viele endnotenrelevante Prüfungen (oft nicht modul- sondern lehrveranstaltungsbezogen), mangelnde Kompetenzorientierung der Prüfungen und Monotonie der Prüfungsformen,
(5) Fortbestehen von Mobilitätshindernissen (fehlende „Mobilitätsfenster", Missachtung der Lissabon-Konvention zur Anerkennung extern erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen).

Dieses ernüchternde Ergebnis hat sich eingestellt, obwohl das deutsche Akkreditierungsverfahren (im Unterschied etwa zum niederländischen) Empfehlungen und Auflagen der Akkreditierungsagenturen mit Fristen zur Nachbesserung kennt; es gab zahlreiche Angebote zur Schulung des Hochschulpersonals (Projekt Q der HRK, CHE, Agenturen, Kanzlerarbeitskreis usw.), und praxisorientierte Publikationen standen frühzeitig zur Verfügung (Handbuch Qualität in Studium und Lehre, HRK-Veröffentlichungen, Untersuchungen der HIS GmbH, CHE-Publikationen und Projektberichte von Hochschulforschungsinstituten).

Da diese Mängel nicht selten über Jahre in sukzessiven Akkreditierungsverfahren einer Hochschule und selbst noch in Reakkreditierungsverfahren zu Tage traten, stellen sich folgende Fragen:

(1) Gibt es objektive Hindernisse in den Hochschulen, die die Vorbereitung der Verfahren erschweren?
(2) Gibt es objektive und/oder subjektive Beschränkungen für eine effektive Arbeit der Qualitätsmanager/innen in den Hochschulen, wie z.B.
- zu geringe Arbeitskapazität,
- fehlende Unterstützung,
- unzureichende Ausbildung,
- unüberwindbare hochschulinterne Widerstände?

(3) Gibt es objektive Hindernisse, die mit der Arbeit der Agenturen oder mit den Vorgaben des Akkreditierungsrates zusammen hängen?

Die o.g. empirische Untersuchung der ZEvA lässt konkrete Antworten auf diese Fragen erwarten. Unabhängig davon können jedoch auch systematische Beschränkungen der Qualitätswirksamkeit der Akkreditierung benannt werden, deren praktische Relevanz sich nicht erst aus entsprechenden empirischen Beobachtungen ergibt:

(1) Wie jedes Akkreditierungsverfahren ist die Programmakkreditierung
- an externen Zielen und Kriterien ausgerichtet,
- zeitpunktbezogen und statisch,
- kontrollorientiert und bürokratisch.

(2) Die weitgehende Vorgabe nicht nur der (qualitativen) Ziele, sondern auch der zu ihrer Erreichung anzuwendenden (formalen) Mittel und Methoden hat zur Folge, dass die durch empirische Überprüfung der Ziel-Mittel-Relation aufdeckbaren Verbesserungspotenziale kaum genutzt werden können. Zudem bietet die Akkreditierung für sich genommen keinen Anreiz für die Hochschulen, inhaltlichen Reformen vor formalen Anpassungen den Vorzug zu geben.

(3) Mit der starken Beschränkung des Gestaltungsspielraums der Hochschulen wird zwar einerseits die für die europäische Mobilität notwendige Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit erzielt, andererseits aber der für qualitativen Fortschritt förderliche Wettbewerb um die besten Lösungen behindert. Das heißt: der bürokratische Kontrollansatz überprüft die Erfüllung externer Standards, honoriert jedoch nicht die Erschließung und Nutzung von Verbesserungspotentialen.

(4) Da sich das Erreichen der qualitativen Reformziele nicht ohne größeren empirischen Erhebungsaufwand verifizieren lässt, ist auch die Reakkreditierung primär an der Erfüllung von Formalkriterien orientiert.

(5) Der Akkreditierungsansatz enthält keine Incentives zur Übererfüllung der Akkreditierungsstandards, weil er nur die Erfüllung sog. „Mindeststandards" prüft. Die Erfüllung (formaler) Mindeststandards ist jedoch nur schwach mit dem übergreifenden strategischen Ziel aller wissenschaftlichen Institutionen gekoppelt: dem Gewinn von Reputation. Reputation ist entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche Einwerbung von qualifizierten Wissenschaftlern und Studierenden sowie von Geld (sofern die Hochschulfinanzierung entsprechend ausgestaltet ist). Die Reputation wiederum hängt von der Erfüllung möglichst anspruchsvoller inhaltlicher Qualitätskriterien ab.

(6) Zu den immanenten Schwächen des Akkreditierungsansatzes kommen eine Reihe vermeidbarer Fehler des deutschen Akkreditierungssystems hinzu:
- Anstelle eines Wettbewerbs der Hochschulen um die besten Reformergebnisse sollen Akkreditierungsagenturen unter der Aufsicht eines Akkreditierungsrats um Marktanteile konkurrieren. Der bei Marktausschöpfung zwangsläufig eintretende „Laschheitswettbewerb" (vgl. Sinn 2009)[1] der Agenturen zwingt zu wachsendem – aber weitgehend vergeblichem – Kontrollaufwand des Akkreditierungsrats.
- Die Ergebnisse der Strukturreform und der Akkreditierungsverfahren werden nicht systematisch ermittelt und für die Optimierung des Verfahrens ausgewertet.
- Der Ressourcenbedarf für eine wirksame Studienstrukturreform und für den Akkreditierungsaufwand wird nicht gedeckt, Incentive-Strukturen werden nicht implementiert.
- Der für die Entwicklung und Steuerung des Akkreditierungssystems und der Reformmaßnahmen in Hochschulen erforderliche Sachverstand wird weder hinreichend eingebunden noch systematisch verbreitert.
- Der Reformprozess wurde und wird nicht durch eine breit angelegte Ziel- und Kriteriendiskussion in den wissenschaftlichen Fachgesellschaften abgesichert.
- Die Bundesländer betreiben die Studienstrukturreform mit sehr unterschiedlicher Intensität und messen der Programmakkreditierung entsprechend unterschiedliche Bedeutung bei.
- Die Länderministerien ergänzen oder modifizieren die gemeinsamen Struktur- bzw. Akkreditierungsvorgaben in ihrem Zuständigkeitsbereich nach Belieben.
- Die Länder nehmen die Staatsexamensstudiengänge von den Strukturvorgaben und von der Akkreditierungspflicht aus oder treffen für diese von den allgemein geltenden Vorgaben abweichende Regelungen (Lehramtsstudiengänge).
- Im Hinblick auf die Zielsetzung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums wurde nicht hinreichend geklärt, wie die föderale Zuständigkeitsverteilung in der Bundesrepublik Deutschland mit dem Erfordernis der europäischen Kooperation in Einklang gebracht werden könnte.

(7) Die rechtlichen Grundlagen des deutschen Akkreditierungssystems sind trotz erkennbarer gravierender Mängel bis heute nicht abschließend geklärt worden:
Da sich der Grundrechtsschutz nach Art. 5 Abs. 3 GG sowohl auf die Lehr- und Forschungsfreiheit des einzelnen Wissenschaftlers als auch auf die Organisationsfreiheit der juristischen Person Hochschule erstreckt, müssen sich Eingriffe der Akkreditierungsagenturen auf gesetzliche Regelungen stützen, in denen konkretisiert wird, wie die Wahrnehmung dieses Grundrechts eingeschränkt werden kann. Eine derartige Einschränkung kann jedoch nur damit begründet werden, dass sie erforderlich ist, um die Wahrnehmung eines anderen Grundrechts zu ermöglichen.
Es liegt auf der Hand, dass es schwierig sein dürfte, eine verfassungskonforme Gesetzesregelung gleichlautend in allen Landeshochschulgesetzen oder im Hochschulrah-

[1] Hans-Werner Sinn hat mit diesem Begriff in seinem Buch über die Finanzkrise das Versagen der nationalen Bankenaufsichtsbehörden charakterisiert.

mengesetz zu verankern und die Akkreditierungsverfahren juristisch wasserdicht auszugestalten. Die Hürden im Verfassungsrecht sind hier aus gutem Grund hoch. Was qualitativ hochwertige Lehre oder Forschung ist, kann nur durch die Wissenschaft selbst entschieden werden. Vorgaben des Staates müssen sich auf formale Anforderungen beschränken, die die qualitative Entwicklung nicht präformieren. Dieses für die Forschung heute generell anerkannte Prinzip muss auch in Lehre und Studium beachtet werden.

2. Systemakkreditierung

Zum Teil massive Kritik an dem mit der Programmakkreditierung verbundenen Aufwand, an der mangelnden Flexibilität der Vorgaben gegenüber der Differenziertheit der Hochschulwirklichkeit und der Verschiedenartigkeit der Fachkulturen und an der schwachen Legitimationsbasis der Akkreditierungsagenturen führte in Deutschland zur Einführung der Systemakkreditierung (siehe Kultusministerkonferenz 2007). Diese Maßnahme entsprach zugleich dem in vielen europäischen Ländern zu beobachtenden Trend zu stärker institutionell ausgerichteten Ansätzen der Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Obwohl bislang keine Erfahrungen mit der Systemakkreditierung vorliegen, gibt es Anlass zu kritischen Einwänden:

(1) Das Konzept der Systemakkreditierung nimmt den Gedanken auf, dass Qualitätssicherung in allen Leistungsbereichen, also auch in Lehre und Studium, eine permanente, kontinuierlich zu erfüllende Aufgabe der Hochschulen selbst ist. Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, müssen sie über geeignete Organisationsstrukturen, Personal- und Sachmittelressourcen sowie zielführende Funktionsabläufe (Prozesse) verfügen. Das Konzept ist jedoch nur für den Bereich von Lehre und Studium entwickelt, obwohl vielfach ein enger Zusammenhang mit Forschung und Wissenstransfer sowie mit wissenschaftlichen Dienstleistungen besteht.

(2) Während mit diesem institutionellen Ansatz die statische, zeitpunktbezogene Qualitätsüberprüfung auf Studiengangsebene durch die Überprüfung der Fähigkeit zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre abgelöst wird, gelten alle übrigen für die Programmakkreditierung aufgezeigten Beschränkungen auch für die Systemakkreditierung, denn sie sind dem Akkreditierungsansatz ganz allgemein inhärent. Prüfungsgegenstand ist die Existenz geeigneter Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme, nicht aber deren tatsächliche Wirksamkeit. Die Merkmals- und Programmstichproben sind wie die Programmakkreditierung auf die Frage nach der Erfüllung der formalen Standards beschränkt. Das Verfahren ist weder auf die Feststellung tatsächlicher Qualitätsverbesserungen in Lehre und Studium ausgerichtet, noch auf den Nachweis wirksamer Qualitätsmanagementsysteme.

Der Ansatz der Systemakkreditierung dient also nicht der Erschließung und Nutzung von Verbesserungspotentialen im Steuerungs- und Qualitätssicherungssystem der Hochschule, sondern ist primär an Formalkriterien orientiert. Damit fehlt auch hier der Zusammenhang mit dem wissenschaftsimmanenten Erfolgskriterium „Reputationssteigerung".

(3) Daneben sind auch für den Ansatz der Systemakkreditierung Implementationsfehler zu konstatieren:

- Die Gefahr eines „Laschheitswettbewerbs" der Agenturen ist noch deutlich größer als bei der Programmakkreditierung, weil sowohl für die Agenturen als auch für die Hochschulen erheblich mehr auf dem Spiel steht.
- Die Entwicklung der institutionellen Qualitätssicherung muss zum Akkreditierungszeitpunkt entweder für die ganze Hochschule oder für mindestens eine „studien-organisatorische Teileinheit" abgeschlossen sein, so dass andere „organische" Wege zum Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems nicht unterstützt werden.
- Selbst die neuerdings zugelassene Möglichkeit der Nachbesserung durch Erfüllung von Auflagen (siehe Akkreditierungsrat 2010, S. 27) entkräftet den Einwand nicht, dass es auch bei der Systemakkreditierung nur um die Erfüllung (formaler) „Mindeststandards" geht.
- Die Einführung der Systemakkreditierung erfolgte in zahlreichen Bundesländern vor Abschluss der Studienstrukturreform und teilweise als Instrument zur Aushebelung der Programmakkreditierung, so dass die Gefahr besteht, dass die Behebung der verbreitet festgestellten Mängel auf Studiengangsebene auf unbestimmte Zeit verschoben wird.
- Der Einführung der Systemakkreditierung ging keine Phase
  - des Aufbaus hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme
  - der Schulung von Leitungspersonen und Mitarbeitern für diese neue Aufgabe und
  - der Rekrutierung und Schulung eines internationalen Gutachterstamms voraus.
- Der Ressourcenbedarf wurde von Anfang an erheblich unterschätzt und nicht gedeckt.
- Die rechtlichen Grundlagen auch dieses Teils des deutschen Akkreditierungssystems sind bisher nicht geklärt.

II. Reformüberlegungen

Nicht nur die vorgetragenen Erkenntnisse, sondern auch der anhaltende Widerstand großer Teile des Hochschulsystems, vor allem aber die ungelösten Rechtsprobleme, sind aktuelle Anlässe zu weiter gehenden Reformüberlegungen. Es ist wichtig, die grundsätzlich bestehenden Alternativen möglichst frühzeitig zu klären, weil die Anpassungs- und Umwegkosten umso höher ausfallen, je später die langfristigen Zielvorstellungen für die externe Qualitätssicherung im Hochschulsystem festgelegt werden. Unter Verzicht auf Details werden im Folgenden drei Reformperspektiven entwickelt, deren Reihenfolge durch zunehmende Wissenschaftsadäquanz bestimmt ist:

(1) Die Beibehaltung des Akkreditierungsansatzes mit Verbesserungen im Detail.

(2) Die Ersetzung der Akkreditierung zugunsten von Evaluations- und Auditierungsverfahren in Verbindung mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen.

(3) Kombinationen von Evaluation, Auditierung und Akkreditierung bei weitgehender Wahlfreiheit.

1. Verbesserung des Akkreditierungsansatzes

Die Ausführungen in diesem Abschnitt gehen von der Möglichkeit aus, dass der Akkreditierungsansatz trotz seiner gravierenden Schwächen nicht zugunsten der institutionellen Evaluation oder Auditierung aufgegeben wird.

Programmakkreditierung

- Die Programmakkreditierung sollte auf die Überprüfung der Erfüllung formaler Strukturvorgaben beschränkt werden, die für sich genommen Reformziele darstellen. Gegenstand der Programmakkreditierung sollte daher weder die Überprüfung der qualitativen oder übergreifenden Zielsetzungen des Reformprozesses sein, noch die Eignung der formalen oder operativen Ziele bzw. Vorgaben für die Verwirklichung der qualitativen Reformziele. (TÜV oder DEKRA prüfen die Kraftfahrzeuge auch nicht auf Bequemlichkeit, tatsächliche aktive oder passive Sicherheit, ansprechendes Design oder praktischen Nutzen, sondern nur im Hinblick auf die Erfüllung von Mindestanforderungen an die Verkehrssicherheit. Die qualitativen Merkmale werden vielmehr durch den Markt bewertet.)
- Die Strukturvorgaben sollten in Abstimmung mit den Hochschulen und den Abnehmern der Absolventen nach der Funktion der Studienprogramme differenziert werden (Staatsexamensstudiengänge, professional studies, angewandt, allgemeinbildend, grundlagenorientiert), so wie der Staat dies bereits bei den Lehramtsstudiengängen tut.
- Masterprogramme sollten nur in Fächern mit ausgewiesener Kompetenz und Breite in Forschung und Entwicklung zugelassen werden. Daher muss sich die Programmakkreditierung auch auf diesen Aspekt erstrecken.

Systemakkreditierung

- Eine reine Konzeptakkreditierung ist abzulehnen.
- Sofern die Grundstruktur des Qualitätsmanagementsystems der Hochschule überzeugend ist, sollten – wie neuerdings vorgesehen – Auflagen zur Verbesserung möglich sein. Durch die Auflagenerfüllung dürfen jedoch nicht erst die Minimalstandards erreicht werden; sie muss vielmehr zu einer wesentlichen Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems führen. Die Auflagen sollten mit dem Akkreditierungsbeschluss veröffentlicht werden. Unter diesen Voraussetzungen reicht es aus, die Auflagenerfüllung erst nach Ablauf der (evtl. verkürzten) Akkreditierungsfrist zu überprüfen.
- Die Dokumentation der Effektivität des Steuerungs- und Qualitätssicherungssystems sollte sich nicht auf alle Studiengänge der Hochschule (oder auf das Studienangebot einer „studienorganisatorischen Teileinheit") erstrecken müssen, sondern auf einen „substantiellen Teil des gesamten Studienangebots". Bei positivem Ausgang des Akkreditierungsverfahrens wären dann nur diese sowie alle künftig durch das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule qualitätsgesicherten Studiengänge akkreditiert.
- Die Halbzeitstichprobe sollte entfallen.

Reform der institutionellen Struktur des Akkreditierungssystems

Neben der schwachen Ressourcenbasis des Akkreditierungsrats (AR) ist für Funktionsprobleme des deutschen Qualitätssicherungssystems auch seine Gremienstruktur verantwortlich (siehe Künzel 2009). So ist die Gründung der „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland" nicht dazu genutzt worden, das Prinzip der Stakeholder-Repräsentanz mit dem Erfordernis der Fachkompetenz zu verbinden. Vielmehr dominiert das Stakeholder-Prinzip im Stiftungsrat wie im Akkreditierungsrat, was auch Probleme in der personalen Kontinuität der Mitgliedschaft im AR mit sich bringt. Stattdessen hätte der AR als Fachgremium gebildet werden müssen, das von den Repräsentanten der Stakeholder-Gruppen im Stiftungsrat beaufsichtigt wird.

Für die Lösung der Strukturprobleme des deutschen Akkreditierungssystems und der mit ihnen eng verbundenen Funktionsdefizite bieten sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten an:

(1) In den einzelnen Bundesländern nehmen Landesagenturen für externe Qualitätssicherung im Hochschulbereich die Aufgaben wahr, die in den anderen europäischen Staaten nationalen Agenturen übertragen sind. Diese Agenturen müssen sich beim AR nach dem Muster des Europäischen Registers (siehe eqar Register Committee 2008) akkreditieren lassen. Grundlage dieses Modells ist die Systemkonkurrenz der Landeshochschulsysteme analog zur europaweiten Konkurrenz der nationalen Hochschulsysteme. Dabei sind selbstverständlich länderübergreifende Kooperationen und Koalitionen möglich. Dementsprechend kann eine Agentur auch für einen derartigen Verbund zuständig sein.

(2) An die Stelle der Konkurrenz der Agenturen[2] tritt deren Funktion als (unselbständige) Exekutivorgane einer „Deutschen Stiftung Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung", die von einem Vorstand (Executive Board) geleitet und vom Stiftungsrat beaufsichtigt wird. Der Vorstand besteht aus Fachleuten, die vom Stiftungsrat berufen werden; der Stiftungsrat ist nach dem Stakeholder-Prinzip zusammengesetzt. Ein erweiterter Vorstand, der die Geschäftsführer der Agenturen einschließt, erlässt die Akkreditierungskriterien und Verfahrensstandards auf der Grundlage von KMK-Vorgaben und verabschiedet Gebührenregelungen. Der Vorstand hat die Fachaufsicht, der Stiftungsrat die Rechtsaufsicht über die Agenturen.

2. Evaluation, Auditierung und Zielvereinbarungen

Evaluationsverfahren eignen sich für alle Leistungsbereiche und alle Organisationseinheiten einer Institution, die Gegenstand von Leitungs- und Managementprozessen sein

[2] Die Aufhebung der institutionellen Konkurrenz und damit der Selbständigkeit der Agenturen ist unter deren Vertretern selbstverständlich nicht konsensfähig, weil die Agenturen inzwischen selbst den Weg der Wettbewerbsbeschränkung durch Marktsegmentierung über mitgliedschaftliche Organisation und Kollusion mit Hochschulen oder Fachgesellschaften gegangen sind. Einige Agenturen versuchen darüber hinaus, ihre Geschäftstätigkeit auf das Ausland auszudehnen und dadurch die wirtschaftliche Bedeutung ihres inländischen Geschäftsvolumens zu verringern.

können. Ein Beispiel ist das Verfahren der institutionellen Evaluation der ZEvA (siehe ZEvA 2010b). Sie dienen einerseits der Rechenschaftslegung gegenüber externen und internen „Stakeholdern", andererseits der Beratung des Managements. Die Management-Beratung durch institutionelle Evaluation wird international als Audit bezeichnet.

Evaluationsverfahren gehen grundsätzlich von den Zielsetzungen der Leitungsorgane der Institution aus und berücksichtigen explizit alle wesentlichen Rahmenbedingungen der Leistungserstellung. Zu den Rahmenbedingungen können neben der Ressourcenausstattung und den Umweltbedingungen (institutionelle Beziehungen, geographische Lage, Marktbeziehungen) auch organisations- und verfahrensrechtliche Vorgaben (z.B. Strukturvorgaben für die Studiengänge) gehören, aber ihre Erfüllung ist nicht Ziel des Leitungshandelns der Institution, sondern Nebenbedingung. Ziel des Leitungshandelns ist Leistungs- bzw. Qualitätssteigerung zum Zweck der Maximierung der übergreifenden Zielgröße jeder wissenschaftlichen Einrichtung: der Gewinnung von Reputation. Unterhalb dieser allgemeinen Zielsetzung, die der nachhaltigen Gewinnerzielung in Wirtschaftsunternehmen entspricht, verfolgt jede Hochschule konkrete Teilziele. Diese werden von ihr selbst in Abstimmung mit dem Hochschulträger, bei staatlichen Hochschulen also mit dem Wissenschaftsministerium, bestimmt. Evaluation geht von diesen konkreten Leistungs- und Qualitätszielen aus, führt aber im Ergebnis nicht nur zu Empfehlungen bezüglich möglicher Verbesserungen der Maßnahmen zur Zielerreichung, sondern ggf. auch zur Modifikation dieser Ziele und der Rahmenbedingungen.

Entsprechend der Doppelfunktion der Evaluation als Rechenschaftslegung und Managementberatung richtet sich das Evaluationsgutachten einerseits an die Verantwortlichen für die operativen und strategischen Managemententscheidungen (Leitungsorgane der Hochschule und Aufsichtsorgane des Hochschulträgers), andererseits – ggf. in zweckentsprechend modifizierter Form – an die internen und externen Stakeholder der Hochschule (Beschäftigte und Studierende, Kooperationspartner, Öffentlichkeit).

Der besonderen Rechenschaftspflicht der Hochschulleitung gegenüber dem für den Hochschulträger tätigen Aufsichtsorgan entspricht die Verantwortung des Hochschulträgers, an der Auswertung des Evaluationsgutachtens, insbesondere an der Festlegung der daraus folgenden Maßnahmen sowie an der ggf. notwendigen Modifikation der Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Leitungshandelns mitzuwirken. Dem Evaluationsansatz korrespondiert daher das Steuerungskonzept der Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Aufsichtsorgan und Management, und er entspricht zugleich dem Reputationswettbewerb der Hochschulen. Professionalität und Objektivität der Evaluation sind in der Regel am besten gewährleistet, wenn sie durch eine unabhängige Agentur durchgeführt wird. Deren Rolle unterscheidet sich aber in dreifacher Hinsicht von der Rolle einer Akkreditierungsagentur:

(1) Sie wird mit dem Evaluationsgutachten beratend tätig und trifft keine Entscheidung für oder gegen die Zertifizierbarkeit der von der Hochschule implementierten Organisationsstrukturen und Verfahren. Das schließt nicht aus, dass das Gutachten neben Anregungen und Empfehlungen für Verbesserungen auch zusammenfassende Bewertungen enthält, z.B. vergleichender Art (als Benchmark oder auf statistischer Basis oder im historischen Zeitablauf auf der Grundlage von Leistungsindikatoren (performance indicators).
(2) Sie sorgt für ein dem Evaluationszweck angemessenes Untersuchungsdesign und geeignete Fachgutachter, die über einschlägige Organisations- und Leitungserfahrung an Hochschulen verfügen.
(3) Die Evaluationsagentur stellt als Dienstleister objektive Informationen zum Verhältnis von Leistungsergebnissen und Leistungsbedingungen zur Verfügung und unterbreitet Vorschläge zur Verbesserung dieses Verhältnisses. Daher ist der Evaluationsansatz – anders als die Akkreditierung als quasi hoheitlicher Akt – auch mit der Vorstellung verträglich, dass verschiedene Evaluationsagenturen miteinander konkurrieren. Auch bei ihnen geht es um Reputation, denn als professionelle Beratungseinrichtungen sind sie für die Hochschulen umso attraktivere Partner, je mehr ihre Empfehlungen zur Steigerung der Qualität der Hochschulleistungen beitragen.

3. Evaluation, Auditierung und Akkreditierung: Kombinationen und Übergänge

Trotz ihrer Beschränkungen im Hinblick auf das Ziel der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium kann die Akkreditierung wichtige Zwecke erfüllen:

(1) Die Programmakkreditierung ist ein durchaus adäquates Mittel zur Kontrolle der Umsetzung der formalen staatlichen Vorgaben für die Studienstrukturreform.
(2) Für Studiengänge, deren Ziele und Inhalte einem in ständigem Diskurs zwischen Fachvertretern und Abnehmern der Absolventen erarbeiteten Konsens entsprechen, wie dies für die „professional studies" gilt, ist die Akkreditierung ein Mittel zur Sicherung professioneller Standards – oft auch über nationale Grenzen hinaus. Die Akkreditierung muss hier allerdings über die Prüfung formaler Strukturen hinaus auch die Qualität des Lehrangebots und die Eignung und Leistungsfähigkeit der Studierenden überprüfen. Eine genauere Evaluation der fachlichen Expertise des Lehrpersonals, der Inhalte und Anspruchsniveaus von Prüfungen und Abschlussarbeiten sowie der F&E-Basis des betreffenden Studiengangs müssen Teil des Akkreditierungsverfahrens sein, damit die Akkreditierung die Erfüllung definierter fachlicher Standards bestätigen kann.
(3) Die Systemakkreditierung ist nur als Marketingmaßnahme überzeugend begründbar. Sie setzt voraus, dass Hochschulen einen Reputationsgewinn darin sehen, auf ihr zertifiziertes Qualitätsmanagement verweisen zu können. Vergleichbare Ansätze sind die ISO 9000ff- oder EFQM-Zertifizierungen, die fälschlich als „Audits" bezeichneten Zertifizierungen „Familiengerechte Hochschule" und „Internationalisierung" oder das sog. Öko-Audit „Nachhaltige Hochschule".

Sinnvoll und für die Zukunft vorstellbar wäre auch die Zertifizierung des internen Qualitätsmanagementsystems der Hochschulen im Rahmen eines nationalen Wettbewerbs.

Schließlich ist die Akkreditierung des Qualitätsmanagementsystems durch eine renommierte Agentur denkbar,

wenn hiermit die Aufnahme in einen (möglichst internationalen) „Club" besonders qualitätsbewusster und gut geführter Hochschulen verbunden wäre. Die Systemakkreditierung kann daher als reputationsorientierte Marketingmaßnahme ein Instrument des Wettbewerbs der Hochschulen sein; sie ist jedoch – im Unterschied zu Evaluation oder Auditierung – nicht verträglich mit dem Wettbewerb von Akkreditierungsagenturen.

Eine notwendige Voraussetzung dafür, dass die Systemakkreditierung eine – wenn auch begrenzte – Funktion erfüllen kann, ist die Beratung durch Organisations- und Qualitätsmanagement-Experten. Denn die für den systematischen Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems erforderliche Expertise ist in der Regel an Hochschulen nicht vorhanden und nur ausnahmsweise ohne externe Unterstützung zu entwickeln. Die Beratung wiederum setzt Evaluation oder Auditierung voraus.

Ein auf Qualitätsentwicklung in den Hochschulen ausgerichtetes System müsste folglich Verfahren der institutionellen Evaluation oder Auditierung zur Grundlage haben. Den Hochschulen bliebe es dann unbenommen, aus Gründen des Wettbewerbs, also im Hinblick auf die Akzeptanz ihrer Studiengänge und Abschlüsse bei den Abnehmern ihrer Absolventen, zum Zweck der „Club"-Bildung oder als Marketingmaßnahme bestimmte institutionelle Eigenschaften akkreditieren zu lassen. Ebenso könnte sich der Hochschulträger die Einhaltung bestimmter formaler Vorgaben durch Akkreditierung oder Zertifizierung bestätigen lassen.

Allen Versuchen, Qualitätsentwicklung durch externe bürokratische Kontrollen, also durch Einschränkung statt Förderung von Autonomie und Eigenverantwortung bewirken zu wollen, wird nur mäßiger Erfolg beschieden sein.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2010): Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_10122010.pdf (Abruf 10.01.2011).

eqar Register Committee (2008): Procedures for Applications. http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/official/RC_01_1_ProceduresForApplications_v1_0.pdf (Abruf 10.01.2011).

Kultusministerkonferenz (2007): Einführung der Systemakkreditierung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/BS_071213_Systemakkreditierung.pdf (Abruf 10.01.2011).

Künzel, R. (2009): 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland – eine (system-) kritische Rückschau. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2010): Bericht der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses in Niedersachsen. http://www.mwk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=6322&article_id=19110&_psmand=19 (Abruf 10.01.2011).

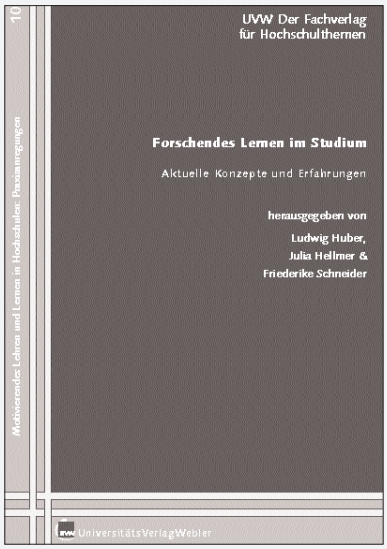
Sinn, H. W. (2009): Kasino-Kapitalismus – Wie es zur Finanzkrise kam und was jetzt zu tun ist. Berlin, S. 171 ff.

ZEvA (2010a): Evaluation der Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses. http://www.zeva.org/de/evaluation/evaluation-der-studienstrukturreform-im-rahmen-des-bologna-prozesses (Abruf 10.01.2011).

ZEvA (2010b): Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Handbuch zur externen Evaluation an Hochschulen. http://www.zeva.org/fileadmin/downloads/Dokumente_Evaluation/Handbuch_Evaluation_2010.pdf (Abruf 10.01.2011).

■ **Dr. Rainer Künzel,** Professor für Ökonomie und Politik des tertiären Bildungssystems, Universität Osnabrück; Wissenschaftlicher Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, E-Mail: rainer.kuenzel@uni-osnabrueck.de

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.):
Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld 2009, 227 Seiten, 29.60 Euro

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess" werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.

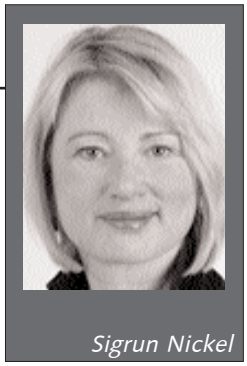
Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

Sigrun Nickel

Qualitätsmanager/in in der Wissenschaft: Karriereweg oder Sackgasse? Deutschland im internationalen Vergleich



Sigrun Nickel

Wer im Qualitätsmanagement von Hochschulen und Forschungseinrichtungen beschäftigt ist, tut dies oft ohne klare berufliche Entwicklungsperspektive. So sind beispielsweise Berufseinsteiger/innen auf einer Stabsstelle oft schon gleich am Ende der Karriereleiter angelangt: Welcher Posten kann darauf folgen? Dezernentin in der Verwaltung? Ein Wechsel in die Wissenschaft? Doch noch promovieren? Bei der Suche nach Antworten lassen die Institutionen ihr Personal meist alleine. Systematische Karriereförderung und Personalentwicklung findet kaum statt. Die Regel ist eher ein „muddling through". Gleichzeitig gehört Qualitätsentwicklung sowohl im deutschen Wissenschaftssystem als auch in den Wissenschaftssystemen anderer EU-Staaten derzeit zu den am stärksten nachgefragten Berufsfeldern. So jedenfalls das Ergebnis einer internationalen Vergleichsstudie, welche das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) gemeinsam mit dem niederländischen Hochschulforschungsinstitut CHEPS und dem European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) erstellt hat.

1. Qualitätsentwicklung als institutioneller Erfolgsfaktor

Das Tätigkeitsfeld „Qualitätsentwicklung" besitzt für Hochschulen und Forschungseinrichtungen eine hohe strategische Bedeutung. Hauptgrund dafür sind die Governance-Reformen, welche seit rund 20 Jahren den europäischen Hochschul- und Forschungsraum verändern. Ausgelöst durch eine Reihe veränderter Kontextbedingungen, wie vor allem die stärker wettbewerblich orientierte staatliche Steuerung, durchlaufen wissenschaftliche Institutionen einen anspruchsvollen Wandlungsprozess von lose gekoppelten akademischen Gemeinschaften zu gemeinschaftlich handelnden Organisationen (näher dazu z.B. Schimank 2007, Pellert 1999). Diese „Organisationswerdung" erfordert nicht nur eine bessere Verzahnung der z.T. nach sehr unterschiedlichen Handlungslogiken funktionierenden Organisationsbereiche Lehre, Forschung und Verwaltung (vgl. Nickel 2009, S. 84-90). Durch den parallel stattfindenden Zuwachs an institutioneller Autonomie müssen Hochschulen und Forschungseinrichtungen auch mehr korporative Verantwortung für ihre quantitative und qualitative Leistungsfähigkeit übernehmen (vgl. de Boer et al. 2010). In Folge dessen wird die systematische Entwicklung der Qualität von Forschungs- und Lehrleistungen zu einem zentralen institutionellen Erfolgsfaktor. Zusätzliches Gewicht erhält dieser Aufgabenbereich mit Einsetzen des Bologna-Prozesses. Lehrveranstaltungsevaluation, Studiengangsakkreditierung und andere qualitätssichernde Maßnahmen bezogen auf Lehre und Studium nehmen plötzlich einen breiten Raum ein. Entsprechend groß ist der Bedarf nach personellen Ressourcen – aber woher soll all das Personal so schnell kommen? Qualitätsentwicklung ist kein Ausbildungsberuf und erfordert Kompetenzen, die von sozialwissenschaftlichen Methoden über Managementwissen bis hin zur Gestaltung von Kommunikationsprozessen reichen.

Insbesondere Hochschulen begegnen den steigenden Anforderungen nach systematischer Qualitätsentwicklung häufig mit naturwüchsigem Aktionismus. Notgedrungen werden beispielsweise Stabsstellen eingerichtet, gerne auch mit der Hälfte der Arbeitszeit und zeitlich befristet. Oder ein Verwaltungsdezernat bekommt zusätzlich zu seinem bisherigen Arbeitsbereich die Aufgabe der Qualitätssicherung hinzu. Hochschulleitungen machen sich oft zu wenig Gedanken darüber, wo dieser Bereich – gemessen an seinen Aufgaben – innerhalb der Organisation am sinnvollsten strukturell verankert sein sollte und wie dieser personell und materiell ausgestattet sein muss, um die Institution bei ihrem Verbesserungsprozess wirksam unterstützen zu können. Wichtige Fragen bleiben häufig unbeantwortet: Wäre es für den mittelfristigen Organisationserfolg besser, gleich ein umfassendes Qualitätsmanagement zu implementieren oder reicht es, sich erst einmal nur auf Studium und Lehre zu beschränken, weil es der Bologna-Prozess gerade erfordert? Soll das Qualitätsmanagement primär die Funktion haben, gemeinsam mit Hochschulplanung und Controlling die Entscheidungen des Rektorates zu unterstützen? Oder soll die Qualitätsentwicklung eine möglichst unabhängige interne Beratungsrolle einnehmen und deshalb nicht in der Verwaltung, sondern bei einer wissenschaftlichen Stelle angesiedelt sein? Qualitätsmanagement zieht sich quer durch alle Organisationsbereiche und lässt beim Aufgabenzuschnitt erhebliche Bandbreiten zu. Positiv betrachtet ergibt sich für Qualitätsmanager/innen daraus die Chance, die Initiative zu ergreifen und ihr offenes Arbeitsfeld weitgehend selber zu gestalten. In der Praxis führt eine mangelnde Rollenklärung allerdings oft zu Problemen. Nicht selten fühlen sich die Stelleninhaber/innen wie ein

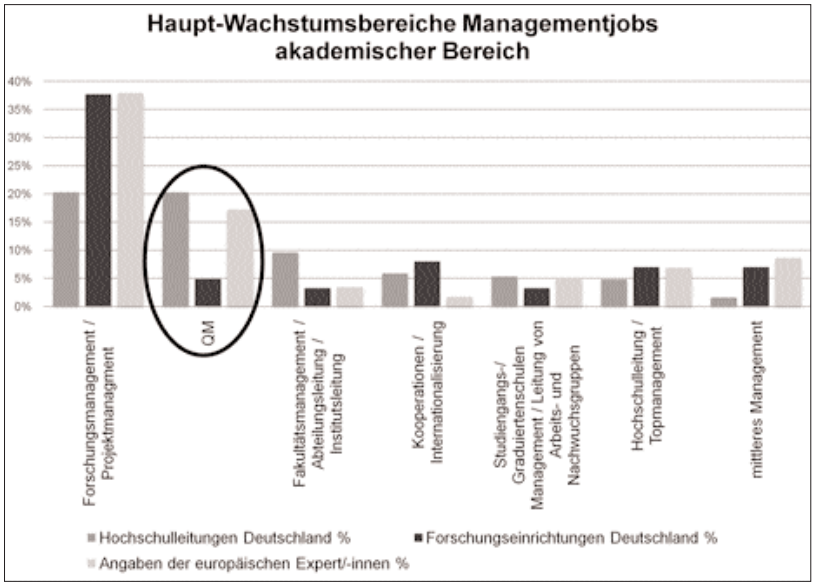
„Mädchen für alles", das keiner Richtung folgt und situativ auf unterschiedliche Anforderungen reagieren muss.
Die eigene Position innerhalb der Organisation zu finden, ist für Qualitätsmanager/innen auch deshalb nicht leicht, weil sich ihr Jobprofil – ähnlich wie bei vielen der derzeit neu entstehenden Jobs im Wissenschaftsmanagement – traditionellen professionellen Zuordnungsmustern entzieht: „Qualitätsmanagerinnen und -manager sind im hier verstandenen Sinne keine Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, denn die Umsetzung von Konzepten und Verfahren ist das Kerngeschäft dieser Beschäftigtengruppe. Beschäftigte im Qualitätsmanagement verfügen aber über eine akademische Spezialisierung und Herangehensweise. (…) Im Zuge der Professionalisierung von Qualitätsmanagerinnen und -managern wird auf dieser Voraussetzung der wissenschaftlich fundierten Ausbildung aufgebaut und die Kompetenzen insbesondere für die sensible Vermittlung zwischen Wissenschaft und Verwaltung weiterentwickelt" (Klug 2010, S. 89).
Insgesamt betrachtet etabliert sich hier also ein Berufsfeld mit einem ausgeprägt hybriden Charakter und entsprechend anspruchsvollen Kompetenzanforderungen, welches zugleich von zentraler Bedeutung für den Erfolg von Hochschulen und Forschungseinrichtungen ist. Während die hohe Priorität dieses Bereiches ein rasantes Wachstum der Stellenzahl fördert, macht es dessen hybrider Charakter jedoch schwer, geeignete Arbeitskräfte zu finden. Vielmehr sind Hochschulen und Forschungseinrichtungen gefordert, durch gezielte Personalentwicklung Qualitätsmanager/innen aufzubauen und weiter zu qualifizieren. Zu diesem Schluss kommt auch ein internationales Forscherteam, welches unter Federführung des CHE eine Studie unter dem Titel „Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle" (Nickel/ Ziegele 2010) erstellt hat.

2. Hohe Nachfrage nach Qualitätsmanager/innen

Sowohl in Deutschland als auch in anderen EU-Staaten entwickelt sich der Arbeitsmarkt für Wissenschaftsmanager/innen insgesamt derzeit sehr dynamisch. Vor diesem Hintergrund untersucht die CHE-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), ob die deutschen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen über international konkurrenzfähige Karrierepfade und Personalentwicklungsmaßnahmen für Wissenschaftsmanager/innen verfügen. Dazu wurden Leitungskräfte aus 353 staatlichen Hochschulen und 140 außeruniversitären Forschungseinrichtungen (Max-Planck-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft, Fraunhofer-Gesellschaft, Leibniz-Gemeinschaft) sowie 31 Expert/innen aus Hochschulforschung und Wissenschaftsmanagement in 27 EU-Staaten befragt. Hinzu kommen Auswertungen einer Befragung von 2.045 Mitgliedern aus Dekanaten (Dekane und Dekaninnen, Prodekaninnen und -dekane, Fakultätsmanager und -managerinnen), einer Analyse der Karriereverläufe von 43 Absolvent/innen des MBA-Studiengangs „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement" an der Hochschule Osnabrück sowie von Interviews mit einzelnen Akteur/innen in australischen und amerikanischen Hochschulen.

Die Berufsgruppe der Wissenschaftsmanager/innen ist noch jung und gerade erst dabei, ein professionelles Selbstverständnis zu gewinnen. Das Tätigkeitsspektrum ist breit gefächert: Neben der Qualitätsentwicklung zählen beispielsweise Controlling und Forschungsservice ebenso dazu wie das Fakultätsmanagement oder Führen einer Hochschule als Rektor/in oder Kanzler/in. Obwohl die Berufsbezeichnung „Wissenschaftsmanager/in" im deutschsprachigen Raum für diese im Entstehen befindliche Profession einen hohen Verbreitungsgrad besitzt, ist sie nicht die einzige. So wird auch von „Hochschulprofessionellen" (Kehm et al. 2010) gesprochen. Dieser sehr allgemein gehaltene Begriff ist der Tatsache geschuldet, dass sich in der Berufsgruppe auch Jobprofile wie beispielsweise Studienberater/innen oder persönliche Referent/innen von Rektor/innen finden, die auf den ersten Blick nicht unbedingt dem Management zuzurechnen sind. Definiert man aber „managen" nicht nur im engeren Sinne als das Leiten und Steuern eines Arbeitsbereiches, sondern im weiteren Sinne als die aktive Gestaltung und Organisation eines spezifischen Aufgabenfeldes, so passt der Obergriff „Wissenschaftsmanager/in" doch auf eine Vielzahl der neuen Tätigkeitsbereiche. So trägt ein persönlicher Referent, der mit seinen Vorlagen die Entscheidungen des Rektorates vorbereitet, ein hohes Maß an Verantwortung für die erfolgreiche weitere Entwicklung seiner Hochschule, auch wenn er selber keine große Abteilung führt.
In der Forschungsliteratur wird zwischen zwei Typen von Wissenschaftsmanager/innen unterschieden. Da sind zunächst die „new professionals" (Gornall 1999). Damit sind Personen gemeint, deren Stellen zwar der Verwaltung zugeordnet sind, die aber nicht klassisch administrativen Tätigkeiten nachgehen. Allgemein ausgedrückt handelt es sich bei den „new professionals" um Personen „(…) who are not employed on academic contracts, but who undertake professional roles, either in general management; in specialist areas (…) in niche areas (…) or in quasi-academic areas such as learning support" (Gordon/Whitchurch 2007, S. 12). New professionals arbeiten an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Wissenschaft und benötigen daher entsprechende Mischqualifikationen. So muss beispielweise ein Studiengangsmanager nicht nur wissen, wie Abläufe gestaltet und Formulare richtig ausgefüllt werden, sondern er muss auch wissen, wie Lehre funktioniert.
Der andere Typ Wissenschaftsmanager/innen sind die „manager-academics" (Deem/Brehony 2005). Dabei handelt es sich um Professor/innen oder Nachwuchswissenschaftler/-innen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit einen umfangreichen Managementanteil zu bewältigen haben. Dazu zählen beispielsweise Fakultätsassistent/innen und Dokorand/innen, die im Rahmen ihres Promotionskollegs Organisationtätigkeiten übernehmen, Dekan/innen, Leiter/innen von Forschungsprojekten und Rektor/innen. Nicht nur die Mitarbeiter/innen im Verwaltungsbereich wissenschaftlicher Institutionen, sondern auch die Akteur/innen in Lehre und Forschung müssen sich wesentlich häufiger als noch vor 20 Jahren mit Organisations- und Führungsfragen auseinandersetzen und entsprechende Funktionen übernehmen: „Management roles range from traditional heads of department (albeit with an enhanced role for performance management and quality control of teaching and research) through faculty deans (once a symbolic role, now often

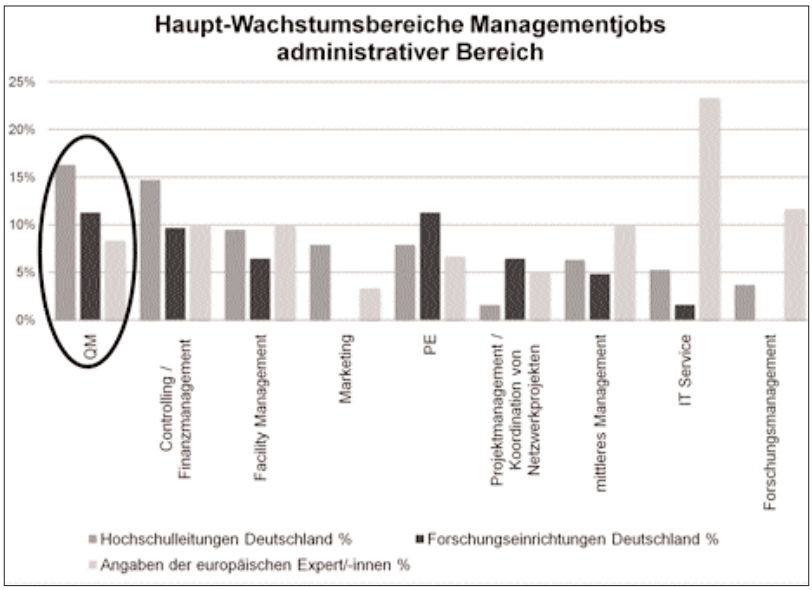
Abbildung 1: Einschätzungen zur Entwicklung der Arbeitsmarktnachfrage im akademischen Bereich des Wissenschaftsmanagements Deutschland im europäischen Vergleich



Quelle: Nickel/Ziegele 2010, S. 192

with a considerable amount of financial responsibility for faculty departments) to members of senior management teams such as Pro-Vice Chancellors and Vice Chancellors who determine the strategic direction of their institutions" (ebd. S. 226). Anders als die der administrativen Sphäre zugeordneten „new professionals" sehen die manager-academics in der Beschäftigung mit Managementfragen allerdings weniger eine Chance als eine bürokratische Belastung.

Abbildung 2: Einschätzungen zur Entwicklung der Arbeitsmarktnachfrage im administrativen Bereich des Wissenschaftsmanagements Deutschland im europäischen Vergleich



Quelle: Nickel/Ziegele 2010, S. 193

Wie die CHE-Untersuchung zeigt, wird Qualitätsmanagement (QM) als institutionelle Aufgabe sowohl dem akademischen Bereich (manager-academics) als auch dem administrativen Bereich („new professionals") zugeordnet (siehe Abbildungen 1 und 2).

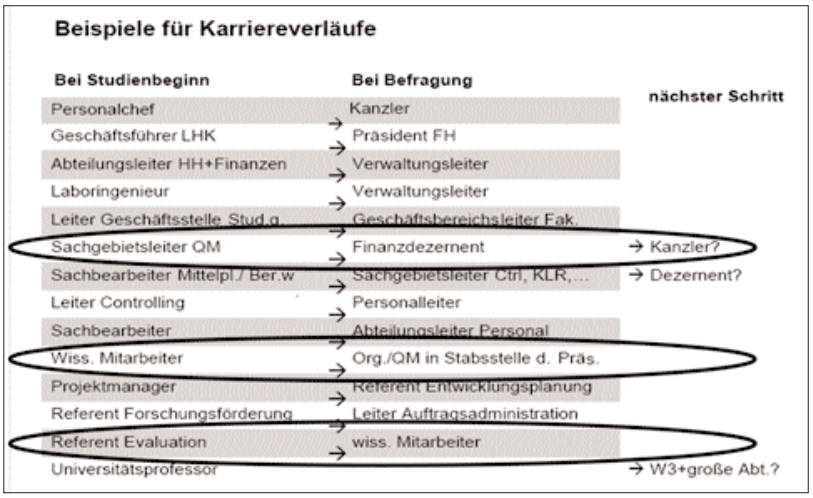
Damit unterscheidet sich das Arbeitsfeld Qualitätsmanagement deutlich von anderen Bereichen des Wissenschaftsmanagements wie Controlling, Finanzmanagement, Marketing, Personalentwicklung, IT-Service oder Facility Management. Diese wurden von den befragten nationalen Leitungskräften und internationalen Expert/innen ausschließlich dem administrativen Bereich zugeordnet. Qualitätsentwicklung wird im Durchschnitt dagegen in ähnlichem Umfang sowohl dem akademischen als auch dem administrativen Bereich zugerechnet. Dieses Ergebnis untermauert die eingangs dieses Artikels getroffene Feststellung, wonach Qualitätsentwicklung ein besonders hybrides Tätigkeitsfeld zwischen „Administration und Akademie" (Zellweger Moser/Bachmann 2010) ist. Das liegt zum einen am Beschäftigungsgegenstand. Qualitätsentwicklung bezieht sich auf alle Kernprozesse wissenschaftlicher Einrichtungen, d.h. Forschung, Lehre und Studium, Services und Leitung. Zum anderen handelt es sich um eine institutionelle Querschnittsaufgabe, in die eine Vielzahl von Akteur/innen in unterschiedlicher Weise eingebunden ist. Für Rektor/innen und Verwaltungsdezernate gehört Qualitätsentwicklung ebenso zum Alltagsgeschäft wie für Dekan/innen, Fakultätsassistent/innen oder Leiter/innen von Forschergruppen.

Detailliert betrachtet gibt es jedoch Unterschiede zwischen den Einschätzungen der drei Befragten-Gruppen. So ordnen sowohl die Mitglieder von Hochschulleitungen als auch die europäischen Expert/innen das Arbeitsfeld „Qualitätsmanagement" tendenziell eher dem akademischen Bereich zu, während die Leitungskräfte außeruniversitärer Forschungseinrichtungen die Tätigkeit klarer im administrativen Bereich verankern. Die Einschätzung der Hochschulleitungen ist allerdings sehr inkonsistent. Die Zahl derjenigen Rektor/innen, Präsident/innen oder Institutsleiter/innen, die Qualitätsmanagement im administrativen Bereich verorten, ist nur geringfügig höher als die Zahl derjenigen, die diese Aufgabe im akademischen Bereich ansiedeln.

Was die Einschätzung der Arbeitsmarktnachfrage anbelangt, so spiegelt das Befragungsergebnis insgesamt die eingangs des Artikels getroffene Feststellung wider, wonach Qualitätsentwicklung eine zentral wichtige Aufgabe für die strategische Entwicklung wissenschaftlicher Institutionen ist. Gemeinsam mit dem Forschungsmanagement sowie dem Controlling und Finanzmanagement bescheinigen die Befragten dem Qualitätsmanagement insgesamt das stärkste Wachstumspotenzial. Im ad-

ministrativen Bereich steht dieses Tätigkeitsfeld an der Spitze, im akademischen Bereich immerhin noch auf dem zweiten Platz. Dabei zeigt sich zwischen den drei Befragten-Gruppen insgesamt kaum ein Unterschied. Qualitätsentwicklung genießt sowohl aus Sicht von Leitungskräften deutscher Hochschulen und Forschungseinrichtungen als auch aus der Perspektive der europäischen Expert/innen hohe Priorität. Die eingangs dieses Artikels beschriebenen Governance-Reformen tragen ebenso dazu bei, Qualitätsentwicklung zu einem gesamteuropäischen Thema zu machen, wie die Bologna-Reformen mit ihren European Standards and Guidelines (ESG) für die Qualitätssicherung in Lehre und Studium und den gemeinsamen Vorgaben durch die regelmäßig stattfindenden europäischen Ministerkonferenzen.

Abbildung 3: Ergebnisbeispiele aus der Alumni-Befragung des Weiterbildungsstudiengangs „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement" zu Karriereverläufen



Quelle: Nickel/Ziegele 2010, S. 103

3. Arbeitsstrukturen erschweren Professionalisierung

Was die institutionelle Verortung von Qualitätsmanager/-innen anbelangt, beziehen die Leitungskräfte von außeruniversitären Forschungseinrichtungen im Rahmen der CHE-Studie die klarste Position. Offenbar trennen sie zwischen Managementtätigkeiten, verstanden als Fortentwicklung klassischer Verwaltungstätigkeiten, und der eigentlichen wissenschaftlichen Tätigkeit, der Forschung. Während die Wissenschaftler/innen ihrem Kerngeschäft nachgehen und Wissen schaffen, kümmern sich die Manager/innen um die Gestaltung möglichst guter institutioneller Rahmenbedingungen. Folgerichtig verankern die Befragten das Qualitätsmanagement vor allem im administrativen Bereich. Zugleich wird in der CHE-Studie deutlich, dass außeruniversitäre Forschungseinrichtungen sowohl im nationalen als auch im europäischen Vergleich über überdurchschnittlich gut strukturierte Karrierepfade für Wissenschaftsmanager/-innen verfügen (Nickel/Ziegele 2010, S. 184-185). Zwar gelangen – wie fast überall – auch hier die meisten Wissenschaftsmanager/innen eher zufällig und über einen Quereinstieg in ihren Job (ebd. S. 185-187), doch gibt es offenbar Aufstiegsmöglichkeiten, die von einer Einstiegsposition über das mittlere Management zum Top-Management führen können. Dies ist im Hochschulbereich nur sehr eingeschränkt der Fall.

Wer im Qualitätsmanagement einer Fachhochschule oder Universität tätig ist, verfügt in der Regel über einen Hochschulabschluss und wird entsprechend dem öffentlichen Tarifsystem meist auf der Gehaltsstufe 13 beschäftigt. Abweichungen nach unten kommen durchaus vor, nach oben sind sie eher selten. Direkte Aufstiegsmöglichkeiten gibt es kaum, es sei denn, man arbeitet in einer größeren Arbeitseinheit mit einer Leitungsposition an der Spitze, beispielsweise in einem „Zentrum für Qualitätsentwicklung", so wie es beispielsweise die Universitäten Mainz und Potsdam, aber auch Fachhochschulen wie die FH Gießen-Friedberg betreiben. Hier besteht für eine Nachwuchskraft zumindest theoretisch die Chance, einen Aufstieg in ein und demselben Arbeitsfeld zu schaffen. Wahrscheinlicher ist im normalen Arbeitsalltag allerdings ein „Springen" zwischen verschiedenen Bereichen, wie die Alumni-Befragung des berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengangs „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement" der Hochschule Osnabrück zeigt (siehe Abbildung 3).

Bei der Untersuchung wurden 43 Absolvent/innen des Osnabrücker Studiengangs im Wintersemester 2008/2009 zu den Wirkungen ihrer Weiterqualifizierung u.a. auf ihren weiteren Karriereverlauf befragt. Dabei wurde deutlich, dass Wissenschaftsmanager/innen offenbar dann gute berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten besitzen, wenn sie über generalistische Kompetenzen und eine hohe Flexibilität verfügen. Karrieren in ein und demselben Kompetenzfeld sind offenbar eher selten. So wird, wie Abbildung 3 zeigt, der „Leiter Controlling" im nächsten Karriereschritt „Personalleiter", obwohl sich die beiden Jobs inhaltlich stark unterscheiden. Ähnlich sprunghafte Verläufe lassen sich auch für Qualitätsmanager/innen erkennen: Ein Sachgebietsleiter QM übernimmt als nächsten Karriereschritt die Funktion des Finanzdezernenten, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter aus einem Forschungsprojekt wechselt in die QM-Stabsstelle des Präsidiums und umgekehrt geht ein Referent für Evaluation zurück in die Wissenschaft, um doch noch zu promovieren. Dieses ständige Hin und Her erschwert eine Professionalisierung erheblich. Wie bereits mehrfach angesprochen, benötigen Qualitätsmanager/-innen nicht nur Kompetenzen für die Gestaltung organisatorischer Abläufe und die Einhaltung von Vorschriften, sondern sie brauchen mindestens ebenso ein sozialwissenschaftliches Know-how für die sichere Handhabung von Befragungs- und Auswertungsinstrumenten sowie einen vertieftes Verständnis für die Funktionsweisen von Forschung und Lehre. Von Vorteil ist zudem ein gewisses Maß an Erfahrung, um valide Einschätzungen und Empfehlungen abgeben zu können. Dies alles kann sich indes nur entwickeln, wenn jemand einige Jahre in dem Feld bleibt und sich spezialisieren kann. Eine Karriere in der Wissenschaft fußt einzig und alleine auf einem hohen Grad an Spezialisierung. Niemand würde auf die Idee kommen, von einem Wissen-

schaftler zu verlangen, dass er eine Zeitlang Physik und im nächsten Schritt dann Rechtswissenschaften betreibt. Im Wissenschaftsmanagement dagegen scheint „Job-Hopping" selbstverständlich vorausgesetzt zu werden.

Welche Gründe es dafür gibt, ist noch nicht tiefer gehend untersucht. In der CHE-Studie sagen rund 80% aller befragten Leitungskräfte in deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen, dass gutes Management für den künftigen Erfolg ihrer Institution wichtig sein wird (ebd. S. 45). Insofern gibt es eine wachsende Wertschätzung dieses Berufsfeldes insgesamt. Zugleich zeigen andere Untersuchungen, dass Hochschulen zwar zunehmend ins Wissenschaftsmanagement investieren und dafür in beträchtlichem Umfang höher dotierte Stellen zumindest im administrativen Bereich ihrer Organisation einrichten (vgl. Blümel et al. 2010). Doch dabei handelt es sich nicht um einen Ausbau der personellen Kapazitäten, sondern um einen Umbau in der Personalstruktur bei teilweisem Stellenabbau. Angesichts knapp bemessener personeller Ressourcen kommt es erfahrungsgemäß häufiger vor, dass – insbesondere in kleineren Einrichtungen – Wissenschaftsmanager/-innen mehrere Aufgabenfelder gleichzeitig wahrnehmen müssen. Qualitätsentwicklung ist in solchen Fällen dann nur eine Aufgabe unter vielen und muss quasi nebenbei „mit erledigt" werden. Vor diesem Hintergrund ist es auch das Ergebnis der Osnabrücker Alumni-Befragung plausibel, wonach sich Qualitätmanager/innen im Laufe ihres Berufslebens durchaus öfter in neue Aufgaben einarbeiten müssen, insbesondere dann, wenn sie beruflich weiterkommen wollen. Das Stellenvolumen reicht nicht aus, um Anschlussperspektiven im selben Feld zu eröffnen. Wenn es beispielsweise nur eine Stabsstelle für Qualitätsentwicklung innerhalb einer Hochschule gibt, können die Stelleninhaber/innen entweder bis Rente darauf verharren oder müssen sich woanders umsehen.

4. Fazit: Karriereförderung dringend verbesserungsbedürftig

Dass Institutionen des Wissenschaftssystems mit ihren personellen Ressourcen nicht sehr professionell umgehen, ist keine neue Erkenntnis: „Sie schaffen es nach wie vor nicht, institutionelle Regelsysteme, Anreizsysteme und organisationale Karrieremuster zu etablieren, welche aus der Summe konkurrierender Einzelkämpfer, isolierter Individuen und „einsamer" Forscher vernetzte Gemeinschaften kooperierender Gruppen, Teams oder Projekte bilden würden" (Willke 1997, S. 108). Allerdings zeigen die in diesem Artikel vorgestellten Untersuchungsergebnisse, dass sich bei den Leitungskräften von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen inzwischen doch ein Bewusstsein dafür gebildet hat, dass auch gutes Management wichtig für den mittelfristigen Organisationserfolg ist und dass deshalb in diesen Bereich investiert wird. Entsprechend sind die Nachfrage nach qualifiziertem Personal und die Zahl der Stellenangebote innerhalb kurzer Zeit immens gestiegen. Das gilt insbesondere für das Arbeitsfeld „Qualitätsentwicklung". Qualitätsmanager/innen sind im gesamten europäischen Hochschul- und Forschungsraum sehr gefragt. Die Möglichkeit, ein derzeit entstehendes, noch offenes Berufsfeld mitzugestalten, verleiht diesem Tätigkeitsbereich einen gewissen Reiz. Gemessen an ihrer hohen strategischen Bedeutung sind die Stellen häufig jedoch nicht angemessen institutionell verankert und mit Ressourcen ausgestattet. Fehlende Aufstiegs- und Spezialisierungsmöglichkeiten behindern zudem die notwendige Professionalisierung von Qualitätsmanager/innen. Insofern lässt sich die im Titel gestellte Frage „Qualitätsmanager/in in der Wissenschaft – Karriereweg oder Sackgasse?" nicht eindeutig beantworten. Karrierewege für Qualitätsmanager/innen im Sinne einer Laufbahn vom Einstieg bis zum Aufstieg in eine Top-Position existieren vor allem im Hochschulbereich kaum. Dieser Tätigkeitsbereich ist aber auch keine Sackgasse, weil Stelleninhaber/innen doch eine Reihe beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten offenstehen, auch wenn diese häufig von der Qualitätsentwicklung als Arbeitsfeld wieder wegführen. Eine andere Frage ist es, wie motiviert und leistungsfähig Personen auf Dauer sind, die entweder mangels Entwicklungsperspektiven auf einer bestimmten Stelle verharren oder häufiger das Aufgabengebiet wechseln müssen.

In den Genuss einer systematischen institutionellen Karriereförderung kommen Qualitätsmanager/innen im deutschen Wissenschaftssystem eher selten und wenn, dann eher in außeruniversitären Forschungseinrichtungen und weniger in Hochschulen. Wer eine Tätigkeit in diesem Bereich aufnimmt, sollte wissen, auf was er sich einlässt. Um das vermitteln zu können, müssen diejenigen, die Qualitätsmanager/innen einstellen, jedoch selber erst mal reflektieren, was genau sie von den Stelleninhaber/innen erwarten, welche strukturellen und materiellen Voraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung der anspruchsvollen Aufgabe zwischen Wissenschaft und Verwaltung nötig sind und wie sie dem Menschen, der sich für die erfolgreiche Qualitätsentwicklung der Institution einsetzen soll, motivieren und bei seiner Kompetenzentwicklung unterstützen können. Insbesondere außereuropäische Hochschulsysteme wie Australien und die USA sind in dieser Hinsicht schon sehr viel weiter (vgl. Nickel/Ziegele 2010, S.230-231). Die dortigen Hochschulen nehmen ihre Arbeitgeberrolle größtenteils sehr engagiert wahr und versuchen, gutes Personal durch gute Arbeitsbedingungen und berufliche Entwicklungsperspektiven für sich zu gewinnen. Hier ließe sich noch einiges lernen.

Literaturverzeichnis

Blümel, A./Kloke, K./Krücken, G./Netz, N. (2010): Restrukturierung statt Expansion. Entwicklungen im Bereich des nichtwissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen. In: die Hochschule 2/2010, S. 154-171.

De Boer, H./Jongbloed, B./Enders, J./File, J. (Hg.) (2010): Progress in higher education reform across Europe. Governance and funding reform. Volume 1: Executive summary main report. Brussels. Download: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/governance/vol1_en.pdf, abgerufen am 08.01.2011.

Deem, R./Brehony, K. J. (2005): Management as Ideology: The Case of 'New Managerialism' in Higher Education. In: Oxford Review of Education. Vol. 31/No. 2, pp. 217-235.

Gordon, G./Whitchurch, C. (2007): Managing Human Resources in Higher Education: The Implications of a Diversifying Workforce. In: Higher Education Management and Policy. Vol. 19/No. 2, pp. 1-21.

Gornall, L. (1999): 'New Professionals': change and occupational roles in higher education. In: perspectives: policy and practice in higher education, Vol. 3/No. 2, pp. 44-49.

Kehm, B./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: Zellweger Moser, F./Bachmann, G. (Hg.): Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Themenheft Nr. 4, S. 23-39. Download: http://www.zfhe.at/zfhe/xowiki/313390, abgerufen am 12.01.2011.

Klug, T. (2010): Professionelle Kompetenz für das Qualitätsmanagement in der Wissenschaft. In: Zellweger Moser, F./Bachmann, G. (Hg.): Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Themenheft Nr. 4, S. 82-93. Download: http://www.zfhe.at/zfhe/xowiki/313437, abgerufen am 21.01.2011.

Nickel, S./Ziegele F. (2010): Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF. Gütersloh. Download: http://www.che.de/downloads/Studie_Karrierefoerderung_im_Wissenschaftsmanagement_Band_1.pdf, abgerufen am 08.01.2011.

Nickel, S. (2009): Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, Staatliche Steuerung. München und Mering.

Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Wien.

Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 231-260.

Willke, H. (1997): Dumme Universitäten, intelligente Parlamente. Wie es kommt, daß intelligente Personen in dummen Organisationen operieren können, und umgekehrt. In: Grossmann, R. (Hg.): Wie wird Wissen wirksam? Iff-Texte, Band 1, Wien, New York, S. 107-110.

Zellweger Moser, F./Bachmann, G. (Hg.) (2010): Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5. Jahrgang, Themenheft Nr. 4. Download: http://www.zfhe.at/zfhe/xowiki/, abgerufen am 12.01.2011.

■ **Dr. Sigrun Nickel,** Projektleiterin beim gemeinnützigen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Dozentin an der Hochschule Osnabrück,
E-Mail: sigrun.nickel@che-concept.de

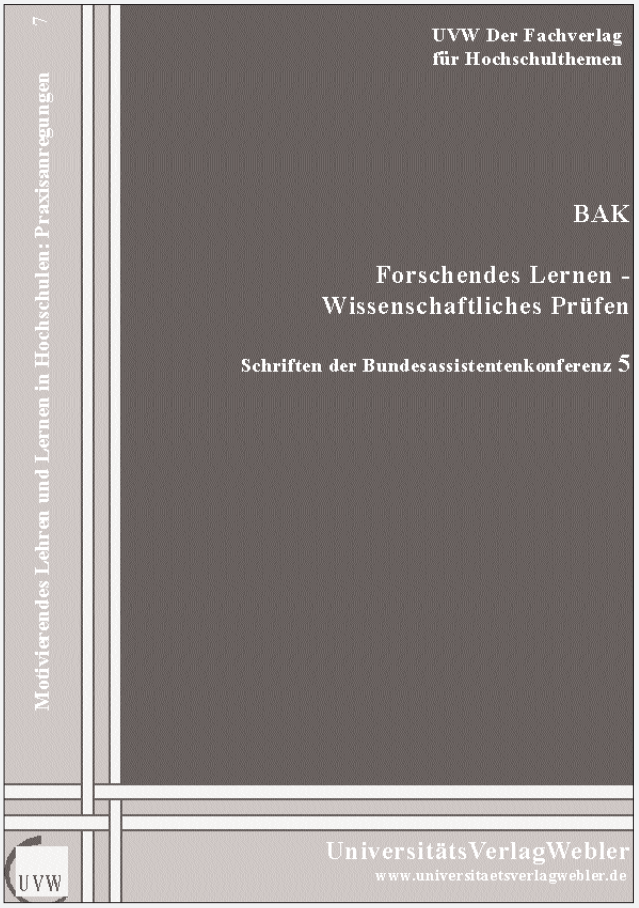
BAK
Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen
Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen" vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.

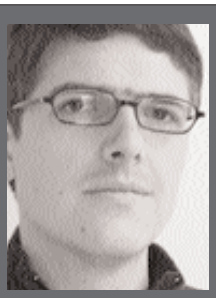


ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009,
72 Seiten, 9.95 Euro

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

Christian Schneijderberg & Nadine Merkator

Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung



Christian Schneijderberg

Nadine Merkator

Im vorliegenden Aufsatz wird die Professionalisierung im Funktionsbereich Qualitätsentwicklung an elf Universitäten durch Hochschulprofessionelle (HOPROs) anhand von vier Aspekten deskriptiv-analytisch dargestellt. Nach Gornitzka (2008) sind diese vier Aspekte steigende Ansprüche an die formale Ausbildung und der formale Statusanstieg von administrativen Positionen, das Entstehen einer gemeinsamen kognitiven Basis und Entstehung und Formalisierung von Netzwerken des entsprechenden Personenkreises und einer gemeinsamen Identität.
Die präsentierten Ergebnisse stammen aus dem Projekt *Die Rolle der Neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Studium und Lehre*. Fast drei Viertel der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung sind weiblich und fast 98% haben einen Hochschulabschluss, davon 27% eine Promotion. Über 80% geben an, dass sie an der entsprechenden Universität zumindest teilweise das Tätigkeitsfeld Qualitätsentwicklung neu erschließen. Des Weiteren wird die Arbeit an Schnittstellen und Multifunktionalität der Arbeit betont. Die Art der Aufgabenerfüllung ist maßgeblich von einem Selbstverständnis als Dienstleister/in geprägt.

Durch die wachsenden Anforderungen an die Organisationsentwicklung und Professionalisierung von Hochschul- und Fachbereichsleitungen entstehen immer mehr Stellen für wissenschaftlich qualifiziertes Hochschulpersonal, welches weder primär Forschung und Lehre zuzuordnen ist noch reine Verwaltungstätigkeiten ausübt. Für dieses Personal wird der Terminus ‚Neue Hochschulprofessionen' verwandt (vgl. Klumpp/Teichler 2006; Kehm 2006a-c, Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010). Im Zuge der Autonomie der Hochschulen zeichnet sich ein Prozess der Professionalisierung der institutionellen Gestaltung der Hochschulen ab, bei dem „die alten Grenzen von Management und Dienstleistungen immer fließender werden" (Kehm et al. 2008, S. 199 f.). Die Hochschulprofessionen, kurz HOPROs, sind im Hybridbereich zwischen Wissenschaft, Management und Dienstleistung zu verorten und übernehmen Funktionen der Entscheidungsvorbereitung und -unterstützung des Hochschulmanagements (Teichler 2005). Zu den HOPROs gerechnet wird der gesamte Bereich Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung (vgl. Bülow-Schramm 2001, Mittag 2006, Mittag/Daniel 2008, Naderer 2001, Müller-Böling 2001, Schmidt 2009). Weitere Beispiele für HOPROs sind Bologna-Beauftragte, Entwicklungs- und Strategieplaner/innen, Fachbereichsreferent/innen, Studienberater/innen oder -koordinator/innen.

Im Projekt *Die Rolle der Neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Studium und Lehre* wird die Situation der HORPOs an elf deutschen Universitäten – sowohl klassische und technische als auch lehr- und forschungsstarke Universitäten un en und der Professor/innen) aus dem gesamten Bundesgebiet – untersucht. Im HOPRO-Projekt wurden bei zwei schriftlichen Befragungen sowohl die HOPROs als auch die Hochschullehrer/innen befragt. Gegenwärtig, d.h. im Winter 2010/2011, werden leitfadengestützte Expert/innen-Interviews mit HOPROs geführt. Im Projekt wird analysiert, in welcher Form die Professionalisierung der HOPROs erfolgt und welchen Einfluss die Professionalisierung auf Lehre und Studium insgesamt hat. Das HOPRO-Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Laufzeit beträgt drei Jahre von 2009 bis 2011.
Hochschulprofessionelle verfügen als Expert/innen des Hochschulsystems über eine „große Vertrautheit mit den Kernfunktionen der Hochschulen" (Klumpp/Teichler 2008, S. 170). Als Expert/innen durchlaufen sie eine zunehmende Professionalisierung, können jedoch nicht als Profession nach soziologischem Verständnis charakterisiert werden (Mieg 2003, Nullmeier 2001). Inspiriert von DiMaggio und Powell (1991) erarbeiteten die norwegischen Hochschulforscherinnen Gornitzka und Marheim Larsen vier Aspekte für eine embryonische Definition von Professionalisierung der HOPROs, welche als Reduktion an die sieben Phasen der Professionalisierung von Wilensky (1964) erinnert:

1. „Steigende Ansprüche an die formale Ausbildung für administrative Positionen,
2. formaler Statusanstieg von administrativen Positionen,
3. Entstehen einer gemeinsamen kognitiven Basis,
4. Entstehung und Formalisierung von Netzwerken des entsprechenden Personenkreises und einer gemeinsamen Identität" (Gornitzka/Marheim Larsen 2004, S. 462-463; Gornitzka 2008, S. 173, eigene Übersetzung).

Im vorliegenden Aufsatz wird die Professionalisierung der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung entlang der vier Merkmale deskriptiv-analytisch dargestellt. Die präsentierten Ergebnisse beruhen auf der Auswertung der Fragebogenerhebung der HOPROs. Insgesamt haben 754 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Der Fragebogen bestand aus acht Themenkomplexen: Beschäftigungssituation (inkl. Vertragsstruktur, Verortung, offizielle und tatsächliche Funktionen), Qualifikation, Qualifikationsbedarf (inkl. Kompetenzen), Aufgaben und Tätigkeitsbereichen, Ar-

beitsprozesse, Kooperationen sowie Eigeninitiative und Gestaltungsspielräumen.
Zum Personenkreis HOPRO werden Personen an Hochschulen gezählt, welche nicht primär in Forschung und Lehre tätig sind und nicht primär Routineaufgaben erledigen. Zur Bestimmung der HOPROs wurden im Fragebogen vier zentrale Fragen gestellt:

1. Wie lautet Ihre offizielle Dienstbezeichnung/Positionsbezeichnung?
2. Bitte nennen Sie Ihre Primärfunktion bzw. bei Gleichverteilung Ihre Primärfunktionen.
3. Wie lautet die offizielle Bezeichnung der Organisationseinheit, der Ihre Stelle zugeordnet ist?
4. Bitte skizzieren Sie ihre fünf wichtigsten beruflichen Aufgabenbereiche.

An den untersuchten elf Universitäten ergibt die Bestimmung des Bereichs Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung, im Folgenden unter Qualitätsentwicklung subsumiert, über die offizielle Dienst-/Positionsbezeichnung Evaluator/in und Qualitätsmanager/in oder allgemeiner Mitarbeiter/in Hochschulstatistik und Evaluation bzw. Qualitätssicherung eine Anzahl von 19 Personen (erste Frage). Das sind 2,5% des Rücklaufs. Diese haben unterschiedliche Positionen wie Berater/in, Beauftragte/r, Koordinator/in, Leiter/in, Manager/in, Mitarbeiter/in oder Referent/in inne. Werden alle vier Fragen berücksichtigt, so gaben 108 Personen (14% des Rücklaufs) an, dass Qualitätsentwicklung zu ihrem Aufgabenbereich gehört. Die bereits aufgezählten Positionen werden in dieser Gruppe um die Positionen Geschäftsführer/in, stellv. Leiter/in, Dezernent/in, Dozent/in, wiss. Mitarbeiter/in oder Assistent/in ergänzt. Die Anzahl von 19 Personen ist wenig aussagekräftig und bei den 108 Personen kann gegenwärtig nicht zweifelsfrei die Bedeutung des Bereichs Qualitätsentwicklung im Arbeitsalltag nachvollzogen werden. Besser nachvollziehbar und quantitativ interessant ist die Bestimmung des Untersuchungsgegenstands über die offizielle Dienst-/Positionsbezeichnung, Name der Organisationseinheit und Primärfunktion(en) (Fragen 1 bis 3). Diese ergibt eine Anzahl von 53 Personen (7% des Rücklaufs), welche im vorliegenden Aufsatz als HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung bezeichnet werden. Aus der folgenden Tabelle wird ersichtlich, dass es keine einheitliche Bezeichnung für im Bereich Qualitätsentwicklung Tätige gibt; statt dessen sind multiple Status bzw. Positionen anzutreffen, ebenso einbezogen sind formal wissenschaftliche Positionen, als auch ungewöhnliche Positionen wie Ombudsfrau/-mann.

Tabelle 1: Positionen von HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung

	Häufigkeit	Prozent
Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in	11	20
Referent/in	9	16
Koordinator/in	8	14
Beauftragte/r	8	14
Mitarbeiter/in	7	13
Berater/in	5	9
Leiter/in	4	7
Manager/in	2	4
Geschäftsführer/in	1	2
Ombudsfrau/-mann	1	2
Gesamt	56	100
Frage: Wie lautet Ihre offizielle Dienstbezeichnung/Positionsbezeichnung? (Mehrfachantwort möglich) N Gesamt = 53 Personen		

Die Tätigkeiten dieser HOPROs sind vielfältig: Sie umfassen Evaluation; Datenerhebung und -analyse; Projektmanagement; Entwicklungs- und Strukturplanung; Studierendenservices; Unterstützung von Hochschul- und Fachbereichsleitungen sowie Gremien; Unterstützung von wissenschaftlichem Personal bei Forschung, inkl. Drittmittel, und Lehre; Umsetzung der Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses, z.B. Studiengangentwicklung oder Erhebung der studentischen Arbeitszeit; Prozesskontrolle im Personalbereich und Leistungs- und Organisationsentwicklung; als auch Beschwerde und Konfliktmanagement.
Die Qualitätsentwicklung an den untersuchten Universitäten ist eine weibliche Domäne. Fast drei Viertel der HOPROs in diesem Bereich sind weiblich; der Durchschnitt ist mit etwa 72% höher als der Durchschnitt aller Befragten von 59%. Das durchschnittliche Alter der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung beträgt 40 Jahre, wobei die Spanne von 27 bis 58 Jahren reicht. 74% leben in einer festen Partnerschaft oder sind verheiratet und 26% sind alleinstehend. 54% geben an, keine Kinder zu haben, jeweils 22% ein oder zwei Kinder – mit 0,72 Kindern pro Person liegen sie damit im bundesdeutschen Durchschnitt.

Qualifikationen

Der von Gornizka ausgemachte erste Aspekt der Professionalisierung von HOPROs „steigende Ansprüche an die formale Ausbildung für administrative Positionen" ist durch die HOPRO-Untersuchung nicht nachweisbar. Deutlich werden hohe Ansprüche an die formale Ausbildung für den Bereich Qualitätsentwicklung: Fast 94% geben an einen, Universitätsabschluss zu besitzen, vier Prozent einen Fachhochschulabschluss und nur eine Person gibt an, kein Hochschulstudium abgeschlossen zu haben. Generell ist das Qualifikationsniveau sehr hoch, wie Tabelle 2 zeigt. Bei den Studierten geben über die Hälfte der Befragten an, einen Magister-, Diplom-, Master- oder Staatsexamens-Studium absolviert zu haben, und über ein Viertel geben an, eine Promotion abgeschlossen zu haben.
Folgt man der Einteilung des Statistischen Bundesamtes (2008), sind die Studienabschlüsse folgenden Fächergruppen zugeordnet: Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; Sprach- und Kulturwissenschaften, Psychologie Mathematik und Naturwissenschaften; Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften; Ingenieurwissenschaften und Architektur. Mit Abstand am häufigsten werden Rechts-,

Tabelle 2: Höchster Studienabschluss von HOPROs mit Studienabschluss

	N	Prozent
Magister, Diplom, Master	23	56
Promotion	11	27
weiterer Abschluss (z. B. MBA)	5	12
Staatsexamen	1	2,5
Habilitation	1	2,5
Gesamt	41	100
Frage: Bitte geben Sie für jeden Ihrer Abschlüsse, soweit zutreffend, das Jahr des Abschlusses und das Fach bzw. die Fächerkombination an. 12 Personen (23%) machten keine Angaben zum höchsten Studienabschluss		

Wirtschafts- und Sozialwissenschaften genannt. Insgesamt ein Viertel gibt an einen Abschluss in Soziologie (18%) bzw. Sozialwissenschaften (7%) zu haben. Insgesamt ist ein sehr hohes Qualifikationsniveau bei einer Diversität an Fachrichtungen zu konstatieren. Somit ist die Ausbildung weitgehend akademisiert (Abbot 1988) und generische Kompetenzen (ebd., S. 123) sind für HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung gefordert. Weitere Anhaltspunkte für eine (weitere) Professionalisierung sind spezielle Studiengänge, z.B. existiert ein postgradualer Master-Studiengang für Evaluation (Maats 2006) und in verschiedenen Qualifikations- und Weiterbildungsprogrammen werden Wissen und Kompetenzen zum Bereich Qualitätsentwicklung (Teichler et al. 2006) vermittelt.

Der Professionalisierungsaspekt wissenschaftliche Ausbildung wird ergänzt durch Arbeitserfahrungen in verschiedenen Bereichen der Hochschule – bei der Mehrzahl der Befragten in Forschung und Lehre. Die wissenschaftliche Ausbildung und Berufserfahrung in der Hochschule sind als konstitutiv für die gemeinsame kognitive Basis der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung im Sinne Gornitzkas zu werten. Aus Tabelle 3 ist zu entnehmen, in welchen Bereichen HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung über vorherige Berufserfahrung verfügen, sofern im Einzelnen diese Primärtätigkeit für mehr als ein Jahr ausgeübt wurde. Nur ein geringer Teil gibt an, über Berufserfahrung außerhalb des Hochschul- und Forschungsbereichs zu verfügen.

Die Dauer der Beschäftigung an der jetzigen Universität bei HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung beträgt im Durchschnitt 6,6 Jahre (Standardabweichung s = 6,737), mit einem Maximum der Beschäftigungszeit von 26 Jahren. Durchschnittlich wird diese Beschäftigung seit vier Jahren (s = 3,926) ausgeübt, bei einer maximalen Beschäftigungsdauer von 17 Jahren. Die Befragten geben an, dass bei vorheriger Anstellung in der Universität durchschnittlich etwas mehr als zwei Jahre nach Eintritt in die Hochschule der Wechsel in den Bereich Qualitätsentwicklung erfolgte. Der Wechsel der Position bedeutet für über 80% (etwa 32% vollständig und 51% teilweise) die zumindest teilweise Neuerschließung des Tätigkeitsfelds an der entsprechenden Universität. Lediglich 17% verneinten dies. Die zumindest teilweise Neuerschließung des Tätigkeitsfeldes bedeutet nicht zwangsläufig die Schaffung neuer Positionen: die Frage *Gab es vor Ihnen bereits eine Person, die diese Stelle an dieser Hochschule inne hatte* bejahten 64% der Befragten.

Tabelle 3: Bereiche vorheriger Berufserfahrung von HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung (bei Beschäftigung von mehr als einem Jahr im entsprechenden Bereich)

	Prozent	Mittelwert in Jahren	Standard-abweichung
Anzahl Jahre Primärtätigkeiten an Hochschulen und Forschungsinstituten seit erstem Studienabschluss	72	8,3	7,342
- davon in Forschung und Lehre	64	5,4	4,735
- davon in der Verwaltung	26	4,3	4,246
- davon als Hochschulprofessionelle/r	28	6,4	5,814
Anzahl Jahre Tätigkeit in anderen Bereichen des öffentlichen Sektors seit erstem Studienabschluss	7	4,3	3,202
Anzahl Jahre Tätigkeit in Industrie oder privatem Sektor seit erstem Studienabschluss	26	5,7	4,89
Anzahl Jahre Tätigkeit als Selbständige/r seit erstem Studienabschluss	9	4	2,828
Frage: Wie lange waren Sie seit Ihrem ersten Studienabschluss in den folgenden Bereichen tätig (bitte jeweils nur für die Primärtätigkeit ausschließlich der aktuellen Stelle angeben)? N Gesamt = 38			

Tabelle 4: Wege zur Tätigkeit als HOPRO im Bereich Qualitätsentwicklung

	N	Prozent
Interne Bewerbung	13	25
Veränderung der Funktion innerhalb der Hochschule	17	32
Externe Bewerbung	28	53
Anderes	8	15
Gesamt	53	100
Frage: Ihre Stelle haben Sie gefunden durch:		

Gegenwärtig funktioniert die Rekrutierung von HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung über eine Vielzahl von Optionen. Die Hälfte der Stellen wurde mit externen Bewerber/-innen besetzt (siehe Tabelle 4).

Unter Anderes werden genannt *Angebot erhalten/zur Bewerbung aufgefordert worden, Eigeninitiative/Initiativbewerbung* oder *nach Studium/Hilfskrafttätigkeit/Praktikum (weiter)beschäftigt worden*. Die Besetzungspraxis der Stellen kann unter anderem folgende Ursachen haben: Das schnelle Anwachsen des Aufgabenbereichs Qualitätsentwicklung an Universitäten und die damit verbundene Notwendigkeit, qualifiziertes Personal zu werben. Zweitens die Attraktivität von Position und Aufgabe(n) für Interne und Externe. Hinweise auf die Entscheidungsgründe für die Bewerbung im Bereich Qualitätsentwicklung werden in Tabelle 5 aufgezeigt.

Tabelle 5: Motive für Aufnahme von Tätigkeit im Bereich Qualitätsentwicklung

	Häufigkeit	Prozent
Entsprach den Fähigkeiten	34	64
Spezielles Interesse für Bereich Qualitätsentwicklung	33	62
Zur Bewerbung aufgefordert	20	38
Neues Berufsfeld erschließen	20	38
Durch Zufall	14	26
Alternative zu Forschung und Lehre	11	21
Spezielle Ausbildung für Bereich Qualitätsentwicklung	9	17
Aufstiegschancen wahrgenommen	9	17
Familienfreundliche Arbeitsbedingungen	7	13
Gute Arbeitsmarktlage	2	4
Frage: Warum haben Sie sich für diesen Tätigkeitsbereich in der Hochschule entschieden? (Mehrfachantwort möglich) N Gesamt = 53		

Die Angaben in der Tabelle lassen zumindest drei Schlüsse zu. Da fast zwei Drittel der Befragten angeben sich speziell für den Bereich Qualitätsentwicklung interessiert zu haben, zeugt dies erstens von der hohen Motivation eine Tätigkeit im Bereich Qualitätsentwicklung aufzunehmen. Zweitens ist eine breite Basis an Fähigkeiten eine gute Eingangsvoraussetzung. Dafür spricht, dass 64% angeben, über die für die Tätigkeit im Bereich Qualitätsentwicklung notwendigen Fähigkeiten und lediglich 17% über eine spezielle Ausbildung zu verfügen, und drittens bietet der Bereich Qualitätsentwicklung als positiv von den Befragten bewertete Karriereaussichten: 38% geben an, ein neues Berufsfeld erschließen zu wollten, 21% sehen es als

Alternative zu Forschung und Lehre, und 17% geben an, Aufstiegschancen wahrgenommen zu haben.

Beschäftigungssituation und Verortung innerhalb der Universität

Wie bei der Analyse des Qualifikationsniveaus und der gemeinsamen kognitiven Basis bedarf die Untersuchung von Gornizkas drittem Aspekt der Professionalisierung von HOPROs „formaler Statusanstieg von administrativen Positionen" der Anpassung. Diese These ist für Deutschland nicht prüfbar, da es für den Bereich Qualitätsentwicklung keine Vorgängerposition gibt bzw. eine Gruppe von Personen, welche den Bereich Qualitätsentwicklung bearbeitete nicht identifizierbar ist. Generell ist an deutschen Universitäten kein Wachstum dieser Personengruppe gegenüber dem wissenschaftlichen Personal zu verzeichnen. Aber für den Zeitraum zwischen 1992 und 2007 kann innerhalb der Statusgruppe des nicht-wissenschaftlichen Personals eine deutliche Verschiebung zugunsten des Verwaltungspersonals im höheren Dienst gegenüber dem einfachen, mittleren und gehobenen Dienst konstatiert werden (Blümel et al. 2010; zu Karriereaspekten siehe Nickel/Ziegele 2010). Über 90% der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung sind in TVöD/TVL 13 bzw. BAT II/IIa/IIb bzw. Beamtenbesoldungsgruppe 13 und darüber eingruppiert. Formal sind fast 85% der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung den Statusgruppen wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in und technisch-administrative/r Mitarbeiter/in zugeordnet.

53% der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung geben an, in Vollzeit und 47% in Teilzeit mit durchschnittlich 50% einer Vollzeitanstellung beschäftigt zu sein. 45% geben an, unbefristete Verträge zu haben und 17% sind befristet mit Aussicht auf Verlängerung angestellt. Dennoch ist ein Drittel befristet angestellt ohne Aussicht auf Verlängerung. Die teilweise unsichere Anstellungssituation ist erklärbar durch die Finanzierung der Stellen. Einerseits geben 58% an, auf einer Planstelle an der Universität beschäftigt zu sein. Andererseits werden 37% der Stellen über temporär zur Verfügung stehende Mittel finanziert: 26% über befristet zur Verfügung stehende Mittel, beispielsweise der Exzellenzinitiative oder Mittel zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre, und 11% werden über Drittmittel finanziert. Stellen für HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung sind auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Organisationseinheiten der Universität angesiedelt:

Die Größe einer Universität gibt nur tendenziell Aufschluss über die Verortung der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung. An den untersuchten Universitäten sind, gemessen an den Studierendenzahlen, die HOPROs an kleinen Universitäten (weniger als 19.999 Studierende) eher in einem Dezernat bzw. Referat oder einer Stabstelle verortet. An großen Universitäten (mehr als 30.000 Studierende) wurden teilweise relativ autonome Organisationseinheiten in der zentralen Verwaltung bzw. eigenständige Zentren für Qualitätsentwicklung etabliert. Mehr als 26% der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung unterstehen in der zentralen Verwaltung leitenden Verwaltungsmitarbeiter/innen (z.B. Dezernent/in, Abteilungsleiter/in) und fast 40% geben an, die/den Leiter/in der entsprechenden Organisationseinheit als unmittelbare/n dienstrechtliche/n Vorgesetzte/n zu haben. In der Hochschulleitung sind die HOPROs meist direkt einer/einem Vizepräsident/in bzw. Pro- oder Vizerektor/in unterstellt. Dies trifft für etwa 11% zu.

Tabelle 6: Bezeichnung der Organisationseinheiten in der Hochschule (mit HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung)

	N	Prozent
Zentrale Verwaltung (z. B. Dezernat, Referat)	16	32
Hochschulleitung (z. B. Stabstelle)	14	28
Eigenständiges Zentrum	11	22
Fachbereich/Fakultät	9	18
Gesamt	50	100

Frage: Wie lautet die offizielle Bezeichnung der Organisationseinheit, der Ihre Stelle zugeordnet ist?

Arbeitssituation und Selbstverständnis

HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung sind insgesamt mit ihrer beruflichen Situation zufrieden (Mittelwert $\bar{x}$ = 2,2; Standardabweichung σ = 0,947; Skala von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden). Das hängt zusammen mit dem guten Verhältnis zu den Kolleg/innen ($\bar{x}$ = 1,8; σ = 0,827), der Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen ($\bar{x}$ = 2,1;σ = 0,827) und den alltäglichen Tätigkeiten im Allgemeinen ($\bar{x}$ = 2,1;σ = 0,745). Immer noch eher zufrieden sind sie mit der Sicherheit des Arbeitsplatzes ($\bar{x}$ = 2,35;σ = 1,433), der Sichtbarkeit Ihrer Arbeitsergebnisse ($\bar{x}$ = 2,4; σ = 1,013) und der erreichten beruflichen Position ($\bar{x}$ = 2,5; σ = 0,887). Weniger zufrieden jedoch sind sie mit der Anerkennung ihrer Funktion/Tätigkeit an ihrer Universität ($\bar{x}$ = 2,6; σ = 1,041), der Art, wie ihre Universität verwaltet wird ($\bar{x}$ = 3,2; σ = 0,974), und den Aufstiegsmöglichkeiten ($\bar{x}$ = 3,3;σ = 0,896).

Die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation erklärt sich auch durch bestimmte Merkmale des Arbeitsbereichs. HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung geben an, ihre Aufgaben betreffend große Gestaltungsfreiräume ($\bar{x}$ =1,7; σ =0,844; Skala von 1 = stimme völlig zu bis 5 = stimme überhaupt nicht zu) zu haben. Die Gegenfrage *Es wäre gut, wenn Sie bei der Bestimmung Ihrer Aufgaben mehr mit gestalten könnten* ergibt einen Mittelwert von 4 (σ = 1,242). Ähnlich positiv fällt die Beantwortung der Frage *Sie haben im Allgemeinen große Freiräume für Eigeninitiative* ($\bar{x}$ = 1,9; σ = 0,89) und der Gegenfrage ($\bar{x}$ = 4; σ = 1,185) aus. Ein wenig näher beieinander liegen die Werte bei der Frage *Sie gestalten die Strategie Ihrer Organisationseinheit mit* ($\bar{x}$ 2,2; σ = 1,091) und bei der Gegenfrage ($\bar{x}$ 3,75; σ = 1,407).

In ihrem Arbeitsbereich übernehmen HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung die Funktionen der Entscheidungsvorbereitung und -unterstützung des Hochschulmanagements (Teichler 2005). Der Hybridbereich zwischen Wissenschaft, Management und Dienstleistung ist durch in Tabelle 7 abgebildete Arbeitssituation und Tätigkeitsmerkmale sowie dem Selbstverständnis der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung, welches in Tabelle 8 abgebildet wird, geprägt.

Tabelle 7 zeigt, dass im Bereich Qualitätsentwicklung sowohl die Arbeit an Schnittstellen, die Gestaltung neuer Tätigkeitsfelder als auch die Multifunktionalität der Arbeit als sehr zutreffend empfunden wird. Auf die Gestaltung neuer Tätigkeitsfelder wurde oben schon näher eingegangen. Die Arbeit an Schnittstellen im dritten Raum deutet sowohl auf zwei 'Standbeine' der HOPROs in

Tabelle 7: Charakteristische Tätigkeitsmerkmale von HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung

	Mittelwert	Standard-abweichung
Arbeit an Schnittstellen	1,5	0,691
Gestaltung neuer Tätigkeitsfelder	1,8	1,086
Multifunktionale Tätigkeit	1,9	0,842
Troubleshooter (Vermittler/in in schwierigen Situationen)	2,2	0,985
Häufiges Einspringen bei unmittelbarem Bedarf	2,4	1,085
Ausführung von Routinetätigkeiten	3,1	1,05
Frage: Inwieweit treffen folgende Aussagen auf die Arbeitssituation von Hochschulprofessionellen zu? (1= trifft völlig zu, 5= trifft überhaupt nicht zu)		

den analytisch getrennten Räumen Wissenschaft und Verwaltung als auch auf eine diese verbindende Kommunikationsfunktion hin. Dabei wird ein eingeständiger Raum geschaffen, welcher ein hohes Maß an Multifunktionalität aufweist. Die multifunktionale Aufgabenerfüllung umfasst neben konstitutiven Aufgaben des Bereichs Qualitätsentwicklung, d.h. Datenerhebung, -analyse, Evaluation oder Akkreditierung, auch Projektmanagement, konzeptionelle Aufgabe(n), Leistungskontrolle, Mittelvergabe und -controlling, Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung oder die Unterstützung von Gremien und Leitungspositionen.

Nach Whitchurch sind dies Merkmale eines dritten Raum („third space") in der Hochschule. Dieser Raum ist „ein emergentes Territorium zwischen dem wissenschaftlichen und dem professionellen Raum, welches vorrangig von weniger gebundenen Typen des Hochschulprofessionellen bevölkert wird" (Whitchurch 2008, S. 384; eigene Übersetzung). Im dynamischen Umfeld Hochschule wird das emergente Territorium der HOPROs durch Aushandlungs- („contestation"), Abstimmungs- („reconciliation") und Reorganisationsprozesse („reconstruction") bestimmt (Whitchurch 2010). Die Art der Aufgabenerfüllung der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung ist maßgeblich vom Selbstverständnis als Dienstleister/in geprägt, wie Tabelle 8 zeigt.

Hohe Zustimmungswerte beim Selbstverständnis erhalten die Items Dienstleister/in, Expert/in bzw. Spezialist/in, Generalist/in und auch Hochschulprofessionelle/r. Daraus kann geschlossen werden, dass die Unterstützungsfunktion ein hohes Maß an Expertise über Hochschule, d.h. große Vertrautheit mit den Kernfunktionen, in Verbindung mit der professionellen Bearbeitung eines breiten Aufgaben- und Tätigkeitsspektrums, erfordert. Bei der in Tabelle 8 abgebildeten Frage nach dem Selbstverständnis gab es die Möglichkeit unter *Anderes* die genannten Items eigenständig zu ergänzen. Unerwartet ist die fehlende Nennung von z.B. Qualitätsmanager/in oder Evaluator/in – eingetragen wurden Dreh- und Angelpunkt oder Koordinator/in.

Tabelle 8: Selbstverständnis von HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung

	Mittelwert	Standard-abweichung
Dienstleister/in	2,0	1,032
Hochschulprofessionelle/r	2,3	1,341
Expert/in bzw. Spezialist/in	2,4	1,228
Generalist/in	2,7	1,397
Wissenschaftler/in	3,5	1,405
Frage: Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre berufliche Situation zu? Sie verstehen sich als: (1= trifft völlig zu, 5= trifft überhaupt nicht zu)		

Mit Blick auf das Selbstverständnis ist die Mitgliedschaft bzw. Aktivität in einem Fachverband oder Netzwerk interessant. Mit der *DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V.* existiert ein Fachverband für den Bereich Qualitätsentwicklung. In dem sehr heterogenen Verband hat sich auch ein Arbeitskreis *Hochschule* konstituiert. Die DeGEval führt die Professionalisierung der Evaluation als erstes Verbandsziel in den Statuten und hat *Standards für Evaluation* (DeGEval 2008) erarbeitet. Der vierte von Gornitzka genannten Professionalisierungsaspekten „Entstehung und Formalisierung von Netzwerken des entsprechenden Personenkreises und einer gemeinsamen Identität" ist somit erfüllt. Die Orientierung der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung an den untersuchten Universitäten tendiert jedoch zu informellen Netzwerken an der eigenen Hochschule, in Hochschulverbünden oder im entsprechenden Bundesland.

Ausblick

Die Entwicklung und Professionalisierung des Aufgabenbereichs Qualitätsentwicklung an Hochschulen wird von Schmidt (2009) vorsichtig optimistisch beurteilt. Er bemängelt dabei die fehlende theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema und nicht die Akzeptanz von Qualitätsentwicklung an Hochschulen insgesamt. Zwei Herausforderungen der Professionalisierung im Bereich Qualitätsentwicklung ergeben sich bereits aus den HOPRO-Daten. Erstens, die teilweise diskontinuierliche Institutionalisierung von Stellen für HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung. Die gegenwärtig stattfindende Etablierung von Qualitätsentwicklung als Transversalaufgabe an Hochschulen kann tendenziell positiv bewertet werden, wie z.B. durch Schmidt. Dennoch ist personelle Unstetigkeit ein Merkmal des Aufgabenbereichs Qualitätsentwicklung, z.B. sind viele Stellen bzw. Positionen befristet und/oder werden von Personen eingenommen, welche erst kurze Zeit im Bereich Qualitätsentwicklung tätig sind. Die zweite Herausforderung ist einschlägig qualifiziertes Personal zu finden. Einerseits gibt es postgraduale Studiengänge, welche auf eine Tätigkeiten im Bereich Qualitätsentwicklung vorbereiten. Andererseits sind über ein Hochschulstudium hinausgehend keine formellen Qualifikationen für die Tätigkeit gefordert: ein Viertel der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung haben Studienabschlüsse der Soziologie bzw. Sozialwissenschaften; andere haben Abschlüsse der Agrar- und Forstwissenschaften, Mathematik oder Sport. Andererseits betonen HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung in den innerhalb des Projektes durchgeführten Interviews die Notwendigkeit des on-the-job-training und learning-by-doing im spezifischen Kontext der Institution, Organisationseinheit, Funktion, Aufgabe oder konkreten Tätigkeit.

In der HOPRO-Untersuchung ergibt die Selbsteinschätzung der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung zu Anerkennung ihrer Funktion bzw. Tätigkeit an ihrer Universität einen tendenziell positiven Wert (2,6). Des Weiteren sind der standardisierten Befragung deutliche Hinweise zu entnehmen, dass für den multifunktionalen Aufgaben- und Tätigkeitsbereich der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung eine Dienstleistungs- und Schnittstellenfunktion charakteristisch ist; Die Selbstwahrnehmung der HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung ist die einer eigenständigen Expert/innengruppe an der Hochschule mit wachsen-

der Berufsidentität. Weitere Erkenntnisse zu HOPROs im Bereich Qualitätsentwicklung und die Hochschulprofessionen als übergeordneter Berufsbezeichnung (Freidson 1994, S. 26-29) für alle Personen, welche an Hochschulen in den Bereichen Qualitätsentwicklung, Forschungs- und Studienservices, Entwicklungs- und Organisationsplanung, Fachbereichsmanagement usw. tätig sind, wird die weitere Auswertung im Jahr 2011 bringen. Dabei wird zur Untersuchung der Rolle der HOPROs der Abgleich der Ergebnisse der HOPRO-Untersuchung mit der Fragebogenerhebung bei den Professor/innen und den Interviews mit den HOPROs im Mittelpunkt stehen.

Literaturverzeichnis

Abbot, A. (1988): The Systems of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor, Chicago/London: University of Chicago Press.

Blümel, A./Kloke, K./Krücken, G./Netz, N. (2010): Restrukturierung statt Expansion. Entwicklungen im Bereich des nicht-wissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen. In: Die Hochschule 2/2010, S. 154-172.

Bülow-Schramm, M. (2001): Evaluation. In: Hanft, A. (Hg.): a. a. o., S. 111-117.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008): Standards für Evaluation, 4. Unv. Auflage, Mainz. http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074 (Stand: Dezember 2010).

DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (eds): The New Institutionalism in Organizational Analysis, Chicago: University of Chicago Press, pp. 63-82.

Freidson, E. (1994): The Theory of Professions: State of the Art (first print 1983). In: Freidson, E. (ed.): Professionalism Reborn, Cambridge: Polity Press, pp. 13-29.

Gornitzka, A. (2008): Norway: The Growing "Administration": Towards Professionalised University Administration? In: Kehm, B. M./Mayer, E., Teichler, U./Rittgerott, C. (Hg.): a.a.o., S. 172-174.

Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, Kriftel.

Kehm, B. M. (2006a): Professionalising Management in Higher Education Institutions. In: Audy, J.L.N./Morosini, M.C. (Eds.): Inovacao e Empreendedorismona Universidada / Innovation and Entrepreneurialism in the University. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 231-246.

Kehm, B. M. (2006b): Strengthening Quality through Qualifying Mid-Level Management. In: Fremerey, M./Pletsch-Betancourt, M. (Eds.): Prospects of Change in Higher Education. Towards New Qualities and Relevance (Festschrift for Matthias Wesseler), Frankfurt a. M./London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, pp. 161-171.

Kehm, B. M. (2006c): Neue Hochschulprofessionen: die 'heimlichen' Manager?. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung, Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006, Bd. 2), S. 258-265.

Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U. (2008): Resümee der Herausgeber. Auf dem Weg zum Ausbau und zur Stabilisierung der Hochschulprofessionen. In: Kehm, B. Mayer, E., Teichler, U./Rittgerott, C. (Hg.): a.a.o., S. 198-200.

Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (2008) (Hg.): Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers? Bonn (Hochschule innovativ).

Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4/2010, S. 23-39. http://www.zfhe.at/zitat/2010/4/ (Stand: Dezember 2010).

Klumpp, M./Teichler, U. (2008): Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Kehm, B./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (Hg.): a.a.o., S. 169-171.

Maats, P. (2006): Der postgraduale Studiengang Master of Evaluation. In: Teichler, U./Kehm, B.M./Alesi, B./Winde, M. (Hg.): Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Neue Studiengänge in Deutschland, hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Reihe Positionen), Essen, S. 30-32.

Mieg, H. (2003): Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In: Mieg, H./Pfadenhauer, M. (Hg.): Professionelle Leistung – Professional Performance, Konstanz, S. 11-46.

Mittag, S. (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre (Internationale Hochschulschriften, Bd. 475), Münster.

Mittag, S./Daniel, H.-D. (2008): Qualitätsmanagement an Hochschulen. In Kehm, B. M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand (Festschrift für Ulrich Teichler), Frankfurt a. M., S. 281-294.

Müller-Böling, D. (2001): Qualitätsmanagement In: Hanft, A. (Hg.): a.a.o., S. 388-394.

Naderer, H. (2001): Akkreditierung,. In: Hanft, A. (Hg.): a.a.o., S. 1-5.

Nickel, S./Ziegele F. (2010): Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle, Gütersloh, http://www.che.de/downloads/Studie_Karrierefoerderung_im_Wissenschaftsmanagement_Band_1.pdf (Stand: Februar 2011).

Nullmeier, F. (2001): Professionalisierung. In: Hanft, A. (Hg.): a.a.o., S. 363-368.

Schmidt, U. (2009): Evaluation an deutschen Hochschulen – Entwicklung, Stand und Perspektiven. In: Widmer, T, Beywl, W./Fabian, C. (Hg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch, Wiesbaden, S. 163-169.

Statistisches Bundesamt (2008): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen (Fachserie 11, Reihe 4.4), erschienen am 22. September 2009, Wiesbaden.

Teichler, U. (2005): Einführende Überlegungen zum Thema 'Qualifizierung für eine professionelle Hochschulgestaltung: Neue Studienangebote in Deutschland.' Vortrag auf einem Workshop des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel am 24. Oktober (unveröffentlichtes Manuskript).

Teichler, U./Kehm, B. M./Alesi, B./Winde, M. (2006): Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Neue Studiengänge in Deutschland, hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Reihe Positionen), Essen.

Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. Higher Education Quarterly, Vol. 62 4/2008, pp. 377-396.

Whitchurch, C. (2010): Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4/2010, S. 9-22. http://www.zfhe.at/zitat/2010/4/ (Stand: Dezember 2010).

Wilensky, H. (1964): The Professionalization of everyone? In: American Journal of Sociology, Vol. 70 2/1964, pp. 137-158.

■ **Christian Schneijderberg,** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel,
E-Mail: schneijderberg@incher.unikassel.de

■ **Nadine Merkator,** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER), Universität Kassel, E-Mail: merkator@incher.uni-kassel.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Thamar Klein & Meike Olbrecht

Methoden-Triangulation zur Untersuchung von Gutachtergruppen?

Peer Review in der DFG: Panelbegutachtung am Beispiel der Sonderforschungsbereiche

Thamar Klein *Meike Olbrecht*

Im Rahmen der Peer Review-Forschung sind Panelbegutachtungen, die Bewertung wissenschaftlicher Anträge und Leistungen durch Gutachtergruppen, selten untersucht worden. Die geringe Zahl empirischer Studien zur Panelbegutachtung im Bereich der Peer Review-Forschung ist angesichts der methodischen Schwierigkeiten und der problematischen Feldzugänge zu Begutachtungssitzungen erklärlich. Gleichwohl ist es angesichts der Bedeutung und einer immer stärker werdenden öffentlichen Auseinandersetzung über die Leistungsfähigkeit dieses Begutachtungstyps erstaunlich, dass über Mechanismen der Konsensfindung sowie potentielle Bias-Faktoren dieser Form kollektiver Beurteilung so wenig bekannt ist. An dieser Forschungslücke setzt das Projekt „Peer Review in der DFG: Panelbegutachtung am Beispiel der Sonderforschungsbereiche (SFB)" an. Im vorliegenden Beitrag werden insbesondere die Vorteile einer methodischen Triangulation bei der Untersuchung von SFB-Gruppenbegutachtungen diskutiert.

1. Einleitung

Weltweit werden immer größere Summen der Forschungsförderung über Beurteilungen durch Gutachtendengruppen anstatt über Einzelbegutachtung vergeben. Entgegen dieser Entwicklung konzentriert sich die Peer Review-Forschung bisher hauptsächlich auf die Einzelbegutachtung und besonders auf Peer Review Verfahren bei Zeitschriften (vgl. Überblick in DeVries, Marschall, and Stein 2009; Overbeke and Wager 2003; Weller 2001). Seltener wurde Peer Review für die Bewertung von Forschungsanträgen untersucht (Daniel, Mittag, and Bornmann 2007; Lamont 2009; Wessely 1998). Lamont widmete sich vor allem der Fairness and prognostischen Validität der Urteile einzelner Gutachtender bzw. der finalen Entscheidung einer Förderorganisation. Wir konnten lediglich einige wenige Studien recherchieren, die sich mit den Prozessen der Urteilsfindung in einem Panel beschäftigt haben (u.a. Johnson 2008; Langfeldt 2001, 2004; Obrecht, Tibelius, and D'Aloisio 2007).

Das Projekt „Peer Review in der DFG: Panelbegutachtung am Beispiel der Sonderforschungsbereiche" trägt dazu bei, diese Forschungslücke zu schließen. Es fragt danach, welche Effekte bei Panelbegutachtungen auftreten können. Ziel ist es, durch die Untersuchung des gruppendynamischen Prozesses der Urteilsfindung von Gutachtendengruppen Lücken der Peer Review-Forschung im Bereich der Gruppenbegutachtung zu schließen und somit auch zur Weiterentwicklung und Optimierung des SFB-Begutachtungsverfahrens beizutragen. Das Projekt gliedert sich in einen explorativen Teil und eine Hauptstudie. Ziel des explorativen Teils ist die Erarbeitung und Validierung von Erhebungsinstrumenten auf der Basis erster qualitativer Erhebungen und Ergebnisse, die im Anschluss, im Hauptteil des Projektes, eingesetzt werden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse des ersten Teils in der Hauptstudie spezifiziert und auf ihre Generalisierbarkeit geprüft.

2. Triangulation

Für das Projekt wurde ein Erhebungsinstrumentarium entwickelt, dass einerseits valide und reliabel ist, andererseits aber störende Einflüsse auf den Beurteilungsprozess minimiert. Bei der Wahl des Untersuchungsdesigns musste mit methodischen Restriktionen umgegangen werden, so waren Video- und Tonbandaufzeichnungen der vertraulichen Gutachtersitzungen nicht möglich. Um unterschiedliche Ebenen und Aspekte des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen, werden im Projekt qualitative (Expert/innen-Interviews, Leitfadeninterviews, nicht-teilnehmende Beobachtung) und quantitative Methoden (standardisierte Benotungsabfrage, Onlinebefragung, kognitive Verfahren wie Freelisting, Ranking, Pile-Sort) trianguliert. Triangulation verstehen wir im Sinne von Flick als

> *„(…) die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. (…) Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre"* (Flick 2004, S. 12).

Zusätzlich verfolgen wir in dieser Studie sämtliche Akteur/innen-Perspektiven (DFG-Mitarbeitende, Gutachtende, Berichterstattende und Antragstellende) und nehmen beobachtend an allen Stufen des Begutachtungsprozesses (Beratungsgespräch, Erstbegutachtung, Fortsetzungsbegutachtungen sowie die Sitzungen des Senats- und Bewilligungsausschusses) teil. Bei der Beobachtung von Begutachtungen und Beratungsgesprächen werden Prozess-

verläufe, Häufigkeiten, Strukturen, etc. detailliert aufgezeichnet.
Die qualitativen und kognitiven Methoden dienen vor allem dazu, differenzierte gruppenspezifische Informationen über Beratungs- und Begutachtungssituationen zu gewinnen, Stärken und Schwächen des Systems zu erheben und konstruktive Vorschläge für dessen Weiterentwicklung zu erarbeiten. Die von uns durchgeführte sequentielle Verbindung unterschiedlicher Methoden, Techniken und Perspektiven ermöglicht einen beträchtlichen Erkenntnisgewinn und verhindert, den blinden Flecken der jeweiligen Methoden und/oder Akteure bzw. Akteurinnen aufzusitzen. Es geht dabei darum, Divergenzen aufzuzeigen und durch die Komplementarität der Resultate zu einem „kaleidoskopartigen" (Köckeis-Stangl 1982, S. 363) Modell von interagierenden Wirklichkeiten zu gelangen. Dies erscheint besonders bedeutend aufgrund möglicher Unterschiede bei der Evaluation, die sich aus den verschiedenen Wissenschaftskulturen sowie der Vielzahl der beteiligten Akteurinnen und Akteure ergeben können. Neben den Antragstellenden sind am Beratungs-, Begutachtungs- und Bewilligungsprozess die Mitarbeiter/innen der DFG, die Gutachtenden, die DFG-Berichterstatter/innen[1] sowie Vertreter/innen der Hochschulleitungen und des Landes beteiligt. Die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Perspektiven erlaubt die Kombination und Zusammenführung des Expert/innenwissens sehr unterschiedlicher Personengruppen.

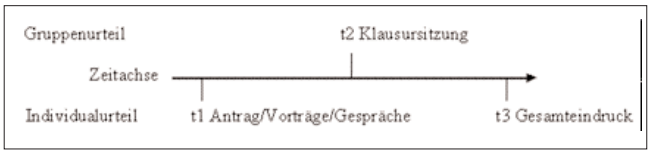
3. Methoden

Im Folgenden werden die wichtigsten genutzten Methoden kurz vorgestellt.

Standardisierte Benotungsabfrage

Mit der standardisierten Benotungsabfrage untersuchen wir den Prozess der Urteilsbildung vom individuellen Urteil hin zum Gruppenurteil. Alle Gutachtenden wurden in der explorativen Phase des Projektes gebeten, an zwei verschiedenen Zeitpunkten ein Individualurteil für den gesamten SFB und die einzelnen Teilprojekte abzugeben (siehe Abbildung 1: *t1*, *t3*). Die Bewertung orientiert sich an der bei SFB-Begutachtungen üblichen Skala. Zwischen den beiden Zeitpunkten *t1* und t3 fällen die Gutachtenden in der Klausursitzung ein gemeinschaftliches Gruppenurteil als Teil des DFG-üblichen Begutachtungsprozedere (*t2*).

Abbildung 1: Zeitachse standardisierte Benotungsabfrage



Das Individualurteil zu *t1* wurde auf Grundlage der Anträge sowie der am Vormittag des ersten Begutachtungstages gehaltenen Kurzvorträge der Antragstellenden und den am Nachmittag folgenden Einzelgesprächen zwischen den Mitgliedern der Prüfungsgruppe und den einzelnen Arbeitsgruppen gefällt. Die Bögen von *t3* spiegeln die individuellen Urteile nach Abschluss der zwei Begutachtungstage wider. Ziel war es dabei, den Prozess der Urteilsbildung vom individuellen Urteil über das Gruppenurteil in der Begutachtung bis zum individuellen Urteil nach der Gruppenevaluation zu untersuchen.
Für die Hauptphase des Projektes wurde ein weiterer Untersuchungszeitpunkt eingeführt, um Veränderungen im Individualurteil nachvollziehen zu können, die auf den zusätzlichen Informationsinput durch die am Vormittag des ersten Begutachtungstages gehörten Kurzvorträge der Antragstellenden und den am Nachmittag folgenden Einzelgesprächen mit ihnen zurückzuführen sind. Dies erlaubt Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welchen Stellenwert Vorträge und Gespräche bei der Urteilsfindung einnehmen. Ebenfalls ermöglicht es zu analysieren, ob die Unterschiede zwischen einem Indvidualurteil und der in die Gruppendiskussion eingebrachten Meinung auf gruppendynamischen Einflüssen basieren oder auf dem Erkenntnisgewinn durch Einzelgespräche und Vorträge.

Nicht-teilnehmende Beobachtung

Bei der in dieser Studie angestrebten Beobachtung handelt es sich um eine offene (die Beobachteten wissen von der Beobachtung), nicht-teilnehmende (die Beobachterinnen sind nicht Teil des Feldgeschehens), natürliche (Beobachtung im natürlichen Feld) Fremdbeobachtung (die Beobachtenden sind selber nicht Gegenstand der Beobachtung). In der explorativen Phase der Studie diente die nicht-teilnehmende Beobachtung der Evaluierung unserer Forschungsfragen. Dabei ging es in erster Linie um die Relevanz der Fragen, die Durchführbarkeit der Studie und mögliche Modifikationen von Forschungsdesign und Fragestellungen (vergleiche auch Hauser-Schäublin 2008, S. 49).
Aufgrund der eingangs erwähnten methodischen Restriktionen (keine Video- und Tonbandaufzeichnungen der vertraulichen Klausursitzungen) dient die nicht-teilnehmende Beobachtung in der Hauptphase hauptsächlich der Erstellung von Gesprächsprotokollen. Da es sich bei dem beobachtbaren Geschehen in der Regel um verbale Interaktionen handelt, entspricht die Zusammenführung von Beobachtungs- und Gesprächsprotokoll der Situation von Klausursitzungen. Wir orientieren uns dabei an der „Descriptive Question Matrix" von Spradley (2009). Dabei stellen Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle einen wesentlichen Aspekt zur Interpretation der standardisierten Benotungsabfrage dar. Aus ihnen wird beispielsweise ersichtlich, welche Informationen und Bewertungskriterien zu welchem Zeitpunkt von welchen Personen(gruppen) in das Begutachtungsverfahren eingebracht bzw. dort angeführt werden. Ebenfalls gestattet die Methode die Beobachtung möglicher Unterschiede in der Diskussions- und Evaluationskultur zwischen Geistes-/Sozialwissenschaften und Lebenswissenschaften.
Die Beobachtung ermöglicht ein Verständnis von Abläufen sozialer Prozesse, subjektiver Sichtweisen sowie (sub-)kultureller und sozialer Regeln. Wirklichkeit wird in diesem Zusammenhang als von individuellen oder kollektiven Ak-

[1] Die Berichterstatter/innen gehören als wissenschaftliche Mitglieder dem Senat und Bewilligungsausschuss für die Sonderforschungsbereiche an. Ihre Aufgabe besteht darin, das Ergebnis und die Diskussion der Gutachtendengruppe dem Senats- und Bewilligungsausschuss vorzustellen. Der Bewilligungsausschuss für die Sonderforschungsbereiche entscheidet in letzter Instanz über die Förderung der einzelnen Sonderforschungsbereiche.

teur/innen hergestellt betrachtet. Die Interaktionen, durch die diese Wirklichkeit hergestellt wird und durch die Sinnstrukturen und Regeln vermittelt werden, sollen von innen heraus beobachtet und analysiert werden. Hierbei gehen wir unter anderem den folgenden Fragen nach: Nach welchen (unausgesprochenen) Regeln läuft das Begutachtungsverfahren ab? Gibt es beobachtbare Muster und Strukturen? Welche Probleme treten auf und welche Lösungsstrategien werden angewandt? Welche (in)formellen Techniken des Ausübens von Kontrolle lassen sich beobachten?
Vorteile der nicht-teilnehmenden Beobachtung bestehen unter anderem darin, dass durch die nicht-teilnehmende Beobachtung unbewusste Tatsachen – bzw. Fakten, die als von Insidern selbstverständlich und nicht erwähnenswert betrachtet werden sowie Gegebenheiten, die in Interviews aus anderen Gründen ungenannt bleiben – erfahren und gesammelt werden können. Ziel ist das Verstehen von Abläufen, Verhaltensweisen und (kommunikativen) Regeln aus der Innenperspektive heraus (bspw. wer diskutiert wann und wieso und mit welchen Argumenten).

Dokumentenanalysen
In erster Linie beschäftigen wir uns bei der Dokumentenanalyse mit Primär- und nicht Sekundärdokumenten – also Dokumenten, die von Personen erstellt wurden, die bei der betreffenden Veranstaltung anwesend waren (Mogalakwe 2006: 222f). Die wichtigsten Dokumente, die wir im Rahmen der Studie auswerten, sind dabei die gemeinsam von den DFG-Mitarbeitenden und Berichterstatter/innen verfassten Protokolle. Diese sind von großer Bedeutung, da die Förderentscheidung im Bewilligungsausschuss auf der Grundlage dieser Ergebnisprotokolle der Vor-Ort-Begutachtungen sowie der Kurzberichte der beiden bei der Begutachtung anwesenden Berichterstatter/innen getroffen wird. Bei der Dokumentenanalyse steht dabei die Auswertung der Aspekte des Begutachtungsverfahrens im Vordergrund, die als protokollierungswürdig erachtet wurden und die im letzten Schritt des Begutachtungsprozesses – dem Bewilligungsausschuss – relevant werden. Dabei gehen wir insbesondere den Fragen nach, welche positiven und negativen Kritiken der Klausursitzung Eingang in das Protokoll gefunden haben – beziehungsweise dort nicht berücksichtigt wurden. Während der Senats- und Bewilligungsausschüsse beobachten wir dann, welche Aspekte aus den Protokollen und vorgetragenen Kurzberichten erneut aufgegriffen und diskutiert werden. Es geht also um den Vergleich und die Analyse der während der Klausursitzung diskutierten, mit den in das Protokoll eingegangenen sowie den im Bewilligungsausschuss hervorgehobenen Kriterien. Dabei verfolgen wir den von McCulloch besonders hervorgehobenen Ansatz in der Dokumentenanalyse „to try to understand documents in relation to their milieux, or in other words to relate the text to its context" (McCulloch 2004, S. 6).

Leitfadeninterviews und kognitive Methoden
Insgesamt werden etwa 200 Interviews mit Gutachtenden, Berichterstattenden, Antragstellenden und DFG-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern geführt. Angesprochen werden vier grobe Teilbereiche, es werden allgemeines Wissen und Erfahrungen mit Peer Review, allgemeines Wissen und Erfahrungen mit SFB-Beratungen/Begutachtungen und Fragen zur konkreten Beratung/Begutachtung behandelt sowie Kognitive Methoden eingesetzt. Letztere dienen der Aufdeckung und Analyse differenzierter gruppenspezifischer Denkmodelle und Begriffssysteme mit denen die unterschiedlichen Akteure und Akteurinnen beim Begutachtungsprozess operieren (kulturelle Domänen).
Eine kulturelle Domäne ist ein abgegrenzter Wissensbereich mit innerer Struktur, der von Angehörigen einer bestimmten „Kultur" geteilt wird (Borgatti 1994, Schnegg/Lang 2008). Dabei kann es sich bei der Kultur beispielsweise auch um Fachkulturen handeln. Bei der Gewinnung und Untersuchung dieses kulturspezifischen Wissens folgt unsere Studie den Erfahrungen aus der Cultural Domain Analysis (Alexiades/Sheldon 1998; Borgatti 1994; Bernard 2002) und setzt freelistings, pile sorts, ranking und true/false statements als quantitative Erhebungswerkzeuge ein, die mittels SPSS, Anthropac (Borgatti 1996) und VAP_Pilesorts ausgewertet werden.

4. Darstellung erster vorläufiger Ergebnisse

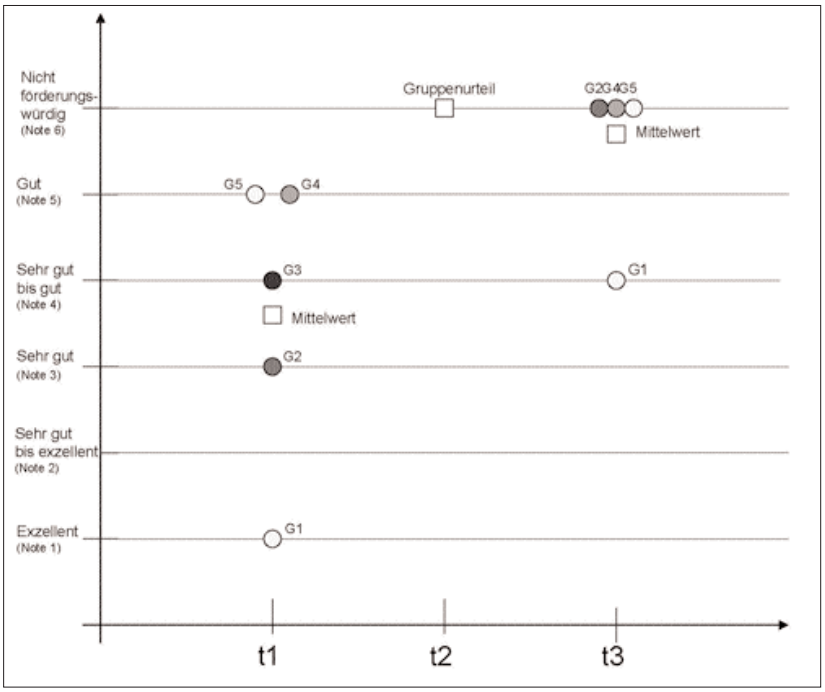
In einer Art Werkstattbericht sollen im Folgenden einige erste Ergebnisse vorgestellt werden. An dieser Stelle muss explizit darauf hingewiesen werden, dass es sich um vorläufige Ergebnisse handelt. Inwiefern sich diese in der Hauptphase des Projektes bestätigen werden, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch offen.

Gruppenpolarisierung
In der Sozialpsychologie wird mit dem Begriff der Gruppenpolarisierung die Tendenz bezeichnet, im Anschluss an eine Gruppendiskussion eine extremere Position einzunehmen als vor der Diskussion, und zwar in der Richtung, in die der Durchschnitt der Einzelpositionen schon vor der Diskussion tendierte (Isenberg 1986; Moscovici/Zavalloni 1969). Mit Hilfe der Benotungsabfrage der SFB-Teilprojekte, welche die Gutachtenden vor und nach der Gruppendiskussion vornahmen, war es uns möglich, die Bewertung der Projekte zu drei verschiedenen Messzeitpunkten miteinander zu vergleichen: 1. Individualurteil vor der Diskussion, 2. konsensuales Gruppenurteil der Klausursitzung, 3. Individualurteil nach Abschluss des Begutachtungsprozesses. Der Vergleich dieser drei Urteile zeigt, dass die Gruppendiskussion zu einer Polarisierung führt, wobei sich das Urteil in den meisten Fällen in eine positive Richtung verstärkt.
In den Interviews wurde, wenn es um die Benotung von Teilprojekten ging, teilweise ein strategisches Kalkül genannt, welches zusätzlich zum sozialpsychologischen Phänomen der Gruppenpolarisierung als Erklärung für den Trend zum positiveren Urteil angeführt werden kann.

> *„Wenn die DFG im Voraus sagt, wir kriegen nur exzellente SFBs durch, dann shiftet man das natürlich zur Exzellenz. Das ist dann vielleicht im Einzelfall (…) mag das zu einer Inflation der guten Noten führen."*

Einige Gutachtende gaben in den Interviews an, dass sie – sofern sie einen SFB für förderungswürdig hielten – positivere Noten für die einzelnen Teilprojekte vergaben, als sie es eigentlich für angemessen hielten.

Abbildung 2: Individualurteile versus Gruppenmeinung (abgelehntes Teilprojekt)



Varianz der Individualurteile

Die Analyse der standardisierten Benotungsabfrage ergab zum Teil starke Abweichungen zwischen den Einzelmeinungen vor der Gruppendiskussion (*t1*) und dem Gruppenurteil (*t2*) – sowie eine hohe Varianz innerhalb der Individualurteile. Abbildung 2 zeigt die Bewertung eines Teilprojekts, das von der Gutachtendengruppe nicht zur Förderung empfohlen wurde. Im Weiteren soll dieses einzelne Teilprojekt beispielhaft betrachtet werden.

In Abbildung 2 sind jeweils die Individualurteile der einzelnen Gutachtenden vor (*t1*) und nach der Diskussion (*t3*) mit Punkten abgetragen. Der Mittelwert ist mit einem Quadrat symbolisiert. In der Mitte ist das konsensuale Gruppenurteil (*t2*) der Klausursitzung ebenfalls als Quadrat abgetragen. Bei dem dargestellten Teilprojekt bestand eine große Varianz bei den Einzelurteilen vor der Diskussion: Gutachter/in G1 hat das Teilprojekt mit „exzellent" (Note 1) bewertet. Im Gegensatz dazu waren zwei andere Gutachtende (G4 und G5) der Meinung, es wäre lediglich ein „gutes" Projekt (Note 5). Projekte, die mit der Note „gut" bewertet werden, gehören bei SFB-Begutachtungen zu den am schlechtesten bewerteten. Danach kommt direkt die Note 6 als „nicht förderungswürdig". Der Mittelwert der Bewertung dieses Teilprojekts vor der Diskussion befindet sich bei der Note 3,6 – also zwischen „sehr gut" und „sehr gut bis gut". Nach der Diskussion zeigt sich ein einheitlicheres Bewertungsbild, das eine geringe Varianz in den Einzelurteilen aufweist. Lediglich der/die Gutachtende, der/die das Projekt vor der Diskussion mit „exzellent" benotete, ist auch nach der Diskussion der Meinung, dass es sich – wenn auch schlechter bewertet – um ein förderungswürdiges Teilprojekt handelt. Gutachtende/r G3 kreuzte nach der Diskussion „keine Bewertung" an, weswegen G3 bei den Einzelurteilen nach der Diskussion nicht mehr abgetragen ist.

Aufgrund des Urteilsfindungsprozesses der Gutachtendengruppe ist das Teilprojekt im Ergebnis nicht zur Förderung empfohlen worden. Diese Entscheidung war auf Grundlage des Durchschnittswerts der Einzelurteile nicht vorherzusehen. Wie ist es zu diesem Urteil gekommen? Um diese Frage beantworten zu können, ist es notwendig, den Diskussionsprozess genauer zu betrachten. Hier erweist sich die Methodentriangulation von Vorteil, da der Zugewinn an Wissen aus der nicht-teilnehmenden Beobachtung das Wissen aus der standardisierten Benotungsabfrage ergänzen kann. Aus dem Beobachtungsprotokoll geht hervor, dass es zwar nur wenig Diskussion um dieses Teilprojekt gab (insgesamt beteiligten sich nur drei Gutachtende daran), dass sich jedoch die beiden Vorstellenden darüber einig waren, dass es sich um ein schwaches Projekt handelt. Diese beiden Vorstellenden waren identisch mit den beiden Gutachtenden, die das Projekt mit „*5*" benoteten. Auf die Rolle der Vorstellenden innerhalb der Gruppe soll deshalb im Folgenden eingegangen werden.

Gruppendiskussion & Expert/innentum

Für jedes Teilprojekt gibt es mindestens zwei Gutachtende (Vorstellende), die sich besonders intensiv mit diesem auseinandergesetzt haben. Sie wurden von der DFG aufgrund ihrer besonderen Expertise in dem Fachgebiet des Teilprojektes ausgewählt und ihnen kommt die Funktion zu, der Gutachtendengruppe das Teilprojekt und ihre Bewertung zu erläutern. Die Auswertung der Gutachtendeninterviews zeigt, dass wenn sich die Vorstellenden in ihrem Urteil einig sind, sich die anderen Gruppenmitglieder auf deren Bewertung verlassen. Sie sind bereit, ihre eigene Einschätzung anzupassen oder zurückzuhalten, wenn sie von der Expert/innenmeinung abweicht, da sie davon ausgehen, dass die Vorstellenden das Teilprojekt besser beurteilen können. Eine Diskussion findet zumeist erst dann statt, wenn sich die beiden Vorstellenden in ihrer Bewertung widersprechen. Ist dies nicht der Fall, findet in der Regel keine Gruppendiskussion statt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Langfeldt (2002; 2004). Sie untersuchte sechs unterschiedliche Panels, die Evaluationen der norwegischen Forschungslandschaft vornahmen. Die Panels waren hinsichtlich ihres Aufbaus und organisatorischen Vorgehens unterschiedlich zusammengesetzt. Langfeldt (2002, 2004) kam zu dem Ergebnis, dass der Entscheidungsfindungsprozess durch eine eindeutige Aufgabenteilung gekennzeichnet war und dass wenig Interaktion zwischen den Gutachtenden stattfand. Lediglich in den Fällen, in denen es eine Überschneidung der Kompetenzbereiche von Gutachtenden gab, kam es zu Diskussionen über Bewertungen. Langfeldt (2004) schlussfolgert deshalb, dass überlappende Kompetenzbereiche zwischen Gutachtenden eine wichtige Voraussetzung sind, damit es zu Diskussionen über wissenschaftliche Qualität kommt. Unseren vorläufigen Ergebnissen zu Folge, sind Kompetenz-Überschneidung ebenfalls eine notwendige – allerdings keine hinreichende – Bedingung für Diskussionen. Diese treten – mög-

licherweise aus arbeitsökonomischen Gründen – erst bei Dissens verstärkt auf.

Gruppenbegutachtung versus Einzelbegutachtung

Die Gutachtenden gaben in den Interviews mehrheitlich an, dass sie die Gruppenbegutachtung der Einzelbegutachtung vorziehen. Diese Einschätzung wird auch durch Ergebnisse der vom iFQ 2010 durchgeführten Wissenschaftler/innenbefragung bestätigt. Die Gutachtenden schätzen den Prozess der Gruppenbegutachtung, zum einen wegen des Austauschs mit Kolleg/innen und Antragstellenden sowie der Möglichkeit, ihre Einschätzung mit denen der anderen zu vergleichen, zum anderen deswegen, weil sie davon überzeugt sind, dass die Prüfungsgruppe Fehleinschätzungen einzelner auffangen kann.

> *„Aber nichtsdestotrotz gibt es eben als Regulativ die Auseinandersetzung mit den Antragstellern, und es gibt (…) das direkte Regulativ in dem Gutachtergremium, wo ich (…) eine Rückmeldung auf meine eigene Einschätzung bekomme."*

Die Aussage, dass die Gutachtenden besonders den Austausch mit den Kolleg/innen an Gruppenbegutachtungen schätzen, erscheint nur auf den ersten Blick als Widerspruch zu der Beobachtung, dass in vielen Fällen kaum Diskussion stattfindet. Eine Gruppendiskussion findet ganz besonders dann statt, wenn die Expert/innenmeinungen voneinander abweichen. Das heißt, es herrscht eine ergebnisorientierte Atmosphäre, die dafür sensibilisiert ist, wo Debatten notwendig sind.

5. Resümee

Abweichend von Denzin (1970) und damit eher anlehnend an Lamnek (1988), Denzin (1989) und Flick (2004) nutzen wir die Triangulation nicht zur Datenvalidierung. Unser Ziel besteht darin, unterschiedliche Ebenen und Aspekte bei den untersuchten Phänomenen zu erfassen. Dabei geht es primär um eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten und Perspektiven und weniger um eine wechselseitige Überprüfung von Ergebnissen (siehe auch Flick 2004, S. 102). Unser Ansatz kann dabei am ehesten als „sequential triangulation" in einem „mixed-methodology design" bezeichnet werden (Creswell et al. 2003). Dabei werden sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze mit vorzugsweise gleichgestellter Priorität angewandt.

Ohne hier auf sämtliche Möglichkeiten erschöpfend eingehen zu wollen, möchten wir dies anhand zweier Beispiele kurz erläutern.

Einen Erkenntniszuwachs ermöglicht beispielsweise die Triangulation der Daten aus Interviews mit den Beobachtungsdaten, so dass die Vorstellungs- und Handlungsebene miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Hier kann also das gedachte und kommunizierte „Soll" mit dem beobachtbaren „Sein" der tatsächlichen Handlung verknüpft und analysiert werden. Zieht man zusätzlich die kognitiven Methoden hinzu, ermöglichen diese einen Vergleich, ob in bestimmten Fachgebieten unterschiedliche Begutachtungskriterien angelegt werden und inwieweit diese Kriterien deckungsgleich mit den durch die DFG vorgegebenen sind.

Wie bei den Ergebnissen bereits angesprochen, stellen die Beobachtungsprotokolle einen wesentlichen Aspekt zur Interpretation der standardisierten Benotungsabfrage dar. Hinsichtlich der Untersuchung von bei Panelbegutachtungen auftretenden Effekten und gruppendynamischen Prozessen ermöglicht der Abgleich von standardisierter Benotungsabfrage mit den Beobachtungsdaten aus den Sitzungen eine Analyse dessen, von welchen Personen(gruppen) bestimmte Informationen eingebracht werden, wie lange die Gruppe über bestimmte Punkte diskutiert, welche Punkte aufgegriffen werden, ob und wie oft abweichende Meinungen von Individuen in die Gruppe hineingetragen werden und eine Auszählung der Informationen, die wiederholt eingebracht werden. Starke Abweichungen zwischen *t2* und *t3* könnten hier einen Hinweis auf unerwünschte Gruppenphänomene wie beispielsweise Konformitätsdruck geben. Abweichungen zwischen *t1* und *t2* sowie t1 und *t3* (solange sich *t2* und *t3* weitgehend entsprechen) könnten hingegen auf den Einfluss zusätzlicher Information zurückzuführen sein.

Durch Methodentriangulation und die Einbeziehung der Perspektiven aller Beteiligten ergibt sich somit die Chance, die „Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen" (Flick 2007, S. 520) zu erhöhen. Als erheblicher Nachteil sollte jedoch erwähnt werden, dass hierbei ein wesentlich höherer Erhebungs- und Auswertungsaufwand betrieben werden muss, der schnell an zeitliche wie finanzielle (Reisen, Personal) Grenzen stößt.

Literaturverzeichnis

Alexiades, M. N./J. W. Sheldon (eds.) (1998): Selected guidelines for ethnobotanical research: A field manual. 2. print. Advances in economic botany 10. Bronx, N.Y.

Bernard, H. R. (2002): Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches. 3rd ed. Walnut Creek, CA. http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780759101470.pdf.

Borgatti, S. P. (1994): "Cultural Domain Analysis". In: Journal of Quantitative Anthropology, Vol. 4/No. 4, pp. 261–78.

Borgatti, S. P. (1996): Anthropac. Natick, MA: Analytic Technologies.

Creswell, J.W./Plano Clark, V.L. /Guttman, M./Hanson, W. (2003): Advanced Mixed Method Design. In: Tashkkori, A./Teddlie, C. (eds.): Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks.

Daniel, H./Mittag, S./Bornmann, L. (2007): The potential and problems of peer evaluation in higher education and research. In: Cavalli, A. (ed.): Quality assessment for higher education in Europe. London.

Denzin, N.K. (1970): The Research Act. Chicago.

Denzin, N.K. (1989): The Research Act (3. Aufl.). Engelwood Cliffs, N.J.

DeVries, D. R./Marschall, E. A./Stein, R. A. (2009): Exploring the peer review process: what is it, does it work, and can it be improved. In: Fisheries, Vol. 34/No. 6, pp. 270–79.

Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg.

Hauser-Schäublin, B. (2008): Teilnehmende Beobachtung. In: Beer, B. (Hg.): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin, S. 37-58.

Isenberg, D. J. (1986): Group Polarization: A Critical Review and Meta-Analysis. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 50/No. 6, pp. 1141–51.

Johnson, V. E. (2008): Statistical analysis of the National Institutes of Health peer review system. In: PNAS - Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, Vol. 105/No. 32, pp. 11076–80.

Köckeis-Stangl, E. (1982): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann K. und D. Ulrich (Hg): Handbuch der Sozialisationsforschung. 2. Aufl. Weinheim.

Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung (Bd. 1): Methodologie. München.

Lamont, M. (2009): How professors think: Inside the curious world of academic judgment. Cambridge Mass.

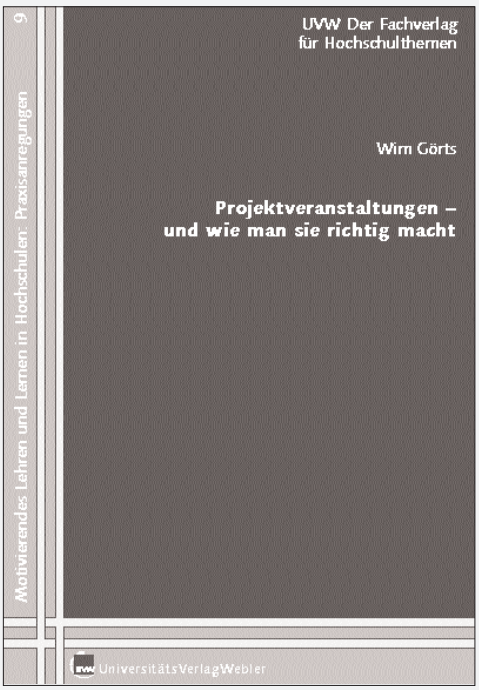
Langfeldt, L. (2001): The decision-making constraints and processes of grant peer review, and their effects on the review outcome. In: Social Studies of Science, Vol. 31/No. 6, pp. 820–41.
Langfeldt, L. (2002): Decision-making in expert panels evaluating research: Constraints, processes and bias, University of Oslo, Oslo, Norway.
Langfeldt, L. (2004): Expert panels evaluating research: Decision-making and sources of bias. In: Research Evaluation, Vol. 13/No. 1, pp. 51–62.
McCulloch, G. (2004): Documentary Research in Education, History and the Social Sciences. London.
Mogalakwe, M. (2006): The Use of Documentary Research Methods. In: Social Research African Sociological Review, Vol. 10/No. 1, pp. 221–230.
Moscovici, S./M. Zavalloni (1969): The group as a polarizer of attitudes. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 12/No. 2, pp. 125–35.
Obrecht, M., K. Tibelius/D'Aloisio, G. (2007): Examining the value added by committee discussion in the review of applications for research awards. In: Research Evaluation, Vol. 16, No. 2, pp. 79–91.
Overbeke, J./Wager, E. (2003): The state of the evidence: What we know and what we don't know about journal peer review. In: Godlee, F./Jefferson, T. (eds.): Peer review in health sciences. London.
Schnegg, M./H. Lang (2008): Die Analyse kultureller Domänen: Eine praxisorientierte Einführung. In: Methoden der Ethnographie, Vol. 3.
Spradley, J. P. (2009): Participant Observation. [Nachdr.]. South Melbourne.
Weller, A. C. (2001): Editorial peer review: Its strengths and weaknesses. Medford N.J.
Wessely, S. (1998): Peer review of grant applications: What do we know? In: The Lancet, July 25.

■ **Dr. Thamar Klein,** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn,
E-Mail: klein@forschungsinfo.de
■ **Meike Olbrecht,** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn,
E-Mail: olbrecht@forschungsinfo.de

Wim Görts: Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin" der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.



ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

KIT wird Kompetenzzentrum für IT-Sicherheit
Zuschlag vom Bundesministerium für Bildung und Forschung für KASTEL

Das Castel del Monte in Apulien dient KASTEL als Inspiration. Seine Architektur wehrt Angriffe von außen und von innen ab. Neben schützenden Mauern war der innere Aufbau so gewählt, dass der Zugang zum Kaiser nur über den bewachten Innenhof möglich war.

Intelligente Infrastrukturen, Cloud Computing und die öffentliche Sicherheit bringen enorme Herausforderungen an die künftige Sicherheit der IT-Systeme mit sich. Damit sich Deutschland diesen großen Zukunftsfragen langfristig stellen kann, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) drei Kompetenzzentren ausgewählt. Mit KASTEL, dem Kompetenzzentrum für Angewandte Sicherheits-Technologie, entsteht eines dieser Zentren am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Die beiden weiteren sind in Darmstadt und Saarbrücken angesiedelt.

Das Kompetenzzentrum für Angewandte IT-Sicherheitstechnologie am KIT bündelt verschiedene Teildisziplinen der IT-Sicherheit und deren Anwender. Im Kern geht es bei KASTEL um die Fragen: Was ist Sicherheit? Welche Anforderungen an die Sicherheit und den Datenschutz stellen Anwendungsfelder wie Intelligente Stromversorgung (Smart Grids), Cloud Computing und IT-gestützte Maßnahmen im Bereich der öffentlichen Sicherheit. Das Arbeitsgebiet von KASTEL umfasst somit rechtliche, gesellschaftliche und technische Fragen. So gilt es beipielsweise bei der Überwachung öffentlicher Räume gleichzeitig den Datenschutz zu berücksichtigen.

„Zusätzlich zum klassischen Schutz der Peripherie müssen auch Bedrohungen von innen abgewehrt werden, und es genügt heute nicht mehr, die Sicherheit von Teilsystemen zu betrachten", betont Professor Müller-Quade, Leiter des Instituts für Kryptographie und Sicherheit am KIT und einer der Initiatoren von KASTEL. Hier bedürfe es breit angelegter Methoden; KASTEL bündele daher die Kompetenzen verschiedener Disziplinen. „Ziel ist die Entwicklung ganzheitlich sicherer Systeme, zunächst in Form von Prototypen", so Müller-Quade.

KASTEL hat eine dynamisch angelegte Struktur, um auf aktuelle Anforderungen in Fragen der IT-Sicherheit schnell reagieren zu können. Das Spektrum reicht dabei von der Grundlagenforschung bis hin zur Funktion eines „Helpdesks" für die Industrie. Neben der Forschung sieht KASTEL ein Qualifikationskonzept vor, das Studium, Promotion und Weiterbildung umfasst.

Die drei strategisch und langfristig ausgerichteten Zentren wird das BMBF mit insgesamt etwa 17 Millionen Euro für zunächst vier Jahre fördern. Ziel ist es, die Expertise deutscher Forschung und Industrie in Fragen der Cybersicherheit zu stärken.

Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) ist eine Körperschaft des öffentlichen Rechts und staatliche Einrichtung des Landes Baden-Württemberg. Es nimmt sowohl die Mission einer Universität als auch die Mission eines nationalen Forschungszentrums in der Helmholtz-Gemeinschaft wahr. Das KIT verfolgt seine Aufgaben im Wissensdreieck Forschung – Lehre – Innovation.

Quelle:
Pressestelle KIT, 28.02.2011,
http://www.kit.edu/besuchen/pi_2011_5856.php

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

Christina Reinhardt (Hg.):
Verborgene Bilder - große Wirkung.
Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt

ISBN 3-937026-28-2, Bielefeld 2004, 104 Seiten, 15 Euro

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

CHE Consult legt Studie zum strategischen Management an Hochschulen vor

Keine Patentrezepte, keine Checklisten, aber konkrete Empfehlungen
CHE Consult hat eine Studie zum strategischen Management an Hochschulen vorgelegt. Die Studie stellt die Bedeutung des Themas vor dem Hintergrund der Entwicklung des deutschen Hochschulsystems in den letzten Jahrzehnten dar. Es werden unterschiedliche theoretische Konzepte zur Beschreibung von Hochschulen und Ansätze des strategischen Managements aufgezeigt. Ausführliche qualitative Experteninterviews zum Stand der Dinge verankern die Studie fest in der Hochschulwirklichkeit. Am Ende stehen konkrete Empfehlungen, aber keine Kochrezepte.

Organisationssoziologen spitzen zurzeit die Frage nach den Möglichkeiten des strategischen Managements zu: Wie kann man überhaupt in Organisationen ein koordiniertes Handeln realisieren. Sie halten den Erfolg gelingenden Managements für den unwahrscheinlicheren Fall und Hochschulen sind durch ihre Besonderheiten ein spannender, weil komplizierter Fall. Das übergeordnete Ziel der Studie ist daher vor allem, den Blick zu schärfen, um das Machbare zu markieren. Dazu werden auch unterschiedliche Instrumente des strategischen Managements beschrieben, eingeordnet und bewertet: vom Leitbild über Hochschulentwicklungspläne, bis zu Zielvereinbarungen.

„Die Erfahrungen der interviewten Experten und die Erfahrungen, die wir in den Beratungsprojekten machen, zeigen gleichermaßen: Im Kern geht es um die Balance zwischen Entscheidungsfähigkeit, Sachverstand und Akzeptanz", sagt Christian Berthold, Geschäftsführer von CHE Consult und Autor der Studie. Akzeptanz sei an wissenschaftlichen Einrichtungen aber nur im Modus der Rationalität zu gewinnen. Das heißt, Strategien und ihre Begründungen müssen rational und plausibel in Bezug auf eine Zukunft sein, die sie noch gar nicht kennen können. So geraten die Verantwortlichen beim Versuch des strategischen Managements in ein Feld von Paradoxien und Dilemmata, die ausgehalten und ausbalanciert werden müssen.

Doch solche Überlegungen müssen nicht in Widersprüchlichkeit und vorauseilender Resignation enden. Vielmehr zeigt der Erfahrungsschatz erfolgreicher Hochschulmanager, dass sich sehr wohl Empfehlungen geben lassen. Die Studie verdeutlicht, welche grundsätzlichen Optionen bestehen und mit welchen Mechanismen im Alltag zu rechnen ist. So gerät die erfahrungsgesättigte Auseinandersetzung mit den wichtigsten Handlungsbereichen des strategischen Hochschulmanagements zu einer bestenfalls dichten Beschreibung von erfolgversprechenden und riskanten Methoden und Ansätzen.

Quelle:
http://idw-online.de/pages/de/news411188, 01.03.2011

12. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung

Wie können Hochschulen die Qualitätskultur befördern, und welche Bedingungen sind dazu notwendig? Wo stehen die Hochschulen auf dem Weg zur Qualitätskultur?

Diese Fragen stehen im Mittelpunkt der 12. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen, die am 3. und 4. März 2011 an der Technischen Hochschule Wildau stattfindet.

Nachdem viele Universitäten und Hochschulen in der Hauptstadtregion eigene Qualitätsmanagementsysteme aufgebaut haben, verschiedene Instrumente zur Qualitätssicherung nutzen und Qualitätsentwicklung betreiben, liegt der Fokus der diesjährigen Tagung auf der Entwicklung der Qualitätskultur in den Einrichtungen.

Foren, Posterpräsentationen, Vorträge und ein so genanntes World Café bieten die Möglichkeit, intensiv darüber zu diskutieren und Erfahrungen auszutauschen, welche Methoden und Instrumente eine Qualitätskultur fördern.

Erwartet werden ca. 120 Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik aus der gesamten Bundesrepublik Deutschland.

Sie werden sich mit den zukünftigen Anforderungen an Qualitätsmanagementsysteme der Hochschulen befassen. Vorgestellt und diskutiert werden Lösungen zur Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, zur Weiterentwicklung von Daten- und Informationssystemen, zur Entwicklung von Curricula und neue Konzepte zur studierendenzentrierte Lehre.

Eröffnet wird die Veranstaltung am 3. März um 13.00 Uhr im Hörsaal (Halle 14) mit einem Grußwort der neuen Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg, Prof. Dr. Sabine Kunst.

Danach referiert der Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz, Dr. Thomas Kathöfer, zu aktuellen Weiterentwicklungen in der Akkreditierung.

Quelle:
http://idw-online.de/pages/de/news410886, 25.02.2011

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

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

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in.
Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft" Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen,
- Tagungsberichte,
- Interviews.

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

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: info@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 4/2010
Ist eigene Grundlagenforschung verzichtbar?

Forschungsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Lohnt sich Grundlagenforschung für „kleinere" Länder überhaupt?

4 Antworten von:

Bernd Ebersold,
Geschäftsführer der
Jacobs Foundation

Dietmar Harhoff,
Vorsitzender der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) der deutschen Bundesregierung

Wilhelm Krull,
Generalsekretär der
VolkswagenStiftung

Wolff-Dietrich Webler,
Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung (IWBB)

Alexander Reiterer & Martin Wilfling
Entscheidungsfindung in der wirtschaftsnahen Forschungsförderung – Konzepte und Kriterien für die Auswahl von Förderansuchen

Forschung über Forschung

Einflussfaktoren auf Bewilligungswahrscheinlichkeiten im FWF-Entscheidungsverfahren

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2010
Einblicke in den Umgang mit Lehre, Studium (und Nachwuchsförderung) als Auftrag - Gegenwart und Zukunft

Love Letter to Higher Education

Johannes Burkhardt
Promotion erwünscht, um jeden Preis

Hochschulentwicklung/-politik

Michael Kerres, Anke Hanft & Uwe Wilkesmann
Lifelong Learning an Hochschulen - Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen

Judith Ricken
Der Wettbewerb lehrreich: Gemeinsam für gute Lehre

Andreas Hirschi
Career Services zur Steigerung von Karriere-Ressourcen

Sabine Brendel
Gemeinsame und hochschulübergreifende Steuerung eines Zentrums der Hochschullehre: (Wie) Ist das möglich?

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Uwe Schulze, Detlef Kanwischer & Christoph Reudenbach
Bologna – Gefahr oder Chance? Ein Praxisbericht aus der geographischen Hochschullehre zum kompetenzorientierten Lernen mit Geoinformation

Rezension

Ruth Großmaß & Edith Püschel:
Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung (Swantje Lahm)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2010
„Einfach reinschmeißen - Gute halten das aus ..." - Über die Integration Neuberufener in die Hochschule

Organisations- und Managementforschung

Elke Wild, Fred Becker, Ralph Stegmüller & Wögen Tadsen
Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Ressource Management von Hochschulen

Martin Mehrtens
Die Neuen sind die Hoffnungsträger! Das Fördern und Begleiten der Neuberufenen ist ein wirkungsvoller Beitrag zur Gestaltung des Wandels in der Universität Bremen

Malte Schophaus
Coaching für Wissenschaftler/innen Ein landesweiter Coach-Pool als Modell für systematische Personalentwicklung

Matthias Klumpp
Die neuen Akteure im Hochschulmanagement: Hochschulprofessionen

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Ricarda Mletzko & Miriam Rauer
Gut ankommen und Fahrt aufnehmen

P-OE

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

P-OE 4/2010
Beiträge zur Entwicklung des akademischen Personals

P-OE-Gespräch

P-OE-Gespräch mit Ricarda Mletzko, Leiterin des Dezernats 1, Organisations- und Personalentwicklung der Leibniz-Universität Hannover

Personal- und Organisationsforschung

Claudia Schmeink & Britta Juchem
Was Professor/innen wollen: Ergebnisse einer Interviewstudie zum Personalentwicklungsbedarf an der TU Darmstadt

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Martin Mehrtens
Personalentwicklungs-Programm der Universität Bremen „Kooperationsprojekte mit der Wirtschaft erfolgreich managen"

Katharina Mallich, Sandra Steinböck & Karin Gutiérrez-Lobos
Die Zukunft des akademischen Personalmanagements - Professionalisierung von Berufungsverfahren hinsichtlich überfachlicher Qualifikationen

Jasmin Döhling-Wölm & Carolin Schöbel-Peinemann
Akademische Personalentwicklung als Strategie der Hochschulentwicklung

Enrique Grabl & Sigrid Mansky
Programm/Curriculum academic didactics (Hochschuldidaktisches Studienprogramm FH CAMPUS 02)

Sabine Zauchner
Master of Higher Education (MoHe) - Exzellente Hochschullehre

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium
Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2010
Qualitätsentwicklung von Beratung in der Hochschule

Beratungsentwicklung/-politik

Anke Rigbers
Qualitätsmanagement an Hochschulen und in der Studienberatung – Herausforderungen für die Schnittstellengestaltung

ZBS-Interview mit Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen und Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Peter Weber
Qualitätsmerkmale und Standards für die Beratung – der offene Koordinierungsprozess ‚Beratungsqualität' als Ausgangspunkt für die Qualitätsentwicklung in der Studienberatung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Eva Reichmann
Beratung im Career Service – Der Einfluss von Rahmenbedingungen auf die Qualität der Beratung

Christiane Westhauser
Qualitätsstandards in der Studienberatung – eine Chance?

Brigitte Reysen-Kostudis
Zur Qualität der Psychologischen Beratung an den Hochschulen

Gerhart Rott, Catharina Schultz & Verena Henßen
„Fostering and Developing the Quality Culture at the University of Prishtina" – Ein internationales Projekt zur Qualitätsentwicklung

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

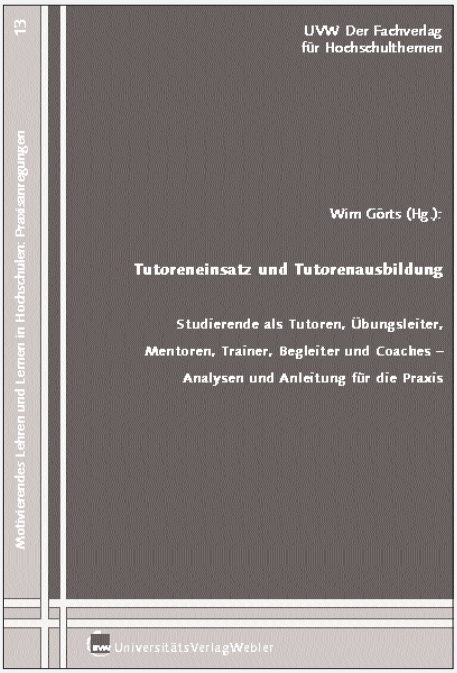
Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

NEU im UniversitätsVerlagWebler:

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



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

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

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Judith Ricken (Hg.):
lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen

„lehrreich" – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

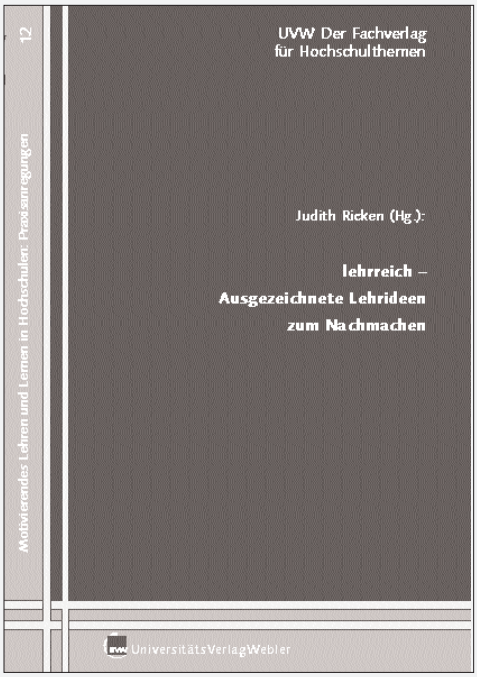
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.

Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!



ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011, 105 Seiten, 14.90 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen