

# **Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung**

## **Analysen und Impulse für die Praxis**

Sigrun Nickel (Hg.)



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

gefördert vom

CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung  
Verler Straße 6  
D-33332 Gütersloh

Telefon: ++49 (0) 5241 97 61 32

Telefax: ++49 (0) 5241 9761 40

E-Mail: [info@che.de](mailto:info@che.de)

Internet: [www.che.de](http://www.che.de)

ISSN 1862-7188  
ISBN 978-3-941927-18-6

# **Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung**

## **Analysen und Impulse für die Praxis**

Sigrun Nickel (Hg.)



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

gefördert vom

## Grußwort

*Thomas Rachel, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)*



Eine Gesellschaft, die sich der außerordentlichen Bedeutung von wissenschaftlicher Qualifikation und exzellenter Forschung bewusst ist, muss auch über möglichst viel Wissen darüber verfügen, wie diese zentralen Ressourcen entstehen und welche institutionellen Rahmenbedingungen besonders förderlich sind. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Hochschulen, die mit ihrer Doppelfunktion Lehre und Forschung das Herzstück des Wissenschaftssystems darstellen.

So bin ich überzeugt davon, dass eine theoriegeleitete und empirisch fundierte Forschung über Hochschulen wichtiges und wegweisendes Gestaltungswissen für die Hochschulpraxis und Hochschulpolitik liefert.

Ein intensiver Ergebnistransfer hat vor diesem Hintergrund im BMBF-Förderschwerpunkt Hochschulforschung einen besonderen Stellenwert. Die vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) im Dezember 2010 ideenreich und professionell organisierte Tagung „*Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse*“ präsentierte Ergebnisse aus der Hochschulforschung zu zentralen Fragestellungen im Zusammenhang mit dem noch laufenden Reformprozess.

Die nationale Hochschulforschung zeigt mit dem vorliegenden Tagungsband, dass sie die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt: Sie liefert empirische Evidenz, wo bislang feuilletonistische Eindrücke überwogen. Sie kann so nachweisen, dass in Bezug auf „Bologna“ die Lage an den deutschen Hochschulen deutlich besser ist als oftmals öffentlich behauptet. Sie versachlicht somit die – in den letzten Jahren manchmal hitzig geführte – allgemeine Hochschuldebatte. Das ist auch für die politische Konsensfindung von erheblicher Bedeutung.

Sie belegt aber darüber hinaus auch klar, dass die Qualität der Lehre noch wesentlich verbessert werden muss und zeigt dafür – exemplarisch – Handlungsfelder und Lösungsansätze auf.

Insgesamt stellen die Vertreter und Vertreterinnen der Hochschulforschung eindrucksvoll unter Beweis, dass sie kreativ und konstruktiv an der Modernisierung unserer Hochschulen mitwirken. Dafür danke ich ausdrücklich.

# Inhalt

## **Grußwort**

*Thomas Rachel* 4

## **Einführung**

Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess?  
*Sigrun Nickel* 8

## **Deutschland und Europa im Vergleich**

Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland  
*Martin Winter* 20

Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen  
*Johanna Witte, Don F. Westerheijden, Andrew McCoshan* 36

Where does Germany stand in international comparison?  
*Barbara M. Kehm* 50

## **Studiengestaltung und Studierverhalten**

Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge – Eine exemplarische Untersuchung  
*Gabriele Sandfuchs, Johanna Witte, Sandra Mittag* 58

Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen  
*Christiane Metzger, Rolf Schulmeister* 68

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Leibniz Universität Hannover  
*Rüdiger Rhein, Tanja Kruse* 79

Bachelor auf Erfolgskurs!? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking  
*Isabel Roessler* 88

## **Lehrkompetenz und Kompetenzentwicklung bei Studierenden**

Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik  
*Firat Ceylan, Janina Fiehn, Nadja-Verena Paetz, Silke Schworm, Christian Harteis* 106

Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen <i>Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans, Christiane Ernst, Anna Fungler</i>	123
Sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der Lehre – empirische Erkenntnisse <i>Isa Jahnke, Tobias Haertel, Michael Winkler</i>	138
Subjektive Kreativitätsverständnisse bei Lehrenden an der Universität. Erziehungswissenschaft und Informatik im Vergleich. Eine empirische Studie. <i>Angela Carell, Alexandra Frerichs</i>	153
Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USUS <i>Margret Bülow-Schramm, Marianne Merkt, Hilke Rebenstorf</i>	167
Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender <i>Mechthild Oechsle, Ingrid Scharlau, Gudrun Hessler, Kathrin Günnewig</i>	178
<b>Institutionelle Rahmenbedingungen</b>	
Lehre unter den Forschungshut bringen... – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n <i>Wiebke Esdar, Julia Gorges, Katharina Kloke, Georg Krücken, Elke Wild</i>	192
Professionalisierung der Universitäten an den Schnittstellen von Lehre, Forschung und Verwaltung <i>Nadine Merkator, Christian Schneijderberg</i>	204
<b>Qualitätsentwicklung und -steuerung</b>	
Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna <i>Tino Bargel</i>	218
„Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen <i>Fred G. Becker, Elke Wild, Wögen Tadsen, Ralf Stegmüller</i>	226
Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Länder auf die Qualität der Hochschullehre <i>Dieter Dohmen, Justus Henke</i>	240
Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument der Reformgestaltung <i>Dries Vervecken, Anna Spexard, André Nowakowski, Edith Braun</i>	257
Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung <i>Matthias Heiner</i>	271

**Ausblick**

Überlegungen zum besseren Austausch zwischen Bologna-Forschung und  
Bologna-Praxis

*Frank Ziegele, Melanie Rischke*

283

**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren**

287

## Einführung

# Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess?

*Sigrun Nickel*

## 1. Schon wieder eine Publikation zur Bologna-Reform...

... der Gedanke mag so manchem Leser/mancher Leserin in den Kopf kommen angesichts des vorliegenden Bandes. Wieso also sollten Sie ausgerechnet diese Veröffentlichung lesen, auch wenn schon so viel zum Thema geschrieben wurde? Dafür gibt es vor allem ein Argument: Die hier versammelten Beiträge geben einen Überblick über empirisch gewonnene Daten und Analysen zu den Wirkungen des bislang umfassendsten Studienreformprojekts in der Geschichte der Hochschulen. Wurde die Diskussion bislang vorrangig auf Basis subjektiver Meinungen und Eindrücke geführt, liegen nun erste Forschungsergebnisse vor. Maßgeblich dazu beigetragen hat eine Reihe wissenschaftlicher Projekte, welche vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in der Förderlinie „Empirische Bildungsforschung“ finanziert wird. Aber auch darüber hinaus haben Hochschulforschungsinstitute Untersuchungen durchgeführt, um Faktenwissen über die Effekte des Bologna-Prozesses herzustellen. So v.a. das Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), das Internationale Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) Kassel, die AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz, das Hochschulinformations-System (HIS) und das gemeinnützige Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Um der Öffentlichkeit einen Einblick in die bisher gewonnenen Erkenntnisse der Bologna-Forschung zu geben, fand im Dezember 2010 eine zweitägige Veranstaltung in Berlin statt. Ziel war, aus der Datenfülle wesentliche Analysen herauszugreifen und diese für die weitere Gestaltung der Hochschulpraxis nutzbar zu machen. Daraus ist die vorliegende Publikation entstanden.

Der Hauptfokus der insgesamt 21 Beiträge liegt auf den Entwicklungen im deutschen Hochschulbereich. Da aber die Bologna-Reform ein europäisches Projekt ist, an dem inzwischen 47 Staaten beteiligt sind, werden die im nationalen Kontext gewonnenen Erkenntnisse auch mit den internationalen Entwicklungen in Beziehung gesetzt. Die Themenauswahl soll deutlich machen, dass der Bologna-Prozess weit mehr ist als eine bloße Studienstrukturreform, nämlich ein tief greifender Organisations- und Personalentwicklungsprozess. Entsprechend enthält der Band neben Analysen und Praxisempfehlungen vor allem Reflexionen zur Veränderung von Lehr- und Lernverhalten sowie zur Gestaltung von institutionellen Rahmenbedingungen und Managementprozessen.

## 2. Die Kritik und ihre Hintergründe

Als die europäischen Bildungsminister(innen) 1999 im italienischen Bologna beschlossen, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen, klang eigentlich alles relativ einfach: In nur zehn Jahren, d.h. von 2000 bis 2010, sollten vergleichbare Studienstrukturen nach angelsächsischem Vorbild (Bachelor/Master) und die innereuropäische Anerkennung von Studienleistungen auf Basis einheitlicher Qualitätsnormen geschaffen werden. Mittlerweile ist klar, dass sowohl das zeitliche Ziel nicht eingehalten werden konnte, als auch



dass die Veränderungsprozesse in den Hochschulen weitaus komplexer sind als gedacht. Insofern wundert es nicht, dass die Bologna-Reformen Kritik, Unverständnis und Gegenwehr auslösen. Die Vehemenz jedoch, mit der diese Auseinandersetzungen geführt werden, ist bemerkenswert.

Wer die bisherigen Veröffentlichungen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland sichtet, stößt fast ständig auf apokalyptisch-reißeisich klingende Titel wie „Humboldts Alptraum“ (Schultheis et al. 2008), „Endstation Bologna?“ (Keller et al. 2010) oder „Akademischer Kapitalismus“ (Münch 2011). In zahllosen Büchern und Artikeln wird der Untergang der Universität beschworen, ausgelöst durch die Einführung gestufter Studienstrukturen, durch Kreditpunktsysteme, der Modularisierung des Curriculums, durch Qualitätssicherungsinstrumente sowie die stärkere Ausrichtung der Lerninhalte auf die Vermittlung beruflich relevanter Kompetenzen. Wohlgermerkt, die Rede ist in diesen Beiträgen vorrangig von „der Universität“ und nicht von „der Fachhochschule“. Während die Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Bologna-Reformen offenbar pragmatisch-unauffällig umsetzen, ist im Universitätsbereich ein laustarker Kulturkampf zwischen Bologna-Gegner(inne)n und Bologna-Befürworter(inne)n ausgebrochen: „Die ‚Bologneser‘ sehen sich selbst als ‚progressiv‘ im positiven Sinne an: Sie erkennen die Zeichen der Zeit. Von den ‚Humboldtianern‘ werden sie hingegen als mutwillige Zerstörer einer gesunden Tradition eingestuft (...). Sich selbst attestieren die ‚Humboldtianer‘ demgegenüber, ‚konservative‘ Wahrer eben dieser kerngesunden Tradition zu sein (...).“ (Schimank 2010, S. 50).

Die Frage, warum die Bologna-Reform derart heftig geführte Debatten auslöst, lässt sich in drei Richtungen beantworten:

- **Betonung von Anwendungsorientierung**

Wie bereits angeklungen, handelt es sich beim Bologna-Prozess ursprünglich um eine Initiative der Politik und nicht um eine, die von den Hochschulen selber ausgegangen ist. Hintergrund war die Idee, Europa im Eiltempo als gemeinsamen Wirtschafts- und Kulturraum zu profilieren. Ein wesentliches Desiderat war deshalb ein höherer Output an hochqualifizierten Arbeitskräften. Die Nachfrage nach Hochschulabsolvent(inn)en auf dem Arbeitsmarkt stieg stetig. Als Gründe dafür wurden vor allem „die Verbreitung wissens- und wissenschaftsbasierter Tätigkeiten in allen Bereichen, die sprunghaft gewachsene Bedeutung von Informationstechnologien und deren Anwendungen, höhere Anforderungen an außerfachliche Sozialkompetenzen [...], der Abbau von Organisationshierarchien und die Zunahme von Projekt- und selbständiger Tätigkeit“ genannt (Cortina et al. 2003, S. 622). Dennoch waren laut eines Berichts des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung insbesondere die Absolvent(inn)en von Universitäten verhältnismäßig schlecht auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet (vgl. ebd.). In Folge dessen sollte nun verstärkt die „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) der Studierenden gefördert werden. Was in den ohnehin anwendungsorientierten Fachhochschulen bereits zum Selbstverständnis und damit zum Alltagsgeschäft gehörte, stieß im universitären Milieu auf erhebliche Kritik, die bis heute anhält. Mit seiner Forderung nach einer größeren Praxisnähe des Studiums greift der Bologna-Prozess ein historisch gewachsenes wissenschaftliches Selbstverständnis an, wonach Lehre und Forschung frei und nicht der unmittelbaren Verwertung verpflichtet sind. Damit ist ein wesentliches Element universitärer Identität berührt.

- **Stärkere Rolle von Lehre und Studium**

Die Lehre spielt in Universitäten traditionell eine weit geringere Rolle als in Fachhochschulen. Das wissenschaftliche Reputations- und Karrieresystem honoriert in erster Linie Erfolge in der Forschung und sieht die Lehre quasi als Kuppelprodukt: „Die Erziehung partizipiert am Prestige der wissenschaftlichen Forschung“ (Luhmann 1987, S. 205). Die Implementierung der Bologna-Reformen verlangt von Universitäten jedoch, Zeit und Energie in einen Bereich zu investieren, der für sie erst an zweiter Stelle kommt: „Als Professor definiert man den eigenen Wert über die knappere zugeschriebene persönliche Eigenschaft, versteht sich also in erster Linie als Forscher und erst nachrangig als Lehrender“ (Schimank 2010, S. 52). Vor diesem Hintergrund wird auch klar, warum zahlreiche Versuche, die Professorenschaft für den Besuch hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildungen zu gewinnen, in den zurückliegenden Jahrzehnten wenig erfolgreich verliefen. Nun aber setzt die Bologna-Reform auch in diesem Punkt einen Gegenimpuls, indem sie Anforderungen an eine spezifische Lehr- und Lernkultur stellt: An die Stelle einer vornehmlich angebotsorientierten Lehre soll eine Lehre rücken, die sich stärker an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Das bedeutet, die Lehre soll Studierende aktivieren, Lernziele sollen klar und nachvollziehbar offengelegt werden, die Zusammenfassung einzelner Lehrveranstaltungen zu Modulen soll größere Zusammenhänge deutlich machen, in Seminaren und Vorlesungen soll statt reiner Wissens- ebenso eine Kompetenzvermittlung stattfinden. Für die meisten Hochschulen bedeutet die Umsetzung dieser Punkte nicht weniger als einen didaktischen Paradigmenwechsel. Dafür ist ein immenser Aufwand nötig, der aus Sicht von Lehrenden die verfügbaren zeitlichen und personellen Ressourcen oft immens übersteigt.

- **Mehr Gewicht für Organisation und Management**

Schließlich erhält auch das Thema „Organisation“ durch die Bologna-Reform mehr Gewicht. Das gilt für Universitäten und Fachhochschulen in ähnlicher Weise. So sind die Anforderungen an die Studien- und Prüfungsorganisation deutlich gestiegen. Mussten sich Studierende ihren Weg bis in die 1990er Jahren hinein noch vorwiegend selber und in einem z.T. sehr zeitintensiven Prozess durch das curriculare Angebot suchen, sollen sie heute mittels eines strukturierten Lehrplans und einem studienbegleitenden Prüfungssystem in einem verlässlichen Zeitrahmen zum Abschluss geführt werden. In Folge dessen steigt der Bedarf an Personal, welches sich um diese Organisationsfragen kümmert. Neue Jobs entstehen wie beispielsweise Studiengangmanager(innen), Fakultätsmanager(innen) oder Qualitätsmanager(innen). Vor allem das zuletzt genannte Berufsfeld boomt, was der Tatsache geschuldet ist, dass aufgrund europäischer und nationaler Vorgaben der Einsatz von Qualitätssicherungsverfahren bezogen auf Studium und Lehre immens zugenommen hat. Diese Entwicklung hat auch Konsequenzen für die Hochschulleitungen. Ihnen obliegt es, institutionelle Rahmenbedingungen für gutes Lehren und Lernen zu schaffen sowie mit Hilfe von Steuerungs- und Anreizinstrumenten eine möglichst hohe Qualität der Lehrleistungen von Wissenschaftler(inne)n zu stimulieren. Insgesamt fließen erhebliche zeitliche und personelle Ressourcen in Organisations- und Managementaufgaben, was von den Kritiker(inne)n jedoch nicht als notwendig oder gar entlastend empfunden, sondern mit Bürokratie gleichgesetzt

wird: „Nachdem die „Euro-Bürokratie“ die vermeintlichen Krümmungsvorgaben für Bananen, die Aufbewahrungspflicht für Gartenfackeln im Waffenschrank und die Größe der Warnhinweise auf Zigarettenschachteln festgelegt hätte, würden jetzt eben auch die Universitäten im Rahmen des neoliberalen Umbaus zu einem Bürokratie-Moloch mit ausgefeilten Kontrolltechniken umgebaut“ (Kühl 2001, S. 7).

### 3. Empirische Erkenntnisse und Anregungen für die Praxis

Angesichts der skizzierten politisch-emotionalen Aufladung aber auch der anspruchsvollen Zielsetzung der Bologna-Reform ist es reizvoll, empirisch zu überprüfen, ob und wie sich die Realität tatsächlich verändert hat. Dies geschieht in der vorliegenden Publikation in den nachfolgend überblicksartig dargestellten fünf Kapiteln, welche wesentliche Themenfelder und damit auch Kritikpunkte des Bologna-Prozesses aufnehmen.

#### 3.1. Deutschland und Europa im Vergleich

Schon das erste Kapitel in diesem Band kommt eher zu einem nüchternen Ergebnis: „Die Revolution blieb aus“, so die Quintessenz von *Martin Winter* in seinem Review ausgewählter empirischer Befunde zur Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge in Deutschland. So zeigen die zur Verfügung stehenden Studien u.a., dass die Implementierung des gestuften Studiensystems häufig nicht mit einer substanziellen Veränderung des Curriculums einhergeht, sondern dass die Tendenz besteht, bestehende Diplom- und Magisterstudiengänge ohne größere Anpassungen in zwei aufeinander aufbauende Teile zu splitten. Der Umbruch der formalen Struktur reicht jedoch nicht aus, um automatisch auch das Lehr- und Studierverhalten zu verändern, sondern dieses bedarf gesonderter Anstrengungen. Eine weitere wesentliche Erkenntnis, die Winter aus dem zur Verfügung stehenden empirischen Material herausfiltert, ist, dass das Ziel der KMK, den Bachelorabschluss als Regelabschluss im deutschen Hochschulsystem zu etablieren, bislang nicht erreicht wurde. Die Tendenz geht zum (konsekutiven) Weiterstudium nach dem Bachelorabschluss, wobei diese an den Universitäten ausgeprägter ist als den Fachhochschulen und zudem auch fächerspezifische Unterschiede sichtbar werden.

Ähnlich klare Aussagen über den Umsetzungsstand der Bologna-Reformen in allen 47 beteiligten Staaten zu treffen, ist ungleich schwerer, wie *Johanna Witte, Don F. Westerheijden und Andrew MacCoshan* in ihrer gesamteuropäischen Bestandsaufnahme feststellen. Die Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme ist nach wie vor nicht in dem Maße gegeben, wie von der EU-Kommission erhofft. Auch wenn die neuen Studienstrukturen und Instrumente formal weitgehend implementiert sind, bleiben die institutionellen, finanziellen, kulturellen und nicht zuletzt auch die politischen Bedingungen in den Ländern nach wie vor auffallend unterschiedlich. Entsprechend heterogen sind auch die erkennbaren Wirkungen, welche die Bologna-Reform in den Jahren 2000-2010 auf Studierende gehabt hat. Eindeutige Hinweise gibt es hingegen dafür, dass das Erreichen eines übergreifenden politischen Ziels, nämlich die Profilierung des Europäischen Hochschulraumes als „Marke“ auf dem globalen Bildungsmarkt, gut funktioniert hat: Im Vergleich zur Vor-Bologna-Periode konnten die europäischen Hochschulen deutlich mehr Studierende aus dem nicht-europäischen Ausland anziehen. Deutschland profitiert davon sogar überdurchschnittlich, so *Barbara M. Kehm* in ihrem Beitrag zur Einordnung des nationalen Entwicklungsstandes in den europäischen Kontext. Das bundesrepublikanische Hochschulsystem bildet gemeinsam

mit Großbritannien und Frankreich eine „golden triangle“ der Bologna-Staaten, welche den höchsten Anteil nicht-europäischer Studierender aufweist. Zugleich gehören die deutschen Hochschulen ebenfalls zur Spitzengruppe, was ihre Attraktivität für Studierende aus dem europäischen Ausland anbelangt. Dabei nimmt die Mobilität europäischer Studierender innerhalb des Studiums („ECTS mobility“/Auslandssemester) insgesamt eher ab, während es eine zunehmende Tendenz gibt, an einer ausländischen Hochschule einen Abschluss zu erwerben („degree mobility“). Dabei erfolgt der Wechsel an eine ausländische Hochschule überwiegend erst nach Abschluss des Bachelorstudiums, d.h. die „degree mobility“ bezieht sich in erster Linie auf das Masterstudium. Damit setzt sich auf europäischer Ebene ein Trend fort, der innerhalb Deutschlands beobachtbar ist. Auch auf nationaler Ebene konzentriert sich die Studierendenmobilität vorwiegend auf die zweite Studienstufe.

Gesamteuropäisch gesehen ist durch den Bologna-Prozess also formal zwar viel in Gang gekommen, doch bleiben noch viele Baustellen und Fragen offen. Welche Erkenntnisse bringt hier ein vertiefter Blick auf den Entwicklungsstand in deutschen Hochschulen?

### **3.2. Studiengestaltung und Studierverhalten**

Da ist zunächst die Frage, wie sich Studiengestaltung und das dadurch bedingte Studierverhalten im Zuge der Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen verändert haben. In ihrer Untersuchung zur Gestaltung von Bachelorstudiengängen an bayerischen Hochschulen kommen *Gabriele Sandfuchs, Johanna Witte und Sandra Mittag* zu dem Schluss, dass die gestufte Studienstruktur inzwischen zwar grundsätzlich akzeptiert ist, doch vor allem in den Bereichen Transparenz, Modularisierung, studienbegleitendes Prüfungssystem, Lernziele, Anerkennung extern erworbener Leistungen und Teilzeitstudium weiterer Handlungsbedarf besteht. Was die häufig kritisierte Überfrachtung der Bachelorstudiengänge mit Lernstoff und Prüfungen anbelangt, so haben *Christiane Metzger und Rolf Schulmeister* mit Hilfe von Zeitbudget-Analysen herausgefunden, dass der tatsächliche Workload von Studierenden bei weitem nicht die überbordenden Dimensionen angenommen hat, wie vielfach angenommen. Im Gegenteil ist der messbare Arbeitsaufwand mit 20-27 Stunden pro Woche als eher niedrig einzustufen. Dennoch konstatieren auch Metzger/Schulmeister, dass sich Studierende subjektiv häufig unter Druck gesetzt fühlen, und zwar nicht nur durch das studienbegleitende Prüfungssystem, welches u.a. zur Ausdünnung des Selbststudiums führt, sondern auch durch die Tatsache, innerhalb einer Woche eine Vielfalt an Themen bearbeiten zu müssen. Um hier Abhilfe zu schaffen empfehlen sie u.a. eine Organisation der Lehre in Blockphasen, eine den neuen Studienbedingungen angepasste hochschuldidaktische Ausbildung von Lehrenden sowie Seminare für Studierende im Zeit- und Selbstmanagement.

Letzteres könnte auch eine Maßnahme im Rahmen einer kompetenzorientierten Studiengangentwicklung sein, wie sie *Rüdiger Rhein und Tanja Kruse* vorstellen. Am Beispiel der Universität Hannover zeigen sie, wie mit Hilfe eines praxiserprobten Konzepts in Studiengängen unterschiedlicher Fachrichtungen die Verbindung von Wissenschafts- und Berufsorientierung funktionieren kann. Dabei wird auch deutlich, dass ein verändertes Verständnis hochschulinterner Planungsprozesse nötig ist. Studiengangentwicklung wie sie an der Uni Hannover betrieben wird, enthält viele Elemente institutioneller Selbstbeforschung. Aus Sicht der Studierenden jedenfalls scheinen die vielfältigen Bemühungen um eine veränderte Studiengestaltung insgesamt positivere Wirkungen zu entfalten, als die öffentliche Debatte oft vermuten lässt. Zu diesem Schluss kommt *Isabel Roessler* in ihrem empirischen Vergleich von Studienangeboten neuer und alter Art.

Ausgewertet wurden Befragungsergebnisse von insgesamt 94.000 Studierenden aus Bachelor-, sowie Diplom- und Magisterstudiengängen in den Fächergruppen Gesellschafts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Das Ergebnis ist überraschend klar: Die neuen Studienformen schneiden gegenüber den alten durchschnittlich besser ab. Das gilt insbesondere für das gesellschaftswissenschaftliche Studium an Universitäten. Hier punkten die Bachelorstudiengänge vor allem durch ihren erhöhten Praxis- und Berufsbezug.

### **3.3. Lehrkompetenz und Kompetenzentwicklung bei Studierenden**

Obwohl im deutschen Hochschulsystem bei der Umsetzung der Bologna-Reformen zweifelsohne eine Reihe von Fehlentwicklungen zu beobachten ist, lassen sich dennoch bemerkenswert viele positive Effekte für Studierende erkennen. Möglicherweise dazu beigetragen hat auch der vom Bologna-Prozess intendierte Paradigmenwechsel hin zu einer studierendenzentrierten, aktivierenden und kompetenzorientierten Lehre. Eine zentrale Frage der Forschung zu Bologna ist deshalb, wie sich die didaktischen Anforderungen an die Lehrenden verändert haben, vor allem auch mit Blick auf die gewachsene Bedeutung der Kompetenzförderung bei Studierenden.

Konkrete Hinweise dazu geben *Firat Ceylan, Janina Fiehn, Nadja-Verena Paetz, Silke Schworm und Christian Harteis*. Im Rahmen einer Delphi-Studie haben sie ermittelt, welches die wichtigsten Kompetenzen in Lehre, Prüfung und Selbstverwaltung unter Bologna-Bedingungen sind. Dabei sticht hervor, dass Fachwissen, Selbstreflexion und Kompetenzorientierung sowohl als Merkmale guter Lehre als auch guter Prüfungen gesehen werden. Eine weitere zentrale Erkenntnis ist, dass die Ziele der Bologna-Reform von den Befragten grundsätzlich positiv gesehen werden. Kritisiert wird hingegen die Art und Weise ihrer Implementierung, die häufig top-down erfolgt und dadurch den Widerstand der Lehrenden hervorruft. Was die hochschuldidaktische Unterstützung der Lehrenden angeht, so wird mehr individuelle Beratung empfohlen. Genau hier setzen *Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans, Christiane Ernst und Anna Funger* mit ihrem Forschungsprojekt an. In dessen Mittelpunkt steht die Entwicklung eines Coachings mit dem Ziel, auf Basis von teilnehmenden Beobachtungen gemeinsam mit den Lehrenden das Verhalten in Seminaren und Vorlesungen zu reflektieren sowie bei Bedarf Problemlösungen zu finden. Voraussetzung für dessen Wirksamkeit ist, dass es gelingt, eine Vertrauensbasis zwischen Coach und Lehrendem/Lehrender aufzubauen. Das Verfahren wird seit einiger Zeit praktisch erprobt und stößt nach den bisherigen Erfahrungen auf weit mehr Akzeptanz als herkömmliche hochschuldidaktische Seminare.

Kompetenzorientierung zählt zwar inzwischen zu den zentralen Merkmalen guter Lehre, doch inwieweit diese tatsächlich schon umgesetzt wird, ist eine offene Frage. Um hier Licht ins Dunkel zu bringen, analysieren *Isa Jahnke, Tobias Haertel und Michael Winkler* die Kompetenzvermittlung am Beispiel der Kreativitätsförderung. Dabei unterscheiden sie zwischen sechs Facetten, die laut einer Befragung von Professor(inn)en in den Lehrveranstaltungen in unterschiedlicher Weise zum Tragen kommen: So gaben 50 % an, reflektierendes Lernen, selbstständiges Arbeiten, (Forschungs-)Neugier, Begeisterung, Lernmotivation und kreierendes Lernen zu fördern, aber nur 30 bzw. 20 % vermitteln neue Denkkulturen oder die Entwicklung neuer Ideen. Damit Lehrende Kreativität bei Studierenden fördern können, müssen sie auch selber kreativ sein, so ein wesentliches Fazit der Untersuchung von *Angela Carell und Alexandra Frerichs*. Als besonders wichtigen kreativitätsfördernden Faktor geben die von ihnen befragten Lehrenden der Fachrichtungen

Informatik und Erziehungswissenschaften ein gutes Arbeitsklima an, doch nur 60 % sehen sich in ein solches eingebettet. Hier besteht demnach Handlungsbedarf.

Werden Studierende gefragt, welche Lehre ihnen den größten Lernerfolg bringt, nennen sie vor allem zwei Arten: Eine wissenschaftsorientierte Lehre, die auf Forschung verweist oder zu eigener Forschung anhält, und eine zuwendungsintensive Lehre, bei der die persönliche Betreuung und Ansprache im Vordergrund steht, so eines der Hauptergebnisse des Forschungsprojekts von *Margret Bülow-Schramm, Marianne Merkt und Hilke Rebenstorf*. Die Wissenschaftlerinnen können zudem nachweisen, dass die soziale Herkunft für den Studienerfolg eine weit geringere Rolle spielt als bisher angenommen. Hingegen haben Personen, die vor der Aufnahme eines Studiums Berufserfahrung sammeln konnten, Vorteile beim Erwerb von entsprechendem Professionswissen. In Ergänzung dazu geben *Mechthild Oechsle, Ingrid Scharlau, Gudrun Hessler und Kathrin Günnewig* Einblick in empirische Befunde zu den Erwartungen Studierender an die Vermittlung von Berufs- und Praxiswissen. Demnach entwickeln Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen ebenso unterschiedliche Vorstellungen, was Professionalität innerhalb und außerhalb der Wissenschaft bedeutet. Entsprechend variiert auch der Bedarf nach Praxisbezug im Studium. Für die Gestaltung der Lehre impliziert das, dass nur auf Basis einer möglichst genau reflektierten Definition von „Berufsfähigkeit“ entsprechend differenzierte, fachspezifische Angebote gemacht werden können. Dazu geben die Forscherinnen Anregungen.

### **3.4. Institutionelle Rahmenbedingungen**

Die studiengangbezogenen und didaktischen Reformprojekte führen eindrucksvoll vor Augen, wie vielschichtig und mehrdimensional der laufende Veränderungsprozess ist. Er betrifft weite Teile der Institution, und zwar nicht nur vorübergehend, sondern auf längere Sicht. Um unter diesen Voraussetzungen handlungsfähig sein zu können, benötigen Hochschulen eine adäquate interne Koordination und Organisation oder anders ausgedrückt geeignete institutionelle Rahmenbedingungen.

Für deren Schaffung sind vor allem die Hochschulleitungen verantwortlich. Dabei fällt den Mitgliedern von Rektoraten bzw. Präsidien oftmals die schwierige Aufgabe zu, zwischen den individuellen Interessen des wissenschaftlichen Personals und den Interessen der Institution vermitteln zu müssen. Wie bereits dargestellt, ist ein besonders vehement ausgetragener Zielkonflikt der der unterschiedlichen Gewichtung von Forschung und Lehre: Während die Bologna-Reformen auf eine Aufwertung von Lehre und Studium abzielen und von den Wissenschaftler(inne)n entsprechend verlangen, diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit zu widmen, honoriert das wissenschaftliche Reputationssystem in erster Linie Forschungserfolge. Wie mit dieser Situation umzugehen ist, analysieren *Wiebke Esdar, Julia Gorges, Katharina Kloke, Georg Krücken und Elke Wild*. Dabei konzentrieren sie sich auf die Gruppe der Nachwuchswissenschaftler(innen). Diese sind mit Lehraufgaben häufig stark belastet, stehen aber zugleich unter hohem forscherschen Leistungsdruck, weil sie ihre Karriere noch vor sich haben. Mit den daraus resultierenden Zeitproblemen fühlen sich die Nachwuchswissenschaftler(innen) häufig alleine gelassen, worunter sowohl die Forschungs- als auch die Lehraktivitäten leiden. Das wiederum kann nicht im Interesse der Institution „Hochschule“ sein. Um diesen Zielkonflikt zu lösen, könnten sich Hochschulleitungen beispielsweise für die Verabschiedung von Leitsätzen für eine Betreuungskultur in den Fakultäten einsetzen oder Regelungen zur Arbeitszeitverteilung schaffen, so die Empfehlungen des Forscherteams. Wichtig ist es aus ihrer Sicht vor allem, für eine bessere

Balance zwischen fremd- und selbstbestimmten Zielen zu sorgen, da fremdbestimmte Ziele weniger oft und auch weniger gut erreicht werden als selbstbestimmte. Dies käme Forschung und Lehre zugute.

Ein anderes Handlungsfeld für Hochschulleitungen besteht darin, dem durch den Bologna-Prozess entstehenden Organisations- und Managementaufwand Rechnung zu tragen, indem sie entsprechende personelle Ressourcen zur Verfügung stellen. Dabei sind Aufgabenfülle und -vielfalt inzwischen so weit angewachsen, dass sie nicht mehr alleine im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung bewältigt werden können. In Folge dessen sind im zurückliegenden Jahrzehnt neue Berufsbilder insbesondere im Servicebereich von Hochschulen entstanden, die *Nadine Merkator und Christian Schneijderberg* unter dem Sammelbegriff „neue Hochschulprofessionen“ (HOPROs) näher untersuchen. Die HOPROs sind zwar nicht nur aufgrund des Bologna-Prozesses entstanden, sondern vor allem auch aufgrund des schon weit länger laufenden Reformprozesses im Bereich der Hochschulsteuerung und institutionellen Autonomisierung, doch der nachweisbare Aufschwung von Positionen im Studiengangs- und Qualitätsmanagement macht damit klar deutlich, dass hier eine Berufsgruppe neuartiger Spezialist(inn)en entsteht, deren Tätigkeiten quer zu bisher üblichen Berufsbildern in Administration und Wissenschaft liegen. Damit sind die neuen Professionen nicht nur Ausdruck des laufenden institutionellen Veränderungsprozesses, sondern sie beeinflussen diesen Wandel selber aktiv mit. Insofern sind sie wichtige Akteurinnen und Akteure innerhalb der Bologna-Reform.

### **3.5. Qualitätsentwicklung und -steuerung**

Qualitätsentwicklung und -steuerung bezogen auf Studium und Lehre haben im Zuge des Bologna-Prozesses als institutionelles Handlungsfeld nicht nur – wie mehrfach angeklungen – immens an Bedeutung gewonnen, sondern sie stellen auch ein Quell ständiger Reibung zwischen Hochschulleitungen und Qualitätsmanager(inne)n auf der einen und den Wissenschaftler(inne)n auf der anderen Seite dar. Oblag die Qualitätsherstellung früher einzig den Hochschullehrer(inne)n, ist sie inzwischen ein Teilbereich korporativer Verantwortung geworden und das auch nicht erst mit Einsetzen des Bologna-Prozesses, sondern bereits seit Beginn der Welle von Governance-Reformen Anfang der 1990er Jahre. Offenbar tragen diese nunmehr seit über zwei Jahrzehnten andauernden Bemühungen um eine Erhöhung der Qualität von Studium und Lehre inzwischen Früchte, denn empirisch lässt sich nachweisen, dass sich die Studienqualität deutlich erhöht hat, so *Tino Bargel* in seinem Vergleich der Situation vor und nach Einsetzen der Bologna-Reformen auf Basis langjähriger Erhebungen. Allerdings gab es den größten Qualitätsschub in den 90er Jahren, während die Qualitätsentwicklung seit Beginn des Bologna-Prozesses eher stagniert. Dennoch verteidigt Bargel das neue Studiensystem gegen unzutreffende pauschale Vorwürfe. Untersuchungen zeigen vielmehr, dass auch im Bachelorstudium die Lehre überwiegend als gut bewertet wird und damit eine wichtige Grundlage für Zufriedenheit und Selbstbewusstsein der Studierenden gesichert ist. Insofern sind die Bologna-Reformen ein Weg, den es fortzusetzen gilt, auch wenn nach Auffassung von Bargel eine fortgesetzte Belegung des Studiums nach Leitprinzipien wie Forschungsbezug, Autonomie und Kreativität nötig ist.

Eine weitere zentrale Stellstraube für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre ist aus Sicht von *Fred G. Becker, Elke Wild, Wögen Tadsen und Ralf Stegmüller* der Einsatz geeigneter personalwirtschaftlicher Maßnahmen sowie von geeigneten Anreizen. Dazu haben sie Hochschulleitungen und neuberufene Professor(inn)en befragt. Dabei zeigte sich,

dass die meisten Hochschulleitungen, unabhängig ob an Universitäten oder Fachhochschulen, kein elaboriertes Qualitätskonzept für Studium und Lehre verfolgen. Stattdessen lassen sie sich eher von intuitiven Qualitätsvorstellungen leiten. Zugleich messen sie finanziellen monetären Anreizen eine hohe Bedeutung bei. Die befragten neuberufenen Hochschullehrer(innen) hingegen beurteilen monetäre Anreize eher skeptisch. Doch trotz der deklarierten Unwirksamkeit der Anreize zeigen sie hohes Lehrengagement. Eine gute Maßnahme ist aus Sicht der neuberufenen Professor(inn)en dagegen die Prüfung der Lehrkompetenz im Rahmen von Berufungsverfahren. Je ernsthafter diese geprüft werde, desto höher die Motivation der Berufenen. Bislang zu wenig genutzte Chancen liegen auch im Einsatz von Inplacement-Konzepten, also in der systematischen Einführung neuberufener Lehrkörpermitglieder in die Hochschule. Was auf individueller Ebene nach Erkenntnissen von Becker et al. nur unzureichend funktioniert, wirkt laut *Dieter Dohmen und Justus Henke* auf institutioneller Ebene umso besser. Fast alle Bundesländer haben inzwischen Anreiz- und Steuerungsinstrumente implementiert, mit denen sie Hochschulen zu einer hohen Lehr- und Lernqualität motivieren wollen. Hierbei spielt die LOM (leistungsorientierte Mittelzuweisung) eine zentrale Rolle. In einem Bundesländervergleich weisen Dohmen/Henke nach, dass die Hochschulen sehr sensibel auf die gebotenen Anreize reagieren, und zwar sowohl im Bereich Lehre und Studium als auch im Bereich Forschung.

Während der Versuch, die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium mit Hilfe von Anreizen, Zielvereinbarungen und ähnlichen Instrumenten zu steuern, relativ neu ist, gehört der Einsatz von Evaluationsverfahren traditionell zum hochschulischen Alltag. Die im Zuge der Bologna-Reformen gewachsene Bedeutung der Kompetenzorientierung hat dazu geführt, dass im Rahmen von Qualitätssicherungsverfahren nun auch Instrumente zur kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt werden. *Dries Vervecken, André Nowakowski, Anna Spexard und Edith Braun* stellen vor diesem Hintergrund das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp) vor und weisen empirisch nach, dass dieses die Kompetenzorientierung in Lehre und Lernen tatsächlich fördert. *Matthias Heiner* schließlich führt in seinem Beitrag aus, dass Hochschuldidaktik und Qualitätssicherung direkt miteinander in Beziehung stehen, was sich aber im Hochschulalltag nicht ausreichend widerspiegelt. Er liefert Argumente für eine stärkere Integration beider Bereiche.

## 4. Fazit

Setzt man die aufgezeigten empirischen Ergebnisse der Bologna-Forschung mit der eingangs geschilderten Bologna-Kritik in Beziehung, so zeigt sich, dass die tatsächliche Studienqualität in deutschen Hochschulen weit besser ist als die kursierenden Meinungen und Stimmungsbilder vermuten lassen. In den dargestellten Untersuchungen wird evident, dass der Bologna-Prozess eine Art Katalysator-Funktion für Veränderungen übernimmt, die bereits seit längerer Zeit im Hochschulsystem virulent sind. Unterschiedliche Reformstränge laufen unter dem Label „Bologna“ zusammen und vermischen sich. So sind die beobachtbaren Effekte häufig nicht allein der Umstellung der Studienstruktur zuzurechnen, sondern auch das Resultat vorhergehender bzw. parallel laufender Anstrengungen wie sie vor allem in den Bereichen Qualitätssicherung, Hochschuldidaktik und Hochschulsteuerung unternommen worden sind. Wirkungsforschung zu Bologna steht deshalb vor der Herausforderung, genau zu unterscheiden, welche Folgen direkt der Bachelor-/Masterreform und welche anderen Veränderungsprozessen zuzurechnen sind. In der öffentlichen



Diskussion findet diese Differenzierung bislang zu wenig statt. Gleichwohl – und auch das belegen die empirischen Ergebnisse in diesem Band – gibt es im Zuge der Umstellung auf die Bachelor-/Masterabschlüsse noch eine Reihe problematischer Baustellen. Zu diesen gehören in besonderer Weise der wachsende Druck auf Studierende und Lehrende durch das studienbegleitende Prüfungssystem und die zum Teil noch nicht ausreichende Anpassung der Studieninhalte an die neue Studienform. Die Gefahr, dass der Bologna-Prozess als Bürokratismus und damit als „Modernisierungsfassade“ endet, ist noch nicht gebannt. Ihr zu begegnen gehört sicherlich zu den dringendsten Aufgaben.

Alles in allem lässt sich die im Titel dieses Einführungstextes gestellte Frage „Wie wirksam ist der Bologna-Prozess?“ mit „hoch“ beantworten. Die Studienreform hat eine Menge in Bewegung gebracht. Dass neben intendierten auch nicht intendierte Effekte eingetreten sind, kann niemanden wirklich überraschen. Dazu sind Hochschulen und insbesondere Universitäten viel zu eigenwillige Institutionen, die selten das eins zu eins umsetzen, was sich Politiker(innen) am grünen Tisch überlegen. Umso wichtiger ist es für Lehrende, Studierende, Hochschulmanager(innen) und Hochschulpolitiker(innen), auf Faktenwissen zurückgreifen zu können, mit dessen Hilfe sie die laufenden Veränderungsprozesse regelmäßig reflektieren und Fehlentwicklungen frühzeitig entgegensteuern können. Dazu leistet diese Publikation einen Beitrag. Vor diesem Hintergrund sind den nachfolgenden Analysen nicht nur viele Leser(innen) zu wünschen, sondern mindestens ebenso viele Akteurinnen und Akteure, welche die Denkanstöße für die Weiterentwicklung der Praxis nutzen.

## Literatur

- Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg.
- Keller A./Himpele, K./Staack, S. (Hg.) (2010): Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischer Hochschulraum. GEW Materialien aus Hochschule und Forschung Nr. 116. Bielefeld.
- Kühl, S. (2011): Spezifikationen zum Sudoku-Effekt. Überlegungen zur Komplexitätssteigerung der Bologna-Studiengänge. Paper für die Tagung „Universität als Organisation“, veranstaltet von der AG Organisationssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) in Dortmund am 10./11. Juni 2011.
- Luhmann, N. (1987): Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten. In: Luhmann, N. (Hg.): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen, S. 202–211.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin.
- Schultheis, F./Cousin P.-F./Roca i Escoda, M. (Hg.) (2008): Humboldts Alptraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz.
- Schimank, U. (2010): Humboldt in Bologna – falscher Mann an falschem Ort? In: HIS Hochschul-Informationssystem (Hg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bielefeld, S. 44-61.



# **Deutschland und Europa im Vergleich**

# Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland

*Martin Winter*

## **Abstract**

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über ausgewählte Befunde aus empirischen Untersuchungen zum neuen Studiensystem. Diese Befunde beziehen sich erstens auf statistische Daten zu den Studierquoten, zweitens auf erhobene Einschätzungen von Studierenden, Absolvent(inn)en und Lehrenden sowie drittens auf Befunde aus Dokumentenanalysen. Bei der Zusammenschau drängt sich der Eindruck auf, dass die Befunde der empirischen Hochschulforschung – bis auf wenige Aussagen – wenig spektakulär sind. Und daran liegt vielleicht – nach der jahrelangen – mal mehr, mal weniger – aufgeregten Debatte – das Spektakuläre: die Revolution blieb aus. Deutlich wird dies insbesondere erstens an den substanziiell nur wenig geänderten Studiengängen und zweitens an den Übergangsquoten von der Bachelor- zur Masterphase. An den Universitäten wird mehrheitlich nach dem Bachelorstudium weiter studiert, der Bachelor wird offensichtlich nicht überall als tatsächlicher Regelabschluss begriffen.

## **1. Forschung zu „Bologna“**

Die Hochschulforschung bezeichnet sich selbst nicht als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, sondern definiert sich über ihren Gegenstand, dem sie sich sozialwissenschaftlich nähert. Das, was die Hochschulforschung am stärksten prägt, ist ihr permanenter Spagat zwischen Forschung und Praxis (vgl. Teichler 1994 und 2000; Zimmermann 2008). Forschung über Hochschulen und Engagement für Belange des Hochschulwesens sind auf spannende, aber auch auf problematische Weise miteinander verwoben. Was für die Hochschulforschung im Allgemeinen gilt, das kann auch über die Forschung zu „Bologna“ gesagt werden, die Thema meines Beitrags ist.<sup>1</sup>

Grob verallgemeinert lässt sich die Forschung zu „Bologna“ in drei Bereiche unterteilen: Erstens in Forschung zu „Bologna“ als Forschung über den politischen Prozess („Bologna-Prozess“): Hier steht das europäische Projekt der Harmonisierung der Studienstrukturen und des europäischen Hochschulraums sowie die deutsche Umsetzung im Fokus der politikwissenschaftlichen Analysen. Derartige Studien entstehen eher im universitären Kontext, insbesondere als Qualifikationsarbeiten (Nagel 2009; Walter 2006; Witte 2006).

Die anderen beiden Bereiche der Forschung zu „Bologna“ betreffen die Studienreform an sich. Zweitens die Forschung zu „Bologna“ als Forschung über die Studienreform: Hier konzentrieren sich die Untersuchungen auf Studiengänge, Studierende und Absolvent(inn)en, deren Einschätzungen und deren Verhalten. Derartige Studien werden insbesondere von der „institutionalisierten Hochschulforschung“, also den Hochschulforschungseinrichtungen in Deutschland, realisiert.

---

<sup>1</sup> Dieser Text basiert weitgehend auf einem Artikel, der 2010 in der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ veröffentlicht wurde (Winter 2010).

Davon nicht leicht zu trennen ist der dritte Bereich, die Forschung für die Studienreform: Diese Arbeiten sind anwendungsorientiert, zum Teil präskriptiv. Sie verfolgen mehr oder weniger einen nicht wissenschaftsimmanenten Zweck und der lautet „Gestaltung der Praxis an den Hochschulen“. Es geht beispielsweise um die Weiterentwicklung der Kompetenzen, um die Verankerung von lebenslangem Lernen an den Hochschulen und um die Verbesserung der Studierbarkeit. Forschung für „Bologna“ ist damit insbesondere das Feld der Hochschuldidaktik und Hochschulevaluation.

Anliegen meines Beitrags ist es, einen Überblick über die Forschung über die Studienreform in Deutschland zu geben. Wenn ich im Folgenden über diese Forschung berichte, dann meine ich nur die empirische Hochschulforschung und nicht die Debatte über, für und wider die neuen Studienstrukturen.

Die Bologna-Reform ist nicht nur seit Langem beschlossen, sondern zum überwiegenden Teil an den Hochschulen – formal – umgesetzt. Laut Statistik der Hochschulrektorenkonferenz vom Wintersemester 2010/11 weisen mittlerweile mehr als vier Fünftel der Studiengänge die Abschlüsse Bachelor und Master auf; die Hälfte aller eingeschriebenen Studierenden streben einen Bachelor- bzw. Masterabschluss an und knapp ein Drittel der Absolvent(inn)en hat bereits einen neuen Abschluss (Hochschulrektorenkonferenz 2010).<sup>2</sup>

Um über empirische Befunde zu berichten, ist also mittlerweile die wichtigste Voraussetzung gegeben: Die Reform ist eingeführt und es gibt mittlerweile ausreichend Studiengänge, Studierende und Absolvent(inn)en, die untersucht werden können und auch untersucht werden – wie im Folgenden gezeigt wird. Zugleich muss eine – wichtige – Einschränkung betont werden: Auch wenn die Reform weitgehend realisiert ist und es bereits genügend Studiengänge, Studierende und Absolvent(inn)en des neuen Studiensystems gibt, handelt es sich doch nur um erste Ergebnisse aus der Hochschulforschung. Die weitere Entwicklung bleibt abzuwarten.

Derzeit befinden wir uns in einer spannenden Übergangsphase, in der die neuen Studienstrukturen die alten ablösen; es gibt gleichzeitig Studierende wie Absolvent(inn)en beider Systeme. Zum Teil werden die alten und die neuen Studiengänge noch parallel angeboten, die einen laufen aus, die anderen laufen an. Es besteht also **die** Gelegenheit, „neues und altes Studieren“, das heißt alte und neue Studiengänge bzw. Studierende im alten und im neuen System, zu vergleichen. Dieses Gelegenheitsfenster wird nicht lange geöffnet bleiben. Der Vorher-Nachher-Vergleich steht deshalb im Zentrum meiner Ausführungen.<sup>3</sup>

Drei Arten von „Gegenständen“ (Daten) und damit zusammenhängend drei Herangehensweisen (Methoden) weisen die Untersuchungen zur Studienreform auf:

- erstens Dokumentenanalysen, die sich insbesondere auf Studiengänge und Curricula konzentrieren,
- zweitens statistische Daten zu den Quoten und Strukturdaten zum Studium (Quelle zumeist: Statistisches Bundesamt) sowie

---

<sup>2</sup> Diese Zahlen verzerren das statistische Verhältnis zwischen alten und neuen Studiengängen etwas, weil in der Regel dort, wo früher ein längerer alter Studiengang bestand, nun zwei kürzere Studiengänge angeboten werden.

<sup>3</sup> Für einen Vorher-Nachher-Vergleich bietet sich auch an, Dozenten(inn)en und Studiengangsverantwortliche zu befragen, da diese diejenigen sind, die beides kennen, das alte und das neue Studiensystem (siehe beispielsweise Fischer/Minks 2008 oder Winter/Anger 2010).

- drittens in Befragungen erhobene Einschätzungen von Studierenden und Absolvent(inn)en zur Studien- bzw. Berufspraxis.

Es drängt sich der Eindruck auf, dass die Befunde der empirischen Hochschulforschung – bis auf wenige Aussagen – wenig spektakulär sind. Und daran liegt vielleicht – nach der jahrelangen – mal mehr, mal weniger – aufgeregten Debatte – das Spektakuläre: die Revolution blieb aus.

## 2. Studienangebot und Studiengänge

Die vorhandenen Untersuchungen zu Studienangebot und Studiengängen basieren in erster Linie auf Analysen von Studiendokumenten, die zumeist flankiert werden von Experteninterviews. Unsere qualitative Studie vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF) zum Curricula-Vergleich von drei Fächern (Chemie, Maschinenbau und Soziologie) an drei Universitätsstandorten (Bochum, Chemnitz, Erlangen-Nürnberg) vor und nach der Bologna-Reform (Winter/Anger 2010) zeigt erstens, dass sich das Studienangebot der Fächer kaum geändert hat. Es kamen kaum neue Studiengänge dazu, es wurden auch kaum Studiengänge eingestellt. Vielmehr wurden die alten einphasigen Studiengänge in die neuen gestuften Formen überführt. Dies soll nicht wertend gemeint sein.

Neue Studiengänge mit neuen Bezeichnungen sind im Rahmen der Reform weniger oft entwickelt worden. Die von manch einem befürchtete Inflation der gegenstandsorientierten, multidisziplinären „Hybrid-Studiengänge“ ist bislang ausgeblieben. Wenn solche Studiengänge neu angeboten werden, findet dies offenbar unabhängig von der Umstellung auf die neuen Strukturen statt. Denkbar ist, dass in Zukunft ein derartiges Studienangebot insbesondere im Masterbereich ausgeweitet wird, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung einen tatsächlich höheren Stellenwert an den Hochschulen gewinnen wird. Dies wird wohl auch mit der Möglichkeit für die Hochschulen zusammenhängen, entsprechende Mittel, sprich Gebühren, einzunehmen sowie die im Rahmen der Weiterbildung erbrachte Lehrleistung als Teil des Lehrdeputats anerkennen zu können, das Lehrdeputat also nicht komplett für die grundständige Lehre verwenden zu müssen.

Zweitens haben wir festgestellt, dass sich die Reformen weitgehend auf formale Aspekte beschränken und kaum zu Neuerungen in den Studieninhalten und Lehrformen geführt haben.<sup>4</sup> Studienangebot und Studiencurricula haben sich durch die Reform substanziell nur wenig geändert, wohl aber die formalen Strukturen der Studiengänge (Stufung, Module, Leistungspunkte). Drittens entspricht ein Bachelorstudiengang in Verbindung mit dem anschließenden konsekutiven Masterstudiengang weitgehend dem alten Diplomstudiengang: Aus dem Diplom Maschinenbau wurden beispielsweise die zwei Studiengänge Bachelor Maschinenbau und Master Maschinenbau. In die untersuchten sechssemestrigen Bachelorstudiengänge wurden also nicht die neun oder zehn Semester Diplomstudium komprimiert.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> In der Übergangszeit besuchten Studierende, die einen neuen Abschluss anstrebten, gemeinsam die Veranstaltungen mit Studierenden, die einen alten Abschluss anstrebten. Anders wäre der Übergang von den alten auf die neuen Studiengänge auch kapazitär nicht machbar gewesen. Dies mag auch ein pragmatischer Grund für den eher konservativen Umgang der Hochschulen mit der Reform gewesen sein.

<sup>5</sup> Daraus ergibt sich ein methodischer Hinweis für den Vergleich von altem und neuem Studiensystem: Weil das alte Diplomstudium dem Bachelor- plus Masterstudium entspricht, sollte nicht ein Diplom- nur mit dem Bachelorstudiengang, sondern mit beiden gestuften Studiengängen verglichen werden. Dies gilt sowohl für Curricula-Vergleiche als auch für den Vergleich von Einschätzungen der Studierenden.

An diese Ergebnisse schließen sich einige weitere Forschungsfragen an:

- In der Studie wurden „nur“ drei Standorte untersucht, diese allerdings sehr intensiv – in einer Art Tiefenbohrung die Studiengänge und der Prozess ihrer Gestaltung en Detail rekonstruiert. Eine sinnvolle Ergänzung wäre es, diese Befunde auf eine breitere Basis zu stellen, indem flächendeckend (also bundesweit) die Veränderungen in einem Fach untersucht werden.<sup>6</sup>
- In der Studie wurden „nur“ drei Fächer untersucht, es stellt sich daher die Frage, wie sich das Studienangebot und die Studiengänge in anderen Fächern durch Bologna verändert haben? Welche Rolle hierbei die jeweilige Fachkultur gespielt hat?
- In der Studie wurden „nur“ Universitäten untersucht, daher liegt die Frage nach den Fachhochschulen nahe. Handelt es sich bei den Befunden um typisch universitäts-spezifische Lösungen? Wie haben sich das Studienangebot und die Curricula an den Fachhochschulen verändert?

Eine weitere Untersuchung zu den neuen Studiengängen hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München (IHF) durchgeführt (genauer dazu siehe den Beitrag von Sandfuchs/Witte/Mittag auf den Seiten 58-67 dieser Publikation). Es wurden 20 Bachelorstudiengänge unterschiedlicher Fachrichtungen an bayerischen Hochschulen in den Fokus genommen und dabei verschiedene Studiendokumente (Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Studienpläne und ähnliche Dokumente) analysiert. Das Resümee eines ersten Zwischenberichts aus dem IHF-Projekt (Witte/Sanfuchs/Lenz/Brummerloh/Hartwig 2010) lautet: Es herrscht Vielfalt im Studiengang-aufbau, im Verhältnis von Pflicht zu Wahlpflicht und Wahlanteilen, Modulgrößen, Prüfungsdichte, Prüfungsarten, Anerkennungsmodalitäten. Vielfalt – so wird kritisiert – führe insbesondere dann zu Unübersichtlichkeit, wenn die Informationen wenig transparent dargeboten werden.

„Vielfalt“ ist auch der Kernbefund der Studie von Schneijderberg und Steinhardt (2010), die Bachelorstudiengänge in den Politikwissenschaften in Deutschland und in der Schweiz hinsichtlich ihrer Wahlmöglichkeiten untersucht haben. Es handelt sich leider nicht um einen Vorher-Nachher-Vergleich. Die Autor(inn)en fanden heraus, dass es sehr unterschiedlich ausgeprägte Wahlmöglichkeiten an den verschiedenen Studienstandorten gibt. Ich vermute, dass dies bei den alten Studiengängen der Politikwissenschaft auch nicht anders war.

Vorsichtig lässt sich folgendes Zwischenresümee formulieren: Eine substanzielle Studienreform fand nicht flächendeckend statt. Abgesehen von den formalen Änderungen (deren Umsetzung den Hochschulen viel Arbeit machte), hat sich nicht sehr viel getan.<sup>7</sup> Um diese Befunde empirisch zu erhärten, ist weitere Forschung vonnöten.

---

<sup>6</sup> Vgl. die Studie von Kehm/Eckhardt 2009. Darin wurde untersucht, welche formalen Prinzipien bei der Umstrukturierung der Physik-Studiengänge in Europa sich wie stark durchgesetzt haben. Ein Vorher-Nachher-Vergleich wurde indes nicht durchgeführt.

<sup>7</sup> Um diese Aussage zu verallgemeinern, wären – wie bereits erwähnt – systematische, flächendeckende Untersuchungen – insbesondere auch in anderen Fächern – vonnöten. Meine eigenen praktischen Erfahrungen im Reformprozess und der Austausch mit anderen Bologna-Beauftragten im Rahmen des Bologna-Projekts der Hochschulrektorenkonferenz bestätigen den in unserer qualitativen Tiefenanalyse ermittelten Befund (siehe auch Winter 2008). Eine systematische, empirische Überprüfung ersetzen solche Erfahrungen indes nicht.

### 3. Quoten und Strukturdaten zum Studium

Befunde zu Quoten und Strukturdaten basieren auf der Analyse von statistischem Datenmaterial (aus Vollerhebungen, die beim Statistischen Bundesamt zusammenlaufen) oder auf repräsentativen Befragungen (oder gar Vollerhebungen) von Studierenden und Absolvent(inn)en. Es dreht sich hier nicht um abgefragte Einschätzungen und Urteile, sondern es wird nach „harten“ Fakten gefragt, wie zum Beispiel: Wie lange haben Sie studiert? Haben Sie die Hochschule gewechselt? Wie lange haben Sie eine Stelle gesucht? Was verdienen Sie?

Das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) in Mannheim hat Datenmaterial des Statistischen Bundesamtes aufbereitet sowie ausgewertet und kommt zu dem Schluss, dass sich die Studierquoten im neuen Studiensystem – Studienanfänge, Studienabbrüche, räumliche und soziale Mobilität – gegenüber den alten Studiengängen kaum geändert haben. Die präsentierten Zahlen erwecken den Eindruck, „dass die beobachteten Entwicklungen eher von generellen Zeittrends als durch den Reformprozess selbst getrieben sind“ (Mühlenweg/Sprietsma/Horstschräer 2010, S. 9). Dass derartige, langfristige Trends besondere Beachtung bei der Interpretation der Daten verdienen, ist ein Argument, das sich durch diesen Beitrag zieht. Für eine abschließende Bewertung ist es indes noch zu früh. Die aggregierten Zahlen vom Bundesamt hinken der aktuellen Entwicklung zwangsläufig etwas hinterher, sie müssen quasi „bottom-up“ gesammelt werden. Der weitere Verlauf bleibt folglich abzuwarten. Aktuell sind beispielsweise die **Studienanfängerzahlen** in den letzten Jahren stark angestiegen (2000: 314.956, 2005: 356.076, 2010: 442.607); ebenso hat sich die **Studierquote** (Anzahl der Studienanfänger(innen) im Verhältnis zur Anzahl der studienberechtigten Schulabgänger(innen)) stark nach oben entwickelt: auf den Rekordwert von 46 % (2000: 33,5 %, 2005: 37,9 %).<sup>8</sup> Die Frage ist, ob diese Entwicklungen (auch) mit der Einführung der zeitlich verkürzten Bachelorstudiengänge zusammenhängen? Oder müssen beide Trends – Erhöhung der Studierquote und Zunahme der Studienanfängerzahlen – weniger dem neuen Studiensystem als vielmehr den gestiegenen Abiturientenzahlen zugeschrieben werden?

Zu den einzelnen Quoten gibt es auch Befunde aus Studierenden- bzw. Absolventenbefragungen. Eine wichtige Quelle sind die Absolventenbefragungen des International Center for Higher Education Research (INCHER-Kassel) der Universität Kassel (Schomburg 2009a). Im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) werden breit angelegte Absolventenbefragungen an rund 50 Hochschulen in Deutschland durchgeführt. Dort werden Urteile der Absolvent(inn)en unterschiedlicher Abschlüsse und Hochschultypen über ihr Studium gegenübergestellt. Verglichen werden also unterschiedliche Personengruppen und ihre Aussagen über ihren Studien- und Berufsverlauf.

Ein erster bemerkenswerter Befund der Kasseler Absolventenbefragung betrifft die **Quote zur Auslandsmobilität**. Es wird eine gemischte – zwischen den Hochschultypen Universität und Fachhochschulen differenzierte – Bilanz gezogen: 35 % der Bachelorabsolvent(inn)en

---

<sup>8</sup> Pressemitteilung des Bundesamtes für Statistik vom 25.11.2009 im Internet: [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10\\_432\\_213.psmj](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10_432_213.psmj), abgerufen am 02.05.2011.

Pressemitteilung des Bundesamtes für Statistik vom 24.11.2010 im Internet: [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/11/PD09\\_450\\_213.templ atId=renderPrint.psmj](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/11/PD09_450_213.templ atId=renderPrint.psmj), abgerufen am 02.05.2011.



von Fachhochschulen geben an, sich während des Studiums im Ausland aufgehalten zu haben – im Vergleich zu 29 % der Diplomabsolvent(inn)en und 20 % der Masterabsolvent(inn)en. An den Universitäten wird von weniger Auslandsaufenthalten der Bachelorabsolvent(inn)en (32 %) und Masterabsolvent(inn)en (35 %) im Vergleich zu 39 % der Diplomabsolvent(inn)en berichtet (Schomburg 2009b, S. 41).

Im Vergleich zum alten Studiensystem weisen die Bachelorabsolvent(inn)en der Fachhochschulen mehr, die der Universitäten weniger Auslandsaufenthalte auf. Das Bachelorstudium an den Universitäten dauert in der Regel sechs Semester, das Bachelorstudium an Fachhochschulen oftmals ein Semester länger. Je länger die Regelstudienzeit, desto leichter wäre es prinzipiell, ein Auslandsaufenthalt in den Studienplan zu integrieren. Generell wird bedauert, dass im Kurzzeitstudium weniger Zeit für Auslandsaufenthalte vorhanden sei.

Nach dem Erwerb des Abschlusses sind hingegen relativ mehr Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en im Ausland gewesen als Diplom- oder Magisterabsolvent(inn)en (Schomburg 2009b, S. 44). Hier sind auch die längerfristigen Tendenzen zu beachten, die bei einem direkten Vergleich von altem und neuem Studiensystem etwas unterzugehen drohen. Dies haben die Kasseler Hochschulforscher(innen) im Blick; wohl unter Bezugnahme auf die Daten des Statistischen Bundesamtes stellen sie fest, dass der Anteil der Studierenden mit einem temporären Auslandsaufenthalt während des Studiums im Laufe der Jahre gestiegen ist: von 21 % im Jahr 1995 auf 34 % im Jahr 2007, das heißt also: in 12 Jahren um 13 %. Generell ist die Quote an den Universitäten höher als an den Fachhochschulen; nach wie vor sind diese Unterschiede zwischen den Hochschultypen beachtlich:

„Nur 22 Prozent der Absolventinnen und Absolventen mit einem Fachhochschulabschluss berichten über einen Auslandsaufenthalt während des Studiums gegenüber 36 Prozent derer mit einem Universitätsabschluss. 12 Jahre zuvor lagen die Werte bei 11 Prozent und 26 Prozent“ (Schomburg 2009b, S. 41).

Ein weiteres interessantes Ergebnis aus der Absolventenbefragung ist, dass die faktische **Studiendauer** der Masterabsolvent(inn)en, sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen, die Regelstudienzeit weit übertrifft: An den Universitäten liegt die durchschnittliche Studiendauer bei 6,7 Semestern, an den Fachhochschulen bei 6,2 Semestern (Schomburg 2009b, S. 37). Sind diese langen Studienzeiten darin begründet, dass – wie die Autor(inn)en feststellen – ein großer Anteil der Weiterstudierenden berufsbegleitend studiert?

Das HIS-Institut für Hochschulforschung in Hannover analysierte ebenfalls statistisches Material vom Bundesamt und befragte zusätzlich Studienabbrecher(innen) (Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010, S. 9f.). Sie stellen fest, dass sich die **Studienabbruchquote** in den neuen Studiengängen an der Universität im Vergleich zu den alten Studiengängen Diplom und Magister nicht erhöht hat, aber es mehr frühe Studienabbrüche im Vergleich zu vorher gibt: Während in den herkömmlichen Studiengängen die Studienabbrecher(innen) nach durchschnittlich 7,3 Fachsemestern die Hochschule ohne Examen verlassen, ist dies in den Bachelorstudiengängen nach durchschnittlich 2,3 Fachsemestern der Fall (Heublein et al. 2010, S. 48). Das könnte meines Erachtens auch daran liegen, dass häufig bereits die Ergebnisse von Modulprüfungen in den ersten Semestern in die Examensnote eingehen. Zusätzlich zu diesem Trend könnten Prüfungen in der Studieneingangsphase (sogenannte Orientierungsprüfungen) beigetragen

haben, wie sie beispielsweise in Bayern und Baden-Württemberg hochschulgesetzlich verlangt werden.

Ein weiterer bemerkenswerter Befund der HIS-Studie ist, dass sich die Abbruchquote bei den Bachelorstudierenden der Fachhochschulen im Vergleich zu den Diplomstudierenden fast verdoppelt hat (Heublein et al. 2010, S. 10).

Festgehalten werden kann, dass zwar der Zeitpunkt des Studienabbruchs an den Universitäten deutlich nach vorne verschoben wurde, sich die Quote an den Universitäten – im Gegensatz zu den Fachhochschulen – allerdings wenig verändert hat.

Das HIS-Institut hat in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz eine Studie auf Basis einer Umfrage unter Studierenden zur Mobilität im Studium durchgeführt. Darin ist ein Ergebnis zur **Hochschulmobilität** besonders erwähnenswert: Im Vergleich zu den Bachelor-, Magister- und Diplomstudierenden haben rund doppelt so viele Masterstudierende die Hochschule gewechselt, nämlich ungefähr ein Viertel, Bachelorstudierende nur zu 10 %:

„24 % der Studierenden in einem Master-Studiengang verweisen darauf, dass sie in ihrer Studienlaufbahn mindestens einmal die Hochschule gewechselt haben. Studierende in höheren Semestern der traditionellen Studiengänge Diplom, Magister und Staatsexamen weisen nicht annähernd entsprechende Quoten [12 bzw. 13 Prozent, MW] auf“ (Krawietz/Marian/Özkilic/Papayannakis/Rathjen 2008, S. 7).

Nicht im Bachelorstudium wird die Hochschule gewechselt, sondern offenbar später beim Übergang zum Master. Das Mobilitätsscharnier zwischen Bachelor und Master funktioniert offensichtlich wie politisch gewünscht: Das Bachelorstudium wird an der einen und das Masterstudium an einer anderen Hochschule absolviert. Vielleicht ist eine schwierige und langwierige Anerkennung der Module ein Grund dafür, dass in der Bachelorphase weniger ausgiebig gewechselt wird; vielleicht ist für die Bachelorstudierenden auch das Studium zu kurz, als dass bereits innerhalb der ersten drei Jahre die Hochschule gewechselt wird.

Mit dieser ausgeprägten Wechselfreude der Bachelorabsolvent(inn)en ist eine große Befürchtung der weniger gefragten Fächer und Standorte verbunden: Sie sorgen sich darum, wie sich ihre Masterstudiengänge – insbesondere mit guten Studierenden – füllen können. Einzelgespräche mit Fachvertreter(inne)n nähren die Vermutung, dass an vielen Standorten und Fächern weniger die fehlenden Masterplätze, sondern vielmehr die fehlenden Masterstudieninteressent(inn)en das Problem sein werden. Weist der Studiengang zu wenige Studierende auf, droht dessen Schließung. Dies wurde in einigen Zielvereinbarungen zwischen Bundesländern und ihren Hochschulen so vereinbart (vgl. Winter 2011). Die Folge ist ein sich verschärfender Wettbewerb um Studieninteressent(inn)en auf Masterebene. Diese Überlegungen basieren nur auf Eindrücken und Einzelinformationen und nicht auf systematischer, empirischer Forschung. Hier ist also Forschungsbedarf angezeigt; es fehlen empirisch tragfähige Zahlen.

Den brisantesten Befund liefert die Kasseler Absolventenstudie zu den **Übergangsquoten Bachelor-Master** bzw. zur **Weiterbildungsquote**:

„Eineinhalb Jahre nach Studienabschluss befinden sich 72 Prozent der Bachelor-Absolventen von Universitäten und 34 Prozent der Bachelor-Absolventen von Fachhochschulen in einem weiteren Studium. Darunter sind Personen, die

ausschließlich studieren sowie zugleich Studierende und Berufstätige. [...]“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010, S. 1, siehe auch S. 30f.)

In der aktuellen Befragungswelle sind diese Zahlen nochmals gestiegen, der Trend hat sich aber nicht geändert: 78 % der Absolvent(inn)en der Universitäten und 43 % der Absolvent(inn)en der Fachhochschulen haben ein Masterstudium aufgenommen (Schomburg 2010, S. 3). Die Weiterstudierquote der Bachelorabsolvent(inn)en variiert in Abhängigkeit von den Fachrichtungsgruppen.

„Im Falle der Universitäten beträgt sie 55 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften, 66 Prozent bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 67 Prozent bei den Ingenieurwissenschaften, 70 Prozent in der Informatik und je 86 Prozent in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften. Im Falle der Fachhochschulen beträgt sie 14 Prozent bei den Kultur- und Sozialwissenschaften, 30 Prozent bei den Wirtschaftswissenschaften, 36 Prozent bei den Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften, 52 Prozent in der Informatik und 58 Prozent in den Ingenieurwissenschaften.“ (Alesi/Schomburg/Teichler 2010, S. 33f.)

Die Kultusministerkonferenz wollte mit der Studienstrukturreform den Bachelor als „Regelabschluss eines Hochschulstudiums“ etablieren (2003/2010, S. 2). Die hierfür erforderliche Selektion bzw. Selbstselektion zwischen Bachelor- und Masterphase findet zwar an den Fachhochschulen statt. Dort scheint für die Mehrzahl der Absolvent(inn)en der Bachelor an die Stelle des bisherigen FH-Diploms zu treten. An den Universitäten muss dagegen nach Fachgebieten unterschieden werden: In einigen, vor allem in den Wirtschafts-, Sozial- und Kulturwissenschaften, scheint sich eine gewisse Selektivität abzuzeichnen, auch wenn die Mehrheit nach dem Bachelorabschluss das Studium fortsetzt. In anderen, vor allem naturwissenschaftlichen, Studiengängen scheint der Trend zum konsekutiven Bachelor-/Masterstudium hingegen ziemlich ungebrochen zu sein.

Wenn sich dieser Trend der „weiterstudierenden Universitätsstudent(inn)en“ und der FH-Studierenden, die bereits mit dem Bachelorgrad ihr Studium abschließen, stabilisieren sollte, hieße das auf lange Sicht, dass der/die Durchschnittsabsolvent(in) der Universität einen Masterabschluss und der/die Durchschnittsabsolvent(in) der Fachhochschule einen Bachelortitel aufweist. Der Bachelor wäre der typische Fachhochschul- und der Master der typische Universitätsabschluss. Oder noch prägnanter auf eine Formel gebracht: BA = FH, MA = Uni (Winter 2010).

Das wäre ein wahrlich nicht intendierter, gar paradoxer Effekt der Studienstrukturreform: Nicht nur die Regelstudienzeiten (wie im alten Studiensystem) sind an Fachhochschule und Universität unterschiedlich – nun heißen auch die Abschlüsse nicht mehr einheitlich Diplom, sondern der Bachelor ist in der Regel der FH-Studienabschluss und der Master der universitäre Regelabschluss (ebd.). Wolff-Dietrich Webler (2010, S. 56) nennt diese „hochschulpolitisch brisante Schlussfolgerung“ eine „Schreckensvision“: Fachhochschulen fungierten als eine Art „College-Gürtel“ um die Universitäten.

Dabei drängt sich folgender Zusammenhang auf: Je länger ein Bachelorstudium in der Regel dauern darf, desto eher gewinnt es den Charakter eines selbstständigen Abschlusses. Mit einer Verlängerung der Regelstudienzeit von sechs auf sieben oder acht Semester wird folglich der Bachelorabschluss aufgewertet. Oder im Umkehrschluss: Wenn die Hochschule im Master den eigentlichen Regelabschluss und im Bachelorgrad nur ein Etappenziel sieht, dann dürfte sie eher das Modell 3 plus 2 wählen.

Was den Übergang in den Beruf anbelangt, so sind Absolvent(inn)en mit Bachelorabschluss laut den Befragungen vom INCHER-Kassel nicht mehr von Arbeitslosigkeit betroffen als die Absolvent(inn)en anderer Abschlüsse. Nur 3 % der Uni- und nur 4 % der BA-Absolvent(inn)en aus den Fachhochschulen (Schomburg 2009c, S. 74) sind arbeitslos bzw. beschäftigungssuchend, bei den Masterabsolventen sind es gar nur 2 %. Diese Zahlen liegen nicht höher als die Quoten der Absolvent(inn)en der traditionellen Abschlüsse – weshalb Schomburg und Teichler (2009, S. 115) die Zahlen mit einem optimistisch-trotzigen „Bachelor – geht doch“ kommentieren. Vielleicht aber ist die Quote der Bachelorabsolvent(inn)en auch deshalb so niedrig, weil potenziell arbeitslose Absolvent(inn)en weiterstudieren, da sie am Arbeitsmarkt nicht unterkommen bzw. meinen, nicht unterzukommen?

Ein anderer Befund der Kasseler Absolventenbefragung scheint in diesem Zusammenhang besonders erwähnenswert: Relativ wenige der Bachelorabsolvent(inn)en aus den Universitäten – nur 55 % – sind eineinhalb Jahre nach dem Abschluss unbefristet beschäftigt. Die anderen Abschlüsse weisen hier mindestens 70 % und bis zu 88 % auf (ebd., S. 121).

Nach dem **Einkommen** der Absolvent(inn)en wurde in der Kasseler Absolventenstudie ebenfalls gefragt. Im Durchschnitt ist das Einkommen von Bachelorabsolvent(inn)en aus Universitäten etwa 20 % geringer und von Bachelorabsolvent(inn)en aus Fachhochschulen etwa 15 % geringer als das Durchschnittseinkommen aller Hochschulabsolvent(inn)en (2.800 Euro brutto<sup>9</sup>) (ebd., S. 125).

Soweit dieser Parcours-Ritt durch den Quoten-Ergebniswald von „Bologna“. Für genauere Informationen sei auf die Studien verwiesen, die mittlerweile fast alle im Internet erhältlich sind.

#### 4. Einschätzungen zur Studienpraxis

Einschätzungen zur Studienpraxis werden in den bislang durchgeführten Forschungsprojekten auf Basis von Studierenden- und Absolventenbefragungen vorgenommen. Es sind v.a. die Untersuchungen des HIS-Instituts für Hochschulforschung, der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz (zum Teil in Zusammenarbeit) und wiederum die Absolventenbefragungen vom INCHER-Kassel, die im Folgenden herangezogen werden.

Wieder muss betont werden: Es werden die Aussagen verschiedener Gruppen von Befragten gegenübergestellt. Mit einem derartigen Untersuchungsdesign misst man weniger die Unterschiede in den Studiengängen, sondern vielmehr die Unterschiede in den Aussagen und Bewertungen der Absolvent(inn)en- bzw. Studierendengruppen, die allerdings ein Hinweis auf die Unterschiede in den Studiengängen sein können. Da es um Bewertungsfragen geht, erscheint diese Herangehensweise auch angebracht. Denn wie sollten Unterschiede in der Studienpraxis – außer durch Expertenurteile von Fachvertreter(inne)n – auch sonst gemessen werden?

---

<sup>9</sup> „Das Brutto-Monatseinkommen von Fachhochschul- und Universitätsabsolvent(inn)en des alten Systems wie der Master-Absolventen von Universitäten beträgt eineinhalb Jahre nach Studienabschluss bei den (ausschließlich) Beschäftigten im Durchschnitt jeweils etwa 2.800 Euro.“ (Schomburg/Teichler 2009, S. 125)

Im Folgenden soll nur auf Befunde zur Studienqualität und zum Zeit- und Prüfungsaufwand – drei der meistgenannten Hauptkritikpunkte an der Reform – eingegangen werden, die grundsätzlich die Studierbarkeit der neuen Studiengänge infrage stellen können.

#### **4.1. Zeitaufwand**

Die Auswertung der Studierendensurveys der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz (Bargel/Multrus/Ramm/Bargel 2009) – bestätigt durch Studien des HIS-Instituts für Hochschulforschung (Isserstedt/Middendorff/Kandula/Borchert/Leszczensky 2010, S. 25) – zeigt, dass der Zeitaufwand für das Studium nicht bzw. nur leicht größer geworden ist, vergleicht man die Aussagen von Bachelor- und von Magister- bzw. Diplomstudierenden. Die Studie des HIS-Instituts stellt zudem fest, dass Bachelorstudierende mehr Zeit für Lehrveranstaltungen verwenden als Diplom-, Magister- und Masterstudierende. Das ist auch nicht so verwunderlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in den ersten Semestern schon immer relativ viele Veranstaltungen belegt werden mussten, in denen v.a. Grundlagenwissen vermittelt wird.

Erste publizierte Ergebnisse aus dem Projekt ZEITLast „Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge“ deuten ebenfalls darauf hin, dass relativ wenig Zeit effektiv für das Studium verwendet wird (siehe den Beitrag von Metzger/Schulmeister auf den Seiten 68-78 dieser Publikation). Allerdings wird kein Vorher-Nachher-Vergleich zum alten Studiensystem durchgeführt. Das Resultat ist: Im Endeffekt verwenden die Studierenden relativ wenig Zeit für ihr Studium, je nach Fachgruppe zwischen 20 und 27 Stunden pro Woche; die jeweilige Abschlussart ist hierbei offensichtlich relativ gesehen ohne Bedeutung.

„Befragungen im Rahmen von ZEITLast ergaben, dass sich nicht wenige Studierende subjektiv durchaus belastet fühlen: Den Studierenden sind die Bologna-Vorgaben z.T. nicht einmal bewusst, vielen ist auch nicht klar, dass sie wenig Zeit in ihr Studium investieren. Obwohl sie tatsächlich wenig Zeit aufwenden, geben sie an, dass sie viel Zeit investieren, klagen über Stress und Belastung und sehen ihre hohen Ansprüche an sich selbst als erfüllt an. Die subjektiv empfundene Belastung und der objektiv gemessene Zeitaufwand weichen extrem voneinander ab. Worin ist denn der Grund für die Diskrepanz zwischen subjektivem Empfinden und objektiv festgestellter Leistung zu suchen? Unseres Erachtens liegt die Ursache dafür in der kleinteiligen Semesterorganisation, einer Lehrorganisation, nach der die Studierenden pro Woche mehrere vorwiegend zweistündige Veranstaltungen zu besuchen haben, wodurch sie es mit bis zu 10-12 Themenwechseln pro Woche zu tun haben.“ (Metzger/Schulmeister 2010, S. 4)

Die allerorten kritisierte Steigerung der zeitlichen Belastung wird in den empirischen Studien so nicht bestätigt. Neu ist offensichtlich der subjektive Eindruck der gestiegenen Belastung, des gewachsenen Zeitdrucks und des erhöhten Prüfungsdrucks bzw. der überbordenden Prüfungsbelastung. Jedenfalls liest und hört man dies immer wieder. Ob es tatsächlich ein verallgemeinerbares Phänomen des „neuen Studierens“ ist, wäre genauer zu untersuchen.

#### **4.2. Prüfungsbelastung**

Der These von der Überforderung durch Prüfungsfülle widerspricht das Untersuchungsergebnis der AG Hochschulforschung. Die Autoren können nach der Auswertung von

repräsentativen Studierendenbefragungen nicht erkennen, „dass solche Belastungen [durch Prüfungen und Leistungsanforderungen, MW] generell mit der Einführung des Bachelors unter den Studierenden zugenommen haben: sie haben stets ein hohes Niveau aufgewiesen – mit ausgeprägten Fachdifferenzen“ (Bargel et al. 2009, S. 8).

Laut der Kasseler Studie verbringen die Bachelorabsolvent(inn)en der Fachhochschulen mehr Zeit während der Vorlesungszeit für ihre Prüfungsvorbereitung als die Diplomabsolvent(inn)en (FH), aber weniger Zeit in den Semesterferien (Schomburg 2009a, S. 39f.). Das heißt, die Prüfungen wurden in die Vorlesungszeit verlagert. Dieser Befund basiert – wie oben schon betont – auf Aussagen der Studierenden. Aussagen der Lehrenden dazu wurden in der eingangs dieses Beitrags vorgestellten Studie des HoF zum Curricula-Vergleich erhoben, allerdings können diese nicht als repräsentativ bezeichnet werden. Angewachsen ist laut Aussagen der von uns befragten Fachvertreter(innen) der Prüfungsaufwand (Winter/Anger 2010).<sup>10</sup> Insbesondere liegt der Grund darin, dass Prüfungen vielerorts veranstaltungsbezogen absolviert werden müssen. Module, die zumeist aus mehreren Veranstaltungen bestehen, haben entsprechend viele Prüfungen, obgleich eigentlich eine pro Modul reichen würde – wie das nun auch die modifizierten Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (2003/2010) verlangen.

### 4.3. Beurteilung des Studiums

Nicht nur hinsichtlich der Zeit- und Prüfungsbelastung, sondern auch hinsichtlich ihrer Beurteilung des Studiums werden Studierende alljährlich durch das HIS-Institut befragt. Diese Daten werden im Rahmen der Online-Befragung „Studienqualitätsmonitor“ erhoben. Grundsätzlich – so lautet der Befund von Heine (2011) – schneiden die neuen Studiengänge im Urteil der Studierenden an beiden Hochschultypen nicht besser ab als die alten. Eine weitere Publikation des HIS-Instituts, die anhand des Studienqualitätsmonitors (von 2008) studentische Einschätzungen zu alten und neuen Studiengängen vergleicht, kommt zu einem ähnlichen Schluss. Diese bezieht sich allerdings nur auf Baden-Württemberg. Das Ergebnis in einem Satz: Die „neuen“ Fachhochschulstudierenden sind nicht zufriedener und die Universitäts-Studierenden sind etwas zufriedener mit der Studienqualität als ihre Kommiliton(inn)en im alten System:

„Alles in allem hat sich die Zufriedenheit der Studierenden an Fachhochschulen durch die Einführung der gestuften Studienstruktur nicht verbessert. Während in der traditionellen Studienstruktur die Studierenden an den Fachhochschulen zufriedener mit ihren Studienbedingungen waren als Studierende an Universitäten, kommt es durch die neue einheitliche Studienstruktur in dieser Beziehung zu einer Verbesserung der Studienqualität an den Universitäten.“ (Griga/Leszencki 2009, S. 44f.)

Christoph und Roessler (2010) vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) untersuchten die Bewertungen der verschiedenen Studienabschlüsse durch Studierende verschiedener Fachrichtungen (ausführlicher dazu siehe auch den Beitrag von Roessler auf den Seiten 88-105 dieser Publikation). Die Daten stammen aus den Befragungen im Rahmen des CHE-

---

<sup>10</sup> Es stellt sich indes die methodische Frage, wie Veränderungen in der Prüfungsbelastung gemessen werden könnten. Sind Anzahl und Dauer der Prüfungen (was gilt als Prüfung – auch die Leistungsnachweise?) und/oder die Dauer der Prüfungsvorbereitungen ein hinreichender Indikator für Prüfungsbelastung? Eine Möglichkeit wäre, zeitlichen Prüfungsaufwand bzw. zeitlichen Vorbereitungsaufwand – wenn vorhanden – anhand der Angaben in den Modulbeschreibungen direkt zu ermitteln. Die Schwere der Prüfungen, die auch einen Teil der Belastung ausmacht, ist hier allerdings nur indirekt zu ermesen.

HochschulRankings. Verglichen wurden die Urteile von Bachelor-, Master- und Diplomstudierenden zum Studium (Studiensituation, Betreuung, Auslandsstudium, Arbeitsmarkt- und Berufsbezug, Praxisbezug): Deutlich besser ist der Durchschnitt der Urteile von Bachelor- und Masterstudierenden in den Gesellschaftswissenschaften an Universitäten im Vergleich zu Master- bzw. Diplomstudierenden geworden – dies gilt für alle fünf Aspekte, also auch für den Praxisbezug. Bei allen anderen Fächergruppen (Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaft, Geisteswissenschaften, Sprachwissenschaft) sind die Unterschiede zwischen den Resultaten der Erhebungen vor und nach der Reform nicht sehr groß und in ihrer Richtung nicht eindeutig. Das Urteil zu den neuen fällt gegenüber den Urteilen zu den alten Studiengängen in Einzelaspekten mal etwas besser und mal etwas schlechter aus. Dies gilt sowohl für Fachhochschulen als auch für Universitäten.

In der Absolventenbefragung vom INCHER-Kassel wurde auch nach Einschätzungen der Praxisorientierung des absolvierten Studiums gefragt. Dafür wurde ein Index aus folgenden Items gebildet: Praxisbezogene Lehrinhalte, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen, Vorbereitung auf den Beruf, Lehrende aus der Praxis, Projekte im Studium/Studienprojekte/Projektstudium sowie Pflichtpraktika/Praxissemester. Das Ergebnis lautet zusammengefasst: An den Fachhochschulen gibt es nur kaum bessere Urteile, an Universitäten leicht bessere Urteile der Absolvent(inn)en der neuen Studiengänge (Schomburg 2009b, S. 51); v. a. der Magister schnitt aufgrund seiner nur als gering eingeschätzten Praxisorientierung schlechter, der Master dagegen besser ab.

## 5. Fazit

Die Urteile der Absolvent(inn)en und Studierenden der neuen Studiengänge aus den Fachhochschulen scheinen grundsätzlich etwas negativer auszufallen als die ihrer Kommiliton(inn)en, die einen alten Abschluss anstreben. Bei den Studierenden an den Universitäten fällt diese Tendenz etwas positiver aus.

Generell verfestigt sich aber der Eindruck, dass die inhaltlichen Unterschiede – nicht die formalen – zwischen alten und neuen Studiengängen und die Unterschiede in der Einschätzung der Studienpraxis nicht allzu groß sind. Die angekündigte, erhoffte oder befürchtete „Bologna-Revolution“ fand offenbar so nicht statt. Der Umbruch in der formalen Studienganggestaltung bedingt also kein gänzlich neues Studieren.

Bei all den Vergleichen von „vor und nach Bologna“ kann es passieren, dass längerfristige Entwicklungen nicht treffend eingeordnet werden, sondern festgestellte Effekte einfach der Bologna-Reform zugeschrieben werden. Die Vermutung ist aber vielmehr, dass sich langfristige Entwicklungen, die schon vor „Bologna“ begonnen haben, im neuen System fortsetzen und eventuell auch forciert werden – was genauer zu untersuchen wäre (vgl. den Beitrag von Tino Bargel auf den Seiten 218-225 dieser Publikation). Deshalb ist ein Augenmerk auf diese längerfristigen Entwicklungstendenzen zu legen (vgl. Winter 2009, S. 77f.). Dazu gehört zum einen die Art und Weise des Studierens und zum anderen die Denk- und Verhaltensmuster der Studierenden (Studiermentalität) und schließlich auch die der Lehrenden. Hier ist weiterer Forschungsbedarf angezeigt.

## Literatur

- Alesi, B./Schomburg, H./Teichler, U. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen. Studien zum deutschen Innovationssystem 13-2010. Berlin. Download: [http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien\\_2010/13\\_2010\\_Humankapitalpotenziale\\_Bologna\\_INCHE\\_R.pdf](http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/13_2010_Humankapitalpotenziale_Bologna_INCHE_R.pdf).
- Auferkorte-Michaelis, N. (2009): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, S. 220-231.
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. Download: [http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_zwischenbilanz\\_2010.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf).
- Bloch, R./Franz, A./Würmann, C. (2010): Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Zur Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen. In: Hochschulmanagement, Vol. 5, Heft 3. S. 72-77.
- Christoph, G./Roessler, I. (2010): Bachelor auf Erfolgskurs!? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking. Gütersloh. Download: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_134\\_Bachelor\\_auf\\_Erfolgskurs.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_134_Bachelor_auf_Erfolgskurs.pdf).
- Fischer, L./Minks, K.-H. (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. In: HIS: Forum Hochschule 3/2008. Hannover. Download: [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200803.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200803.pdf).
- Griga, D./Leszczensky, M. (2009): Studienqualität und Studiengebühren. Studienqualitätsmonitor 2008. Baden-Württemberg. In: HIS Projektbericht Mai 2009. Hannover. Download: [http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/studium/HIS\\_SQM\\_2008.pdf](http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/studium/HIS_SQM_2008.pdf).
- Heine, C. (2011): Studienqualität nach Bologna aus Studierendensicht. Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug. In: Schubarth, W./Seidel, A./Speck, K. (Hg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam. (Druck in Vorbereitung).
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. In: HIS Forum Hochschule Nr. 2/2010. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover. Download: [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201002.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf).
- Hochschulrektorenkonferenz (2010): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/11. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010. Download: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK\\_StatistikBA\\_MA\\_WiSe\\_2010\\_11\\_final.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf)
- INCHER-Kassel (2009): Kooperationsprojekt Absolventenstudien. Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“. Befragung



- Jahrgang 2007. Internationales Zentrum für Hochschulforschung. Kassel. Download: [http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download/dateien/studieren\\_in\\_nrw/Bachelor/KOAB\\_BERLIN\\_BERICHT\\_Okt\\_2009.pdf](http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download/dateien/studieren_in_nrw/Bachelor/KOAB_BERLIN_BERICHT_Okt_2009.pdf).
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandula, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt von HIS Hochschul-Informationssystem, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. Berlin, Bonn. Download: [http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19\\_Haupt\\_Internet\\_A5.pdf](http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf).
- Kehm, B. M./Eckhardt, A. (2009): The implementation of the Bologna Process reforms into physics programmes in Europe. A position paper of the EPS (European Physical Society). Kassel.
- Kehm, B. M./Schomburg, H./Teichler, U. (2010): Einleitung: Der Stellenwert von Expertisen als begleitende Aktivität der Hochschulforschung. In: Alesi, B./Merkator, N. (Hg.): Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen. Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen. Werkstattbericht Nr. 72. Kassel, S. 5-12. Download: [http://www.uni-kassel.de/wz1/v\\_pub/wb/wb72.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/v_pub/wb/wb72.pdf).
- Krawietz, M./Özkilic, M./Papayannakis, B./Rathjen, J. (2008): Mobilität im Studium. Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. HIS Hochschul-Informationssystem im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der HRK. Statistik zur Hochschulpolitik 2/2008. Download: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Mobilitaet\\_im\\_Studium\\_2008.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Mobilitaet_im_Studium_2008.pdf).
- Kultusministerkonferenz (2003/2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010. Download: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK\\_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf).
- Metzger, C./Schulmeister, R. (2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc- und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien. Hamburg. Download: <http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/workload/metzger.pdf>.
- Mühlenweg, A./Sprietsma, M./Horstschräer, J. (2010): Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland – Auswertungen zu Studienbeteiligung, Studienabbrüchen, Mobilität und Eingangsselektion. Studien zum deutschen Innovationssystem 14-2010. Berlin. Download: [http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien\\_2010/14\\_2010\\_Bologna\\_ZEW.pdf](http://www.e-fi.de/fileadmin/Studien/Studien_2010/14_2010_Bologna_ZEW.pdf).
- Multrus, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. In: Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung (Hg.): Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 57. Konstanz. Download: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1880.pdf>.
- Nagel, A. (2009): Politiknetzwerke und politische Steuerung. Institutioneller Wandel am Beispiel des Bologna-Prozesses. Frankfurt am Main.

- Schneijderberg, C./Steinhardt, I. (2010): Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz. In: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 3, S. 74-81.
- Schomburg, H. (2010): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Germany. Berlin. Download: [http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/10EMBAC\\_Beitrage\\_DE\\_Schomburg\\_2003.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/pdf/10EMBAC_Beitrage_DE_Schomburg_2003.pdf).
- Schomburg, H. (Hg.) (2009a): Kooperationsprojekt Absolventenstudien. Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“. Befragung Jahrgang 2007. Internationales Zentrum für Hochschulforschung. Kassel. Download: [http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download\\_dateien/studieren\\_in\\_nrw/Bachelor/KOAB\\_BERLIN\\_BERICHT\\_Okt\\_2009.pdf](http://www.innovation.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/studieren_in_nrw/Bachelor/KOAB_BERLIN_BERICHT_Okt_2009.pdf).
- Schomburg, H. (2009b): Studium und Kompetenzerwerb. In: Schomburg, H. (Hg.): Kooperationsprojekt Absolventenstudien. Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“. Befragung Jahrgang 2007. Internationales Zentrum für Hochschulforschung. Kassel, S. 33-58.
- Schomburg, H. (2009c): Vielfältige Wege nach dem Studium. In: Schomburg, H. (Hg.): Kooperationsprojekt Absolventenstudien. Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“. Befragung Jahrgang 2007. Internationales Zentrum für Hochschulforschung. Kassel, S. 59-82.
- Schomburg, H./Teichler, U. (2009): Bachelor – Geht doch. In: Schomburg, H. (Hg.): Kooperationsprojekt Absolventenstudien. Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“. Befragung Jahrgang 2007. Internationales Zentrum für Hochschulforschung. Kassel, S. 115-128.
- Smitten, S. in der (2010): Die Hochschulforschung in der Politikberatung. In: Zeitschrift für Politikberatung, Vol. 3, Heft 1, S. 75-87.
- Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen, Vol. 56, Heft 3, S. 68-79.
- Teichler, U. (2000): Hochschulforschung. Sachstand und institutionelle Basis. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 32, Heft 1-2, S. 7-19.
- Teichler, U. (1994): Hochschulforschung – Situation und Perspektiven. In: Das Hochschulwesen, Vol. 42, Heft 4, S. 169-177.
- Walter, T. (2006): Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden.
- Webler, W.-D. (2010): Eine Schreckensvision? Universitäten als Master- und Promotions-Stufe sowie Fachhochschule als künftiger „College-Gürtel“ des Tertiären Systems? Schreiben die Studierenden mit ihrem Studienwahlverhalten Geschichte? In: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 2, S. 56-62.
- Winter, M. (2011): Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren. In: Schubarth, W./Seidel, A./Speck, K. (Hg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?

- Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam, S. 7-43.  
Download: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2011/5103/pdf/pbhsf01.pdf>.
- Winter, M. (2010): Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. In: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 2. S. 45-55. Download: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1954.pdf>.
- Winter, M. (2009): Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsbericht 1/2009. Wittenberg. Download: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2009.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2009.pdf).
- Winter, M. (2008): Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. In: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2008): Bologna in der Praxis: Erfahrungen aus den Hochschulen. Bielefeld, S. 78-98.
- Winter, M./Anger, Y. (2010): Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. HoF-Arbeitsbericht 1/2010. Wittenberg. Download: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2010.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2010.pdf).
- Witte, J. K. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede.
- Witte, J./Sandfuchs, G./Lenz, T./Brummerloh, S./Hartwig, L. (2010): Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge. Zwischenbericht an das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Stand 01.07.2010. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). München. Download: [http://www.ihf.bayern.de/?download=Zwischenbericht\\_IHF\\_Bachelorstudiengaenge.pdf](http://www.ihf.bayern.de/?download=Zwischenbericht_IHF_Bachelorstudiengaenge.pdf).
- Zimmermann, K. (2008): Spielräume für eine reflexive Hochschulforschung. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden, S. 115-132.

# Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen

Johanna Witte, Don F. Westerheijden, Andrew McCoshan<sup>1</sup>

## Abstract

Die 47 Unterzeichnerstaaten des Bologna-Prozesses haben sich ehrgeizige Reformziele mit weitreichenden Folgen für ihre Hochschulsysteme gesetzt. Eine umfassende Bestandsaufnahme, in wie weit die Ziele erreicht wurden, fehlte bislang. Dies gilt erst recht für die Wirkungen auf Studierende. Dieser Artikel stellt einen ersten Versuch dar, diese Lücke zu füllen. Er basiert auf einer umfangreichen Studie, die im Auftrag der Europäischen Kommission und der Bologna-Follow-Up Group von einem internationalen Wissenschaftlerteam unter Leitung des niederländischen Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) durchgeführt wurde (Westerheijden et al, 2010). Dieser Artikel nimmt die dort generierten Daten aus 48 europäischen Hochschulsystemen<sup>2</sup> im Hinblick auf die Fragestellung unter die Lupe, was daraus über die Wirkungen der Reformen auf Studierende gelernt werden kann.

## 1. Intendierte Wirkungen auf Studierende

Im ersten Schritt gilt es herauszuarbeiten, welche Wirkungen auf Studierende überhaupt im Rahmen des Bologna-Prozesses intendiert waren. Da der Bologna-Prozess ein komplexes Set von Zielen und Maßnahmen beinhaltet, die meist nicht direkt aus Studierendensicht formuliert wurden, in vielfältigen Bezügen zueinander stehen und sich zudem im Zeitverlauf weiterentwickelt haben, ist dies keine triviale Aufgabe.

Die folgende Abbildung stellt den Versuch dar, die im Rahmen des Bologna-Prozesses formulierten Ziele und Maßnahmen in eine Systematik und hierarchische Abfolge zu bringen. Insgesamt konnten wir zwölf verschiedene Maßnahmensets identifizieren (unterste Ebene). Diese haben wir den operativen Zielen zugeordnet, mit denen sie am engsten in Verbindung stehen. Es ist jedoch ein Merkmal des Bologna-Prozesses, dass jedes Instrument typischerweise mit mehreren Zielen in Verbindung steht. Zudem umfasst der Bologna-Prozess sowohl strukturelle Maßnahmen wie die gestufte Studienstruktur und das „European Credit Transfer System“ (ECTS), die von den meisten Regierungen als quasi-verpflichtende Elemente vorgegeben wurden, als auch „weichere“ Elemente wie die Unterstützung von

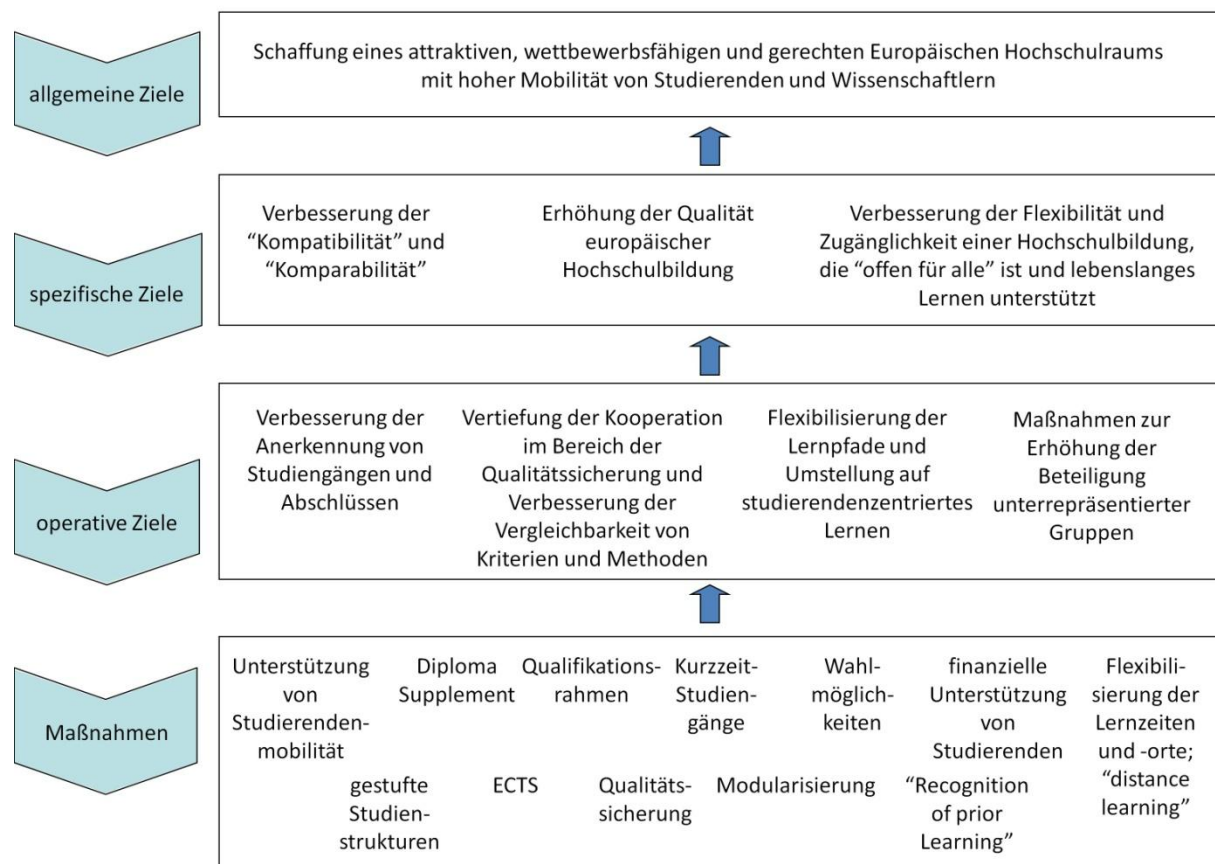
---

<sup>1</sup> Dieser Text basiert auf einem englischsprachigen Artikel, dessen Hauptautor Andrew McCoshan ist und der sich im Moment im Review-Prozess des Journal of Education Policy befindet. Der Artikel wurde in ähnlicher Form zuerst auf der 32. Jahreskonferenz von EAIR (der European Higher Education Society) im September 2010 in Valencia präsentiert. Da er auf eine Studie zurückgreift, die in gemeinsamer Arbeit eines großen Forscherteams entstanden ist, verdienen viele Menschen unseren Dank. Die folgenden Teile speisen sich im Besonderen aus Beiträgen weiterer Autoren der Studie: Mobilität und Anerkennung ausländischer Abschlüsse (Eric Beerkens, Leon Cremonini, Pedrag Lažetić); Ausweitung des Hochschulzugangs (Yasemin Yağci, Manuel Souto Otero, Neringa Mozuraityté), Qualitätssicherung (Alexandra Kovač, Egbert de Weert). Die Autoren dieses Artikels sind jedoch allein verantwortlich für seinen Inhalt, der nicht notwendiger Weise die Meinung anderer Teammitglieder wiedergibt.

<sup>2</sup> Da die Repräsentant(inn)en des flämischen und des französischen Teils Belgiens getrennt unterzeichnet haben, die Hochschulsysteme Schottlands und Englands (mit Northern Ireland und Wales) jedoch trotz gemeinsamer Unterzeichnung für das Vereinigte Königreich deutlich voneinander abweichen, kommt man bei 46 Teilnehmerstaaten auf 47 Unterschriften und 48 Hochschulsysteme.

Studierendenmobilität und die Anerkennung von Studienleistungen und Kompetenzen, deren Verbreitung in höherem Maße von freiwilliger Umsetzung, Anreizstrukturen, Vorbildern etc. abhängt. Weiterhin unterschieden wir operative, spezifische und allgemeine Ziele des Prozesses.

**Abbildung 1: Hierarchie von Zielen und Maßnahmen im Bologna-Prozess**



Zwei Dinge stechen beim Lesen der offiziellen Bologna-Dokumente (Kommuniqués, Deklarationen) im Hinblick auf die intendierten Wirkungen auf Studierende ins Auge: Erstens werden diese weder systematisch noch umfassend artikuliert, sondern sind über viele Dokumente verteilt und oftmals nur implizit genannt. In der Bologna-Erklärung selbst taucht das Wort „Studierende“ nur zweimal auf. Am meisten Substanz weisen noch die Formulierungen zu Mobilität im Leuven-Kommuniqué auf, auch wenn es selbst hier kaum um beabsichtigte Effekte geht. Um die intendierten qualitativen bzw. quantitativen Wirkungen der Maßnahmen auf Studierende zusammenzustellen, mussten wir diese daher aus den Texten kondensieren bzw. erschließen (Kommuniqués, in denen sie genannt sind, werden in Klammern genannt):

Qualitative Wirkungen auf Studierende:

- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (London and Leuven), u.a. der Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen durch flexiblere Lernpfade und studierendenzentriertes Lernen;

- Verbesserung der „Employability“ (Sorbonne, Berlin, Leuven) und bessere Vorbereitung auf das Berufsleben (London);
- Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements (Berlin, Bergen, London, Leuven);
- Stärkung der europäischen Identität (Berlin);
- Förderung des Respekts vor Vielfalt und der Fähigkeit, mit anderen Kulturen umzugehen (Leuven);
- Förderung der Mehrsprachigkeit (Leuven).

#### Quantitative Wirkungen auf Studierende (Volumeneffekte):

- erhöhte Mobilität in den europäischen Hochschulraum aufgrund erhöhter Attraktivität;
- erhöhte Mobilität innerhalb des europäischen Hochschulraums;
- mehr Studierende in Studiengängen höherer/gesicherter Qualität;
- mehr Studierende auf flexibleren Lernpfaden;
- eine ausgewogenere Repräsentanz der verschiedenen Bevölkerungsgruppen in der Studierendenschaft.

Zum Verhältnis von Reformzielen und -wirkungen können drei grundsätzliche Beobachtungen gemacht werden:

- Der Bologna-Prozess scheint erstens darauf abzustellen, seine Hauptwirkungen auf der Systemebene zu entfalten, wobei hier die europäische, die nationale und die Hochschulebene inbegriffen sind. Angenommen wird, dass Änderungen auf diesen Ebenen – teilweise indirekt oder implizit – positive Wirkungen auf Studierende entfalten.
- Obwohl zweitens alle Ziele im Zusammenhang mit Studierenden stehen und deren Erreichung Wirkungen auf sie haben soll, wurde bei der Formulierung offensichtlich nicht primär von den Studierenden ausgegangen. Daher bleiben die Beziehungen zwischen den operativen Zielen und den Wirkungen auf Studierende oftmals unklar und müssen erschlossen werden.
- Drittens ist es schwierig, die Wirkungen einzelner Ziele und Maßnahmen auf Studierende festzustellen, da eine Fülle von Kontextfaktoren auf allen Ebenen mit im Spiel ist. Die Frage, welchen Anteil „Bologna“ an bestimmten Veränderungen hat, ist daher müßig; zudem ist sie aus Studierendensicht irrelevant. Bologna hat eine Fülle vorhandener Trends aufgefangen, kanalisiert und wiederum mit gestaltet (Witte 2006, S. 3; S. 464-465), sodass es uns wichtiger erscheint, zu analysieren, was geschieht und wie man zukünftig darauf reagieren kann oder sollte.

Im Folgenden strukturieren wir unsere Analyse in Anlehnung an die vier operativen Ziele (siehe Abbildung 1) anhand der Kategorien Vergleichbarkeit und Anerkennung, Qualitätssicherung, flexible Lernpfade und Offenheit der Hochschulsysteme, ergänzt um den Punkt internationale Studierendenmobilität. Wir fragen jeweils zuerst, welche Daten über die Zielerreichung vorliegen („Reformwirkungen“), um dann die Konsequenzen in Bezug auf Datensammlung und -analyse zu diskutieren („Implikationen und Herausforderungen“).

Für die zugrunde liegende Studie wurden sämtliche zum Bologna-Prozess vorliegenden Daten (Stocktaking 2009, Eurydice 2009, Bologna with Student Eyes etc.) ausgewertet und ergänzt um Informationen aus internationalen (UNESCO-, ERASMUS- etc.) und nationalen Statistiken sowie unabhängigen wissenschaftlichen Vergleichsstudien. Die so generierten quantitativen und qualitativen Indikatoren wurden einem Plausibilitäts-Check durch Hochschulforscher(innen) aus je einem der untersuchten 48 Systeme unterzogen, die auch fehlende Angaben ergänzten sowie Daten für das Jahr 2009 aktualisierten. Weiterhin wurden im Rahmen der Studie 150 Interviews sowie drei thematische und drei Länder-Fallstudien durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie wurden zudem vor Veröffentlichung den Mitgliedern der Bologna-Follow-up Group zur Kontrolle vorgelegt. Im Wesentlichen stützen sich also die in diesem Artikel verwendeten Angaben auf die überprüften, ergänzten und teilweise aktualisierten Daten aus Stocktaking und Eurydice 2009. Im Folgenden wird die jeweilige Herkunft der Daten nicht mehr einzeln erläutert, sie kann aber aus den zugrunde liegenden Quellen nachvollzogen werden.<sup>3</sup>

## 2. Internationale Studierendenmobilität

### 2.1. Reformwirkungen

In räumlicher Hinsicht ist zwischen Bewegungen innerhalb des europäischen Hochschulraums und Bewegungen aus anderen Staaten in den europäischen Hochschulraum hinein zu unterscheiden. Weiterhin sollte unterschieden werden zwischen Studierenden, die ihren gesamten Hochschulabschluss und solchen, die nur Teile davon in einem anderen Land absolvieren („Abschlussmobilität“ versus „Creditmobilität“).<sup>4</sup> Mehrere größere Veränderungen fanden zwischen 1999 und 2007 statt.<sup>5</sup>

- Die Anzahl Studierender aus dem nicht-europäischen Ausland, die einen Abschluss im europäischen Hochschulraum absolvierten, stieg um 74 % und war höher als der allgemeine Anstieg der Studierendenzahlen (33 %) in Europa. Auch wenn dies als Zeichen erhöhter Attraktivität des europäischen Hochschulraums gewertet werden kann, ist doch zu fragen, ob die europäischen Hochschulsysteme auf diesen Anstieg adäquat reagiert haben, was die Unterstützung ausländischer Studierender betrifft.
- 2,6 % aller Studierenden kamen 2007 aus Ländern außerhalb des europäischen Hochschulraums, während ausländische Studierende aus Staaten innerhalb des europäischen Hochschulraums nur 2,0 % ausmachten. Im Jahr 1999 betragen die Anteile jeweils nur 1,6 % und 1,9 %. Diese deutliche Verschiebung zugunsten ausländischer Studierender von außerhalb des europäischen Hochschulraums wirft Fragen nach der Orientierung von Hochschulen, anderen Institutionen wie Austauschdiensten und nationalen Regierungen auf: Ist deren Interesse an der Gewinnung „globaler“ Studierender tatsächlich größer als an denen aus anderen

---

<sup>3</sup> Die Studie ist im Internet unter [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm) sowie auf der Website des CHEPS ([www.utwente.nl/cheps/publications](http://www.utwente.nl/cheps/publications)) verfügbar und liegt in zwei Bänden vor: „Detailed assessment report“ (Band 1) und „Case studies and appendices“ (Band 2).

<sup>4</sup> Studierende, die mit einem angefangenen Studium ins Ausland gehen um dort den Abschluss zu machen, werden unter „Abschlussmobilität“ gefasst.

<sup>5</sup> Sämtliche Zahlen dieses Abschnitts basieren auf Westerheijden et al. 2010, Abschnitt 7.2, der wiederum auf UNESCO-Daten basiert. Eine Unterscheidung zwischen Bachelor- und Masterstudierenden ist leider noch nicht möglich.

Bologna-Staaten? Welche Anreize bieten entsprechende Unterstützungsmaßnahmen und wie wirkt sich das auf die Studierendenströme aus?

- Bisher ist es überwiegend westeuropäischen Staaten gelungen, Studierende aus Ländern außerhalb des europäischen Hochschulraums anzuziehen, um ihren Studienabschluss bei ihnen zu machen. 14 der 15 Staaten mit einer Wachstumsrate oberhalb des Durchschnitts von 63 % sind aus dieser Gruppe. Daneben gibt es eine große Gruppe von Staaten, deren ausländische Studierendenzahlen niedrig sind oder sogar sinken. Angesichts dieser ungleichen Entwicklung lässt sich fragen, wie tragfähig das Konzept eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums ist. Faktisch treten viele Hochschulen und ganze Hochschulsysteme in den Wettbewerb und versuchen, mit individuellen Marketingstrategien ausländische Studierende anzuziehen.
- Was die Abschlussmobilität innerhalb des europäischen Hochschulraums betrifft, so gibt es auch hier eine enorme Bandbreite, jedoch sind die westeuropäischen Staaten weniger dominant: nur 16 der 29 Systeme mit einer Wachstumsrate über dem Durchschnitt von 4,1 % stammen aus dieser regionalen Gruppe. Zugleich fällt eine Kohorte von Staaten vorrangig aus Ost- und Zentraleuropa auf, die kaum Studierende aus anderen europäischen Ländern anzuziehen vermag; in manchen der Länder sinken die Zahlen sogar. Insgesamt gibt es deutliche Ost-West-Unterschiede.
- Eine Reihe von Ländern schicken deutlich weniger Studierende ins Ausland als sie selbst empfangen, allen voran das Vereinigte Königreich. In Dänemark, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich sank die Auswärtsmobilität in andere Länder des europäischen Hochschulraums sogar.
- Zur Creditmobilität liegen nur Daten aus Ländern innerhalb des europäischen Hochschulraums vor und auch diese sind lückenhaft. Daten aus den Erasmus-Programmen deuten darauf hin, dass das Wachstum der Austauschstudierendenzahlen vorrangig auf die Ausweitung des Programms auf weitere Länder zurückgeht. Auch hier ist zudem ein Ost-West-Muster sichtbar. Daten für 20 Staaten aus dem Eurostudent Survey (Orr/Schnitzer/Frackmann 2008) zeigen, dass im Jahr 2008 in der Hälfte der untersuchten Länder der Anteil von Studierenden mit einer Auslandserfahrung unter 10 % lag; in sieben Staaten lag dieser zwischen 10 und 15 %; in nur drei Ländern (Norwegen, Deutschland und Finnland) lag er über 15 %. Die Zahlen der Staaten, die im Rahmen dieses Surveys nicht untersucht wurden, liegen aller Wahrscheinlichkeit nach eher niedriger.

## 2.2. Implikationen und Herausforderungen

Obwohl Mobilität ein Bereich ist, zu dem vergleichsweise viele Studierendendaten vorliegen, fehlt eine systematische Datenerhebung für den europäischen Hochschulraum. Die vorliegenden Daten beziehen sich entweder auf die Europäische Union sowie Länder, die mit dieser durch Kooperationsprogramme verbunden sind oder sie sind weltweit und basieren auf höchst unterschiedlichen nationalen Berichtssystemen. Zudem sind viele Daten lückenhaft, z.B. indem sie nur Mobilität innerhalb organisierter Programme wie ERASMUS erfassen.



Immerhin wird aus den Daten deutlich, dass trotz aller Betonung der Bedeutung von Mobilität bisher nur ein verschwindend kleiner Anteil europäischer Studierender selbst ins Ausland geht. Daten aus dem ERASMUS-Programm (Souto/Otero/McCoshan 2006) deuten zudem auf eine soziale Ungleichverteilung der Mobilität hin.

Jenseits der Fakten, die einer systematischen Erhebung bedürfen, brauchen wir auch ein besseres Verständnis davon, wie Studierende ihre Mobilitätsentscheidungen treffen. Nur so kann man den großen geografischen Disparitäten auf die Spur kommen. Sind diese vorrangig durch den Mangel von Möglichkeiten, durch hemmende Faktoren oder durch Präferenzen der Studierenden (z.B. größerer Attraktivität außereuropäischer Hochschulen) erklärbar?

Auch wissen wir wenig über die Qualität der Mobilitätserfahrungen und darüber, welcher Anteil der im Ausland erworbenen Fähigkeiten anerkannt wird. Zu beiden Fragen gibt es ebenfalls keine umfassenden Erhebungen. Wie unterscheiden sich die Erfahrungen der Studierenden zwischen Systemen und Hochschulen? Spielt der Prozentsatz ausländischer Studierender in einem Gastland hierbei eine Rolle? Sind Hochschulsysteme mit geringeren Anteilen ausländischer Studierender weniger attraktiv, weil sie weniger darauf vorbereitet sind, auf deren Bedürfnisse einzugehen? Und wie ist es mit den Studierenden in Ländern, die starke Zuwachsraten ausländischer Studierender aufweisen: Leiden sie darunter oder profitieren sie davon? Wie haben Hochschulen und Hochschulsysteme auf den Anstieg reagiert?

### **3. Qualitätssicherung**

#### **3.1. Reformwirkungen**

Die meisten Bologna-Staaten hatten schon in den 1980er und 1990er Jahren verschiedene Qualitätssicherungssysteme in der Hochschullehre eingeführt. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde versucht, eine größere Vergleichbarkeit dieser Systeme herzustellen. Dies resultierte im Jahre 2005 in der Verabschiedung gemeinsamer Standards auf Verfahrensebene ("European Standards and Guidelines") sowie der Einführung eines Europäischen Registers von Qualitätssicherungsagenturen (EQAR). Die Beteiligung von Studierenden an den Qualitätssicherungsverfahren ist heute üblich. Bis auf eine Ausnahme wurde in allen Hochschulsystemen interne und externe Qualitätssicherung eingeführt; aber nicht alle Hochschulen wenden eigene Verfahren an (Westerheijden et al. 2010, Vol. 2 Case studies and appendices).

In manchen Bologna-Staaten ist die Qualitätssicherung bis heute obrigkeitsstaatlich (top-down) geprägt; ein Ansatz der vielfach nicht dazu beiträgt, ein effektives Engagement der Hochschulen – bzw. der Lehrenden und Studierenden – für die Entwicklung einer Qualitätskultur zu fördern. Ein fachbezogener Ansatz, wie er im Rahmen des Tuning-Projekts pionierhaft entwickelt wurde, kann hier ein stärker basis- und inhaltsorientiertes Gegengewicht bilden.

#### **3.2. Implikationen und Herausforderungen**

Es ist nicht leicht, die Wirkung von Qualitätssicherungsverfahren auf Studierende zu beurteilen, da die Kausalkette von der Reform nationaler Qualitätssicherungssysteme bis zur Veränderung der konkreten Erfahrungen Studierender in einem bestimmten Studiengang

lang und indirekt ist. Umstritten ist sowohl das Verhältnis von Qualitätssicherung und Qualität als auch zwischen Programmqualität und der Studienwirklichkeit. Die Implementierung der „European Standards and Guidelines“ garantiert nicht, dass der/die einzelne Studierende bessere Erfahrungen macht als in einem Hochschulsystem, einer Hochschule oder einem Studiengang, in dem dies nicht der Fall ist. Es ist aufgrund der vielfältigen Wechselwirkungen fast unmöglich, Qualitätssicherung isoliert von anderen Faktoren und Instrumenten zu beurteilen. Dies heißt nicht, dass die gegenwärtigen Bemühungen um die Einführung und Verbesserung nationaler Qualitätssicherungssysteme aufgegeben werden sollten, sondern dass sie in jedem Fall konkrete Maßnahmen zur unmittelbaren Verbesserung der studentischen Lernerfahrung beinhalten müssen, wie z.B. regelmäßige Überprüfung und Überarbeitung der Studiengänge, Studierenden- und Absolventenbefragungen auf der Ebene von Veranstaltungen, Studiengängen und Hochschulen, Studienabbruchstatistiken, Unterstützungsprogramme für abbruchgefährdete Studierende etc. Da hier ein besonderer Bedarf nach Daten besteht, die Akteurinnen und Akteure in den Hochschulen und zuständigen Ministerien Orientierung für unmittelbare Verbesserungen bieten, müsste man in diesem Bereich über Inhalt und Nutzen standardisierter Datenerhebung für den europäischen Hochschulraum besonders gut nachdenken.

## **4. Vergleichbarkeit und Anerkennung**

### **4.1. Qualifikationsrahmen**

#### **4.1.1. Reformwirkungen**

Die Einführung von Qualifikationsrahmen wurde im Jahr 2003 in den Katalog der Bologna-Ziele aufgenommen. Ihnen kommt eine Schlüsselstellung zu zwischen Studienstrukturen, Qualitätssicherung, Anerkennung von Studienleistungen und der sozialen Dimension. Bisher wurden in acht der am Bologna-Prozess beteiligten Hochschulsysteme nationale Qualifikationsrahmen eingeführt, die sich an einem auf europäischer Ebene vereinbarten Meta-Qualifikationsrahmen (Framework of Qualifications for the EHEEA) orientieren. Qualifikationsrahmen sind auch ein Instrument, durch welches das Prinzip der Kompetenz- und Ergebnisorientierung Verbreitung finden soll. Bisher sind die Wirkungen auf Studierende noch minimal. In den Ländern scheint eine leichte Präferenz für fachbezogene Qualifikationsrahmen zu bestehen. Allerdings gibt es hier auch Hinweise auf eine Tendenz zu detaillierten Vorgaben und einer oberflächlichen Erfüllung durch Hochschulen (Allais 2007; Blackmur 2004), die wenig Nutzen für Studierende bringt (Rauhvargers et al. 2009).

#### **4.1.2. Implikationen und Herausforderungen**

Zur Beurteilung der Wirkung von Qualifikationsrahmen und der in diesem Kontext geforderten Orientierung an „Learning Outcomes“ liegen noch keine systematischen Daten vor. Letztlich hängt die Wirkung von Qualifikationsrahmen von der Interpretation und Umsetzung auf Fächer-, Hochschul- und Studiengangebene ab. Nur wenn Akteurinnen und Akteure auf diesen Ebenen von der Sinnhaftigkeit des Instruments überzeugt sind, kann es seine Reformwirkung jenseits purer Formaldefinitionen entfalten. Die Frage, ob Studierende mit dem Konzept des „Qualifikationsrahmens“ vertraut sind, ist zudem weniger wichtig als die Frage, ob sich ihre Lernerfahrungen durch dessen Einführung verändert – ein Aspekt, der besonders schwer empirisch zu erfassen ist.

## **4.2. Gestufte Studienstrukturen**

### **4.2.1. Reformwirkungen**

Schon vor Beginn des Bologna-Prozesses wiesen immerhin 30 der beteiligten 48 Hochschulsysteme gestufte Studienstrukturen auf; auch wenn sich diese dann vielfach nicht als Bologna-kompatibel erwiesen und im Zuge des Bologna-Prozesses angepasst werden mussten (entweder aufgrund der Dauer des ersten und zweiten Zyklus oder aufgrund der (mangelnden) Anschlussfähigkeiten). Die übrigen Staaten führten grundlegend neue Strukturen ein. Was die Dauer der ersten und zweiten Stufe betrifft, ist die Vielfalt jedoch bis heute groß: 20 Hochschulsysteme lassen hier vielfältige Lösungen zu; in 19 Systemen dominiert ein Modell von 180 Europäischen Credits (EC) für den Bachelor- und 120 EC für den Mastergrad (3+2 Jahre Vollzeitstudium); in sieben Systemen umfasst der erste Abschluss 240 EC (4 Jahre), gefolgt von 60-120 EC (1-2 Jahre) für den zweiten Abschluss. Über die Wirkungen dieser verschiedenen Modelle und ihrer Vielfalt auf Studierende wissen wir wenig. Wo Anerkennungspraktiken stärker auf der Studiendauer basieren als auf den Abschlüssen bzw. Kompetenzen/Learning Outcomes, wird diese Vielfalt ein echtes Mobilitätshindernis für Studierende und Absolvent(inn)en aus Systemen mit kürzeren Studiendauern. Dennoch ist ein Fortschritt gegenüber der Ausgangssituation zu verzeichnen: Damals war es schwierig für Absolvent(inn)en langer grundständiger Studiengänge, diese in Hochschulsystemen mit gestuften Strukturen als mehr als einen Bachelorabschluss anerkannt zu bekommen. Umgekehrt war es für Bachelorabsolvent(inn)en nicht leicht, einen Quereinstieg in die langen grundständigen Studiengänge zu schaffen.

### **4.2.2. Implikationen und Herausforderungen**

In Hochschulsystemen, die, wie das deutsche, aus einer Tradition langer, grundständiger Studiengänge kommen, hängt die Beurteilung des Reformersfolgs stark von den Arbeitsmarktperspektiven ab, die der Bachelorabschluss – gerade in den nationalen Systemen – eröffnet, sowie von den Zugangschancen zum Masterstudium. Es wäre von großem Interesse, europaweite Daten zu folgenden Fragen zu haben: Wie flexibel sind die europäischen Hochschulsysteme durch die Reformen tatsächlich geworden? Wie häufig ist der Wechsel von Studiengang, Hochschule oder Land zwischen Bachelor- und Masterstudium inzwischen? Welcher Anteil der Studierenden tritt nach dem Bachelorabschluss ins Berufsleben ein? Oder wird durch den Bologna-Prozess gar der Master zum Regelabschluss in Europa gemacht – wie Adelman (2009) voraussagt? Und was sind die tatsächlichen Präferenzen der Studierenden: Ziehen sie mehrheitlich einen frühen Arbeitsmarkteintritt nach dem Bachelorabschluss vor oder möchten sie bis zum Master „durchstudieren“? Wie viele von ihnen streben einen Richtungs- oder Hochschulwechsel an?

## **4.3. ECTS**

### **4.3.1. Reformwirkungen**

Vor dem Bologna-Prozess war die Rolle des „European Credit Transfer System“ (ECTS) auf die Erleichterung des internationalen Studierendenaustauschs beschränkt; sein Potenzial zur Flexibilisierung von Hochschulsystemen und zur stärkeren Studierendenorientierung hatte es noch nicht entfaltet. Nur in wenigen Ländern, wie z.B. dem Vereinigten Königreich, gab es schon lebhafte Debatten über diese Möglichkeiten.

Heute wird in sämtlichen Teilnehmerstaaten des Bologna-Prozesses das ECTS oder ein vergleichbares System in der Breite genutzt bzw. die Umstellung erfolgt gerade. In sechs Systemen beschränkt sich der Gebrauch allerdings auf weniger als 75 % der Studiengänge; und nur in zwölf Systemen erfolgt die Zuteilung der Credits auf Basis sowohl des Arbeitsaufwands („Student Workload“) als auch der Lernergebnisse („Learning Outcomes“), wie es der ECTS Users' Guide vorsieht. In 22 Systemen werden entweder nur der Arbeitsaufwand oder nur die Lernergebnisse zugrunde gelegt, in zwölf Systemen keins von beiden.

Zudem variiert das Verständnis von Modularisierung, welche oft einhergeht mit der Einführung von ECTS, enorm. Besonders die Modulgrößen variieren stark, was ein Problem für die Mobilität darstellen kann (wenn Module sehr groß sind oder inkompatible Größen haben).

Wo das ECTS schon umgesetzt ist, konzentriert sich die Debatte auf die Ausgestaltung. Dazu gehört die Frage, ob Credits vorrangig auf Basis des studentischen Arbeitsaufwands oder der Lernergebnisse vergeben werden sollten und wie das ECTS zur Verbesserung von Anerkennung und Mobilität tatsächlich beitragen kann.

#### **4.3.2. Implikationen und Herausforderungen**

Während die formale Einführung von ECTS europaweit so gut wie flächendeckend erfolgt ist, hängt der Nutzen für Studierende doch in hohem Maße davon ab, wie das ECTS umgesetzt ist. Darüber wissen wir jedoch viel zu wenig: Macht das ECTS die Studiengänge tatsächlich flexibler, wie intendiert? Wie wird in den Anerkennungspraktiken mit verschiedenen Modulgrößen umgegangen? Wie wirkt es sich aus, wenn Credits auf Basis verschiedener Kriterien wie studentischem Arbeitsaufwand oder Lernergebnissen vergeben werden? Sollte das ECTS mit Niveau-Indikatoren versehen werden, wie dies in einigen englischen Credit-Netzwerken der Fall ist?

### **4.4. Diploma Supplement**

#### **4.4.1. Reformwirkungen**

Die flächendeckende Einführung des „Diploma Supplement“ sollte 2005 abgeschlossen sein, d.h. zu diesem Zeitpunkt sollte es jedem Studierenden im europäischen Hochschulraum ohne Antrag, kostenfrei und in einer der gebräuchlichsten europäischen Sprachen ausgestellt werden. Dies ist heute in 30 Systemen in den meisten Hochschulen der Fall – zumindest offiziell. Nicht überall jedoch wurde der entsprechende rechtliche Rahmen voll in die Praxis umgesetzt. Zudem sind auch die Bekanntheit des Diploma Supplements und ein Verständnis seiner Funktion bei Studierenden und Arbeitgeber(inne)n noch ausbaufähig.

#### **4.4.2. Implikationen und Herausforderungen**

Das Diploma Supplement gehört zu den am wenigsten umstrittenen Maßnahmen im Rahmen des Bologna-Prozesses. Auch wenn es große Verbesserungspotenziale aufweist, was seine Aussagefähigkeit und Nützlichkeit betrifft (siehe z.B. die Vorschläge von Adelman 2009), kann es zumindest wenig Schaden anrichten. Es wäre interessant zu wissen, wie nützlich Studierende das Diploma Supplement bewerten und wie viele von ihnen bisher Gebrauch davon machen, sowie zu welchen Zwecken.

## 5. Flexible Lernpfade

### 5.1. Reformwirkungen

Flexible Lernpfade sind ein Element des Bologna-Prozesses, das insbesondere von der Europäischen Kommission – auch im Rahmen des Lissabon-Prozesses – betont wird und im deutschen Hochschulsystem bisher vergleichsweise wenig Beachtung gefunden hat. Schon der Begriff „flexible learning paths“ hat im Deutschen keine gebräuchliche Entsprechung; die Übersetzung „flexible Lernpfade“ ist eine Neuprägung.

Dennoch wurden Instrumente, die flexible Lernpfade ermöglichen können – wie ECTS, Qualifikationsrahmen und Modularisierung – auch in Deutschland eingeführt. Ob sie aber tatsächlich Flexibilität schaffen, hängt in hohem Maße von ihrer Interpretation und Umsetzung ab. Weitere Flexibilität schaffende Maßnahmen sind die Anerkennung von in anderen Bildungsbereichen erbrachten Leistungen und erworbenen Kompetenzen (hier vor allem „recognition of prior learning“ (RPL), also z.B. in der Berufsbildung erworbene Qualifikationen), Kurzstudiengänge („short-cycle studies“; unter drei Jahren) und die Einführung von Wahlmöglichkeiten innerhalb von Studiengängen.

Was Instrumente des RPL betrifft, so werden diese in der Mehrzahl von den an Bologna teilnehmenden Hochschulsystemen (28) kaum oder gar nicht gebraucht, während sie nur in 16 Systemen entweder national umgesetzt (14) oder im häufigen Gebrauch an den Hochschulen sind (2). Auch wo RPL national umgesetzt ist, ist von starker Variation der Anwendung in der Praxis auszugehen. Unter 21 europäischen Hochschulsystemen, von denen Daten vorliegen, ist der Anteil von Studierenden, die über RPL Eintritt ins Hochschulsystem gefunden haben, in England, Nordirland und Wales mit 15 % am höchsten. Die 16 Länder mit der am weitesten verbreitetsten Umsetzung von RPL liegen in Westeuropa plus Slowenien.

Die Rolle von Kurzstudiengängen, deren Qualifikationsniveau unterhalb des Bachelors anzusiedeln ist, bleibt im Bologna-Prozess offen. Diese tauchen im Europäischen Qualifikationsrahmen zwar auf, die Bestimmung ihrer Funktion (insbesondere der Anschlussfähigkeiten) wird jedoch der nationalen Umsetzung überlassen. Daher kann man nicht sicher sein, Gleiches mit Gleichem zu vergleichen. Dennoch scheinen sie in 26 Systemen zu existieren und in einigen Ländern weisen sie beträchtliche Studierendenzahlen auf (über 15 % in 8 Systemen, über 5 % in 12). Da Kurzstudiengängen eine Schlüsselrolle in der Reaktion auf wechselnde Arbeitsmarktanforderungen zukommt (McCoshan et al. 2008), wirft die große Variationsbreite ihrer Umsetzung Fragen auf.

Bisher wurden nur in 13 Systemen 90 % oder mehr der Studiengänge modularisiert und ein gemeinsames Verständnis der Modularisierung als Instrument für mehr Flexibilität, Übertragbarkeit von Leistungen und Mobilität gibt es bisher nicht. Sieben Systeme haben keine modularen Strukturen, 14 haben mit der Modularisierung erst begonnen und 13 befinden sich mitten in der Umsetzung. Das Verständnis von Modularisierung variiert dabei erheblich, von der Untergliederung des Studiums in kleine Bausteine über die Kombination von Lehrveranstaltungen in größere Einheiten bis zur Einführung von Spezialisierungsrichtungen („tracks“).

## 5.2. Implikationen und Herausforderungen

Das Bologna-Ziel der flexiblen Lernpfade ist bisher nur unzureichend definiert und konzeptualisiert, sodass sowohl unklar bleibt, welche Maßnahmen von Unterzeichnerstaaten im Zuge der Umsetzung eigentlich erwartet werden als auch wie genau diese Maßnahmen zur Zielerreichung beitragen sollen. Das im letzten Abschnitt genannte Maßnahmenbündel aus ECTS, Modularisierung, Kurzstudiengängen etc. wurde für die diesem Artikel zugrunde liegende Studie als „Proxies“ zusammengestellt und lässt sich nicht eindeutig aus den Bologna-Dokumenten entnehmen. Die entscheidende Frage, inwieweit diese umgesetzten Maßnahmen tatsächlich die Flexibilität individueller Lernpfade erhöht haben, wurde zudem bisher nicht europaweit untersucht.

In diesem Bereich wäre es also sehr hilfreich für die künftige Politikentwicklung, die notwendigen Instrumente besser zu definieren und zu erheben, welcher Anteil der Studierenden sie schon für eine Flexibilisierung der eigenen Lernpfade nutzt. Neben den oben genannten Instrumenten gehören sicher weitere dazu, wie die Erleichterung des Hochschulzugangs ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung, großzügige Anerkennungspraktiken und die Verbesserung des Übergangs vom beruflichen zum hochschulischen Lernen. Ein alternativer und vielleicht sogar sinnvoller Erhebungsweg wäre es, Studierende zu Fragen, als wie flexibel sie ihren persönlichen Lern- und Studienpfad erlebt haben und welchen Flexibilität schaffenden und verhindernden Faktoren sie begegnet sind.

## 6. Offenheit der Hochschulsysteme

### 6.1. Reformwirkungen

Ein hehres, im Rahmen des Bologna-Prozesses formuliertes Ziel ist, dass die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft derer der Bevölkerung entsprechen sollte (London Communiqué 2007). Davon sind die Hochschulsysteme des europäischen Hochschulraums jedoch weit entfernt. In 39 der an Bologna beteiligten Hochschulsysteme sind bestimmte Studierendengruppen im Vergleich zur Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert, typischerweise Studierende, deren Eltern ein niedriges Einkommen oder einen niedrigen Bildungsstand haben. Der Frauenanteil an den Studierenden liegt zwar inzwischen in der Regel über 50 %, in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern sowie im Master- und Promotionsbereich sind sie jedoch unterdurchschnittlich vertreten. Soweit das aufgrund der vorhandenen Daten feststellbar ist, hat sich der Anteil Studierender aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen im Zuge des Bologna-Prozesses kaum verändert.

Die Verbesserung der Zugänglichkeit der Hochschulsysteme beinhaltet die Schaffung flexiblerer Lernpfade (siehe oben), aber auch die direkte Unterstützung Studierender, die nicht das „traditionelle Profil“ aufweisen, z.B. durch Anpassung der Studiengänge (Teilzeit, E-Learning, Baukastensysteme, besondere Veranstaltungszeiten etc.) und durch gezielte Beratung und finanzielle Hilfe.

Insgesamt gibt es hier noch viel Raum für Verbesserung:

- Die gezielte Nutzung von Maßnahmen wie der Einführung von Kurzstudiengängen, Modularisierung und Wahlmöglichkeiten zur Verbesserung der Zugänglichkeit des

Hochschulsystems für unterrepräsentierte Gruppen steckt noch in den Kinderschuhen.

- Weniger als die Hälfte der Hochschulsysteme bietet bisher großflächig entweder Teilzeit-, Fernstudium oder Studiengänge, die zu arbeitnehmerfreundlichen Zeiten wie Abenden und Wochenenden stattfinden, an.
- Was das Thema Studienberatung betrifft, so geben weniger als die Hälfte der Hochschulsysteme an, diese flächendeckend vorzuhalten; in einem Fünftel der Systeme gibt es gar keine Studienberatung. Insgesamt variieren Verfügbarkeit, Art und Qualität der Studienberatung enorm.
- Die finanzielle Unterstützung Studierender variiert ebenfalls enorm. Sechs liegen mit einer Kombination aus finanzieller Unterstützung Studierender, niedrigen Gebühren und einem hohen Anteil öffentlicher Investitionen ins Hochschulsystem an der Oberkante des Möglichen; sechs Systeme befinden sich am gegenüberliegenden Ende dieses Spektrums; der Rest liegt im Mittelfeld. In 33 Systemen ist die finanzielle Unterstützung für Studierende sehr niedrig.

Insgesamt wird im europäischen Hochschulraum noch wenig für die Öffnung der Hochschulsysteme für unterrepräsentierte Gruppen getan. Die Maßnahmen, die diese befördern können, werden selten zielgerichtet eingesetzt und variieren zudem stark zwischen den Systemen. Im Stocktaking-Bericht 2009 gab es immerhin zwölf Systeme, die zum Abschnitt „Soziale Dimension“ gar keine Angaben machten – ein Indiz für das Ausmaß der noch unbewältigten Aufgaben.

## 6.2. Implikationen und Herausforderungen

Ähnlich wie im Bereich “flexible Lernpfade” ist auch das Ziel der Öffnung der Hochschulsysteme nicht präzise definiert und operationalisiert, was sowohl Ausdruck davon als auch Ursache dafür ist, dass es nicht zu den Prioritäten des Bologna-Prozesses zählt.

Was steht einer breiteren Implementierung von entsprechenden Maßnahmen entgegen: Mangelndes Interesse der Verantwortlichen, zu hohe Kosten oder strukturelle Hürden? Was hindert Studienberechtigte aus unterrepräsentierten Schichten an der Aufnahme eines Hochschulstudiums? Welche Typen der Flexibilisierung von Studiengängen sind am nützlichsten und wie gewährleistet man ihre Nutzung durch die Zielgruppen? Über all diese Themen wissen wir bisher viel zu wenig.

## 7. Schlussfolgerungen

Eine Bestandsaufnahme des vorliegenden Materials zeigt vor allem die enorme Vielfalt studentischer Erfahrungen über die letzten zehn Jahre und in 48 beteiligten Systemen. Der Weg, den Hochschulsysteme und Hochschulen zurückzulegen hatten, um die Bologna-Ziele umzusetzen, war unterschiedlich lang. So bedeutete die Einführung gestufter Studienstrukturen als Bologna-Standard im europäischen Hochschulraum für einige Systeme eine grundlegende Umstrukturierung, andere verfügten bereits 1998, als die Sorbonne-Erklärung den Bologna-Prozess in Gang setzte, über diese Strukturen. Ähnliches gilt für die Modularisierung und das studierendenzentrierte Lernen. Die Wirkungen auf Studierende innerhalb der untersuchten 48 Hochschulsysteme fallen daher auch sehr unterschiedlich

aus. Sie variieren in Abhängigkeit von den Systemen, Hochschulen, Studiengängen und der Herkunft der Studierenden.

Insgesamt sagen uns die vorliegenden Daten weit mehr über politische Maßnahmen und Gesetzesänderungen als über die tatsächlichen Erfahrungen Studierender. Viele Informationen weisen sogar auf eine beträchtliche Kluft zwischen beidem hin.

Da zu etlichen Wirkungsbereichen des Bologna-Prozesses auf Studierende immer noch europaweit vergleichbare, abgesicherte Daten fehlen, sind wir Gerüchten und Stimmungen überlassen, wie sie in nationalen Medien kolportiert werden. Das ist eine sehr unbefriedigende Situation angesichts der Tatsache, dass fast alle Maßnahmen des Bologna-Prozesses letztlich dazu gedacht sind, die Erfahrungen Studierender und die Chancen von Hochschulabsolvent(inn)en zu verbessern, sowie angesichts der immensen Anstrengungen, die ihre Umsetzung erfordert und den beträchtlichen Hoffnungen, die in „Bologna“ gesetzt werden. Um dieses Problem zu beheben, braucht es vor allem drei Dinge:

Die am Bologna-Prozess Beteiligten sind erstens aufgefordert, die tatsächlich intendierten Wirkungen der geforderten Maßnahmen auf Studierende expliziter zu formulieren, statt sie als selbstverständlich anzunehmen, und Messgrößen zu vereinbaren, anhand derer der Grad der Zielerreichung überprüft werden kann.

Zweitens ist in der Hochschulpolitik eine größere Sensibilität vonnöten für die mögliche Kluft zwischen gesetzlichen Änderungen und deren praktischer Umsetzung. Ziel sollte sein, hochschulpolitische Reformen künftig so zu formulieren, dass sie auch die gewünschten Wirkungen nach sich ziehen.

Mit der systematischen Sammlung von Studierenden- und Absolventendaten für den europäischen Hochschulraum sollte umgehend begonnen werden, damit wir die relevanten Fragen in der Zukunft beantworten können: Profitieren Studierende von den Maßnahmen? Wie verändern sich die Studierenerfahrungen und wie „europäisch“ sind sie? Welche studentischen Mobilitätsmuster lassen sich beobachten? Wie ist es um die Mobilität zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen bestellt, was den Wechsel der Studienrichtung, der Hochschule und des Hochschulsystems betrifft? Wie hoch ist die Mobilität von Hochschulabsolvent(inn)en im europäischen Hochschulraum?

Der Umsetzung der Forderung nach mehr systematischen Daten steht die Tatsache entgegen, dass dem europäischen Hochschulraum keine übergeordnete politische Instanz entspricht, welche die Finanzierung einer solchen Datenerhebung und darauf basierender Studien zu ihrem Anliegen macht. Es bleibt die Frage, ob sich die am Bologna-Prozess beteiligten Staaten zu einer solchen gemeinsamen Finanzierung durchringen können, oder ob die Europäische Union in die Lücke springt. Ohne eine solche Initiative wird die europaweite Evaluation der Wirkungen des größten europäischen Hochschulreformprojekts extrem lückenhaft bleiben. Selbstauskünfte der Repräsentant(inn)en beteiligter nationaler Systeme – wie dies bei Stocktaking der Fall ist – können jedenfalls keinen Ersatz für diese Daten liefern, auch wenn auch diese Form der Erhebung sich erheblich verbessern lässt, woran beispielsweise Eurydice auch schon arbeitet.



## Literatur

- Adelman, C. (2009): Bologna through US eyes. Institute for Higher Education Policy. Washington.
- Allais, S. (2008): Why the South African NQF Failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. In: European Journal of Education 42(4), S. 523-547.
- Blackmur, D. (2004): A Critique of the Concept of a National Qualifications Framework. In: Quality in Higher Education 10(3), S. 267-284.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2009): The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Download: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communiq\\_u\\_e\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq_u_e_April_2009.pdf), abgerufen am 11.11.2010.
- Eurydice (2009a): Key Data on Education in Europe 2009. Download: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf), abgerufen am 13.11.2009.
- Eurydice (2009b): Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. European Commission/Eurydice. Brüssel.
- McCoshan, A./Drozd, A./Nelissen, E./Nevala, A. M. (2008): Beyond the Maastricht Communiqué: developments in the opening up of VET pathways and the role of VET in labour market integration. European Commission, DG Education and Culture. Brüssel.
- Orr, D./Schnitzer, K./Frackmann, E. (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Bielefeld.
- Raughvargers, A./Deane, C./Pauwels, W. (2009): Bologna Process Stocktaking Report 2009. Leuven and Louvain-la-Neuve
- Souto Otero, M./McCoshan, A. (2006): Survey of the Socio-economic Background of ERASMUS Students. Final Report. European Commission, DG Education and Culture. Brüssel. Download: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/survey06.pdf>.
- Westerheijden, D. F./Beerkens, E./Cremonini, L./Huisman, J./Kehm, B./Kovac, A. et al. (2010): The first decade of working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment – Volume 1 Detailed assessment report. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Brüssel.
- Witte, J. (2006): Change of degrees and degrees of change: Comparing Adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. Enschede.

# Where does Germany stand in international comparison?

Barbara M. Kehm

## 1. Introduction: Starting Points in Germany

In international comparisons – be they about statistical indicators in OECD's Education at a Glance, in PISA assessment results, or in comparative analyses of the implementation of Bologna reforms – Germany often ends up in a non-remarkable position in the middle of the field or even lower and is then seen as lagging behind. This contribution wants to identify the reasons for this.

Concerning the implementation of Bologna reform goals, Germany basically had a rather good head start insofar as experimental clauses in the Framework Law for Higher Education had made it possible to introduce a two-cycle structure of studies already in 1998. When the Sorbonne and one year later the Bologna Declaration were signed a number of German universities were already experimenting with the introduction of Bachelor and Master programmes. Schwarz-Hahn and Rehburg (2003, S. 34f.) could show in their study of a representative sample of German universities that seven percent of German study programmes were offered with a Bachelor or Master degree in 1998 and six percent had started in 1997 or earlier.

Germany can be seen as a forerunner in the implementation of a two-cycle structure when we take into account the two-cycle structure of *Diplom I* and *Diplom II* that was characteristic for comprehensive universities, a reform model of the 1970s. This structure was not exactly the same as the Bachelor and Master structure but the tiered degree structure can be seen as a functional equivalent.

However, with the advent of the Bologna reforms a widespread change to the new structure of tiered programmes and degrees was delayed by the fact that guidelines for implementation announced to be forthcoming by the Standing Conference of Ministers for Cultural and Educational Affairs of the 16 German states were not published until 2004. In contrast to quite a number of other Bologna signatory countries which claimed to have finished implementation early, the change to the two-cycle structure in Germany was bottlenecked by newly established accreditation procedures and slower due to integrated and not sequential curricular reforms.

The third issue to be mentioned in this context is the fact that all students had the right to finish their studies under the same conditions as they started them so that traditional programmes and programmes in the two-cycle structure had to be offered parallel for several years.

Naturally there was also some resistance from the academic profession. Mainly a group of large technical universities refused to change their engineering *Diplom* degrees to the new structure claiming that the German engineering *Diplom* was well reputed worldwide. Furthermore, they argued that it was impossible to educate and train a proper engineer in only three years. In addition, a group of subjects in the field of the state regulated professions was excluded from the two-cycle structure (Law, Medicine, Teacher Training).

All these factors led to a slow beginning of the full implementation of Bologna reforms in German higher education. Reform activities began to gain momentum in 2004 when the guidelines were published and accreditation procedures were properly established.

## **2. Comparison**

For reasons of comparison not all Bologna signatory countries will be included in this contribution because some countries joined the Bologna Process at a later stage in time while others do not really constitute a proper benchmark. The United Kingdom and Ireland are left out because their higher education systems are traditionally based on the two-cycle structure. The comparison will include Austria, Belgium, Finland, France, Italy, The Netherlands, Norway, Spain, Sweden, and Switzerland.

### **2.1. The Two-Cycle Structure**

In 2010, altogether 80.5 percent of all students in Germany studied in the two-cycle structure. State regulated professions are (still) exempt from this structure, although some experiments are going on. Sweden and the French community of Belgium were the only countries in the sample used for this presentation in which no subject was exempt from the two-cycle structure.

At the time of the Independent Assessment (CHEPS, INCHER-Kassel, ECOTEC 2010) which collected data from 2008 only Austria (41 %) had fewer students in the two-cycle structure than Germany (43 %). All other countries of comparison had 85 percent or more students studying in the two-cycle structure.

But with these rather basic data the data problems begin already. For many issues in the analyses carried out in the framework of the Independent Assessment the project team had to rely on the official countries reports many of which presented their data in such a way that the country would “look good” in international comparison. For example, a Bologna signatory country would state in its official progress report that 100 percent of the students in the national higher education system study in the two-cycle structure and discount students in those subjects which were exempt from the new structure. The official report from another country would state that 80 or 85 percent of all students study in the two-cycle structure while the remaining 15 or 20 percent were studying in subjects that were nationally exempt from the new structure. In another case the official report might state that the whole higher education system had changed to the new tiered structure simply on the basis of the fact that the government had passed a respective law thus discounting the implementation phase in the higher education institutions themselves. A third example is that in many Bologna signatory countries the formal structure was introduced first and then followed by the necessary curricular changes which typically took longer than implementing a structure of degrees.

### **2.2. Mobility**

With regard to mobility two recent distinctions have become more common with the advent of the Bologna reforms. The first one is the distinction between credit mobility, i.e. temporary study abroad with credit accumulation and transfer, and degree mobility, i.e. studying abroad for a full degree programme. The second distinction is one between incoming students from other European Union member states and the European Higher Education Area and

incoming students from outside these two regions, the latter being a proxy indicator for the attractiveness and competitiveness of the European Higher Education Area.

Recent studies (cf. Kelo/Teichler/Wächter 2006; Teichler/Wächter/Lungo 2011) have come to the conclusion that there are no reliable statistical data on temporary student mobility (credit mobility) because the terminological and conceptual distinction between mobile students and foreign students is not properly taken into account. However, we do know considerably more about degree mobility by now. Calculations in the EURODATA II report (Teichler/Wächter/Lungo 2011) show the following interesting details:

- There is a major trend towards Master degree mobility after completion of a Bachelor degree.
- Germany has reached and far surpassed the European Commission's mobility goal for 2020 (20 percent) already in 2007 (37 percent). Other countries of comparison have mobility rates between 6 percent (Italy) and 16 percent (Finland). The average proportion of mobile students from those countries included in the presentation is 13.3 percent.
- Almost 50 percent of mobile students from Germany are free movers, i.e. they are not necessarily included in the official statistics.

Summarising some results from the EURODATA II study, Wächter (2011) pointed out that Europe is the destination of 1.5 million international students which is approximately 50 percent of the global market share. During the last ten years Europe has seen an 80 percent increase in degree mobility. About one third of all international students (460,000) studying for a degree in Europe go to the UK, followed by Germany (260,000), and France (250,000). Wächter emphasises that Europe is a net importer of mobile students. More than twice as many students come from abroad to study in a European country than European students going out. Altogether there were 673,000 European students in 2006/07 that went out to study abroad. This equals a 37 percent rise in the mobility rate over the last ten years. The highest numbers of mobile students are from Germany (88,000), France (62,000), and Italy (45,000).

### **2.3. Attractiveness**

Degree mobility is regarded as being closely connected with attractiveness and competitiveness. Germany, together with the UK and France, continues to belong to the so-called "golden triangle" of European countries attracting the highest number of international students (Germany comes second after the UK). German higher education institutions are host to an increasing proportion of international students from within as well as from outside Europe. The Independent Assessment (CHEPS, INCHER-Kassel, ECOTEC 2010) was able to show that Germany belongs to the top group of European countries which attracts high numbers of EHEA as well as non-EHEA students in the framework of degree mobility.

This situation is not exclusively related to the Bologna Process and the creation of a European Higher Education Area. But more attention is paid to the facts and figures in this respect to demonstrate attractiveness and competitiveness. Certainly German higher education tends to have a competitive advantage due to the fact that its higher education system generally has a good reputation; i.e. there is no sharp vertical stratification, and that there are no tuition fees or rather low tuition fees compared to other European countries.

## 2.4. Quality Assurance

With regard to quality assurance we find a broad range of practices and procedures in Europe despite the fact that the European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA) has been cooperating with national agencies for a number of years to establish standards and guidelines for the external assessment of quality in teaching and learning. The Network also includes accreditation agencies.

In Germany accreditation procedures for newly established Bachelor and Master programmes were set up at the beginning of the Bologna Process to replace the previous ministerial approval procedure. The activities of the eight official German accreditation agencies were directed at the new degree programmes rather than at institutional accreditation. The shift to institutional accreditation is currently being introduced but not yet established widely. All eight German accreditation agencies are members of ENQA and five of them are also members of the European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). This means that their procedures conform to the European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) which have been issued by ENQA.

Accreditation in Germany is rather strict, rather expensive for the higher education institutions, and always issued temporarily. All degree programmes have to go through a re-accreditation process after five years. The agencies are independent and also include external experts. In contrast to this evaluation of teaching is organised internally and is considerably less strict also having fewer consequences. If a programme is not accredited, it is not allowed to continue. If a programme or course receives a low evaluation by students consequences do not follow in all cases.

The following table provides a comparative overview of agency membership in ENQA and EQAR from selected Bologna signatory countries.

**Tabelle 1: Membership Accreditation Agencies**

	Membership ENQA	Membership EQAR
Austria	3	1
Belgium (fr)	1	0
Belgium (fl)	3	3
Finland	1	0
France	2	0
Germany	8	5
Italy	1	0
Netherlands	3	1
Norway	1	0
Spain	4	3
Sweden	1	0
Switzerland	1	?

Source: EURYDICE 2010. Focus on Higher Education in Europe 2010.

Certainly it is difficult to compare countries with regard to their quality assurance mechanisms and link this to statements about the quality and performance of a given institution or national higher education system. It makes even less sense to establish some kind of ranking in this respect. Quality continues to be a contested notion and more a social construct based on reputation than something that can be measured and expressed in hard facts. I am convinced that the fact that five out of eight German accreditation agencies are members of EQAR indicate a well established external quality assurance practice conforming to European standards of good practice.

### 3. Conclusions

The Independent Assessment (CHEPS, INCHER-Kassel, ECOTEC 2010) as well as other studies have shown that the two-cycle structure is attractive for students from other regions of the world but clearly less important for student mobility within Europe. A recent study (cf. Janson/Schomburg/Teichler 2009) has also shown that there is a declining professional value of temporary (ERASMUS) mobility in terms of income advantages. This might indirectly contribute to the increase in degree mobility and we might see a further increase in the future.

A second conclusion is that indicators used in benchmarking or comparative exercises should be well conceptualised and carefully chosen because otherwise results are not sufficiently valid. It still happens frequently in European comparisons that comparative results are artefacts due to calculations based on inappropriate indicators. Furthermore, there are many examples in the Bologna literature in which indicators and comparisons are generated on the basis of questionable, simplified or incomplete data.

Finally it is interesting to note that it is so important for politicians to know whether their country is or their higher education institutions are in the top, middle or bottom group. For higher education researchers it is much more important to produce results on the basis of clearly defined and shared indicators and conceptualisations. This might sometimes take longer but the results are better.

#### Literature

CHEPS, INCHER-Kassel, ECOTEC (2010): The Bologna Process Independent Assessment: The First Decade of Working on the European Higher Education Area. 2 Volumes.

Download: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm), accessed on 01.03.2011.

EURYDICE (2010): Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels. Download:

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf), accessed on 01.03.2011.

Janson, K./Schomburg, H./Teichler, U. (2009): The Professional Value of ERASMUS Mobility. Bonn.

Kelo, M./Teichler, U./Wächter, B. (Hg.) (2006): EURODATA. Student Mobility in European Higher Education. Bonn.

Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel. Download:

[http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_und\\_master\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf), accessed on 28.02.2011.

Teichler, U./Wächter B./Lungo, I. (Eds.) (2011): EURODATA II. Study on Mobility Developments in Higher Education. Academic Cooperation Association (ACA). Brussels (forthcoming).

Wächter, B. (2011): Europe and Internationalisation. Tying it all together. Presentation, 1 February. London. Download:  
[http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe\\_unit2/resources/BerndWachter10.10final.pdf](http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/BerndWachter10.10final.pdf), accessed on 01.03.201





# **Studiengestaltung und Studierverhalten**

# Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge – Eine exemplarische Untersuchung

*Gabriele Sandfuchs, Johanna Witte, Sandra Mittag*

## Abstract

Diesem Beitrag liegt eine Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) zugrunde, die das Ziel verfolgt, die Qualität der bayerischen Bachelor- und Masterstudiengänge zu sichern. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem öffentlich besonders diskutierten Bachelorbereich. Kern der Analyse von 20 ausgewählten Bachelorstudiengängen an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften ist eine umfangreiche Dokumentenanalyse. Diese gibt Hinweise auf Verbesserungsbedarf in folgenden Bereichen: Transparenz, Modularisierung, Prüfungsgestaltung, Lernziele, Anerkennung von externen Leistungen, Studierbarkeit in Teilzeit. Eine schriftliche Befragung von Expert(inn)en und Studierendenvertretungen aus den untersuchten Studiengängen, die derzeit stattfindet, soll die Meinung der Betroffenen einholen. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass in den meisten dieser Bereiche Optimierungsbedarf im Detail besteht, grundsätzlich aber die neuen Studiengänge nicht mehr infrage gestellt werden. Kritik äußern beide Seiten an der KMK-Vorgabe, dass jedes Modul mindestens fünf Credits erbringen und nur eine Prüfung umfassen soll. Derzeit läuft eine vergleichbare Untersuchung von vier ausgewählten Masterstudiengängen. Die Studie wird im Herbst 2011 abgeschlossen.

## 1. Hintergrund, Konzept und Ablauf der Untersuchung

In Bayern begann die flächendeckende Umstellung der Studiengänge auf das Bachelor- und Mastersystem nach einer längeren Erprobungsphase etwas später als in den meisten deutschen Ländern. Die systematische Umstellung ist hier erst seit Herbst 2005 offizielle Politik, die entsprechende Umsetzung ins Bayerische Hochschulgesetz erfolgte zum 1. Juni 2006. Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst führt das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) eine Studie zu Bachelor- und Masterstudiengängen an bayerischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften durch, die der Sicherung der Qualität in den neuen Studiengängen dienen soll. Im Zentrum steht eine vergleichende Untersuchung der Konzeptionen einzelner exemplarischer Studiengänge aus den wichtigsten Fächergruppen mit dem Ziel, Hinweise darauf zu geben, ob der eingeschlagene Weg der „Reform der Reform“ von Studiengängen in die richtige Richtung führt.

Zu Beginn der Studie im Sommer 2009 war schon eine Fülle wahrgenommener Defizite, insbesondere der Bachelorstudiengänge, in der hochschulpolitischen Diskussion. Diese war aber noch kaum durch wissenschaftliche Studien untermauert. Wo erste Ergebnisse vorlagen, beruhten diese auf bundesweiten Untersuchungen (Heublein et al. 2008; DAAD/BMBF/HIS 2009; Minks/Briedis 2005 und 2005a; Multrus/Bargel/Ramm 2008; Rehburg 2005; Winter 2009; Witte/Huisman 2008, Zervakis 2008); bayernspezifische Daten lagen nur vereinzelt vor (Gensch 2008 und Gensch/Schindler 2003). Aus den amtlichen Statistiken ließen sich keine Rückschlüsse auf die Qualität der neuen Studiengänge ziehen. Ein

Studierendenpanel, aus dem man entsprechende Daten hätte gewinnen können, war in Bayern nicht etabliert und Absolventendaten lagen noch nicht vor. Vor diesem Hintergrund fiel die Entscheidung, eine begrenzte Auswahl von Fallstudien der neuen Studiengänge in den Mittelpunkt der Studie zu stellen. Im Interesse einer möglichst raschen Gewinnung von Erkenntnissen erfolgte zunächst eine Konzentration auf die in der Öffentlichkeit vorrangig diskutierten Bachelorstudiengänge, von denen 20 (davon zwölf an Universitäten – darunter eine nichtstaatliche – und acht an Hochschulen für angewandte Wissenschaften) nach einem vielfältigen Kriterienkatalog zur Untersuchung im Hinblick auf ihre Konzeptionen ausgewählt wurden. Diese Untersuchung wird im vorliegenden Beitrag (Ziffern 2 und 3) thematisiert.

Auf der Grundlage des damaligen forschungs- und hochschulpolitischen Diskussionsstands haben wir zwischen Dezember 2009 und Juni 2010 die Konzepte der 20 Studiengänge nach einem einheitlichen, detaillierten Schema analysiert. Für die Analyse wurden im Wesentlichen im Internet verfügbare Dokumente (Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Informationsmaterialien, Studienführer etc.) recherchiert, umfassend ausgewertet und in Bezug zueinander gesetzt. Einige Informationen konnten wir im direkten Kontakt mit Expert(inn)en aus den Studiengängen gewinnen und ergänzen. Die vorgefundenen rechtlichen und formalen Grundlagen der einzelnen Studiengänge wurden in das Schema übertragen und die so erstellten Auswertungsbögen an die Studiengangskordinator(inn)en und andere mit der Studienganggestaltung betraute Personen gesandt mit der Bitte, sie auf inhaltliche Richtigkeit zu überprüfen, eventuelle Unklarheiten oder Fragen aus ihrer Sicht zu klären und gegebenenfalls fehlende Informationen nachzureichen. In den meisten Fällen wurde die Bitte erfüllt; einige Adressat(inn)en empfanden die gründliche Aufarbeitung sogar als durchaus hilfreich.

Mit der Untersuchung ist jedoch nicht die Beschreibung oder gar Evaluation einzelner Studiengänge intendiert, sondern eine möglichst treffende Zustandsbeschreibung der bisherigen Umsetzung des Konzepts in Bayern auf einer überschaubaren empirischen Grundlage, die sinnvolle Modifikationen nach sich ziehen kann. Zu diesem Zweck wurden die Informationen, die wir zu den einzelnen Studiengängen gewonnen hatten, kompiliert, verglichen und auf Unterschiede, Besonderheiten, Häufigkeiten und Gruppenbildungen untersucht. Ein Zwischenbericht wurde im Sommer 2010 veröffentlicht.<sup>1</sup> Er enthält im Anschluss an eine kurze Einleitung zu Hintergrund, Zielen und Vorgehen zwei wesentliche Teile:

1. statistische Daten zum Stand der Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen an bayerischen Hochschulen im bundesweiten Vergleich,
2. die Analyse der ausgewählten Bachelorstudiengänge im Hinblick auf wichtige Dimensionen (vgl. Kapitel 2.1 dieses Beitrags).

Darüber hinaus umfasst er mehrere Appendices (insbesondere Kurzporträts der analysierten Bachelorstudiengänge, das Auswertungsschema, ein Verzeichnis aller analysierten Dokumente, ein Verzeichnis weiterer Quellen sowie nicht in den Text integrierte Tabellen und Statistiken).

Derzeit befindet sich die zweite Phase der Untersuchung der Bachelorstudiengänge kurz vor ihrem Abschluss: eine schriftliche Befragung der Studiengangexpert(inn)en sowie von Studierendenvertreter(inne)n der betreffenden Studiengänge mit dem Schwerpunkt auf den

---

<sup>1</sup> Abrufbar unter [http://www.ihf.bayern.de/?download=Zwischenbericht\\_IHF\\_Bachelorstudiengaenge.pdf](http://www.ihf.bayern.de/?download=Zwischenbericht_IHF_Bachelorstudiengaenge.pdf).

Themen, die sich in der Dokumentenanalyse als möglicherweise problematisch oder besondere Beachtung verdienend erwiesen hatten.

Im Laufe des Sommers 2011 ist eine vergleichbare Untersuchung von vier ausgewählten Masterstudiengängen geplant. Außerdem sollen aktuelle statistische Grundlagen aufbereitet sowie einige grundlegende Studien und Untersuchungen zum Thema in die Betrachtung einbezogen und schließlich ein Fazit gezogen werden. Der Abschlussbericht zur Studie erscheint im Herbst 2011.

## **2. Analyse der verfügbaren Dokumente und Quellen**

### **2.1. Aufbau der Dokumentenanalyse**

Die Auswertungen berücksichtigten für jeden Studiengang folgende Bereiche (jeweils mit Unterpunkten):

- allgemeine Informationen,
- Dauer und Umfang,
- Aufbau und curriculare Konzeption,
- Modularisierung,
- Freiheitsgrade im Studium,
- Arbeits- und Prüfungsaufwand (Workload),
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen,
- Praxisbezug/Praxisphasen,
- Internationalität,
- Zulassung und Anerkennungsregelungen,
- sonstiges.

Die Ergebnisse der einzelnen Auswertungen zu jedem der Punkte wurden verglichen und thematisch zusammengefasst, um einen Überblick über mögliche gemeinsame Elemente und gehäuft auftretende Probleme der untersuchten Studiengänge zu bekommen.

### **2.2. Zentrale Ergebnisse der Dokumentenanalyse**

Nicht in allen Untersuchungsdimensionen ergaben sich aussagekräftige, übergreifende Befunde, sodass in den folgenden Ausführungen einige Dimensionen nicht erscheinen.

#### **2.2.1. Vielfalt**

Der auffälligste Befund war die überaus große Vielfalt der vorgefundenen Studiengänge – nicht nur inhaltlich, sondern in jeglicher Hinsicht: Studiengangaufbau und -gliederungsprinzipien, Umfang der Pflicht- im Vergleich zu Wahlpflicht- und Wahlanteilen, Modulverständnisse, Modulgrößen, Prüfungsdichten, Prüfungsarten, Anerkennungsmodalitäten, Zulassung, Grad der Berufsorientierung sowie Zugänglichkeit und Aussagekraft der verfügbaren Informationen variieren erheblich. Dies erschwert sowohl die Vergleichbarkeit

als auch verallgemeinernde Aussagen zu den Bachelorstudiengängen, weist aber auf beträchtliche Gestaltungsfreiheiten der Hochschulen und Studienganggestalter(innen) hin.

### **2.2.2. Regelstudienzeit und Umfang**

Das einzige durchgehend einheitliche Element ist die Regelstudienzeit: Alle untersuchten Bachelorstudiengänge an Universitäten weisen eine einheitliche Regelstudienzeit von sechs Semestern (180 Credits nach dem European Credit Transfer System (ECTS)) auf, ohne dass hierzu eine zwingende politische Vorgabe besteht; sämtliche untersuchten Bachelorstudiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften dauern sieben Semester (210 Credits) inklusive eines Praxissemesters. Keiner der untersuchten Studiengänge ist als Teilzeit-, berufsbegleitender oder dualer Studiengang gestaltet.

### **2.2.3. Unübersichtlichkeit**

Überraschend ist, wie häufig sich einerseits die entsprechenden Regelungen als inkonsistent oder schwer durchschaubar erweisen und wie oft andererseits sowohl diese Regelungen als auch die untersuchten Studiengänge als solche unübersichtlich oder unklar dargestellt sind, insbesondere im Internet.

### **2.2.4. Uneinheitliches Modulverständnis**

Es überrascht auch, wie vielfältig die Modularisierung von den Hochschulen umgesetzt wurde. Wir fanden wenige Studiengänge, deren Modulverständnis übereinstimmt. Augenfällig wird dies etwa anhand höchst unterschiedlicher Modulgrößen (unter den 20 Studiengängen kommen 29 verschiedene Modulgrößen vor – von einem bis 36 Credits). Bei den meisten Studiengängen besteht die Mehrzahl der Module aus mehreren Veranstaltungen, die aber häufig weiterhin separat geprüft werden, sodass die Studierenden mehrere Modulteilprüfungen ablegen müssen und somit die Zahl der Prüfungsleistungen die Zahl der Module übersteigt. Ausführlichkeit und Qualität der Darstellung von Lernzielen/ Learning Outcomes variieren stark. Es scheint, als ob einigen Studienganggestalter(inne)n sowohl das Konzept der Modularisierung als auch der Sinn einer Strukturierung des Studiums mithilfe von Modulen noch unklar blieben.

### **2.2.5. Prüfungsdichte**

Die durchschnittliche Zahl von *Modulprüfungen* in den untersuchten Studiengängen beträgt an den Universitäten pro Semester 5,4, an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften 5,9. Die Gesamtzahl der *Prüfungsleistungen* unter Berücksichtigung auch der Modulteilprüfungen liegt an den Universitäten durchschnittlich bei 8,7, an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften bei 6,5 Prüfungen pro Semester. Fachspezifische Muster zeigen sich nicht. Der Zeitrahmen für die Bachelorarbeiten ist in 30 % der Fälle so knapp bemessen, dass es zu einer geschätzten wöchentlichen Arbeitszeit von über 40 Stunden kommt. Der Spitzenwert liegt bei 60 Stunden. Zur Arbeitsbelastung durch das Studium insgesamt können auf Basis der Auswertungen keine Aussagen getroffen werden.

### **2.2.6. Freiheitsgrade**

Die Studiengänge bestehen im Durchschnitt zu mehr als zwei Dritteln aus Pflicht- und zu knapp einem Drittel aus Wahlpflicht- und Wahlfächern; an Hochschulen für angewandte Wissenschaften liegt der Pflichtanteil mit 79 % höher als an Universitäten mit 68 %. Reine Wahlanteile, in denen die Auswahl fast vollkommen frei ist, gibt es nur in vier Studiengängen. Der Pflichtbereich umfasst in keinem Fachhochschulstudiengang weniger als 64 %. An den Universitäten fanden wir einen Studiengang mit nur 22 % Pflichtanteil; die Varianz ist hier deutlich größer.

### **2.2.7. Internationalität**

Fast alle Studiengänge unterstützen Auslandsaufenthalte an Partneruniversitäten und über Programme wie ERASMUS. Verpflichtende Auslandsstudien oder -praktika sind nur in spezifisch international ausgerichteten Studiengängen vorgesehen. Englischsprachige Lehrveranstaltungen sind vielfach möglich, aber bis auf die explizit internationalen Studiengänge nicht verbreitet. Bei der Anerkennung von Auslandsaufenthalten sind noch nicht überall die Prinzipien der Lissabon-Konvention praktisch umgesetzt. Nach diesen sind die in einem ausländischen Studiengang erworbenen Qualifikationen anzuerkennen, sofern kein wesentlicher Unterschied besteht; die Beweislast im Falle der Nichtanerkennung liegt bei der Hochschule.

### **2.2.8. Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen aus dem Inland**

Die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, die an mindestens gleichgestellten deutschen Hochschulen erbracht wurden, ist im Wesentlichen gewährleistet. Es gibt jedoch Anhaltspunkte dafür, dass in der Praxis auch hier in Einzelfällen die Beweislast zuungunsten der Studierenden verschoben wird. Die gesetzliche Möglichkeit zur Anrechnung von an Fachschulen und Fachakademien sowie in einer einschlägigen, gleichwertigen Berufs- oder Schulausbildung sowie berufspraktischen Tätigkeit erbrachten Leistungen wird an Hochschulen für angewandte Wissenschaften großzügiger gehandhabt als an Universitäten.

### **2.2.9. Zulassung**

In wenigen Fällen werden besondere fachliche Vorqualifikationen verlangt. Davon abgesehen, sind vier der untersuchten Studiengänge an staatlichen Universitäten für Bewerber(innen) mit Hochschulzugangsberechtigung frei zugänglich; drei sind aus Kapazitätsgründen örtlich zulassungsbeschränkt und bei vieren gibt es ein Eignungsfeststellungsverfahren. Die untersuchten Studiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind in fünf Fällen örtlich zulassungsbeschränkt; einmal gibt es ein Eignungsfeststellungsverfahren, nur zwei der Studiengänge sind völlig frei zugänglich.

## **2.3. Fazit**

Die Untersuchung kann keine Aussage über den Wandel oder die Veränderungen der Studienbedingungen aufgrund der Umstellung der Studiengangstruktur treffen, weil entsprechende Vergleichsdaten aus der Zeit vor dieser Umstellung fehlen. Ein in der öffentlichen Diskussion, insbesondere von studentischer Seite, häufig angesprochener Punkt ließ sich daher nicht analysieren: Die Entwicklung der Arbeitsbelastung der Studierenden.

Auch wenn die Dokumentenanalyse also eine Momentaufnahme ist und ihre Ergebnisse trotz sorgfältiger Auswahl der Untersuchungsgegenstände keine Repräsentativität beanspruchen können, gibt sie doch deutliche Hinweise, dass einige Themen aktuell besondere Aufmerksamkeit verdienen. Dazu gehören vor allem die Transparenz (d.h. die Übersichtlichkeit der (Internet-) Darstellungen der Studiengänge sowie die Eindeutigkeit der Regelungen und deren Durchschaubarkeit für die Studierenden), die Modularisierung und die Prüfungsdichte. Augenmerk benötigen zudem die Punkte Orientierung der Learning Outcomes an der Perspektive der Studierenden, Anerkennung insbesondere von im Ausland erbrachten Studienleistungen sowie Studierbarkeit in Teilzeit.

Allerdings sind vermutlich nicht alle diese kritischen Punkte nur der neuen Studiengangstruktur geschuldet. Insbesondere die vielfach identifizierten Probleme bei der Transparenz dürften hiermit kaum zusammenhängen. Heutzutage ist das Internet die wichtigste Quelle, aus der sich Studieninteressierte und Studierende über einen Studiengang informieren. Sind die dortigen Informationen (wie Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Studienpläne u.Ä.) schwer zu finden, in sich widersprüchlich, sehr komplex, unvollständig, überlang oder gar veraltet, so ist es schwierig, sich ein Bild zu machen. Mehrstufige oder mehrfach geänderte Studien- und Prüfungsordnungen, die nicht als konsolidierte Fassungen verfügbar sind, können ihre Funktion der eindeutigen und verbindlichen Information kaum erfüllen. Hier tut eine stärkere Orientierung an der Perspektive der Studieninteressierten und Studierenden Not.

In Reaktion auf Klagen von Studierendenseite hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Februar 2010 die Schaffung relativ großer Module (mit mindestens fünf Credits) mit nur einer Prüfung pro Modul grundsätzlich vorgegeben. Zum Zeitpunkt unserer Recherche war diese Vorgabe jedoch noch nicht umgesetzt. Die Prüfungsdichte in den Studiengängen ist differenziert zu betrachten, da weniger Prüfungen nicht unbedingt weniger Arbeitsaufwand für die Studierenden bedeuten. Ob viele zeitnahe kleinere Prüfungen als belastender empfunden werden als wenige größere Prüfungen in längeren Abständen, hängt in hohem Maße von Fachkulturen, konkreter Ausgestaltung und individuellen Präferenzen der Studierenden ab. Daher kann eine hohe Prüfungszahl nicht unbedingt als hohe Prüfungsbelastung interpretiert werden. Zudem können große Module tendenziell die Mobilität behindern, weil für die Anerkennung von Studienleistungen stets am ganzen Modul anzusetzen ist. Auch die nach wie vor mögliche Vielfalt von Modulgrößen kann die studentische Mobilität erschweren.

Ein wesentliches Merkmal der Modularisierung sollte die Orientierung an den Lernenden sein: Module müssen Lernziele ausweisen und zu klar umrissenen Kenntnissen und Kompetenzen führen, den Learning Outcomes. Die Modulbeschreibungen dürfen sich daher nicht, wie vielfach geschehen, auf die Benennung der Präsentationsthemen der entsprechenden Veranstaltungen beschränken. Dieser Perspektivwechsel steht oft noch bevor.

Die problemlose Anerkennung von an ausländischen Hochschulen erbrachten Leistungen ist eine wesentliche Voraussetzung der internationalen Mobilität, die ein wichtiges Ziel des Bologna-Prozesses und der Umstellung der Studienstruktur ist. Die ausgewerteten Dokumente lassen auf einen deutlichen Nachholbedarf in der Praxis mehrerer Studiengänge schließen.

Zum Zeitpunkt der Dokumentenanalyse bestanden noch relativ wenige Teilzeitstudiengänge in Bayern. Im Untersuchungssample befand sich keiner. Auf diesem Gebiet zeichnet sich aber in jüngster Zeit bayernweit Bewegung ab.

Laufende Bemühungen um Nachbesserungen sollten alle diese Bereiche nicht außen vor lassen. Seit Abschluss der Auswertungen konnten wir auch punktuell schon einige Veränderungen feststellen.

### **3. Sichtweise der Studiengangexpert(inn)en und der Studierendenvertretungen**

#### **3.1. Ablauf der Befragung**

Um die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse zu spiegeln und die Sichtweisen der Betroffenen einzuholen, wurden im Dezember 2010/Januar 2011 in den 20 untersuchten Bachelorstudiengängen schriftliche Befragungen von Studiengangexpert(inn)en (Studien-dekane/-dekaninnen, Studiengangsleiter(innen), Studiengangskoordinator(inn)en u.a.) sowie von Studierendenvertretungen durchgeführt. An der Befragung beteiligten sich 19 der angefragten 20 Expert(inn)en und 16 der angefragten 20 Studierendenvertretungen.

Da die beiden Fragebögen im Aufbau und in den Fragestellungen ähnlich gestaltet sind, ist ein Vergleich der Antworten möglich. Sie orientieren sich an den Ergebnissen der Dokumentenanalyse und gliedern sich in die folgenden Abschnitte:

- Transparenz des Studiengangs (a. inhaltliche Eindeutigkeit, b. Verständlichkeit sowie c. klare und übersichtliche Darstellung der Regelungen),
- Modularisierung,
- Prüfungsgestaltung,
- Lernziele/Learning Outcomes,
- Anerkennung von Studienleistungen,
- Studierbarkeit in Teilzeit,
- Einschätzung der Wichtigkeit der Bereiche,
- weitere Bereiche mit Verbesserungspotenzial,
- positive Aspekte der Einführung/Umstellung des Studiengangs oder auch der Einführung der gestuften Studiengänge im Allgemeinen,
- weitere Anmerkungen.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Befragung vorgestellt. Die ausführliche Ergebnisdarstellung erfolgt im Rahmen des Abschlussberichts.

#### **3.2. Erste Ergebnisse der schriftlichen Befragung**

##### **3.2.1. Wichtigkeit der Bereiche**

Die Ergebnisse zeigen, dass alle Bereiche – mit Ausnahme der Studierbarkeit in Teilzeit sowie seitens der Studierendenvertretungen der Modularisierung – als wichtig eingeschätzt werden, wenn es um die Identifikation von Verbesserungspotenzial geht. Dabei schreiben



sowohl die Studiengangexpert(inn)en als auch die Studierendenvertretungen der Transparenz, der Prüfungsgestaltung sowie der Anerkennung von Studienleistungen eine besonders zentrale Rolle zu. Aus Sicht der Studierendenvertretungen sind zudem die Lernziele/Learning Outcomes von besonderer Relevanz.

### 3.2.2. Gesamteinschätzung

Die Gesamteinschätzungen zu den sechs im Rahmen der Dokumentenanalyse identifizierten Bereichen fallen sowohl seitens der Expert(inn)en als auch seitens der Studierendenvertretungen überwiegend positiv aus. Dennoch sieht *jeweils immer mindestens ein Drittel* (seitens der Studierenden in der Regel die Mehrheit) *beider Befragtengruppen Verbesserungsoptionen in allen sechs Bereichen*.

### 3.2.3. Verbesserungsoptionen und Kritikpunkte (Beispiele)

Bezüglich der *Transparenz* besteht für die große Mehrheit der Studierendenvertretungen Optimierungsbedarf, insbesondere bei der Informationsweitergabe bzw. der Darstellung des Studiengangs. Es wird z.B. moniert, dass die Regelungen zum Studiengang nicht immer aktuell und/oder auf unterschiedlichem Stand seien und dass der Internetauftritt unübersichtlich sei. Bei der *Modularisierung* sieht die Mehrheit sowohl der Studierendenvertretungen als auch der Studiengangexpert(inn)en noch Verbesserungsbedarf. Die Studierendenvertretungen kritisieren u.a., dass häufig der Zusammenhang innerhalb der Module fehle, da die Lehrenden der einzelnen Veranstaltungen nicht genügend kooperierten (z.B. um die genauen Inhalte, die zeitliche Taktung und die Prüfungsgestaltung aufeinander abzustimmen) und dass die Gewichtung der Credits pro Modul nicht dem tatsächlichen Arbeitsaufwand für Studierende entspreche. Hinsichtlich der *Prüfungsgestaltung* bemängelt die große Mehrheit der Studierendenvertretungen eine Häufung von Prüfungen zu bestimmten Zeitpunkten. Die KMK-Vorgabe, dass jedes Modul mindestens fünf Credits umfassen und mit nur einer Prüfung abgeschlossen werden soll, wird dabei von jeweils drei Vierteln beider Befragtengruppen als wenig sinnvoll angesehen. Verbesserungsbedarf bei der *Anerkennung von außerhalb der eigenen Hochschule erbrachten Studienleistungen* besteht nach Auffassung der Studierendenvertretungen u.a. bezüglich der verbesserten Transparenz der Anerkennungspraxis sowie der noch nicht vollzogenen Beweislastumkehr. Ferner wünschen sich die Studierendenvertretungen klarere und detailliertere Beschreibungen der *Lernziele/Learning Outcomes*; die Studiengangexpert(inn)en halten u.a. Best Practice-Beispiele bzw. Standards für die Formulierung von Lernzielen/Learning Outcomes für hilfreich.

Die Befragung der Studiengangexpert(inn)en zeigt, dass bereits an vielen Studiengängen in den oben erwähnten Bereichen Maßnahmen ergriffen wurden oder geplant sind. Ferner wird aus fünf Studiengängen berichtet, dass sich offizielle bzw. formelle Teilzeitstudiengänge in konkreter Planung befinden.

## 3.3. Fazit

Es zeichnet sich ab, dass die im Rahmen der Dokumentenanalyse identifizierten Bereiche von den befragten Studiengangexpert(inn)en und Studierendenvertretungen der Bachelorstudiengänge insgesamt gesehen als weniger problematisch eingeschätzt werden. Dennoch wird deutlich, dass Verbesserungsoptionen in allen Bereichen gesehen werden. Es sollte

also zukünftig weniger darum gehen, Gesamtkonzepte infrage zu stellen, als vielmehr gezielt nachzusteuern und Verbesserungen im Detail zu bewirken.

## 4. Ausblick

Das Ziel des laufenden IHF-Projekts ist, den Stand der Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen an bayerischen Hochschulen zu untersuchen, die Konzeptionen ausgewählter Studiengänge darzustellen, erste Reformwirkungen zu erheben und Handlungsoptionen für Staat und Hochschulen zu erarbeiten. Die Studie stellt die Analyse der Bachelorstudiengänge zwar in den Mittelpunkt, beschränkt sich aber nicht darauf. Wie im Kapitel 1 dieses Beitrags dargestellt, wird daher eine vergleichbare Analyse einiger weniger ausgewählter konsekutiver Masterstudiengänge folgen. Aktualisierte Datenauswertungen zum Umsetzungsstand der neuen Studienstruktur in Bayern im Ländervergleich und im Zeitverlauf sollen die Entwicklung dokumentieren. Schließlich werden wir zur Abrundung im Hinblick auf den bundesweiten Forschungs- und Diskussionsstand relevante andere Studien einbeziehen. So sollen Handlungsoptionen erkennbar gemacht werden. Die Studie wird im Herbst 2011 abgeschlossen werden. Eine weitere Perspektive auf das Bachelor- und Masterstudium wird das IHF im Rahmen des Bayerischen Absolventenpanels (BAP)<sup>2</sup> eröffnen. Im Herbst 2011 sollen mit dem Prüfungsjahrgang 2009/2010 erstmals alle bayerischen Absolvent(inn)en dieser Studiengänge in die BAP-Befragung einbezogen werden.

### Literatur

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (2011): BAP: Das Bayerische Absolventenpanel. München. Download:

[http://www.ihf.bayern.de/?BAP%3A\\_Das\\_Bayerische\\_Absolventenpanel](http://www.ihf.bayern.de/?BAP%3A_Das_Bayerische_Absolventenpanel), abgerufen am 10.05.2011.

DAAD/BMBF/HIS (2009): 3. Fachkonferenz zur Auslandsmobilität. Internationale Mobilität im Studium 2009. Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern. Berlin.

Gensch, S. K. (2008): Genug Praxis für den Beruf? Eine Untersuchung zur Vermittlung von Praxiserfahrungen und Berufsbefähigung in Bachelor-Studiengängen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 30, Heft 2, S. 56-84. Download:

[http://www.ihf.bayern.de/?Publikationen:Beitr%20zur\\_Hochschulforschung:Archiv](http://www.ihf.bayern.de/?Publikationen:Beitr%20zur_Hochschulforschung:Archiv), abgerufen am 10.05.2011.

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

Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D./Wank, J. (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. In: HIS Hochschul-Informationssystem und BMBF (Hg.): HIS Projektbericht. Hannover.

---

<sup>2</sup> Vgl. [http://www.ihf.bayern.de/?BAP%3A\\_Das\\_Bayerische\\_Absolventenpanel](http://www.ihf.bayern.de/?BAP%3A_Das_Bayerische_Absolventenpanel).

- Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I Das Bachelorstudium. In: HIS Hochschul-Informations-System (Hg.): HIS Kurzinformation A 3/2005. Hannover.
- Minks, K.-H./Briedis, K. (2005a): Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. In: HIS Kurzinformation A 4/2005. Hannover.
- Multrus, F./Bargel, T./Ramm, M. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Rehburg, M. (2005): Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland: Einschätzungen von Studierenden, Professoren und Arbeitgebern – Eine qualitative Kurzstudie. Kassel.
- Winter, M. (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg. HoF-Arbeitsberichte 1'09. Wittenberg.
- Witte, J./Huisman, J. (2008): Der Umbau der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, HQL 2 22 08 10, S. 1-19.
- Witte, J./Sandfuchs, G./Lenz, T./Brummerloh, S./Hartwig, L. (2010): Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge. Zwischenbericht an das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Download: [http://www.ihf.bayern.de/?download=Zwischenbericht\\_IHF\\_Bachelorstudiengaenge.pdf](http://www.ihf.bayern.de/?download=Zwischenbericht_IHF_Bachelorstudiengaenge.pdf), abgerufen am 10.05.2011.
- Zervakis, P. (2008): Mobilität im Studium. Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von HIS Hochschul-Informations-System im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der HRK. Herausgegeben vom Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz. Statistik zur Hochschulpolitik 2/2008.

# Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen

*Christiane Metzger, Rolf Schulmeister*

## Abstract

Die Überfrachtung der Bachelorstudiengänge war und ist ein wesentlicher Kritikpunkt an den (mittlerweile nicht mehr ganz so) neuen Studiengängen. Wie hoch ist die veranschlagte und in Leistungspunkten bemessene Workload tatsächlich? Dieser Frage geht das Forschungsprojekt ZEITLast nicht – wie sonst üblich – mit dem Mittel der Befragung nach, sondern durch Zeitbudget-Erhebungen. Diese zeigen, dass die durchschnittliche Workload in den untersuchten Studiengängen zwischen 20 und 27 Stunden wöchentlichen Zeitaufwandes liegt. Dies weist darauf hin, dass die subjektiv von vielen Studierenden empfundene Belastung bei den meisten nicht auf die tatsächliche zeitliche Arbeitsbelastung zurückzuführen ist. Vielmehr treffen hier personelle Faktoren wie Zeit- und Selbstmanagement, Lernstrategien und -stil, Persönlichkeitsmerkmale etc. auf der einen Seite und hochschulbedingte Faktoren auf der anderen Seite aufeinander. Zu Letzteren zählen wir insbesondere die Lehrorganisation, das Prüfungswesen sowie methodisch-didaktische Aspekte. ZEITLast experimentiert mit der Veränderung der hochschulbedingten Faktoren, um Modelle für eine Verbesserung der Studiensituation zu erproben.

## 1. Durchführung von Zeitbudget-Analysen zur empirischen Erhebung der studentischen Workload

Das Projekt ZEITLast<sup>1</sup> untersucht die Studierbarkeit von Bachelorstudiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien. Maßgebliche Faktoren für die Studierbarkeit sind der Workload der Studiengänge, die Flexibilität der Lernarrangements und die Gerechtigkeit der ECTS-Verteilung. Der empirischen Untersuchung der studentischen Workload ist ein großer Teil des Projekts gewidmet.

### 1.1. Methoden zur Untersuchung der studentischen Workload

Die Zeitbudget-Methode wurde gewählt, um die Workload im Bachelor zu analysieren. Während bisher zu dem Zweck vorwiegend Befragungen durchgeführt wurden (19. Sozialerhebung von HIS/DSW 2010; 10. Studierendensurvey von Multrus et al. 2008; Projektgruppe Studierbarkeit 2007 der Humboldt Universität), in denen die Befragten um die Schätzung ihres Lernaufwands in einer typischen Semesterwoche gebeten wurden, wollten wir den Versuch unternehmen, mit dem Zeitbudget eine von Verzerrungseffekten durch Erinnerung und soziale Erwünschtheit befreite Messung durchzuführen. Sofern in einigen

---

<sup>1</sup> Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wird über eine Laufzeit von drei Jahren (2009 bis 2012) mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PH08029 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor(inn)en. An dem Verbundprojekt sind beteiligt: Prof. Dr. Rolf Schulmeister, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Universität Hamburg; Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Mainz; Prof. Dr. Heidi Krömker, Institut für Medientechnik, Technische Universität Ilmenau; Prof. Dr. Erwin Wagner, center for lifelong learning, Stiftung Universität Hildesheim. Informationen unter [www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=419](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419).

Studien ebenfalls Zeitbudgets erhoben wurden (z.B. Blüthmann/Ficzko/Thiel 2006), geschah dies auf Papier, entweder mit kategoriellen Vorgaben oder als Freitexteintrag, wobei die Tagebücher nach einer vorher bestimmten Zeit eingesammelt wurden. Die Einträge wurden in der Regel nicht unmittelbar nach Eintrag kontrolliert. Um Nachteile wie diese zu vermeiden, haben wir uns für eine Datenbank-basierte Onlinelösung entschieden.

Gegen Befragungen sprechen die Verfälschung durch Erinnerung bei der Erhebung von Zeitdaten in bzw. nach größeren Zeitabständen (Brint/Cantwell 2008; Stinebrickner/Stinebrickner 2004; Statistisches Bundesamt 2001, S. 429) und insbesondere bei Bildung als einem hoch geschätzten Gut die Verzerrung durch soziale Erwünschtheit (Wilhelm/Wingerter 2004). Dazu zwei Beispiele:

- Frank Multrus, Tino Bargel und Michael Ramm (2008) fragen im 10. Studierenden-survey „Wie viele Stunden wenden Sie in einer Woche des laufenden Semesters durchschnittlich für folgende Tätigkeiten auf?“. Es folgen dann Items zu Lehrveranstaltungen, Arbeitsgruppen, Selbststudium, Studium im weiteren Sinn sowie sonstigem studienbezogenen Aufwand, Kinderbetreuung, Beschäftigung als Hilfskraft/Tutor(in) und anderer Erwerbstätigkeit. Abgesehen davon, dass diese Kategorien nicht überschneidungsfrei sind und diese Frage sich sprachlich auf das Semester und folglich in der Wahrnehmung der Befragten vermutlich lediglich auf die Vorlesungszeit bezieht, verlangt die Frage eine Erinnerung an die Wochenlernzeit untergliedert nach den nicht überschneidungsfreien Kategorien. Dass dabei überhöhte Werte von 33-36 Stunden und mehr herauskommen, dürfte nicht verwundern.
- Die 19. Sozialerhebung 2009 des Deutschen Studierendenwerks und HIS (DSW/HIS 2010, S. 317) ermittelt für das Erststudium ebenfalls einen Mittelwert von 36 Stunden pro Woche (18 Stunden Präsenz plus 18 Stunden Selbststudium), bei großen Stichproben mit konstant ähnlichen Werten zwischen 34 und 37 Stunden seit 1991. Die Frage aus der Fragebatterie der 19. Sozialerhebung ist noch schlichter als die aus dem 10. Studierenden-survey „Wie viele Stunden haben Sie im Sommersemester 2009 während der letzten für Sie typischen Semesterwoche täglich für folgende Aktivitäten aufgewandt?“ und sie wird begleitet durch die Aufforderung, die Zeitangaben „Bitte auf volle Stunden runden!“. Die Formulierung der Frage unterstellt, dass alle Tage gleich sind, sonst würde es keinen Sinn machen, die Zeitangaben für „täglich“ zu erfragen. Genau das ist aber bei allen Studierenden und Studiengängen nicht der Fall. Was eine typische Woche sein soll, ist zudem im Bachelor nicht mehr klar, da die Bologna-Struktur die vorlesungsfreie Zeit mit in die Workload einbezieht.

Wir haben es – nicht nur aufgrund dieser beiden misslungenen Fälle, sondern aus grundsätzlicheren Erwägungen – für sinnvoll erachtet, eine andere Methode als die Befragung zu wählen, um die Workload zu ermitteln: die Zeitbudget-Methode. Das Besondere der Zeitbudget-Methode in ZEITLast besteht darin, dass

- es sich um eine Online-Datenerhebung handelt, die die Studierenden von jedem Ort aus jederzeit aufrufen konnten,
- sämtliche Kategorien des Studiums in der Software modelliert waren und nur aus Menüs aufgerufen werden mussten, was für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Studie die Zeit des Eintragens enorm verkürzte,

- die ausgefüllten Tagesbögen täglich von geschulten Mitarbeiter(inne)n kontrolliert wurden und von den Studierenden nicht nachträglich geändert werden konnten,
- die Erhebung für jede der 18 Stichproben fünf Monate lang täglich durchgeführt wurde, um nicht nur die Vorlesungszeit, sondern auch die vorlesungsfreie Zeit abdecken zu können.

Auf diese Weise haben wir zuverlässig 15-16 Stunden der Studierenden täglich erfasst und dies über 151 bzw. 153 Tage pro Studierende(n). Insgesamt erhielten wir 61.091 erhobene Tagessätze und ca. 1.466.184 registrierte Stunden. Die kleinste eintragbare Zeiteinheit war 15 Minuten. Die Erhebung über eine solch lange Zeitstrecke ist seit der Umstellung auf die konsekutiven Studiengänge nach Bologna nötig, weil der Bachelor sich auf Zeiträume von 45 Wochen im Jahr resp. 22,5 Wochen pro Semester bezieht, die nicht auf die Vorlesungszeit beschränkt sind. Die 30 Leistungspunkte oder 900 Stunden eines Semesters müssen innerhalb eines halben Jahres erbracht werden und nicht nur in der Vorlesungszeit. Auch ist es deshalb schon notwendig, die vorlesungsfreie Zeit in die Messung einzubeziehen, weil in den Bachelorstudiengängen auch der Teil des Studiums, der als Selbststudium bezeichnet wird, mit Leistungspunkten berechnet wird.

Der methodische Ansatz führt pro Student(in) und für die Studierenden eines Jahrgangs im jeweiligen Studiengang zu einer Datendichte, die es ermöglicht, jeden Tag und jede Viertelstunde eines jeden Studierenden abzubilden, für jede Lehrveranstaltung und jede Prüfung den Zeitaufwand zu berechnen.

Wir haben mittlerweile Daten in 18 Stichproben erhoben, die sich auf 13 Studiengänge verteilen, darunter neben Geistes- und Kulturwissenschaften, Medienwissenschaften und Ingenieurwissenschaften auch die Massenfächer Betriebswirtschaftslehre sowie Mathematik; noch haben wir keinen interessierten Partner aus den Naturwissenschaften oder der Medizin gefunden, wobei wir vorläufig davon ausgehen, dass in den Labor-starken „nassen“ Wissenschaften wie Chemie der Präsenzanteil einen so hohen Anteil einnimmt, dass die Naturwissenschaften in ihrer Workload nicht mit den Sozial- und Geisteswissenschaften vergleichbar sind.

Angesichts dieser Datenqualität im Projekt ZEITLast sind zwei Argumente, die häufig gegen unsere Studie eingebracht werden, nicht angebracht, weil sie sich gar nicht auf den hier gewählten methodischen Ansatz beziehen, sondern das Zeitbudget an den Kriterien für Befragungen messen:

Häufig heißt es, die Studie sei ja nicht „repräsentativ“, wobei mal auf die großen Probandenzahlen von Befragungen, mal auf die fehlenden naturwissenschaftlichen Fächer verwiesen wird. Nun, selbst gute repräsentative Befragungen kommen mit 1.000 Befragten aus, aber repräsentativ ist in diesem Kontext ein irreführender Begriff. Repräsentativität im klassischen Sinne ist mit dem Zeitbudget gar nicht beabsichtigt, sondern die möglichst exakte Abbildung der Studienanforderungen einzelner Studiengänge und der Studienleistungen ihrer Studierenden. Das ist mit der ZEITLast-Studie unbezweifelbar erreicht worden.

Der zweite häufig vorgebrachte Einwand lautet, die Ergebnisse unserer Studie seien nicht „verallgemeinerbar“. Auch dieses Argument holt sein Kriterium aus einem fremden Methodenbereich. Eine solche Studie hat zunächst die möglichst präzise Deskription von Zeit und Relationen zwischen Faktoren des Zeitverbrauchs zum Ziel. Die Geltung ihrer Aussagen bezieht sich daher zunächst auch nur auf das Zeitverhalten von Studierenden in

den jeweils untersuchten Studiengängen. Aber aufgrund folgender Zusatzannahmen können unsere Erkenntnisse auch Geltung in zwei weiteren Dimensionen beanspruchen, erstens für einen weiten Bereich ähnlicher Studiengänge und zweitens für das Studienverhalten Studierender generell:

Zum ersten:

Mit jedem weiteren Studiengang, den wir in unsere Untersuchung einbezogen haben, hatten wir die Erwartung, dass sich die Ergebnisse grundlegend unterscheiden könnten, zuletzt besonders bei Betriebswirtschaftslehre und Mathematik. Aber nein, die 18 Stichproben zeigen untereinander sehr homogene Werte, homogen zumindest, wenn man sie an den Bologna-Werten misst, von denen sie weit entfernt sind. Die geringe Varianz untereinander dürfte dafür sprechen, eine Geltung der Erkenntnisse für weite Bereiche der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften anzunehmen (ausgenommen sind Medizin, Naturwissenschaften und Fachhochschulstudiengänge, von denen sich sehr viele durch eine 1:1-Relation von Präsenz- und Selbststudium auszeichnen), wobei verallgemeinerbare Aussagen dann auch für die Strukturen der Lehrorganisation, die Qualität der Prüfungen etc. gelten.

Zum zweiten:

Die Daten bezeugen nicht nur einen insgesamt niedrigen Lernaufwand der Studierenden, sondern vor allem auch eine hohe interindividuelle Streuung was die Höhe der Lernleistung anbetrifft. Dennoch sind die Zeitverläufe hochgradig homogen. Von daher dürften Aussagen zum Selbststudium, zur Prüfungsvorbereitung, zur Gruppenarbeit, zur Nutzung der Wochenenden und der vorlesungsfreien Zeit sowie zur Mediennutzung für die große Mehrheit der Studierenden gelten.

Die Zeitbudget-Methode hat besonders genauen Aufschluss über die Studienzeitinvestition der Studierenden gewährt und Einsichten in die Strukturen und Effekte der Lehrorganisation ermöglicht, sie macht die Verteilung von Präsenzzeiten und Selbststudium transparent, sie verdeutlicht, wo die Studierenden unter den gestellten Anforderungen bleiben oder mehr Leistung erbringen müssen als sie an Leistungspunkten gutgeschrieben bekommen. Sie macht aber auch deutlich, wie die Studierenden die Prüfungsvorbereitung auf die Zeit unmittelbar vor den Prüfungen verschieben und sich so selbst unnötig unter Druck setzen.

Das wichtigste Ergebnis der Studie ist vielleicht weniger das insgesamt niedrige zeitliche akademische Engagement der Studierenden, sondern die Diversität der Studierenden, die ungeheure Streuung zwischen den Studierenden in der Verteilung ihrer Zeit, die merkwürdigerweise in den bereits erwähnten Befragungen nie berichtet wurde. Deren Daten werden z.B. in der Sozialerhebung differenziert nach Erststudium und postgraduellem Studium, nach Hochschulart und Fächergruppen, nach dem Zeitaufwand an einzelnen Wochentagen, nach Anwesenheitsdauer und Semestern. Das ist alles lobenswert, aber berichtet werden stets nur Mittelwerte für die gesamte Stichprobe, kein Median (nur bei Erwerbstätigkeit), keine Varianz oder Standardabweichung. Dabei würden diese Kennziffern oder eine Zuordnung der Proband(inn)en zu Zeitintervallen sofort deutlich machen, dass die Mittelwerte kaum tauglich sind, die Verteilung der Zeitdaten und das Verhalten der Stichprobe angemessen wiederzugeben.

Diese enorme Streuung dürfte auf alle Studierenden in allen Studiengängen und Hochschulen zutreffen. Wir haben deshalb bei der Darstellung der Ergebnisse im Buch zum

Projekt (Schulmeister/Metzger 2011) besonderen Wert auf die Mitteilung der Streuungen, der Standardabweichungen oder der Einteilung in Intervalle gelegt.

Warum dies wichtig ist, soll an einem Beispiel erläutert werden: Es heißt in der 19. Sozialerhebung „Studierende im Erststudium investieren während einer typischen Woche im Sommersemester 2009 etwa 36 Stunden in ihr Studium“ (S. 316). In der Studie von HIS und dem Deutschen Studierendenwerk geben 65 % der Studierenden an erwerbstätig zu sein. Das wäre ein enorm wichtiger Faktor für die Hochschulreform, wenn es denn stimmen würde. Die Einkünfte betragen im Mittelwert 323 € und im (ausnahmsweise angegebenen) Median 265 € (DSW/HIS 19. Sozialerhebung S. 194, Bild 6.3). Zu beachten ist, dass es sich um Durchschnittswerte handelt, und das kräftige Absinken des Medians (265 €) im Vergleich zum Mittelwert (323 €) müsste jede(n) Leser(in) sofort skeptisch werden lassen, weil eine rechtsschiefe (linkssteile) Verteilung vorliegt. Das bedeutet, dass die meisten Studierenden nur eine geringfügige Beschäftigung eingehen, die unter zehn Stunden pro Woche liegt, während wenige Studierende mehr als 16 Stunden arbeiten, sodass sie sich eigentlich als Teilzeitstudierende einschreiben müssten. In unseren Stichproben liegt der Mittelwert fürs Jobben bei 4,7 Stunden pro Woche (Streuung der Mittelwerte zwischen den Studiengängen von 1,5 bis 8,3 Stunden) und nur in vier von 18 Stichproben ist je ein(e) Studierende(r), der/die mehr als 20 Stunden pro Woche jobbt. Das dürfte kein Grund für die niedrigen Werte im Studienaufwand sein.

## **1.2. Zur Methode der Zeitbudget-Erhebungen nach dem ZEITLast-Design**

In jedem Erhebungssemester wurde täglich über fünf Monate die gesamte Zeit erfasst, in der die Proband(inn)en wach waren (im Wintersemester vom 1. November bis 31. März, im Sommersemester vom 1. Mai bis 30. September) – auch am Wochenende und in der vorlesungsfreien Zeit. Die Dateneingabe erfolgte über ein im Rahmen des Projekts ZEITLast entwickeltes Online-Erfassungstool (siehe Abbildung 1). Das Tool besteht aus einer php-Anwendung, die auf einer mySQL-Datenbank basiert. Das Programm ist von den Proband(inn)en online jederzeit über jeden Browser erreichbar. Die Daten wurden täglich auf Vollständigkeit und Plausibilität kontrolliert. Ggf. wurden die Proband(inn)en um Vervollständigung und/oder Erläuterung ihrer Einträge gebeten. Der Erfassungsbogen für einen Tag war jeweils bis 17 Uhr des Folgetages auszufüllen und danach für die Proband(inn)en nicht mehr einsehbar. Auf diese Weise wurde verhindert, dass die Proband(inn)en Einträge für länger zurückliegende Erlebnisse anfertigten, bei denen Verfälschungen durch Erinnerungseffekte auftreten können. Im Durchschnitt wurden pro Proband(in) 15-16 Stunden täglich erfasst. Die kleinste erhobene Zeiteinheit betrug 15 Minuten. Die Verbleibsquote war in fast allen Stichproben über 90 %.



Abbildung 1: Eingabemaske der Zeiterfassung

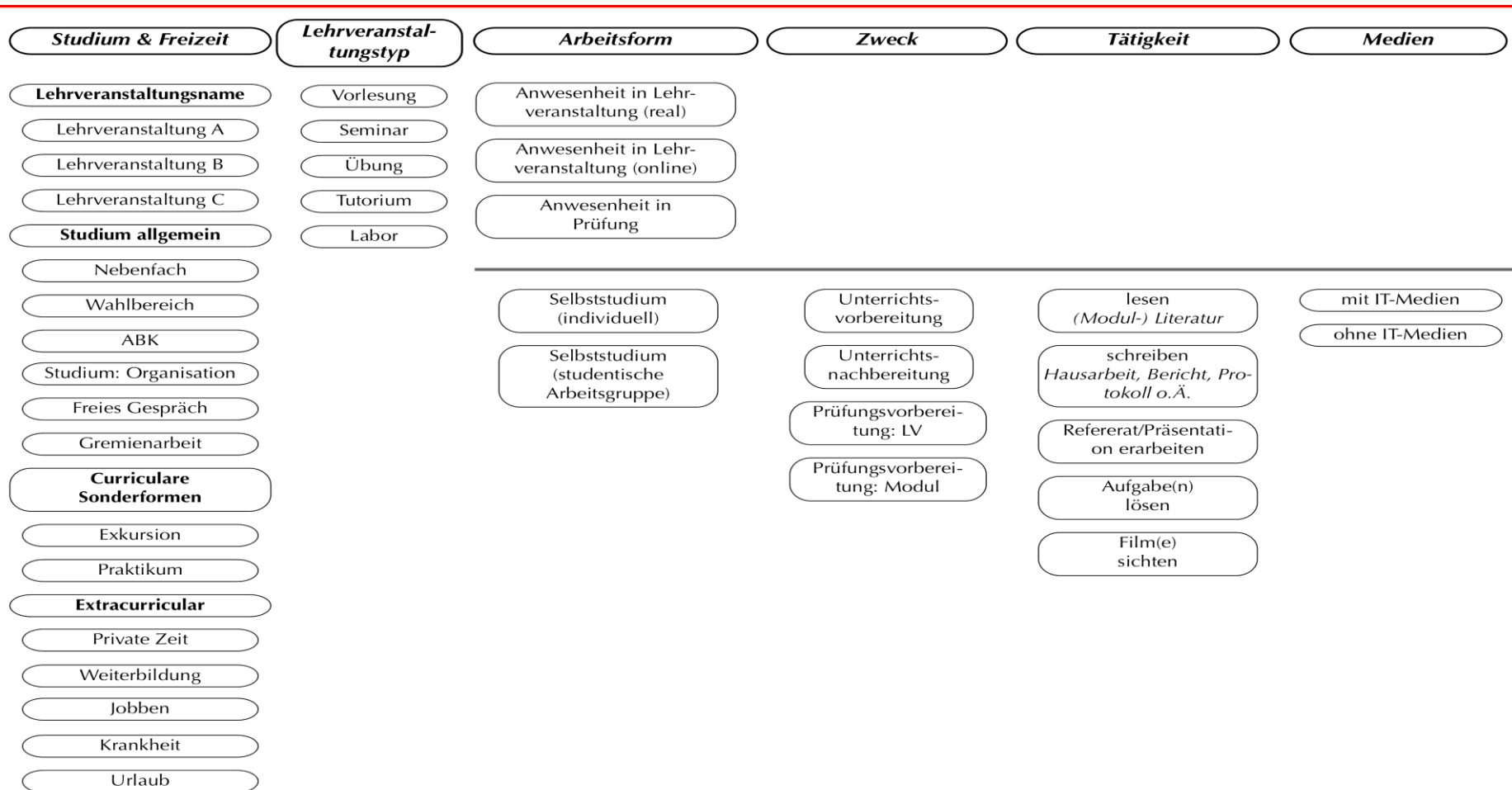
Start	Dauer	Studium & Freizeit	Lehrveranstaltungstyp	Arbeitsform	Zweck	Tätigkeit	Medien	Optionen
07:30 Uhr	1:15 Stunden	Private Zeit						
08:45 Uhr	0:30 Stunden	An- und Abfahrt						
09:15 Uhr	0:45 Stunden	Lineare Algebra	Vorlesung	Anwesenheit in Lehrveranstaltungen (real)				
10:00 Uhr	0:15 Stunden	Uni-Wegzeiten						
10:15 Uhr	1:45 Stunden	Analysis	Übung	Selbststudium (individuell)	Unterrichtsnachbereitung	Aufgabe(n) lösen	ohne IT-Medien	
12:00 Uhr	2:00 Stunden	Private Zeit						
14:00 Uhr	0:15 Stunden	Uni-Wegzeiten						
14:15 Uhr	1:30 Stunden	Programmierkurs	Übung	Anwesenheit in Lehrveranstaltungen (real)				
15:45 Uhr	0:45 Stunden	Private Zeit						
16:30 Uhr	2:00 Stunden	Jobben						
18:30 Uhr	4:15 Stunden	Private Zeit						
22:45 Uhr	0:15 Stunden							

Im Erhebungsinstrument waren verschiedene Kategorien modelliert, sodass die Proband(inn)en keinen Freitext zur Dokumentation ihres Tagesablaufs eingeben mussten, sondern ihre Aktivitäten aus Menüs ziehen konnten. Erfasst wurden jeweils sämtliche Präsenz- und Selbststudienzeiten aller Lehrveranstaltungen, die von den Studierenden im jeweiligen Semester besucht wurden. Um den Stundenplan im Erfassungssystem modellieren zu können, wählten wir in jedem untersuchten Studiengang als Stichprobe eine Jahrgangskohorte, bei der wir um möglichst vollständige Teilnahme warben. Um Auskunft über die Tätigkeiten des Selbststudiums zu erlangen, erschienen bei der Wahl der Kategorie „Selbststudium“ weitere Menüs, in denen Informationen zur Arbeitsform (Arbeit allein oder in der Gruppe), zum Zweck (Unterrichtsvor- oder -nachbereitung oder Prüfungsvorbereitung) sowie zur Tätigkeit (lesen, schreiben, Präsentation vorbereiten, Aufgabe lösen; bei Bedarf weitere Kategorien) und zum IT-Mediengebrauch eingegeben wurden (siehe Abbildung 2). Außerdem wurden Zeiträume für Praktika und Exkursionen erfasst.

Neben diesen unmittelbar auf Lehrveranstaltungen bezogenen Zeiten gaben die Proband(inn)en an, wie viel Zeit sie mit studienorganisatorischen Tätigkeiten (Sprechstundenbesuch, Kopieren, BaFög-Antrag etc.), mit informellen Gesprächen über das Studium, mit Gremienarbeit und mit Wegzeiten zwischen Lehrveranstaltungen verbracht hatten. Alle diese Zeiten gingen in die Berechnung der studienbezogenen Gesamtzeit, von uns „Lernkonto“ genannt, ein.

Zeiten außerhalb des Studiums wurden prinzipiell in der übergreifenden Kategorie „private Zeit“ erfasst. Lediglich Daten zur Erwerbstätigkeit, Weiterbildungs-, Krankheits- und Urlaubszeiten sowie der Zeitaufwand für die Fahrt zur Hochschule wurden extra ausgewiesen.

**Abbildung 2: Kategorien der Zeitbudget-Analyse für den Studiengang BA Medien- und Kommunikationswissenschaft (Standort Hamburg) im WS 2009/10; ab dem WS 2010/11 wurden außerdem Wegzeiten innerhalb der Universität sowie Zeiten für die An- und Abfahrt zur Hochschule erfasst**



### 1.3. Ergebnisse und Beobachtungen aus den Zeitbudget-Analysen

Die Zeitbudget-Analysen zeigen, dass die tatsächliche studentische Workload im Mittel weit geringer ist als von den Bologna-Vorgaben veranschlagt.<sup>2</sup> Die von uns erhobenen Daten stammen aus 18 Erhebungsdurchläufen in 13 Studiengängen an fünf deutschen Universitäten. Das Fächerspektrum umfasst dabei sowohl ingenieur- als auch geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge sowie einen naturwissenschaftlichen Studiengang (detaillierte Informationen hierzu sowie zu den Ergebnissen sind zu finden in Schulmeister/Metzger 2011). Die Daten belegen, dass das Selbststudium von vielen Studierenden nicht im angesetzten Maß wahrgenommen wird (vgl. Metzger 2010). Der Großteil des Selbststudiums dient der Prüfungsvorbereitung kurz vor der Prüfungsphase. Zu Prüfungszeiten beschränkt sich das Selbststudium fast ausschließlich auf die Prüfungsvorbereitung. Verbreitet findet das sogenannte „Bulimie-Lernen“ statt. Im Mittel investieren die Proband(inn)en in den verschiedenen untersuchten Bachelorstudiengängen zwischen 20 und 27 Stunden in der Woche in ihr Studium. Auffällig ist dabei, dass die Werte für die Workload erheblich von sehr niedrigen bis sehr hohen Werten streuen. Bedrückend ist der Befund, dass der ins Studium investierte Zeitaufwand nicht in einem Zusammenhang zum Studienerfolg (Noten) zu stehen scheint.

Dies deutet darauf hin, dass die Kalkulation von Workload, gemessen im ECTS, allenfalls zur Planung von Studiengängen, Modulen und Unterricht geeignet zu sein scheint, nicht jedoch als Maß für Leistung oder gar Lernerfolg; zu unterschiedlich sind die individuellen Vorkenntnisse, Lernstile, Lernstrategien etc. Vielmehr scheint das ECTS zu einer „Punktejagd“ zu verführen, bei der die Aufmerksamkeit weg von den sozialen Normen (Selbstverpflichtung und Selbstverwirklichung) und hin auf die Norm des Marktes fokussiert wird (Schulmeister/Metzger 2011, S. 119ff). Auch die subjektiv empfundene Belastung scheint wenig mit dem tatsächlichen Zeitaufwand zu tun zu haben. Abgesehen davon investieren in größerem Umfang erwerbstätige Studierende nicht automatisch besonders wenig Zeit in ihr Studium.

## 2. Einschätzung der Ergebnisse der Zeitbudget-Analysen

Neben den Zeitbudget-Analysen haben wir Interviews mit einigen Proband(inn)en durchgeführt sowie Zeitmanagement-Workshops veranstaltet, in dem die Proband(inn)en ihre Daten in ausgewerteter Form erhielten und reflektierten. An einigen Standorten wurden zudem informelle Stammtische mit den Proband(inn)en veranstaltet, Sprechstunden durchgeführt und eine Forschungswerkstatt abgehalten. Aus diesen Gesprächen sowie aus zusätzlich durchgeführten Befragungen konnten wir Eindrücke über Motivationen für Studienverhalten und Einschätzungen bzgl. der Studiensituation seitens der Proband(inn)en erhalten, die neben den Ergebnissen der Zeitbudget-Analyse in unsere Einschätzung einfließen.

Fragt man die Studierenden ohne Kenntnis der Zeitbudget-Ergebnisse nach einer Selbsteinschätzung ihrer Workload, so schätzen sie ihren Zeitaufwand durchweg höher, z.T. sehr viel höher ein, als er tatsächlich ist. Teilweise fühlen sich die Studierenden zudem durch

---

<sup>2</sup> Ob die Anforderung von 900 Stunden pro Semester mit entsprechend 40 Wochenstunden ein angemessener Umfang für den Studienzeitaufwand ist, ist eine andere Frage als die, inwieweit der veranschlagte Umfang erfüllt wurde. Im Projekt ZEITLast sind wir letzterer Fragestellung nachgegangen.

ihr Studium belastet. Diese subjektiv empfundene Belastung hängt u.E. nicht in erster Linie mit der Dauer der studienbezogenen Aktivitäten zusammen, die bei den Studierenden im Semester im Durchschnitt 20 bis 27 Stunden in der Woche ausmachen. Vielmehr treffen hier personelle Faktoren wie Zeit- und Selbstmanagement, Lernstrategien und -stil, Persönlichkeitsmerkmale etc. auf der einen Seite und hochschulbedingte Faktoren auf der anderen Seite aufeinander (vgl. hierzu auch Bargel 2009, S. 6). Zu Letzteren zählen wir insbesondere die Lehrorganisation, das Prüfungswesen sowie methodisch-didaktische Aspekte (Stoffumfang, Unterrichtsmethoden, Prüfungsformen, Gestaltung des Selbststudiums u.Ä.).

Eine Ursache für die Diskrepanz von subjektivem Belastungsempfinden und tatsächlicher Workload sehen wir in der kleinteiligen Semesterorganisation und Zahl von Prüfungen. Die Lehrorganisation hat mehrere ungünstige Auswirkungen: Zeitlücken zwischen Präsenzveranstaltungen, die nicht für das Selbststudium genutzt werden, und entsprechender Zeitverlust sowie häufige Themenwechsel. Die hohe Zahl von Prüfungen sowie deren gehäuftes Auftreten am Ende der Vorlesungszeit, so zeigen die Daten, führen zum „Bulimie-Lernen“, wobei der empfundene Druck bereits früher einsetzt. Auf diese Weise hat sich bei den meisten Studierenden ein merkwürdiges Studienverhalten herausgebildet: In der Vorlesungszeit findet bei vielen kein kontinuierliches Selbststudium statt – diese Monate zeichnen sich durch ein Verhalten aus, das in der Psychologie als Prokrastination bezeichnet wird. Die Prüfungsvorbereitung wird vor allem auf den Prüfungsmonat verlagert. Auch dies hängt mit der Lehrorganisation und Didaktik zusammen: Vermutlich werden zu wenig studienbegleitende Leistungen, die im Verlauf der Vorlesungszeit erbracht werden, als Prüfungsleistungen anerkannt (falls studienbegleitende Leistungen gefordert werden, spielen sie häufig nur als zusätzliche Zulassungsbedingung für die Prüfungen eine Rolle).

Die Rückwirkung des bestehenden Prüfungssystems auf das Studienverhalten erzwingt offenbar bestimmte Studienstrategien, die zur Ausdünnung des Selbststudiums führen und das Gefühl der Belastung erklären können. Nicht der Umfang der Aufgaben sei es, sondern der „Druck“ der Pflichten, der die Überlastung ausmacht“, meint Huber (2008) und bezeichnet folglich die Prüfungen als „das größte Problem nach Bologna“. Die Proband(inn)en nennen hier insbesondere als belastende Faktoren, dass sie Lehrveranstaltungen, in denen lediglich Bücher oder Skripte vorgelesen werden, als frustrierend erleben, dass in den Lehrveranstaltungen meist wenig Interaktion stattfindet, dass jede Note in die Endnote eingeht und vor allem, dass sie das Gefühl haben, dass viel zu häufig in den Prüfungen auswendig gelerntes Faktenwissen von ihnen abgefragt wird, dessen Relevanz sie nicht erkennen, und dass ihnen viele Zusammenhänge nicht deutlich werden.

Themenwechsel tragen in einer anderen Weise zu der niedrigen Quote des Selbststudiums bei: Die Studierenden sehen sich in der Woche vielen verschiedenen Themen gegenüber und können sich nicht entscheiden, für welche Veranstaltung sie Vor- und Nachbereitung betreiben bzw. für welches Thema sie kontinuierlich mitlernen und sich auf Prüfungen vorbereiten sollen. Sie haben ein Entscheidungsproblem und sie lösen dieses Entscheidungsproblem viel zu häufig durch Prokrastination, durch Aufschieben.

Worüber viele Studierende auch nicht bzw. zu wenig nachdenken, ist ihr Erleben der Woche, in der sie sich mehreren Lehrveranstaltungen und mehreren Themen gegenüber sehen. Unsere Vermutung ist, dass die klassische Lehrorganisation der Wochengestaltung das subjektive Zeitempfinden beeinflusst und zu dem aufschiebenden Verhalten führt.

Unseres Erachtens könnten vor allem folgende Maßnahmen die Studiensituation verbessern:

- Reorganisation der Lehrorganisation (konsekutive Lehre von Modulen in mehrwöchigen Blockphasen statt paralleles Unterrichten vieler Module) (siehe Krömker et al. in Schulmeister/Metzger 2011, S. 197ff.): Auf diese Weise können Präsenz- und Selbststudienphasen besser miteinander verzahnt werden; die Blockung erleichtert die Rückmeldung für die Lehrenden und das „Dranbleiben“ für die Studierenden, da Themen reduziert werden und weniger „Zeitlücken“ im Stundenplan entstehen;
- hochschuldidaktische Ausbildung für Lehrende (bzgl. aktivierender Methoden, Arbeit mit großen Gruppen, Gestaltung und Betreuung von Selbststudienphasen, alternativer Prüfungsformen, Einsatz von (Web 2.0-)Medien u.Ä.);
- gute Seminare zum Zeit- und Selbstmanagement für Studierende, in denen sie möglichst anhand eigener Daten zur Reflexion über ihren Umgang mit Zeit und an sie gestellte Anforderungen angeregt werden sowie Seminare zu Lern- und Studienstrategien.

Unerlässlich seitens der Hochschule und Hochschullehrer(innen) sind u.E. Formen der Kommunikation, die zu mehr Transparenz im Studium führen. Permanente Formen der gegenseitigen Rückmeldung sind ein Signal des Ernst-Nehmens und der Wertschätzung. Diese Rückmeldung ist auf unterschiedlichen Ebenen notwendig und sinnvoll: Zum einen müssen natürlich inhaltliche Zusammenhänge transparent werden, ebenso die Relevanz von Themen, Fakten, Theorien etc., damit die Studierenden in die Lage versetzt werden, diese angemessen in Kontexte einzuordnen. Zum anderen müssen die Anforderungen im Studium transparent sein. Darunter verstehen wir, dass nicht nur die Prüfungsanforderungen eindeutig geklärt sind, sondern ebenso, dass Erwartungen des Lehrenden z.B. bzgl. der Arbeitsformen deutlich werden. Wichtig ist ebenso die klare Formulierung von Aufgaben, die sich an den Kompetenzen der Lernenden orientiert: Aufgaben, die zu einfach sind, sind langweilig; Aufgaben, die zu schwer sind, können nicht bearbeitet werden – ebenso wie Aufgaben, die unklar sind. Nicht zuletzt muss jedoch für alle Beteiligten transparent sein, was das Ziel des Ganzen ist, sei es formuliert als Lehr- bzw. Lernziele, als Kompetenzen oder als Lernergebnisse.

Die Ergebnisse aus ZEITLast zeigen: Lehrorganisation in Form von geblockten Modulen befördert die Wahrnehmung des Selbststudiums. Die Betreuung des Selbststudiums wirkt sich positiv auf die Rückmeldekultur und auch auf die Workload aus. Lernformen wie Projektarbeit und Praktika, in denen die Studierenden vergleichsweise selbstbestimmt und interessengeleitet handeln können, motivieren zum Lernen.

## Literatur

Bargel, T. et al. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.

Blüthmann, I./Ficzko, M./Thiel, F. (2006): Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) in den Bachelorstudiengängen. evaNet-Position 01/2006. Download: [http://www.hrk-bologna.de/de/projekte\\_und\\_initiativen/4152.php](http://www.hrk-bologna.de/de/projekte_und_initiativen/4152.php).

Brint, S./Cantwell, A. M. (2008): Undergraduate Time Use and Academic Outcomes: Results From UCUES 2006. Research & Occasional Paper Series: CSHE.14.08. University of California. Berkeley.

- Huber, L. (2008): Wie studiert man in „Bologna“? Vorüberlegungen für eine notwendige Untersuchung. In: Kehm, B. M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt am Main, S. 295-308.
- Krömker, H. et al. (2011): Lehrorganisatorische und methodisch-didaktische Interventionen im ingenieurwissenschaftlichen Studium. In: Schulmeister, R./Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster [u.a.], S. 197-226.
- Metzger, C. (2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit. Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In: Seiler Schiedt, E./Mandel, S./Rutishauser, M. (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster [u.a.], S. 287-302.
- Multrus, F./Bargel, T./Ramm, M. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Projektgruppe Studierbarkeit (2007): Studierbarkeit an der Humboldt Universität. Wie läuft das Experiment „Studienreform“? Ergebnisse der Umfrage aus dem Sommersemester 2006. Berlin.
- Schulmeister, R./Metzger, C. (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster [u.a.].
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2001): Ehling, M./Holz, E./Kahle, I. (2001): Erhebungsdesign der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Wirtschaft und Statistik, Nr. 6, S. 427-436.
- Stinebrickner, R./Stinebrickner, T. R. (2004): Time-use and college outcomes. In: Journal of Econometrics 121, S. 243-269.
- Wilhelm, R./Wingerter, C. (2004): Lebenslanges Lernen – Statistischer Ansatz und empirische Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Forum der Bundesstatistik. Band 43. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung, S. 431-456.

# Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Leibniz Universität Hannover

*Rüdiger Rhein, Tanja Kruse*

## Abstract

Die Förderung von Kompetenzen im Studium hat an Bedeutung gewonnen. Die Umsetzung dieses Anliegens wirft jedoch theoretische und konzeptionelle Fragen auf: Was bedeutet Kompetenzorientierung im Studium, wo es doch um Wissenschaft geht? Und was heißt es, Studiengänge kompetenzorientiert weiterzuentwickeln?

Der Arbeitsbereich „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“ der Zentralen Einrichtung Lehre, Studium und Weiterbildung der Leibniz Universität Hannover führt – ausgehend von bildungs- und wissenschaftstheoretischen Überlegungen – Befragungen von Lehrenden und Studierenden durch, um in den Studiengängen Kompetenzorientierung sichtbar zu machen und Potenziale für kompetenzorientierte Studiengangsentwicklungen aufzuzeigen.

## 1. Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung als profilbestimmender Arbeitsbereich der Leibniz Universität Hannover

An der Leibniz Universität Hannover (LUH) wurde im Oktober 2010 die Zentrale Einrichtung Lehre, Studium und Weiterbildung (ZEL) errichtet. Das Ziel dieser Einrichtung ist, die an zentralen Stellen der LUH vorhandenen Kompetenzen zur Weiterentwicklung des Bereichs Lehre, Studium und Weiterbildung zu bündeln und umfassende Serviceleistungen für Lehrende und Studierende in diesem Bereich anzubieten sowie Präsidium und Fakultäten bei der Entwicklung und Umsetzung qualitätsverbessernder Maßnahmen zu unterstützen.

Dabei ist die „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“ ein profilbestimmender Arbeitsbereich, um empirisch konkret wie auch bildungswissenschaftlich reflektiert die Bedingungen für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen zu erheben. Zu den Kernaufgaben gehören die Unterstützung der Fakultäten bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen der Studiengänge, die Beratung bei der Weiterentwicklung der neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge im Hinblick auf kompetenzorientiertes Lehren und Lernen sowie bildungswissenschaftliche Untersuchungen zur Aufklärung von Prozessen der Kompetenzentwicklung bei Studierenden im Verlauf ihres Studiums.

Kompetenzorientierung im Studium wird an der LUH als eine langfristige Aufgabe angesehen und kann eine Antwort auf die Kernfrage sein, wie der primäre Auftrag der Universität, Wissenschaft und Forschung mit Lehre und Bildung zu verknüpfen, fachspezifisch und in konkreten Studiengängen realisiert werden kann.

Ein wichtiges Ziel des Arbeitsbereiches ist, kollegiale Räume für einen stetigen und offenen Dialog über Lehren und Lernen zu schaffen, Impulse für die Orientierung an Kompetenzen zu setzen und entsprechende empirische Untersuchungen durchzuführen.

## 2. Bildungstheoretische Perspektiven<sup>1</sup>

### 2.1. Präzisierung des Kompetenzbegriffs

Der Begriff *Kompetenz* ist verbreitet, wird aber durchaus unterschiedlich verwendet. Mindestens ist „ein Individuum (...) dann kompetent, wenn es fähig ist, etwas Bestimmtes zu tun“ (Maag Merki 2009, S. 493). Kompetenz ist – wenigstens – die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen in spezifischen Situationen. Ansonsten aber ist der Kompetenzbegriff „theorielerativ, d.h. er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine definierte Bedeutung.“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XII).<sup>2</sup>

Innerhalb dieser Kompetenzdiskurse ist der Kompetenz**begriff** durch die Triade *Person* (a) – *Profession* (b) – *Tätigkeit* (c) konfigurierbar,<sup>3</sup> denn Kompetenzen lassen sich intrapersonal, transpersonal und interaktional (re-)konstruieren:

- a. „Kompetenz“ ist ein *Dispositions*begriff. Als Dispositionen sind Kompetenzen an die *Person* gebunden. Unter Dispositionen ist „die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit“ zu verstehen (Kossakowski 1981, S. 58, zit. n. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 136), wobei Kompetenzniveaus und Kompetenzprofile individuumspezifisch ausgeprägt sind.

Nach Erpenbeck/Heyse (2007) ruhen Kompetenzen – verstanden als Dispositionen zum *selbstorganisierten* Handeln – auf *personalen Eigenschaften*, sie werden von *Wissen* fundiert, durch *Werte und Haltungen* konstituiert, als *Fähigkeiten* disponiert, durch *Erfahrungen* konsolidiert und aufgrund von *Willen bzw. Motiven* realisiert. *Kompetentes Handeln* schließt also den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten, Haltungen, Werte, Motive und Absichten; zudem beeinflussen Erfahrungen und Selbstkonzepte das individuelle Handeln (vgl. Maag Merki 2009, S. 494).

Eine theoretische Kernidee des Kompetenzbegriffes besteht darin, die Ganzheitlichkeit und das gegenseitige „Verwiesensein“ dieser Komponenten aufeinander konzeptuell zu erfassen, denn es ist erst das *spezifische Zusammenspiel* von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, personalen Eigenschaften, Erfahrungen und Motivstrukturen, die eine Kompetenz ausmachen, ohne dass diese sich auf ihre einzelnen Bestandteile reduzieren ließe, obwohl die Beschreibung von Kompetenzen stets auf diese Bausteine zurückgreifen muss.

---

<sup>1</sup> Dieser Abschnitt fasst Überlegungen und Untersuchungsergebnisse zusammen, die an verschiedenen Stellen vorgestellt wurden (vgl. Rhein 2010a; Rhein 2010b; Rhein/Kruse 2010; Rhein (im Erscheinen); Kruse/Rhein (eingereicht)).

<sup>2</sup> Zu erwähnen bleibt, dass diese Konzeptualisierung von Kompetenz schon auf das Können fokussiert. Noch grundsätzlicher weist Marquard (1974, S. 341) darauf hin, dass „Kompetenz (...) offenbar irgendwie zu tun [hat] mit Zuständigkeit und mit Fähigkeit und mit Bereitschaft und damit, dass Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden (...)“. Es geht also auch um ein Zusammenspiel von Können, Dürfen und Wollen.

<sup>3</sup> Vgl. zu dieser Triade auch Rappe-Giesecke (2008, S. 35), die – im Kontext von Beratung – den „Klienten berufsbezogener Einzelberatung (...) als das emergente Produkt des Zusammenwirkens der drei Dimensionen Person, Inhaber einer Funktion [und] Angehöriger einer Profession“ modelliert.



- b. Unabhängig von einzelnen Personen definieren *Professionen*<sup>4</sup> und *Disziplinen* Situationen und Thematiken, für die sie zuständig zeichnen; sie praktizieren je spezifische Sichtweisen auf und Herangehensweisen an Aufgabenstellungen und haben in der Regel typische handlungsorientierende und handlungsleitende Programme für Problemlösungen entwickelt; eine Rekonstruktion professions- bzw. disziplinbezogener Kompetenzen erfordert eine Rekonstruktion der professionsbezogenen Denk- und Handlungsmuster.

Im Zuge der Einsozialisation in eine Profession bzw. Disziplin im Verlauf eines Studiums werden von den Lernenden die professions- und disziplinbezogenen Wissensbestände, Problemdefinitionen und handlungsorientierenden Programme erworben, typische Werte verinnerlicht und eine professions- und disziplinbezogene Identität erworben – dieser individuumsbezogene Aufbau bzw. Ausbau von Kompetenzen lässt sich als ein Prozess der Transformation von transpersonalen in intrapersonale Kompetenzen lesen.

- c. Kompetenzen sind nicht beobachtbar; als *Dispositionen* des Könnens zeigen sie sich stets erst nach Aktivierung in Handlungsvollzügen als Performanz.

Handlungen sind an Handlungssituationen gebunden, sie beziehen sich auf dingweltliche, sozialweltliche und/oder symbolweltliche, ideelle Aspekte oder auf die eigene Person. Dabei sind *Tätigkeiten* komplexere Handlungssequenzen und verweisen auf zugrunde liegende Gründe und Motive des Tuns. Tätigkeiten realisieren sich in Handlungen. *Handlungen* sind bewusste, den Zielen der Tätigkeit untergeordnete Prozesse und erfordern ihrerseits *Operationen*, die unmittelbar von konkreten Bedingungen abhängen. (Vgl. Frieling/Sonntag 1999; Leontjev 1977).

Die Situierung des Handelns durch die Anforderungen der Aufgaben und Problemstellungen, seine sozial-kommunikativen Rahmungen, weitere Kontextfaktoren und die Bedingungen seines Gelingens verweisen auf das notwendige Können zur Bewältigung dieser Situation – die Rekonstruktion von Kompetenzen muss somit auch die Anforderungen an die Bewältigung der jeweiligen Praxiszusammenhänge berücksichtigen.

So unterscheidet auch Weinert (1999) in einem für die OECD erstellten Gutachten zwischen Kompetenzen als *generellen* oder *kontextspezifischen kognitiven Leistungsdispositionen*, *Schlüsselkompetenzen* (die für einen relativ breiten Bereich von Situationen und Anforderungen relevant sind), *Handlungskompetenzen* (bezogen auf die Anforderungen eines spezifischen Handlungs- oder Berufsfeldes) sowie *Metakompetenzen* (vgl. dazu auch Klieme 2004; Hartig/Klieme 2006).

## 2.2. Kompetenzorientierung im Studium

Das Studium einer wissenschaftlichen Disziplin ist mehr als lediglich ein formaler Lernprozess im Sinne der kognitiven Verarbeitung eines Stoffkanons. Aus lerntheoretischer Perspektive lässt sich konstatieren, dass es kaum einen Lerngegenstand *an sich* (d.h. in kanonisierter Form) gibt, vielmehr ist ein Lerngegenstand zumeist *Element vorgängiger*

---

<sup>4</sup> Es soll an dieser Stelle entgegen der berufssoziologischen Lesart unter Profession keine spezifische Form der Beruflichkeit verstanden werden (vgl. Kurtz 2002, S. 47ff.), sondern jedwede Tätigkeit eines/einer wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers/Praktikerin.

gesellschaftlicher, sozial-kultureller, wissenschaftlicher oder sonstiger *Praxis*; folglich sind auch die Lerngegenstände eines Studiums in der Regel Elemente einer solchen vorgängigen Praxis. Der Prozess des Studierens ist dabei nicht nur ein *Erlernen von Ergebnissen* dieser Praxis, sondern insbesondere die reflektierte, auf Verstehens- und Erkenntnisprozessen basierende *Einübung in* diejenige Praxis, der die Lerngegenstände des Studiums entstammen. Studieren bedeutet den Prozess der reflektierten Auseinandersetzung mit der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin und ihren spezifischen Denkweisen, Methoden und Techniken.

In der Diskussion über den universitären Bildungsauftrag im Allgemeinen und am Beispiel der Kompetenzorientierung im Besonderen wird die Frage mit verhandelt, inwiefern sich Universitäten auf die Pflege und lehrende Vermittlung von Wissenschaft (als spezifischer Praxis) beschränken können, oder ob sie darüber hinausgehend auch einen Auftrag haben, zu verantwortlichem Handeln zu befähigen bzw. auf bestimmte Formen der Beruflichkeit vorzubereiten.<sup>5</sup>

*Kompetenzorientierung* im Studium erlaubt mindestens folgende Auslegungsoptionen:

1. Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen *für* Wissenschaft (als spezifische Praxis).
2. Der Erwerb von Kompetenzen *durch* Wissenschaft *für* solche Tätigkeitsfelder, in denen wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methoden unmittelbar oder mittelbar eingesetzt werden – Kompetenzorientierung als Zugriff auf den instrumentellen Charakter von Wissenschaft und ihrer Methoden, Konzepte und Wissensbestände.
3. Der Auf- und Ausbau von Kompetenzen durch *das Studium insgesamt*, inklusive einer studienbegleitenden expliziten Förderung von tätigkeitsbezogenen Schlüsselkompetenzen und durch die Förderung der Persönlichkeit der Studierenden *für* anspruchsvolle Tätigkeiten in Wirtschaft, Technik, Politik, Recht, Verwaltung, Bildung, Beratung, Seelsorge, Kunst, Kultur und Gestaltung, Medien, Medizin und Gesundheitswesen usw. – Kompetenzorientierung als Vorbereitung auf *Handlungsanforderungen* wissenschaftlich bzw. akademisch orientierter spezifischer Tätigkeitsfelder, wobei hier gilt, dass gerade diese Tätigkeitskomplexe zum Teil mehr verlangen als lediglich die subjektive Verfügbarkeit über Kompetenzen als individuelle Handlungsdisposition.
4. Die studienbegleitende Vorbereitung auf die Anforderungen des realen Arbeitsalltags durch Förderung von Selbst-, Sozial- und Teamkompetenzen, Medien- und Methodenkompetenzen, ergänzend zu den Fachkompetenzen in ausdrücklich hierauf bezogenen Lernsettings – Kompetenzorientierung als Betonung der „Employability“ der Studierenden.

---

<sup>5</sup> Pasternack (2001, S. 268) etwa definiert den Bildungsauftrag der Hochschulen so, dass „Hochschulbildung (...) die Aufgabe zu[wächst], sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: Zu vermitteln ist die Befähigung zum *Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion*.“

### 3. Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Leibniz Universität Hannover

An der LUH werden im Arbeitsbereich „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“ der Zentralen Einrichtung für Lehre, Studium und Weiterbildung die studiengangsbezogenen Kompetenzziele im Zuge von Rekonstruktionen disziplinärer Eigenlogiken bildungstheoretisch beschrieben und die Prozesse der Kompetenzentwicklung bei Studierenden in verschiedenen Studiengängen untersucht. Langfristig wird dadurch die Umsetzung von Kompetenzorientierung in Lehre und Studium im Rahmen von „institutional research“ bildungs- und wissenschaftstheoretisch zu fundieren versucht.

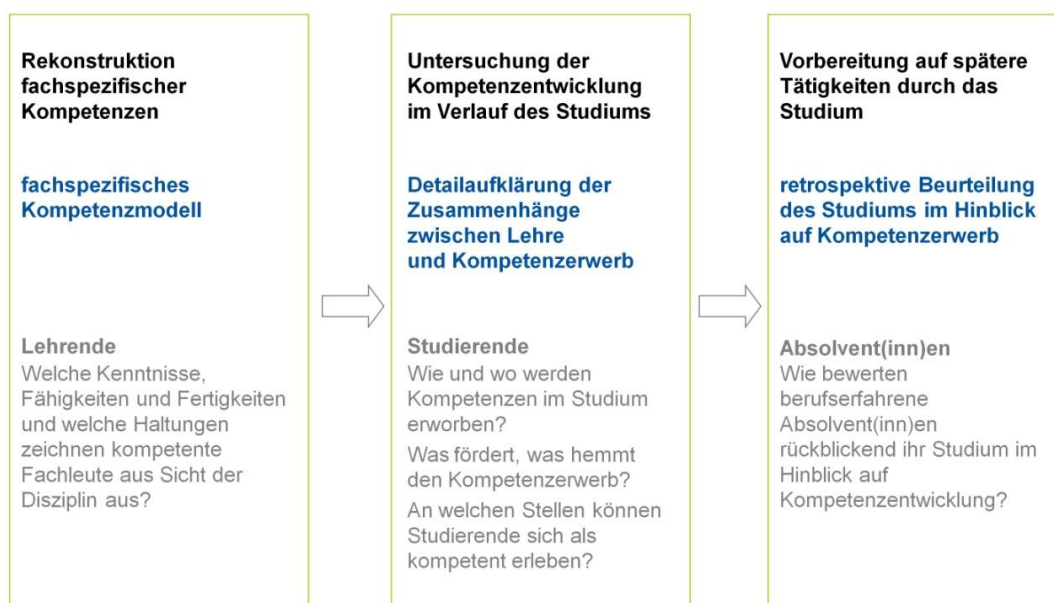
#### 3.1. Konzept

Das Konzept der „Kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung“ an der LUH basiert auf der Ausgangsthese, dass auch bei der Kompetenzorientierung des Studiums die Ausrichtung auf Wissenschaft zentral bleibt, dass aber – der triadischen Konzeptualisierung von Kompetenz folgend – die lern- und biografiebezogenen Anteile der Studierenden ebenso Berücksichtigung finden müssen wie die Handlungsanforderungen in künftigen Tätigkeitsfeldern.

Der hermeneutisch-rekonstruierende Einstieg in die kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung umfasst die drei Phasen *Rekonstruktion fachspezifischer Kompetenzen (a)*, *Untersuchung der Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums (b)* und *Untersuchung des Übergangs vom Studium in die Berufspraxis (c)*. Hierbei werden die Perspektiven der Lehrenden, der Studierenden und der Absolvent(inn)en einbezogen:

#### Abbildung 1: Konzept "Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung"

##### Konzept „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“



a. *Rekonstruktion fachspezifischer Kompetenzen*

Die Orientierung an Wissenschaft muss berücksichtigen, dass den einzelnen Disziplinen charakteristische Grundideen der Gegenstandskonstitution und der Gegenstandsbehandlung zugrunde liegen, die sich in fachtypischen Denkweisen, Konzepten, Methoden und Techniken, in Praktiken der Begriffsbildung, der Generierung von Wissen und der erklärenden, verstehenden oder handelnden Erschließung von Realitätsausschnitten niederschlagen.

Typisch akademische Kompetenzen lassen sich – je fachspezifisch konkretisiert – konzeptualisieren als die Beherrschung der jeweiligen Art und Weise (vgl. dazu auch Heckhausen 1987), wie die disziplinrelevanten Realitätsausschnitte in Theorien, Modellen oder anderen Arten von Rekonstruktionen *fasslich* und für das Denken *operabel* gemacht werden, um letztlich die betreffenden Sachverhalte der Wirklichkeit zu *verstehen*, zu *erklären*, *vorherzusagen*, praktisch zu *nutzen* oder zu *verändern*.

Auf dieser konzeptuellen Basis wird zunächst eine Rekonstruktion disziplin- und studiengangsbezogener Kompetenzprofile durch Experteninterviews mit Hochschullehrenden angestrebt. In diesen Interviews mit Fachvertreter(inne)n wird erkundet, welche besonderen Konzeptualisierungen und Herangehensweisen an Aufgabenstellungen und Problemlösungen das Fach auszeichnen und auf welchen didaktischen und methodischen Wegen versucht wird, dies in universitären Lehrprozessen zu vermitteln.<sup>6</sup> Die Auswertung der Transkriptionen dieser Interviews erfolgt in mehreren Verdichtungsschritten durch theoretisches Codieren. Hierüber soll explizierbar gemacht werden, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien, Routinen, Haltungen und motivationalen Orientierungen, m.a.W. welche Kompetenz- und Bildungspotenziale in die Teilhabe an fachlichen und überfachlichen Diskursen, in das Betreiben von Wissenschaft bzw. in die Verwendung wissenschaftlichen Wissens eingeschrieben sind.

Die Kompetenzmodellierung erfolgt also über eine Rekonstruktion wissenschaftsimmanenter, disziplinärer Eigenlogiken durch ein hermeneutisch-rekursiv-explikatives Vorgehen. Dabei zeigen sich zugleich die Grenzen einer quantitativen Kompetenzmessung, die (sofern überhaupt möglich) stets eine Interpretation, also ein *kontextbezogenes Verstehen* der Daten erfordert. Das aus Kompetenzmessungen resultierende Wissen ist nicht beliebig transferierbar, sondern muss im Deutungshorizont der disziplinbezogenen Eigenlogiken nachvollzogen werden. Kompetenzmessung kann nicht ausschließlich deskriptiv-analytisch erfolgen, sie muss sinnrekonstruktiv vorgehen. Insofern dienen Kompetenzmodellierung (und potenziell Kompetenzmessung) in erster Linie der Selbstverständigung der Lehrenden und Studierenden über die Ziele und Inhalte des Studiums und über die Wissens- und Könnensordnungen der Disziplin.

---

<sup>6</sup> Diese ca. einstündigen Interviews umfassen Fragen zur Wissensordnung und zu Könnensanforderungen im Aufgabengebiet des Befragten, zu den kognitiven und motivationalen Anforderungen im Studiengang und typischen curricularen Inhalten und Arbeitsleistungen, zu Kerntätigkeiten in der künftigen Berufspraxis der Absolvent(inn)en, zu Kernkompetenzen der Disziplin und zur persönlichen Faszination am eigenen Fach sowie hilfreichen Eigenschaften und Motivlagen beim Betreiben der Disziplin.

b. *Untersuchung der Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums*

In qualitativen Interviews mit Studierenden werden Prozesse der Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums untersucht, wobei insbesondere auf Fragen des Verstehens und der Einsozialisation in disziplinbezogene Handlungslogiken fokussiert wird. Das Studium stellt eine komplexe Lernumgebung dar, in der an verschiedenen Stellen der Auf- und Ausbau von Kompetenzen explizit oder implizit induziert wird. Allerdings umfasst ein Studium mehr als nur die Teilnahme an Lehrveranstaltungen: Lernprozesse, auch informeller Art, finden ebenso im Rahmen von Selbststudium, Arbeitsgruppen, Projekten, Praktika oder Tätigkeiten als wissenschaftliche Hilfskraft statt. An all diesen (Lern-)Orten erfolgen universitäre Bildungsprozesse – erstens – in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit (dem Lerngegenstand) Wissenschaft. Sie erfolgen aber auch – zweitens – unabhängig von einer unmittelbaren Aneignung und Verarbeitung von Wissenschaft, etwa beim Erwerb von Arbeitstechniken und Methodenkompetenzen, in sozialen Lernprozessen, in studentischen Arbeitsgruppen u.a.m. Somit stellen sich die Fragen, wie die aneignende und verarbeitende Auseinandersetzung mit Wissenschaft durch die Studierenden im Rahmen ihres Studiums erfolgt, in welchen Kontexten (Vorlesungen, Übungen, Peergroups, Praktika usw.) was wie gut gelernt wird und welche Kompetenzen in der direkten Auseinandersetzung mit Wissenschaft und welche Kompetenzen in solchen Studienkontexten erworben werden, die über die unmittelbare Auseinandersetzung mit Wissenschaft hinausgehen. Die Aufklärung dieser Fragen erfolgt durch Befragungen von Studierenden (Gruppeninterviews, narrative Interviews mit einzelnen Studierenden sowie standardisierte, quantitative Befragung der Studierenden, zum Teil im Panel-Design).<sup>7</sup>

c. *Untersuchung des Übergangs vom Studium in die Berufspraxis*

Eine (bisher noch nicht durchgeführte) dritte Phase im Konzept der kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung ist eine retrospektive Bewertung des Studiums im Hinblick auf die im Studium tatsächlich erworbenen Kompetenzen und der hierdurch erfolgten Vorbereitung auf die (zumeist beruflichen) Verwendungssituationen: Wie bewerten berufserfahrene Absolvent(inn)en rückblickend ihr Studium im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung? Wie hat sich die Transformation der Kompetenzen aus dem Studium in die Anforderungen des Berufsalltags vollzogen? Wie ist eine Vorbereitung auf das Kompetenz-Anforderungsprofil der Berufspraxis durch das Studium erfolgt und auf welche Weise wurde das Theorie-Praxis-Verhältnis jeweils verarbeitet?

### **3.2. Von der institutionellen Selbstbeforschung zur Studiengangsentwicklung**

Die Befragungen von Lehrenden und Studierenden führen zu umfangreichen *Informationen* über die besondere Lehr-/Lernsituation in Studiengängen und resultieren in *Empfehlungen* für die Weiterentwicklung von Studiengängen. Die konkrete Studiengangsentwicklung liegt

---

<sup>7</sup> In den Interviews mit Studierenden werden explorierende Fragen gestellt zur Studienfachwahl, zu bisherigen zentralen Erfahrungen und erlebten Anforderungen im Studium, zur selbsterlebten Lern- und Kompetenzentwicklung und zu lebensweltlichen Kontexten.

naturgemäß in der Verantwortung der Studiengänge selbst; hierfür können aber die Ergebnisse aus den Untersuchungen Hilfestellung leisten.

Unmittelbar regen die Experteninterviews die Reflexion über Kompetenzorientierung im Studium an und sensibilisieren für die Thematik. Insofern dienen die Interviews nicht nur dem primären forschungsmethodischen Zweck des verstehenden Rekonstruierens fachspezifischer Kompetenzprofile, sie bewirken als Sekundäreffekt auch eine non-direktive Auseinandersetzung mit der Kompetenzthematik.<sup>8</sup>

Konkrete Verwendung finden die Ergebnisse

- in der Anpassung von kompetenzorientierten Modulbeschreibungen und Diploma Supplements,
- in der Entwicklung von Perspektiven für kompetenzorientiertes Lehren,
- in der Entwicklung und Erprobung von studiengangsbezogenen Kompetenz-Portfolios für Studierende,
- in Entscheidungen über die Anerkennung von Studienleistungen im Rahmen der Offenen Hochschule.

Mittelfristig werden die Ergebnisse genutzt für

- die kompetenzorientierte Gestaltung neuer Studiengänge,
- für die Entwicklung von Formaten für kompetenzorientiertes Prüfen.

Die bisherigen Erfahrungen an der LUH machen deutlich, dass sich das qualitative Vorgehen bewährt, weil hierdurch die Expertise der jeweiligen Hochschullehrenden ausdrücklich einbezogen werden kann. Dabei werden die spezifischen Anforderungen in den Fächern sichtbar, die nur im Dialog mit den Fachvertreter(inne)n greifbar werden. Die Befragung von Lehrenden und Studierenden in einem Studiengang und die regelmäßige Diskussion von Untersuchungsergebnissen tragen dann dazu bei, dass die Kompetenzthematik von den Akteur(inn)en in den Studiengängen regelmäßig reflektiert wird.

## Literatur

Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. überarb. A. Münster u.a.

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

---

<sup>8</sup> Deutlich wird dies in verschiedenen Interviewäußerungen, beispielsweise im Studiengang Landschaftsarchitektur und Umweltplanung: „(B:) Das ist ja eine richtige Auseinandersetzung hier. (alle lachen) (I:) Ja. Das ist ja der Versuch, sozusagen von verschiedenen Seiten mal zu verstehen, was man macht, wenn man sozusagen dieses Fach betreibt. (B:) Ja, ja. Ja. Das ist ja interessant, ja. Das ist ja selbst für mich interessant, was ihr so alles wissen wollt von mir. (alle lachen)“.

Vgl. auch folgende Äußerung aus einem Interview im Studiengang Maschinenbau: „(B:) Gut, ja. Wenn Sie dann aus dem Gesagten was extrahiert haben, dann würde mich das interessieren. Denn das, was ich hier so formuliert habe, das habe ich ja rein spontan formuliert, das könnte ich vielleicht irgendwo anders auch mal selber weiter verwenden.“

Vgl. auch folgendes Gedächtnisprotokoll zu einer Äußerung nach einem Interview im Studiengang Maschinenbau: „(B:) In diesem Gespräch haben wir mehr über Kompetenzen herausgefunden, als wir alleine geschafft hätten.“

- Frieling, E./Sonntag, K. (1999): Lehrbuch Arbeitspsychologie. 2. A. Bern.
- Hartig, J./Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg, S. 127-143.
- Heckhausen, H. (1987): „Interdisziplinäre Forschung“ zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In: Kocka, J. (Hg.): Interdisziplinarität. Frankfurt am Main, S. 129-145.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56, S. 10-13.
- Kossakowski, A. (1981): Disposition. In: Clauß, C. (Hg.): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig.
- Kruse, T./Rhein, R. (eingereicht): Lebenslanges Lernen an der Hochschule – Untersuchungen zur studentischen Perspektive am Beispiel einer Befragung von Geodäsie- Studierenden. In: Häusler, M./Hecht, T./Strauß, A. (Hg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Tagungsband der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium vom 15.–17. September 2010.
- Kurtz, T. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld.
- Leontjev, A. N. (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart.
- Maag Merki, K. (2009): Kompetenz. In: Andresen, S. et al.: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, S. 492-506.
- Marquard, O. (1974): Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Philosophisches Jahrbuch Jg. 81, S. 341-349.
- Pasternack, P. (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 4, Heft 2, S. 263-281.
- Rappe-Giesecke, K. (2008): Triadische Karriereberatung. Bergisch Gladbach.
- Rhein, R. (2010a): Kompetenzorientierung im Studium. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld, S. 137-152.
- Rhein, R. (2010b): Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 5, Nr. 3, S. 29-56.
- Rhein, R./Kruse, T. (2010): Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung – am Beispiel des Studienganges Architektur. In: Terbuyken, G. (Hg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderung an die Hochschuldidaktik. Rehbürg-Loccum (= Loccumer Protokolle 78/09), S. 215-236.
- Rhein, R. (im Erscheinen): Kompetenzorientierung im Studium?! In: Jahnke, I./Wildt, J. (Hg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik und Studiengangsentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 121.
- Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris.

# Bachelor auf Erfolgskurs!? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking

*Isabel Roessler*

## Abstract

Die Bologna-Erklärung, in der Presse primär durch Kritik an den „neuen“ Bachelorstudiengängen präsent, ist zehn Jahre alt. Die Hochschulen haben die vergangene Dekade dazu genutzt, das Studiensystem weitgehend auf das gestufte Bachelor-/Mastersystem umzustellen. Aber wurden auch die Ziele von Bologna erreicht?

Anhand von Daten aus dem HochschulRanking des CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung kann gezeigt werden, dass Pauschalaussagen, wie sie teils in der Öffentlichkeit kursieren, nicht zutreffen. In insgesamt acht untersuchten Fächergruppen werden ausgewählte Bologna-Ziele unterschiedlich gut erreicht. Die Urteile von fast 94.000 Studierenden aus den vergangenen drei Jahren zeigen, dass Ziele wie Mobilität und Beschäftigungsbefähigung sich durchaus positiv in den Ranking-Indikatoren „Unterstützung für Auslandsstudium“, „Praxisbezug“ und „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ abbilden. Auch die Bewertung der „Betreuung“ im Bachelorstudium ist in vielen Fächergruppen positiver als die der Diplomstudierenden. Als fünften Indikator wird die „Studiensituation insgesamt“ zwischen den Diplom- und den Bachelorstudierenden innerhalb einer Fächergruppe verglichen. Damit kann festgestellt werden, ob es generelle Unterschiede bei der Einschätzung der Studiensituation zwischen den Abschlussgruppen gibt.

Ganz besonders in den Gesellschaftswissenschaften zeigen sich positive Ergebnisse für den Bachelor. Auch die Wirtschaftswissenschaften können sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen auf positivere Urteile von Bachelorstudierenden blicken. Im Gegensatz zu den Ingenieur(inn)en an Fachhochschulen urteilen Studierende der Ingenieurwissenschaften an den Universitäten jedoch negativer über die ausgewählten Aspekte des Studiums als Studierende in Diplomstudiengängen.

## 1. Einleitung

„Bachelor auf Erfolgskurs!?“ ist eine Studie, die vom CHE 2010 veröffentlicht wurde. Der vorliegende Beitrag zeigt einen Ausschnitt der Gesamtstudie, die unter gleichnamigem Titel im Internet über [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_134\\_Bachelor\\_auf\\_Erfolgskurs.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_134_Bachelor_auf_Erfolgskurs.pdf) abgerufen werden kann. Darin sind auch die Ergebnisse für die naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Fächer enthalten.

Für diese Studie wurden zwei der insgesamt zehn Ziele, die im Rahmen von Bologna von den deutschen Ministerkonferenzen beschlossen wurden, anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking überprüft. Zum einen wurde die geplante „Förderung der Mobilität“ anhand des Indikators „Unterstützung für Auslandsstudium“ geprüft. Zum anderen wurde das Ziel der „Berufsqualifizierung“ mithilfe der Indikatoren „Praxisbezug“ sowie „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ untersucht. Die zugrunde liegende Frage war dabei: Wurden diese Ziele in den Bachelorstudiengängen erreicht? Zusätzlich wurden zwei weitere Indikatoren betrachtet. Es wird geprüft, ob sich die Wahrnehmung der „Betreuung“ im Vergleich zu den „alten



Abschlüssen“ verändert hat und ob die Studierenden der Bachelorstudiengänge die „Studiensituation insgesamt“ anders bewerten. In der Öffentlichkeit wird oftmals von einer allgemeinen Verschlechterung der Gesamtsituation aufgrund des Bachelor-/Mastersystems ausgegangen. Anhand dieses grundsätzlichen Indikators sollte geprüft werden, ob dies zutreffend ist.

## 2. Methodik

Für die Untersuchung wurde eine vollständige Erhebungsrunde des CHE-Hochschul-Rankings (drei aufeinanderfolgende Jahre) herangezogen: die wirtschaftswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer des Jahres 2008, die naturwissenschaftlichen Fächer des Jahres 2009 und die in 2010 untersuchten ingenieurwissenschaftlichen sowie geisteswissenschaftlichen Fächer. Die Betrachtung aller drei Jahre wurde durch die seit 2008 relativ hohen Anteile an Bachelorstudierenden in den Fächern ermöglicht: Der Anteil der einbezogenen Bachelorstudierenden lag in den 2008 betrachteten Fächergruppen bereits bei 36 bzw. 40 %<sup>1</sup>.

Insgesamt wurden die Urteile von 93.856 Studierenden in der Untersuchung berücksichtigt. Bezogen auf alle einbezogenen Fächer sind dabei die Anteile von Bachelorstudierenden und Studierenden der „alten“ Abschlüsse annähernd gleich verteilt, innerhalb der Fächergruppen gibt es hier jedoch teils deutliche Unterschiede. Studierende ausländischer Hochschulen, Lehramtsstudierende und Studierende in Staatsexamensfächern (Jura, Pharmazie, Medizin) wurden nicht in den Vergleich mit einbezogen.

**Tabelle 1: Einbezogene Fächer und berücksichtigte Fälle (Studierendenanzahl)**

Fach	Hochschultyp	Anzahl der Bachelorstudierenden	Anzahl der Diplomstudierenden (in den Gesellschafts-, Sprach- und Geisteswissenschaften inkl. Magister)	Insgesamt
Politikwissenschaft	Universitäten	1527	1982 (1356) <sup>2</sup>	3509
Soziologie	Universitäten	1099	2173 (969)	3272
Medien- und Kommunikationswissenschaften	Universitäten	1143	1475 (943)	2618

<sup>1</sup> Bereits im Wintersemester 2006/2007 lag der Anteil an Studienanfänger(inne)n in den Politikwissenschaften in den Prüfungsgruppen Diplom und Bachelor etwa gleich auf. In den Sozialwissenschaften schrieben sich in dem Semester bereits deutlich mehr Anfänger(innen) in einem Bachelorstudium (2945) ein, als in einem Diplomstudiengang (1850). S. Statistisches Bundesamt: „Bildung und Kultur, Studierende an deutschen Hochschulen“, Fachserie 11, Reihe 4.1.2007. Im Internet unter: [https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur\\_vollanzeige.csp&ID=1020986](https://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur_vollanzeige.csp&ID=1020986), aufgerufen Mai 2010.

<sup>2</sup> In Klammern ist jeweils die Anzahl der Magisterstudierenden genannt.

<b>Gesellschaftswissenschaften insgesamt (2008)</b>		<b>3769</b>	<b>5630</b>	<b>9399</b>
Wirtschaftsinformatik	Universitäten	537	944	1481
	Fachhochschulen	970	715	1685
Wirtschaftsingenieurwesen	Universitäten	124	1882	2006
	Fachhochschulen	1311	2498	3809
Betriebswirtschaftslehre	Universitäten	2786	6459	9245
	Fachhochschulen	5026	5863	10889
Volkswirtschaftslehre	Universitäten	951	2380	3331
<b>Wirtschaftswissenschaften insgesamt (2008)</b>		<b>11705</b>	<b>20741</b>	<b>32446</b>
Informatik	Universität	1474	1380	2854
Mathematik	Universität	982	1997	2979
Physik	Universität	916	2071	2987
Chemie	Universität	994	1427	2421
Biologie	Universität	1466	1662	3128
Geowissenschaften	Universitäten	568	512	1080
Geografie	Universitäten	746	1163	1909
<b>Naturwissenschaften insgesamt (2009)</b>		<b>7146</b>	<b>10212</b>	<b>17358</b>
Architektur	Universitäten	498	652	1150
	Fachhochschulen	994	135	1129
Bauingenieur	Universitäten	722	731	1453
	Fachhochschulen	1449	197	1646
Elektrotechnik und Informationstechnik	Universitäten	1129	1195	2324
	Fachhochschulen	2545	522	3067
Maschinenbau/ Verfahrenstechnik/Chemieingenieurwesen	Universitäten	2691	2491	5182
	Fachhochschulen	4919	1093	6012
Mechatronik	Fachhochschulen	1178	148	1326
<b>Ingenieurwissenschaften insgesamt (2010)</b>		<b>16125</b>	<b>7164</b>	<b>23289</b>
Germanistik	Universitäten	1258	841 (792)	2099
Anglistik/Amerikanistik	Universitäten	848	517 (500)	1365
Romanistik	Universitäten	534	413 (396)	947
<b>Sprachwissenschaften insgesamt (2010)</b>		<b>2640</b>	<b>1771</b>	<b>4411</b>
Psychologie	Universitäten	1261	1973 (55)	3234
Geschichte	Universitäten	769	481 (459)	1250
Erziehungswissenschaften	Universitäten	1321	1148 (407)	2469
<b>Geisteswissenschaften insgesamt (2010)</b>		<b>3351</b>	<b>3602</b>	<b>6953</b>
<b>SUMME INSGESAMT</b>		<b>44736</b>	<b>49120</b>	<b>93856</b>

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt je nach Fächergruppe auf drei Varianten.

- Mittelwerte der Urteile von Bachelorstudierenden vs. denen der Diplom- bzw. in den geisteswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern den Diplom- und Magisterstudierenden,
- prozentuale Anteile der Nennungen von „sehr gut“/„gut“,
- prozentuale Anteile „sehr schlecht“/„schlecht“ abgebildet.

### 3. Ergebnisse an Universitäten

Bedingt durch die Fächerauswahl im CHE-HochschulRanking lassen sich an den Universitäten insgesamt mehr Fächergruppen bilden als an den Fachhochschulen. Vor allem in Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften bieten Universitäten eine Vielzahl an Fächern an.

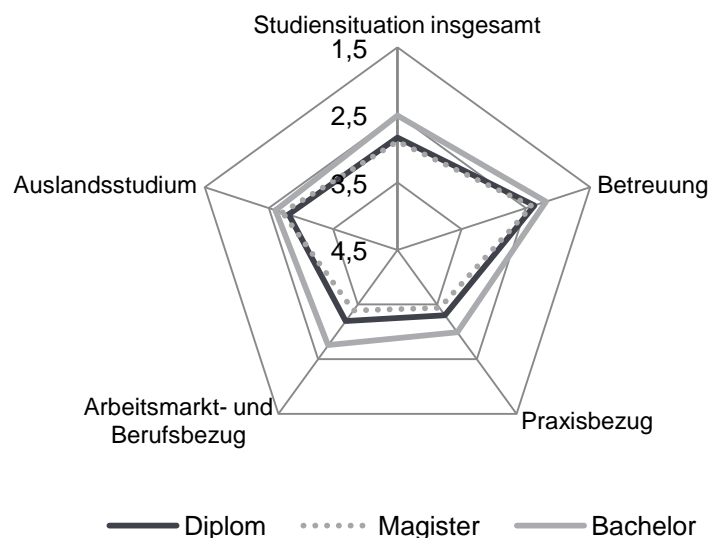
#### 3.1. Gesellschaftswissenschaften

Auf Basis des HochschulRankings 2008 sind hier die Fächer Politikwissenschaft, Soziologie, Sozialwissenschaften (jeweils entweder der Politikwissenschaft oder der Soziologie zugeordnet) und Medien- und Kommunikationswissenschaften einbezogen. Jura wurde aus dieser Übersicht herausgenommen, da hier nach wie vor das Staatsexamen als Regelabschluss dominiert.

Aufgrund der insgesamt nahezu gleich verteilten Anzahl an Bachelor-, Magister- und Diplomstudierenden sowie der teilweise deutlichen Unterschiede zwischen den Urteilen von Magister- und Diplomstudierenden, werden in den nachfolgenden Grafiken auch alle drei Abschlussvarianten getrennt voneinander betrachtet.

Die Beurteilung der Fragen erfolgte auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (sehr schlecht).

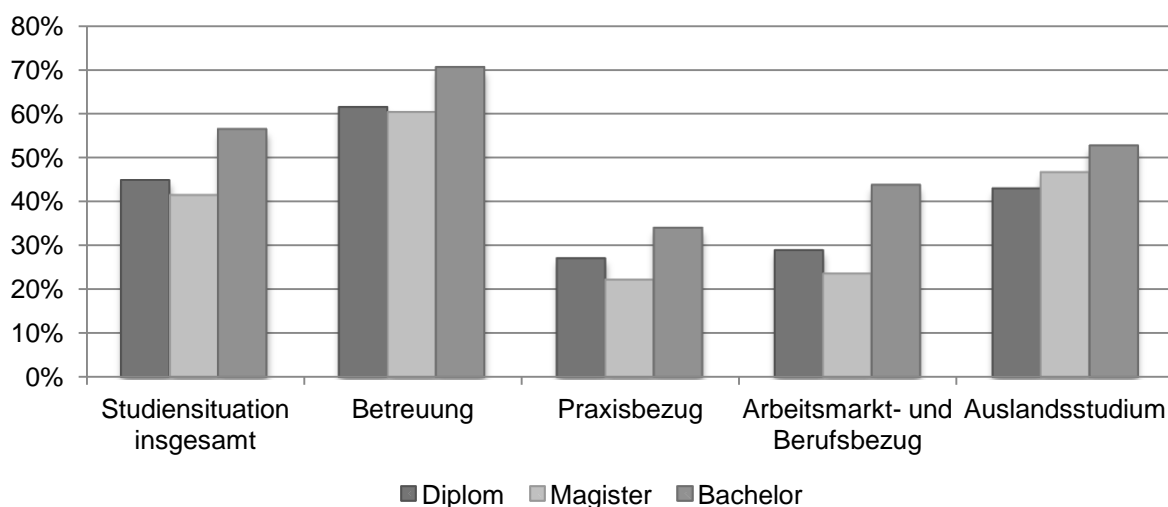
**Abbildung 1: Mittelwerte\* der Urteile von Bachelor-, Magister- und Diplomstudierenden in den Gesellschaftswissenschaften an Universitäten**



Die Daten sind eindeutig: Die Bachelorstudierenden bewerten alle fünf untersuchten Indikatoren positiver als die Studierenden der früheren Abschlüsse. Auch die beiden Indikatoren „Studiensituation insgesamt“ sowie „Betreuung“, auf die die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem theoretisch kaum Auswirkungen haben dürfte, werden klar positiver bewertet. Besonders deutlich zeichnen sich die Unterschiede im „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ sowie im „Praxisbezug“ ab. Auch die statistische Überprüfung zeigt, dass bei sämtlichen Indikatoren signifikante Unterschiede<sup>3</sup> zwischen den Urteilen der Bachelor- und Diplomstudierenden bestehen.

Für eine tiefere Analyse wurden die Anteile der Nennungen von „sehr gut“/„gut“ sowie „sehr schlecht“/„schlecht“ ebenfalls hinzugezogen. Dadurch lassen sich die Ergebnisse noch detaillierter interpretieren.

**Abbildung 2: Anteile "sehr gut/gut" in den Gesellschaftswissenschaften**



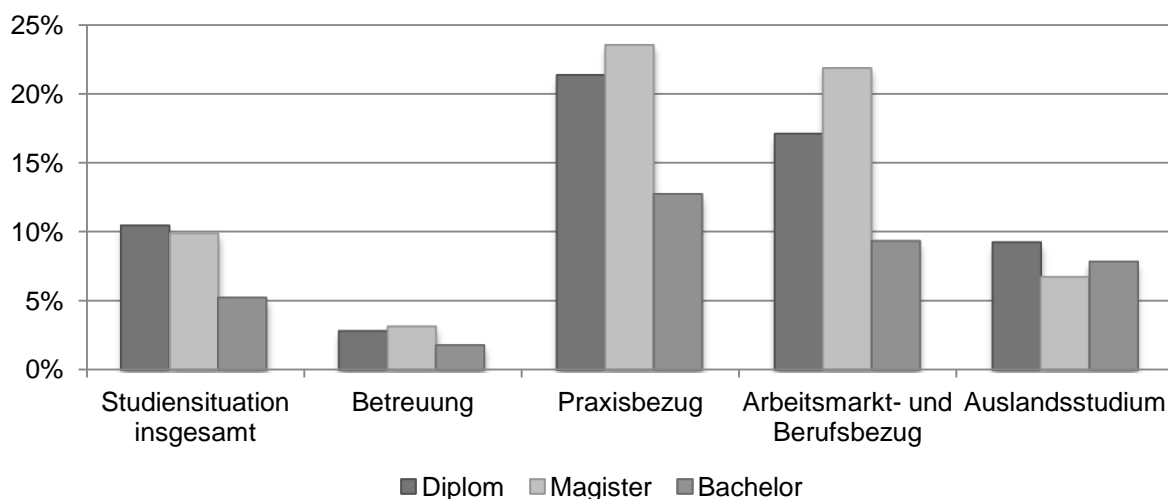
©CHE

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

Auch die prozentuale Verteilung der Nennungen von „sehr gut“/„gut“ unterstreicht eindrucksvoll die positive Bewertung der Indikatoren von Seiten der Bachelorstudierenden. Bei allen fünf untersuchten Indikatoren gibt es einen höheren Anteil an Bachelorstudierenden, die positiv urteilen.

Die Betrachtung der Anteile an Studierenden, die die aufgeführten Themenkomplexe als „sehr schlecht“/„schlecht“ bewerten zeigt, dass deutlich weniger Bachelorstudierende mit dem „Praxisbezug“ und dem „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ unzufrieden sind als Magister- oder Diplomstudierende.

<sup>3</sup> Für alle Fächergruppen wurden T-Tests mit Bonferroni – Korrektur zur Überprüfung der Signifikanz – durchgeführt.

**Abbildung 3: Anteile "sehr schlecht/schlecht" in den Gesellschaftswissenschaften**

©CHE

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

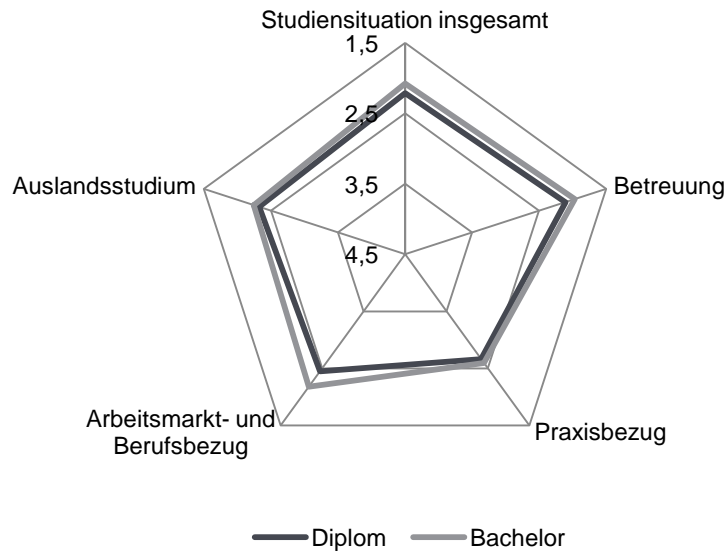
Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bachelorstudierenden innerhalb der Gesellschaftswissenschaften zu einer deutlich positiveren Bewertung ihres Studiums gelangen, als die Diplomstudierenden. Es stellt sich die Frage, ob dies an der Befragung der Bachelorstudierenden ab dem dritten Semester liegt. Diplom- und Magisterstudierende werden im Rahmen des CHE-HochschulRankings hingegen erst ab dem fünften Semester befragt. Die verschiedenen Einbeziehungszeiträume lassen sich mit dem Anteil des Studiums begründen, den die Studierenden zu dem Zeitpunkt bereits hinter sich gebracht haben. Ein Drittsemester Bachelor hat bereits die Hälfte seines grundständigen Studiums beendet<sup>4</sup>, ebenso wie ein Fünftsemester in einem Diplomstudiengang. Die Situation der Studierenden ist also vergleichbar und es zeigen sich auch nach Prüfung der Fachsemesterzahlen keine Gründe für Verzerrungen.

### 3.2. Wirtschaftswissenschaften

Die Wirtschaftswissenschaften umfassen als Fächergruppe im CHE-HochschulRanking 2008 an den Universitäten die Fächer Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsingenieurwesen, Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre sowie Wirtschaftswissenschaften. Seit geraumer Zeit finden sich auch an Universitäten zunehmend duale Studienangebote in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern. Um eine mögliche Verzerrung der Ergebnisse durch Angaben Studierender dieser Studiengänge zu vermeiden – es ist davon auszugehen, dass sich der Praxisbezug positiv verändern dürfte, wenn dual Studierende in der Stichprobe enthalten sind –, wurden die Studierenden dieser Studiengänge nicht mit einbezogen. Die Angaben beziehen sich rein auf die Urteile von Studentinnen und Studenten in klassisch strukturierten Studiengängen.

<sup>4</sup> Ausgehend von sechs Semestern Regelstudienzeit.

**Abbildung 4: Mittelwerte\* der Urteile von Bachelor- und Diplomstudierenden in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten**



©CHE

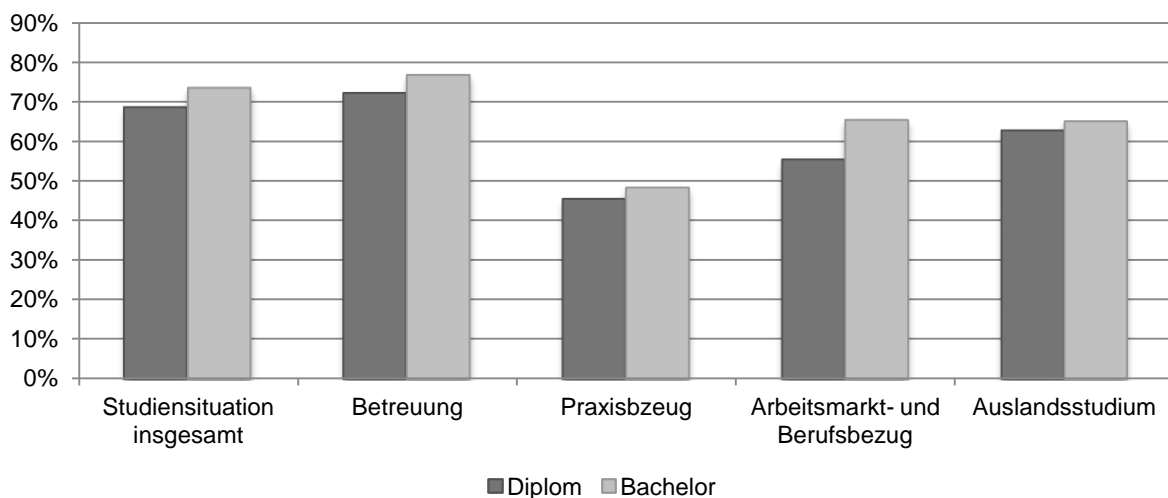
[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

\*1= sehr gut, 6= sehr schlecht

Die Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge an Universitäten bewerten alle Indikatoren positiver als die Studierenden der Diplomstudiengänge. Die Unterschiede sind dabei zwar gering, aber durchgängig im statistischen Sinne signifikant.

Auffällig ist bei den hier zusammengefassten wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, dass die Gesamtzufriedenheit sehr hoch ist. Lediglich beim Indikator „Praxisbezug“ bewertet weniger als die Hälfte der Studierenden die Situation als „sehr gut“ oder „gut“. Bei allen anderen Indikatoren sind jeweils über die Hälfte der Studierenden zufrieden mit der Studiensituation.

**Abbildung 5: Anteile "sehr gut/gut" in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten**

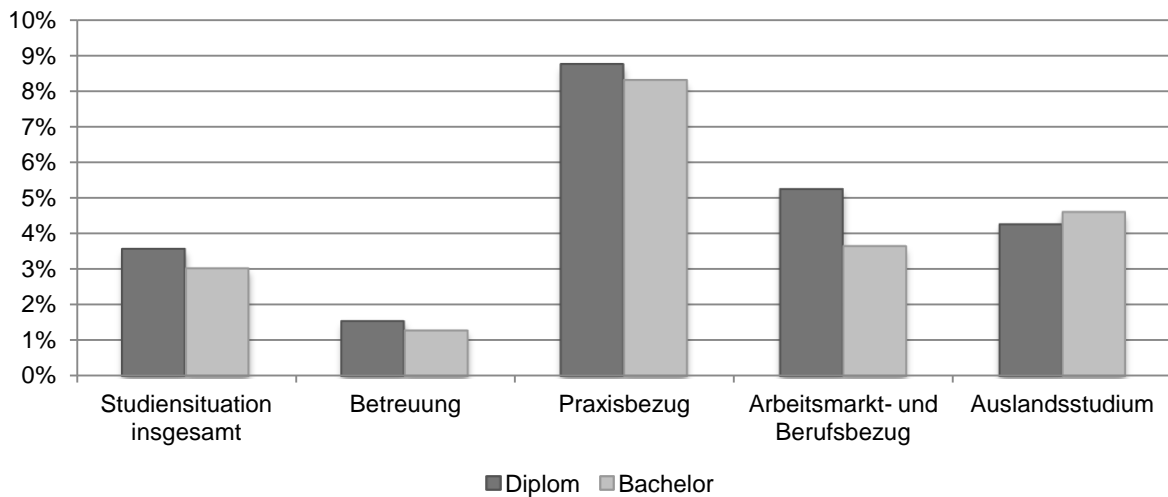


©CHE

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

Aufgrund der insgesamt sehr positiv ausfallenden Bewertung der Studierenden fällt der Anteil an Bewertungen auf dem Niveau von „sehr schlecht“/„schlecht“ entsprechend gering aus. Der Anteil der Bachelorstudierenden ist fast durchgängig geringer, besonders deutlich ist dies beim Indikator „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“. Die „Unterstützung für Auslandsstudium“ wird jedoch etwas häufiger von den Bachelorstudierenden negativ bewertet.

**Abbildung 6: Anteile "sehr schlecht/schlecht" in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten**



©CHE

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

Die Zufriedenheit der Studierenden in den wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen ist bereits unter den Diplomstudierenden sehr hoch. Durch die Einführung der Bachelorstudiengänge hat sich diese positive Einstellung sogar noch verstärken können.

### 3.3. Ingenieurwissenschaften

Für die Ingenieurwissenschaften an Universitäten wurden Daten aus den Jahren 2007 und 2010 herangezogen. Dadurch ist es möglich, eine Entwicklung im Fach abzubilden. Unterschiedlich waren jedoch die jeweiligen Anteile an Studierenden in den Studiengängen: Während im Jahr 2010 etwa gleich viele Diplomstudierende wie Bachelorstudierende an den Universitäten in den Ingenieurwissenschaften befragt wurden, konnten im Jahr 2007 erst 554 Bachelor- gegenüber 6.234 Diplomstudierende befragt werden, was bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden muss. Studierende, die angegeben haben in einem dualen Studiengang immatrikuliert zu sein, wurden aus dem Vergleich herausgenommen, um die Einflüsse dualer Studiengänge herauszunehmen.

Aufgrund der vergleichenden Darstellung der Untersuchungsjahre 2010 und 2007 werden die Ergebnisse in tabellarischer Form abgebildet, da sich so die Entwicklungen und Unterschiede zwischen den Jahren deutlicher darstellen.

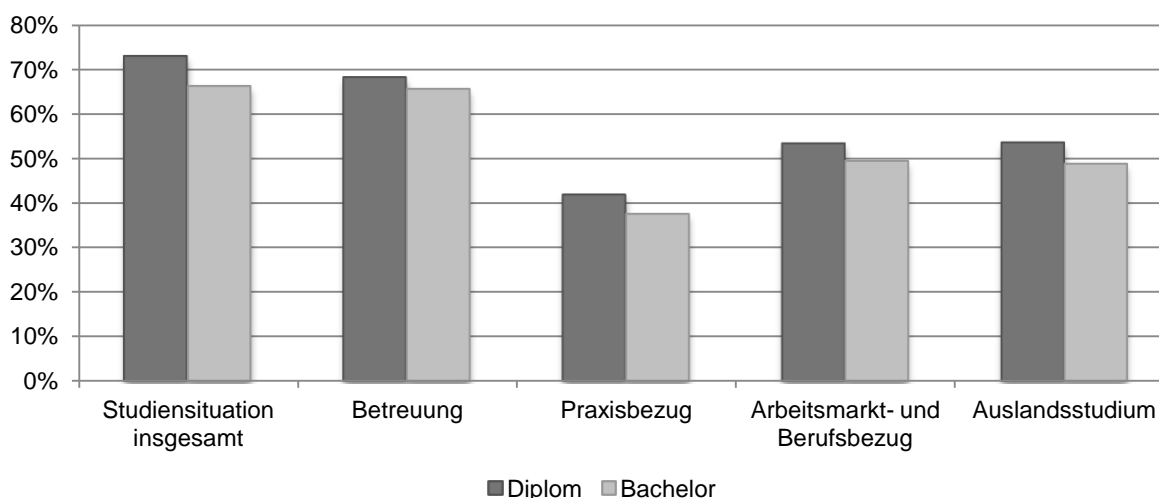
**Tabelle 2: Mittelwerte der Urteile von Bachelor- und Diplomstudierenden in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten**

	Diplom 2010	Bachelor 2010	Diplom 2007	Bachelor 2007
Studiensituation insgesamt	2,16	2,35	2,02	2,07
Betreuung	2,22	2,25	2,07	2,07
Praxisbezug	2,82	2,98	2,61	2,59
Arbeitsmarkt- und Berufsbezug	2,50	2,58	2,53	2,42
Auslandsstudium	2,57	2,76	2,42	2,41

Der Vergleich von Bachelor- und Diplomstudierenden von 2010 zeigt, dass die Bachelorstudierenden in allen Indikatoren geringfügig schlechter urteilen als die Diplomstudierenden. Die durchgeführten statistischen Prüfungen ergaben für alle Indikatoren signifikante Unterschiede zwischen Bachelor- und Diplomstudierenden. Lediglich in der Beurteilung der Betreuung ist kein nennenswerter Unterschied festzustellen. 2007 lagen die Beurteilungen der Bachelorstudierenden und der Diplomstudierenden auf dem gleichen Niveau. Allerdings waren in der damaligen Stichprobe nur 8 % der einbezogenen Studierenden bereits in einem Bachelorstudiengang immatrikuliert. Vermutlich hat sich erst jetzt, in den vergangenen drei Jahren, eine eigene Struktur innerhalb der Bachelorstudiengänge herausgearbeitet, die sich nun auch in eigenen Urteilsniveaus niederschlägt.

Die auf „sehr gut“/„gut“ entfallenden Anteile sind bei den Diplomstudierenden durchgängig höher als bei Studierenden eines Bachelors.

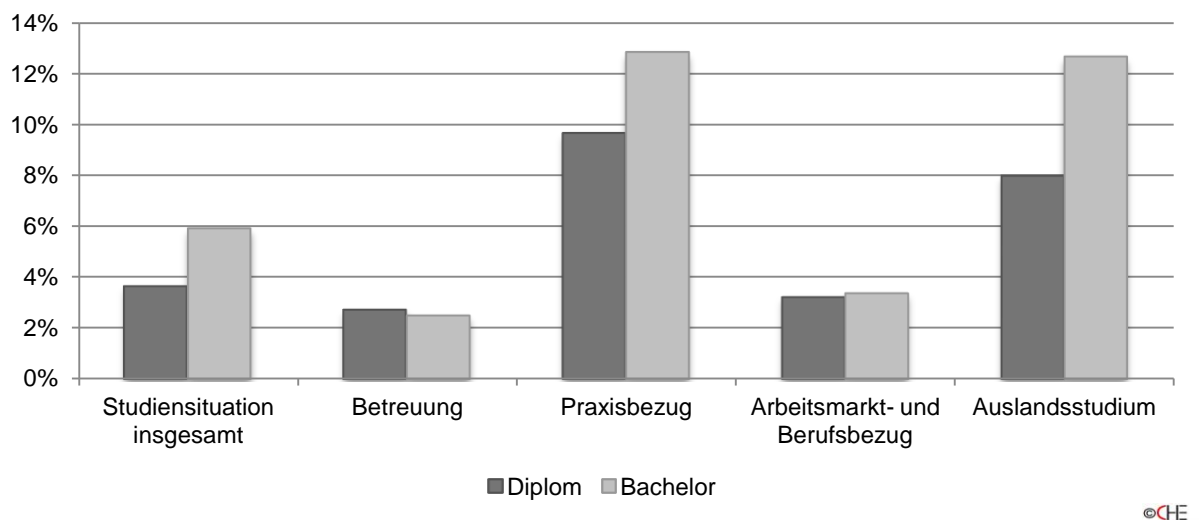
**Abbildung 7: Anteile "sehr gut/gut" in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten**





Wird das andere Ende der Skala, Bewertungen von „sehr schlecht“/„schlecht“, hinzugezogen, verdeutlicht sich die Tendenz der Bachelorstudierenden. Sie bewerten teils mehrere Prozentpunkte häufiger die Situation als „sehr schlecht“ oder „schlecht“ als die Diplomstudierenden. Lediglich die Betreuung wird von den Bachelorstudierenden etwa gleich selten negativ bewertet, wie von den Diplomstudierenden. Im Grundsatz scheinen alle Studierenden mit der Betreuung weitestgehend zufrieden zu sein.

**Abbildung 8: Anteile "sehr schlecht/schlecht" in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten**



©CHE

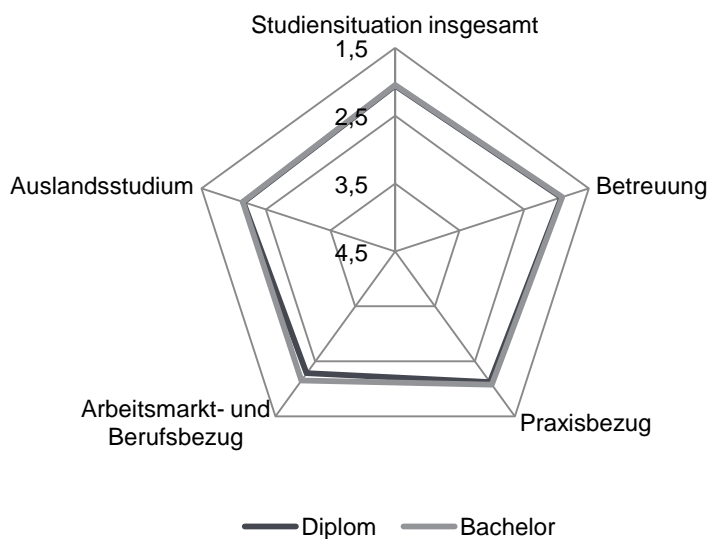
[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

## 4. Ergebnisse an Fachhochschulen

### 4.1. Wirtschaftswissenschaften

Die Wirtschaftswissenschaften umfassen als Fächergruppe an Fachhochschulen die Fächer Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsingenieurwesen und Betriebswirtschaftslehre. Aufgrund der besonderen Struktur und Zielrichtung dualer Studiengänge werden auch hier, wie bereits bei den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern an Universitäten, die Studierenden herausgefiltert die Angaben, in einem dualen Studiengang immatrikuliert zu sein.

**Abbildung 9: Mittelwerte\* der Urteile von Bachelor- und Diplomstudierenden in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen**



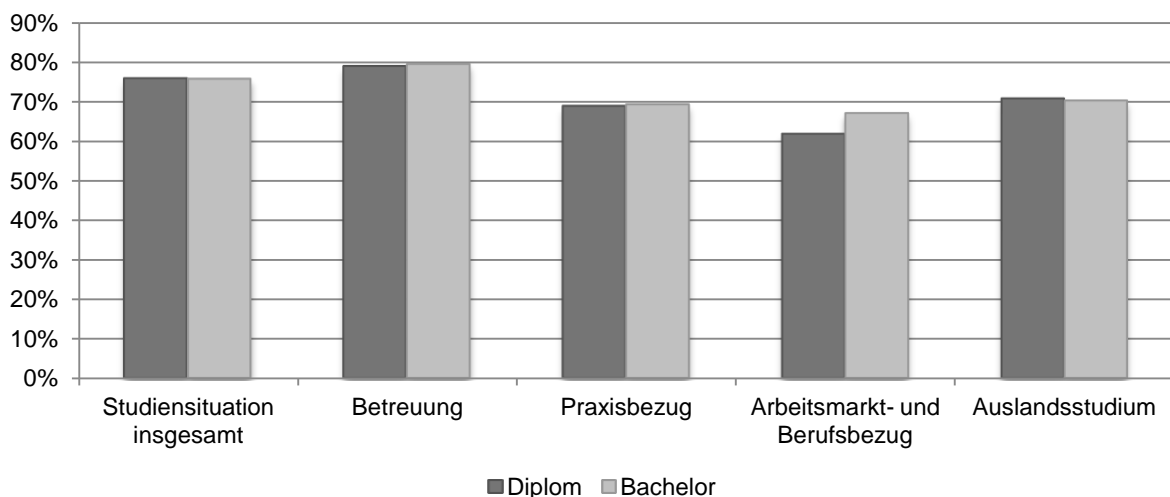
©CHE

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

\*1=sehr gut, 6=sehr schlecht

Den Fachhochschulen ist es mit ihren Bachelorstudiengängen gelungen, das Niveau des Diploms zu halten. Die Studierenden der Bachelorstudiengänge bewerten lediglich den „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ sowie den „Praxisbezug“ signifikant positiver als die Diplomstudierenden. Bei allen weiteren Indikatoren lassen sich keine statistischen Unterschiede feststellen.

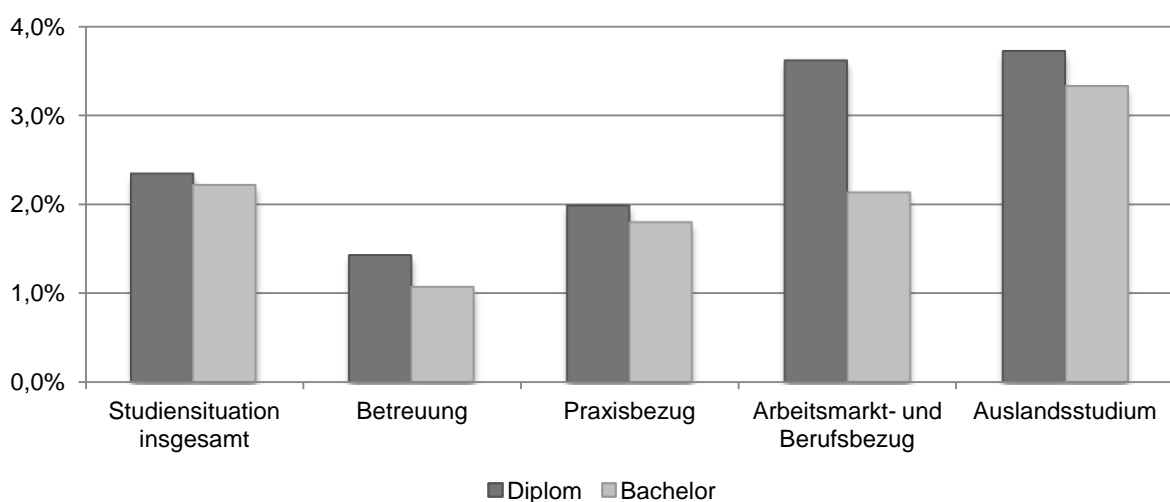
Dementsprechend finden sich auch kaum Unterschiede bei dem insgesamt sehr hohen Anteil an äußerst positiven Bewertungen. Mit fast 80 % positiver Beurteilung fällt der Indikator „Betreuung“ besonders positiv auf. Dass beim „Praxisbezug“ die Studierenden der Bachelorstudiengänge noch einmal deutlich positiver urteilen als die Diplomstudierenden zeigt, dass hier noch einmal ein Schritt in Richtung der Berufsbefähigung vollzogen werden konnte, obwohl bereits im Diplom ein insgesamt positives Ergebnis hinsichtlich dieses Indikators erzielt wird.

**Abbildung 10: Anteile "sehr gut/gut" in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen**

© CHE 2009

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

Das durchweg positive Ergebnis der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen wird durch die geringen Anteile an Nennungen im Bereich von „sehr schlecht“ bzw. „schlecht“ noch einmal unterstrichen.

**Abbildung 11: Anteile "sehr schlecht/schlecht" in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen**

© CHE

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

## 4.2. Ingenieurwissenschaften

Die ingenieurwissenschaftlichen Fächer an Fachhochschulen umfassen Maschinenbau, Verfahrenstechnik/Chemieingenieurwesen, Mechatronik, Elektro- und Informationstechnik, Architektur und Bauingenieurwesen.

Im Jahr 2010 wurden insgesamt deutlich mehr Studierende befragt, die einen Bachelorabschluss anstreben, als Studierende, die am Ende ihres Studiums ein Diplomzeugnis erhalten. Lediglich 16 % der Befragten waren in Diplomstudiengängen immatrikuliert. Daher werden als Ergänzung für die weiteren Aussagen die Urteile der Studierenden der Ingenieurwissenschaften aus dem Jahr 2007 hinzugezogen: damals waren 17 % der Befragten in Bachelorstudiengängen immatrikuliert, sodass vor drei Jahren das umgekehrte Bild vorherrschte.

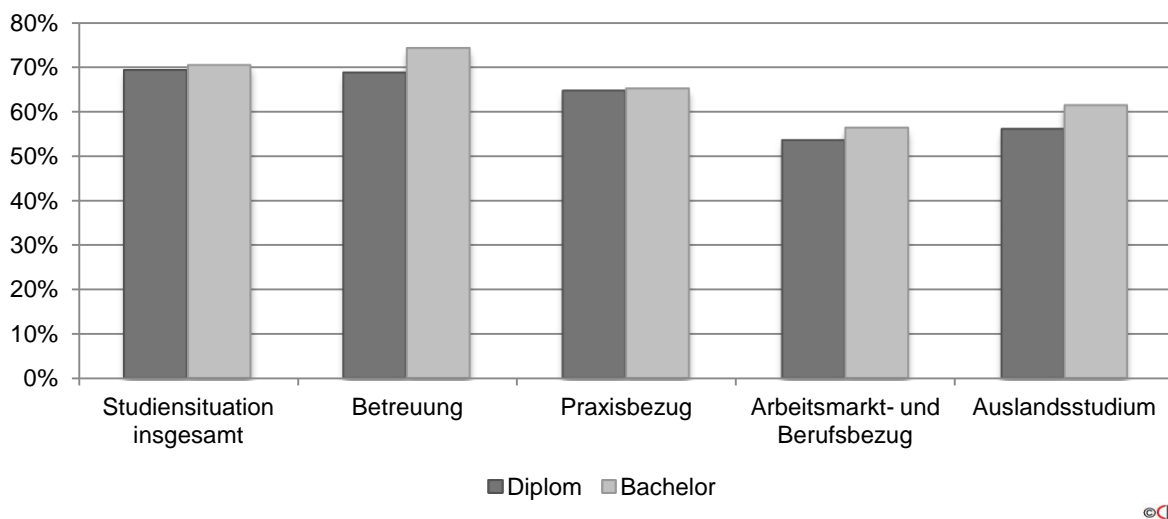
Studierende dualer Studiengänge wurden aus dieser Übersicht herausgenommen, um sicherzustellen, dass die besonderen Studienformen die Urteile nicht beeinflussen.

Auch in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen wird aufgrund der Darstellung der Ergebnisse aus den Jahren 2007 und 2010 die entsprechende Ergebnistabelle abgebildet.

**Tabelle 3: Mittelwerte der Urteile von Bachelor- und Diplomstudierenden in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen**

	Diplom 2010	Bachelor 2010	Diplom 2007	Bachelor 2007
Studiensituation insgesamt	2,24	2,20	2,09	2,06
Betreuung	2,20	2,06	2,01	1,98
Praxisbezug	2,29	2,27	2,31	2,27
Arbeitsmarkt- und Berufsbezug	2,51	2,44	2,40	2,29
Auslandsstudium	2,58	2,43	2,34	2,25

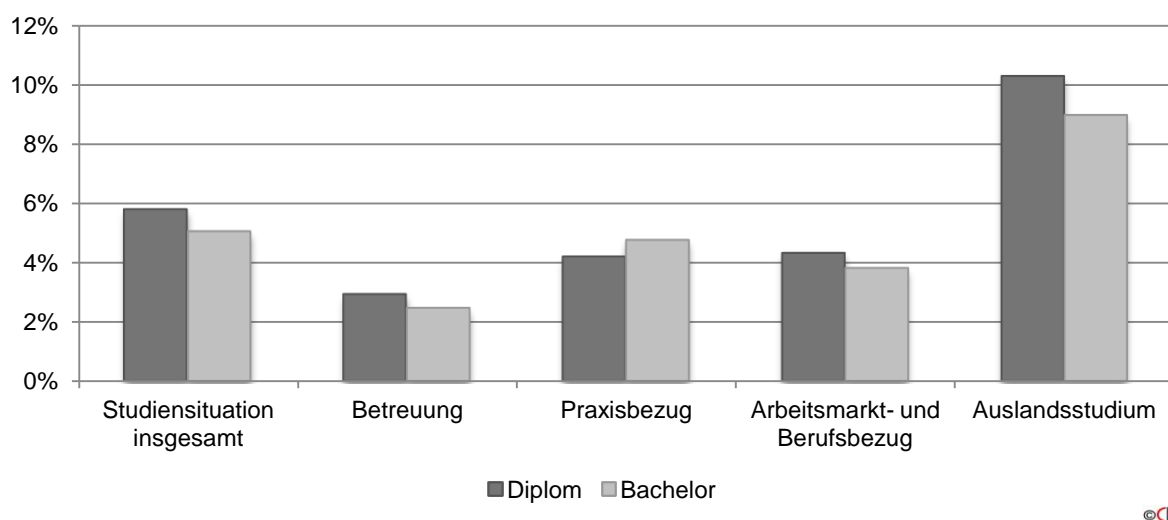
Im Jahr 2007 wurden die ausgewählten Indikatoren „Auslandsaufenthalt“ und „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ von den Bachelorstudierenden besser bewertet als von den Diplomstudierenden. 2010 bewerten die Bachelorstudierenden auch die „Betreuung“ deutlich besser als die Diplomstudierenden. Die Unterschiede zwischen den Urteilen der Bachelor- und der Diplomstudierenden sind in allen drei Indikatoren signifikant.

**Abbildung 12: Anteile "sehr gut/gut" in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen**

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

Werden die Anteile positiver Bewertungen betrachtet, fällt auf, dass durchgängig eine positive Einschätzung stattfindet. Bachelor- und Diplomstudierende sind gleich zufrieden mit den aufgeführten Bereichen, nur in der „Betreuung“ und der „Unterstützung für Auslandsstudium“ bestehen positivere Tendenzen bei den Bachelorstudierenden.

Bei der Betrachtung der negativen Bewertungen ist beachtenswert, dass der „Praxisbezug“ von Bachelorstudierenden etwas häufiger negativ bewertet wird. Hier sind knapp 5 % der Studierenden unzufrieden mit der Situation.

**Abbildung 13: Anteile "sehr schlecht/schlecht" in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen**

[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

Insgesamt kann an den Urteilen der Studierenden festgestellt werden, dass bei den Ingenieursstudiengängen an den Fachhochschulen die Umstellung auf die Bachelorstruktur

aus Studierendensicht gelungen ist und sich in positiven Urteilen, sowohl im Jahr 2007 wie auch fortschreibend im Jahr 2010, niederschlägt.

## **5. Fazit**

### **5.1. Differenzierte Betrachtungsweise notwendig: Je nach Fächergruppe unterschiedlich gute Umsetzung der untersuchten Bologna-Ziele.**

Die Ergebnisse der untersuchten Fächergruppen belegen anschaulich die verschiedenen Fächerkulturen an den Hochschulen, und dass den Vertreter(inne)n der Fächer die Umsetzung von Bologna unterschiedlich gut geglückt ist. So gelingt es Universitäten durchaus, in den Gesellschaftswissenschaften sehr positive und auch in den Wirtschaftswissenschaften durchaus positive Ergebnisse von Seiten der Bachelorstudierenden zu erlangen, wohingegen in den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten die Studierenden der Bachelorstudiengänge die betrachteten Aspekte schlechter beurteilten als die Diplomstudierenden.

### **5.2. Eine Verbesserung der Berufsqualifizierung wurde durch die Einführung des Bachelors erreicht.**

Insgesamt kann gesagt werden, dass sich hinsichtlich des Ziels „Berufsqualifizierung“ fast durchweg positive Entwicklungen einstellten. Der „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ des Studiums hat sich am deutlichsten zu Gunsten der Bachelorstudierenden gewandelt. Doch auch hier zeigt sich, dass die Umsetzung je nach Fach unterschiedlich erfolgreich war: Bei den Ingenieurwissenschaften an Universitäten kam es hier zu einer geringfügigen Verschlechterung, in den Gesellschaftswissenschaften hingegen zu einer starken Verbesserung im Vergleich zu der Beurteilung durch Diplomstudierende.

Auch an den Fachhochschulen wurde dieser Indikator von den Bachelorstudierenden positiver bewertet als von den Diplomstudierenden. Die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer wurden an den Fachhochschulen von den Bachelorstudierenden positiver bewertet als von den Studierenden der alten Abschlüsse.

### **5.3. Das Ziel die Mobilität zu steigern, konnte insbesondere an den Fachhochschulen erreicht werden.**

Das Ziel der „Mobilität“ konnte ebenfalls unterschiedlich gut erreicht werden. In den Gesellschaftswissenschaften gelang es den Universitäten im Durchschnitt, eine Verbesserung zu erreichen. Als besonders positiv ist hier jedoch die Entwicklung an den Fachhochschulen in den untersuchten Ingenieurwissenschaften zu nennen. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der BMBF-Studie „Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz“, die im Jahr 2009 veröffentlicht wurde und in der es heißt: „Es ist beachtlich, dass bei der Internationalität oder dem Auslandsstudium keine Differenzen zwischen dem Urteil der Bachelor-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen zu erkennen sind. (...) Die (...) Fachhochschulen (...) haben in dieser Hinsicht mit den Universitäten gleich gezogen.“

#### **5.4. Einführung des Bologna-Systems führt zu messbaren positiven Veränderungen, jedoch nicht in allen Bereichen. Schwachstellen werden deutlich.**

Die Hochschulen in Deutschland nutzen den Bologna-Prozess in der Regel als Chance zur Veränderung und die Studierenden nehmen diese Veränderungen auch wahr. Das schlägt sich messbar z.T. in positiven Urteilen nieder.

Allerdings können, gerade durch die differenzierte Betrachtungsweise, auch Schwächen der Umsetzung festgestellt werden. Die Ergebnisse der CHE-Studie liefern erste Ansatzpunkte, diese Schwachpunkte aktiv zu beheben. Dies betrifft vor allem den zu steigernden Praxisbezug in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten. Insgesamt haben die deutschen Universitäten die Möglichkeiten der Bachelor-/Masterreform teilweise jedoch bereits sehr erfolgreich genutzt und verschiedene Aspekte des Studiums verbessert.

Gleiches gilt für die deutschen Fachhochschulen. Sowohl in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern als auch in den untersuchten ingenieurwissenschaftlichen Fächern ist unter den Bachelorstudierenden in der Summe eine positivere Einschätzung der Studiensituation vorzufinden, als unter den Studierenden der alten Studienabschlüsse. Die Unterschiede in der Bewertung sind jedoch weniger stark ausgeprägt als an den Universitäten.





# **Lehrkompetenz und Kompetenzentwicklung bei Studierenden**

# Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik

*Firat Ceylan, Janina Fiehn, Nadja-Verena Paetz, Silke Schworm, Christian Harteis,*

## Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer in den Jahren 2009/2010 durchgeführten Delphi-Studie über die Auswirkungen des Bologna-Prozesses aus hochschuldidaktischer Sicht vorgestellt. Über einen Zeitraum von neun Monaten wurden 31 Hochschuldidaktik-Expert(inn)en in vier aufeinanderfolgenden Befragungsrunden über veränderte didaktische Anforderungen infolge des Bologna-Prozesses befragt. Die zentrale Fragestellung umfasste veränderte Kompetenzanforderungen an Lehrende und die Rolle der Hochschuldidaktik in der reformierten Hochschullandschaft. Durch die Benennung und Auswahl von Kompetenzen seitens der Expert(inn)en kann ein neues Modell professioneller hochschuldidaktischer Kompetenz vorgestellt werden. Mittels einer Szenario-Bearbeitung konnten zudem die negativen Auswirkungen der Reform und hochschuldidaktische Eingriffsoptionen skizziert werden. Insgesamt bewerteten die Expert(inn)en die Ziele des Bologna-Prozesses als positiv, nannten jedoch zahlreiche Umsetzungsprobleme und Mängel aufgrund fehlender Kompetenzen der Dozierenden. Abschließend werden Lösungsansätze durch hochschuldidaktische Qualifizierung und Beratung beschrieben.

## 1. Der Bologna-Prozess

Seit zwölf Jahren findet eine immer stärkere Umstrukturierung der deutschen und europäischen Hochschullandschaft statt. Die als Bologna-Prozess bekannte Reform führte zu einer umfassenden Veränderung der Studienangebote. Als Kernziele werden die Förderung der internationalen Mobilität, der internationalen Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen und der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent(inn)en angestrebt (Bologna-Erklärung 1999; Eurydice 2009). Bisher liegen jedoch nur wenige empirische Studien darüber vor, welche Auswirkungen die Reformen auf die Arbeit der Hochschullehrer(innen) haben. Sie sind es, welche die neuen Studienangebote entwickeln und umsetzen sowie mit den daraus resultierenden Problemen konfrontiert werden. Die Hochschuldidaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit den Aufgabenbereichen der Personal- und Organisationsentwicklung kann zur Lösung bestehender Probleme beitragen.

In der vorliegenden Studie wurden Expert(inn)en der Hochschuldidaktik dazu befragt, welche Anforderungen die neuen Studiengänge an Lehrende stellen. Weiterhin sollten die Expert(inn)en die Auswirkungen der Reform auf die akademische Tätigkeit der Dozent(inn)en aus verschiedenen Umsetzungsperspektiven beschreiben, um so einen differenzierten Eindruck über die hochschuldidaktischen Auswirkungen der Reformen zu erhalten. Im Anschluss wurden hochschuldidaktische Eingriffsoptionen besprochen, um die defizitären Reformumsetzungen durch hochschuldidaktische Qualifizierung zu beheben. Eine detaillierte Beschreibung der Studie und ihrer Ergebnisse ist in Paetz et al. (2011) zu finden. Bevor die Delphi-Studie und ihre Befunde hinsichtlich der Auswirkungen des Bologna-Prozesses näher erläutert werden, werden im Folgenden die zentralen Umsetzungen der aktuellen Reformen kurz zusammengefasst.

## 1.1. Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses

Die Festlegung der Kernziele auf

- die Förderung der internationalen Mobilität,
- die internationale Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen und
- die Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent(inn)en

geschieht in Abstimmung mit dem Lissabon-Abkommen (1997), worin festgehalten wurde, einheitliche Regelungen für die Anerkennung von Studienzeiten, Hochschulabschlüssen und universitären Zusatzqualifikationen zu erarbeiten. In den Sorbonne- und Bologna-Erklärungen verständigte man sich daher auf folgende zielführenden Strukturelemente der Reform:

- Einführung eines gestuften Studiensystems mit Bachelor und Master,
- Einführung eines einheitlichen Leistungspunktesystems (ECTS),
- Modularisierung von Studienstrukturen und -inhalten, einschließlich der
- Dokumentation von Studienleistungen (Diploma Supplement, Transcript of Records) und
- der Einführung studienbegleitender Prüfungen.

Wichtige Aspekte dieser Strukturreformen sind (vgl. KMK 2003):

- die Verkürzung von Studienzeiten,
- die Erhöhung der Transparenz und internationalen Vergleichbarkeit,
- die Erhöhung des Wettbewerbs durch Profilbildung,
- die Verringerung der Studienabbruchquoten
- sowie die Erhöhung der Interdisziplinarität und
- Ausrichtung von Studieninhalten an den Erfordernissen der Arbeitswelt.

Somit dient der Bologna-Prozess der Entwicklung eines allgemeinen Rahmens zur Modernisierung der europäischen Hochschulbildung, hin zu einem einheitlichen europäischen Hochschulwesen. Die Koordinierung erfolgt mit internationaler Abstimmung, die Umsetzung aber unter nationaler Autonomie in den Unterzeichnerstaaten, da sich Hochschulbildung als zentrales Tätigkeitsfeld der Nationalstaaten durchgesetzt hat (vgl. Hahn 2004; Walter 2006). Zur Koordinierung und Bilanzierung der schrittweisen Umsetzungen finden alle zwei Jahre Bildungsministerkonferenzen statt. Dabei werden auch die zentralen qualitativen Auswirkungen der Reformen thematisiert.

## 1.2. Qualitative Auswirkungen auf die Studiengänge

Bei der Umsetzung der Ziele auf der Ebene der Studiengangentwicklung kommt der Modularisierung eine zentrale Bedeutung zu. Modularisierung bedeutet „Learning Outcomes“ zu beschreiben, d.h. „Studienangebote [sind] konsequent von den Qualifizierungszielen (...) her zu konzipieren und den Stellenwert und Beitrag jeder einzelnen Lehrveranstaltung im Hinblick darauf zu definieren“ (Witte et al. 2003, S. 8).

Zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) soll in den modularisierten Studiengängen der Berufsbezug verstärkt werden. Dies bedeutet nicht nur die engere Verschränkung von Hochschule und Wirtschaft, sondern vor allem die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen: Studierende sollen dazu befähigt werden, die für die Berufsausübung erforderlichen Fertigkeiten im Beruf selbst auszubilden (HRG 2002). Die Lehre soll sich dahingehend verändern, dass Absolvent(inn)en in der Hochschule erlerntes Wissen im praktischen Wirkungsfeld umsetzen und reflektieren können, sodass bereits erworbenes Wissen selbstgesteuert modifiziert werden kann (vgl. Schaeper/Briedis 2004). In diesem Zusammenhang erlangen kompetenzorientierte Lehre und das Konzept lebenslangen Lernens eine hohe Bedeutung. Modularisierte Lehre sollte demnach an konkreten Kompetenzziele ausgerichtet werden und die kritische Reflexionsfähigkeit des Wissens und die Modifikation der Handlungsfähigkeit durch entsprechende Prüfungsformen fördern (vgl. Klieme/Hartig 2007).

Zudem verlangen die Reformen eine höhere Verschränkung von Hochschulverwaltung und Studiengangentwicklung. Die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit sind eng miteinander verknüpft. Um Wettbewerbsfähigkeit zu erreichen, muss neben der Viabilität von Studienabschlüssen auf dem nationalen Arbeitsmarkt auch der internationale Arbeitsmarkt im Auge behalten sowie die Attraktivität der Studiengänge für internationale Studierende erhöht werden (vgl. Eckardt 2005). Transparenz der Strukturen und Anforderungen von Studiengängen sind Voraussetzung dafür, die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen auf nationaler und internationaler Ebene zu erleichtern. In diesem Zusammenhang gewinnt vor allem die Qualitätssicherung an Bedeutung. Der im Bologna-Prozess entwickelte „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ dient als Schablone für Hochschulen und Studiengangentwickler(innen), worin Faktoren wie Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile definiert werden sollen (vgl. Lewin/Pasternack 2006). Eine zentrale Aufgabe bei der Bewertung von Studiengängen kommt der Akkreditierung zu, welche die Einhaltung der Qualitätskriterien (KMK, European Standards and Guidelines) bescheinigt. Eine detailliertere Beschreibung der Ziele, Strukturmerkmale und Umsetzungsstrategien der Bologna-Reformen ist bei Paetz et al. (2011) zu finden.

Zusammengefasst haben die Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses eine umfassende Neuausrichtung der Studiengänge und Hochschulsysteme in Gang gebracht. Als Resultat mussten die tradierten und historisch gewachsenen Ausbildungsgänge an den Hochschulen modifiziert werden, um eine Fokussierung auf den Output von Hochschulstudiengängen zu erreichen. Dies führte dazu, dass der akademischen Lehrtätigkeit neue Aufmerksamkeit zukommt.

## **2. Hochschuldidaktik**

Hochschuldidaktik wird als Forschungsdisziplin und angewandte Wissenschaft zur hochschuldidaktischen Professionalisierung verstanden. Sie verfolgt das Ziel, Lehre und Studium an den Hochschulen zu verbessern und vor Ort die Qualitätssicherung und -entwicklung zu unterstützen (Auferkorte-Michaelis/Ladwig/Wirth 2007; Bretschneider/Pasternack 2005; Szczyrba/Wildt 2009).

## 2.1. Professionelle Hochschullehre

In einem spezifisch erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Verständnis lässt sich Professionalität als gerichtete Bemühung zu einem spezifischen beruflichen Handeln definieren, das einen hohen Leistungsanspruch verfolgt. Professionalität umfasst in diesem Verständnis sowohl die Reflexion praktischer Erfahrungen aus dem beruflichen Handeln – im vorliegenden Fall also der akademischen Lehrtätigkeit – als auch die formale Weiterbildung.

Hochschuldidaktik verfolgt sowohl die professionelle Entwicklung von Hochschullehrer(inne)n hin zu hochschuldidaktischer Professionalität als auch die Etablierung der Hochschuldidaktik als eigenständige akademische Profession (vgl. Gieseke 2009). Professionalität in der Hochschullehre zu fördern, d.h. die Lehrenden zu Lehre auf hohem Qualitäts- und Leistungsanspruch zu befähigen, muss durch zukunftsfähige Aus- und Weiterbildung organisiert werden. Dieses Verständnis von Hochschuldidaktik gründet auf der Idee, einen Wandel der Lehr-/Lernkultur an Hochschulen einzuleiten, welcher international als „Shift from Teaching to Learning“ beschrieben wird (Huber 2009; Kamphans/Selent 2008; Schneider et al. 2009; Welbers/Gaus 2005; Wildt 2004). Gemeint ist damit ein Paradigmenwechsel von einer Lehrkultur hin zu einer Lernkultur. Um dies erreichen zu können, ist die Entwicklung professioneller Lehrkompetenz notwendig. Jedoch stellt das Thema Lehrprofessionalität im Hochschulkontext ein immer noch relativ junges Forschungsfeld dar, sodass kein gemeinsames Modell von Lehrkompetenz existiert (Brendel/Eggensperger/Glathe 2006; Webler 2003). Daher wird in der hochschuldidaktischen Forschung häufig auf allgemeine Kompetenzmodelle zurückgegriffen.

## 2.2. Kompetenz

Der Kompetenzbegriff kann auf vielfältige Weise interpretiert und definiert werden. Es ist vom wissenschaftlichen Zugang und vom funktionalen Gebrauch des Begriffs abhängig, was genau als Kompetenz verstanden wird (Klieme/Hartig 2008; Weinert 1999, 2001). Das im deutschsprachigen Raum wohl am meisten verbreitete Kompetenzmodell stammt von Roth (1971). Er verbindet den Kompetenzbegriff mit Handlungsfähigkeit und Mündigkeit, die bei ihm zentrale Erziehungsziele sind. Roths pädagogische Persönlichkeitstheorie veranschaulicht das Zusammenspiel von personalen und situativen Aspekten eines Handlungsprozesses.

Kompetenzen als individuelle Dispositionen für das Handeln und Urteilen lassen sich seinem Verständnis zufolge in die drei Teilkompetenzen *Selbstkompetenz*, *Sachkompetenz* und *Sozialkompetenz* unterteilen. In neueren Kompetenzmodellen sind diese häufig ergänzt um *Methodenkompetenz*, als Teil der Fachkompetenz, und *Handlungskompetenz*, als Integration der Teilkompetenzen und konstituierendes Element für Professionalität (Klieme/Hartig 2008; KMK 2007). Für die Messung von Kompetenz bedeutet dies, dass gleichermaßen personale wie situative Faktoren als handlungsleitende Aspekte zu erheben sind. Diese Klassifizierung ist bis heute grundlegend in der berufspädagogischen Kompetenzdiskussion.

Jedoch weist dieses Kompetenzverständnis einige Schwachstellen auf, besonders in Bezug auf die Domäne der Hochschullehre. Die Mehrzahl der bereits bestehenden Kompetenzmodelle für Hochschullehrende ist nicht empirisch fundiert (eine Ausnahme bilden Benz 2005 und Reichmann 2008). Es bedarf daher eines theoretisch fundierten und empirisch belegbaren Kompetenzmodells. Im Folgenden wird eine Delphi-Studie vorgestellt, deren Ziel in der Entwicklung eines solchen empirisch fundierbaren Kompetenzmodells liegt.

### **3. Die Entwicklung eines Modells hochschuldidaktischer Kompetenz**

Die anfangs aufgeworfene Frage, welche neuen Kompetenzen Hochschullehrer(innen) in Folge der Reformen haben müssen, wird mittels einer Delphi-Studie bearbeitet. Als „heuristisch-intuitives Verfahren“ (Lamnek 1980, S. 535) wird die Delphi-Methode vorwiegend für die Schätzung von Sachverhalten eingesetzt, die nicht aktuell präsent bzw. real existent sind und daher nicht direkt abgebildet werden können (Häder/Häder 1994). Dies trifft auch auf die im Wandel befindliche Hochschullehre zu: Es gibt bisher kaum systematische veröffentlichte Daten über den qualitativen Wandel der akademischen Lehre in den neuen Studiengängen.

#### **3.1. Kurzcharakteristik der Delphi-Technik**

Die Delphi-Technik, benannt nach dem griechischen Orakel, ist ein iteratives, schriftliches Verfahren zur Befragung von Personen, die als Expert(inn)en des Fachgebiets gelten, in dem der Forschungsgegenstand angesiedelt ist. In einem stark strukturierten Gruppenkommunikationsprozess werden über mehrere Befragungsrunden hinweg Sachverhalte von Expert(inn)en beurteilt. So kann unvollständiges, unsicheres und nicht-berücksichtigtes Wissen von Sachkundigen in Verbindung mit dem Feedback zur Gruppenmeinung für das bearbeitete Thema genutzt werden.

Somit eignet sich die Delphi-Methode, um Entwicklungs- und Handlungsprognosen zur Vorhersage von Handlungskonsequenzen zu erstellen. Eine „kreative Prognosefunktion“ (Wechsler 1978, S. 29) übt die Delphi-Methode aus, wenn die teilnehmenden Expert(inn)en zu prognostizierende Ereignisse selbst generieren oder innovative Handlungsalternativen für das jeweilige Entscheidungsfeld ableiten sollen.

Da die im Bologna-Prozess umgesetzten Reformen eine vergleichsweise hohe Diversität zwischen Hochschularten, Disziplinen und Standorten haben (vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2005), kann mithilfe der Delphi-Technik ein vielversprechender Querschnitt über die Reformentwicklung erstellt werden.

#### **3.2. Die Umsetzung der Delphi-Studie**

Das Ziel dieser Delphi-Studie bestand darin, ein erfahrungsgelitetes, empirisch validierbares Kompetenzmodell zu entwickeln, das die künftigen Anforderungen an Hochschullehrende abdecken soll und die Auswirkungen des Bologna-Prozesses erfasst.

##### **3.2.1. Fragestellung**

In der Delphi-Studie sollten in vier Fragerunden folgende Fragestellungen bearbeitet werden:

- Was sind die zukünftig relevanten Kompetenzen, über die Lehrende an Hochschulen verfügen müssen, um in der Lehre dauerhaft hohe berufliche Performanz erbringen zu können?
- Wie werden die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Kompetenzanforderungen von Hochschullehrenden beurteilt?
- Wie kann die Hochschuldidaktik den aktuellen und zukünftigen Anforderungen begegnen?

### 3.2.2. Teilnehmergruppe

Für die Zusammenstellung der Expertengruppe wurden zwei Strategien eingeschlagen. Zum einen wurden mögliche Expert(inn)en fachlich recherchiert, zum anderen wurde eine Peer-Nominierung vorgenommen. Die fachliche Recherche erfolgte über die Autorenschaft einschlägiger hochschuldidaktischer Publikationen. Für die Peer-Nominierung wurden die Leiter(innen) hochschuldidaktischer Zentren im deutschsprachigen Raum gebeten jeweils drei Kolleg(inn)en zu nennen, die sie als Expert(inn)en einschätzen. Es wurden sowohl Hochschullehrende als auch Personen genannt, die als freie Trainer(innen) tätig sind. Die auf beiden Listen am höchsten platzierten Personen wurden in die Auswahl genommen, wobei eine hohe Überschneidung beider Listen vorlag. Letztlich sagten 34 Expert(inn)en aus Deutschland und der Schweiz zu, wobei die tatsächliche Teilnahme von Runde zu Runde variierte. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer(innen) betrug 50,3 Jahre (SD = 10). Von den 31 Teilnehmer(inne)n ab der zweiten Delphi-Runde waren 16 weiblich und 15 männlich. Der disziplinäre Hintergrund der Expert(inn)en war überwiegend sozial- und geisteswissenschaftlich; sie stammten v.a. aus der Pädagogik und Psychologie (N = 23), wobei auch Ingenieur- und Natur- (N = 3) sowie Wirtschaftswissenschaften (N = 3) vertreten waren. Die durchschnittliche berufliche Erfahrung betrug 16,9 Jahre (SD = 11,4), wobei 27 Teilnehmer(innen) in der hochschuldidaktischen Forschung arbeiteten und 22 als freiberufliche Trainer(innen) in der Weiterbildung tätig waren. Der Durchschnitt der Publikationen umfasste 48,0, wobei eine hohe Streuung (SD = 59,2) vorlag.

### 3.2.3. Erhebung

Die Durchführung der vier Befragungsrunden fand postalisch im Mai, August und November 2009 sowie März 2010 statt. Die Auswertung der Ergebnisse wurde hauptsächlich per qualitativer Inhaltsanalyse mit MaxQDA getätigt. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse dargestellt. Ein besonderer Fokus wird dabei auf jene Ergebnisse gelegt, die konkret die Einflüsse des Bologna-Prozesses thematisieren. Eine detaillierte Darstellung aller Erhebungsrunden kann in Paetz et al. (2011) eingesehen werden.

## 4. Ergebnisse

### 4.1. Kompetenzmodell hochschuldidaktischer Professionalität

In der ersten Erhebungsrunde wurde nach allgemeinen Kompetenzdefinitionen in der akademischen Lehre gefragt. Die daraufhin genannten Kompetenzschilderungen wurden qualitativ zu Kompetenzdefinitionen zusammengefasst. Für die zweite Runde wurde die Einteilung der genannten Kompetenzen unter die sich abzeichnenden akademischen Tätigkeitsbereiche *Lehre*, *Prüfung* und *akademische Selbstverwaltung* vorbereitet. In den nachfolgenden drei Erhebungsrunden wählten die Expert(inn)en aus einer Gesamtliste der Kompetenzen eine immer geringere Zahl erforderlicher Kompetenzen und ordneten sie in einer Rangliste ein.

Das resultierende Modell enthält eine klare Einteilung akademischer Lehrtätigkeit in die drei Tätigkeitsbereiche *Lehre*, *Prüfung* und *akademische Selbstverwaltung* und eine inhaltliche Beschreibung der wichtigsten Kompetenzen, über die Hochschullehrende künftig verfügen sollten. Das besondere Merkmal dieses Kompetenzmodells besteht darin, dass akademische

Selbstverwaltung als originär eigenständiges Tätigkeitsfeld von Hochschullehrer(inne)n betrachtet wird.

**Abbildung 1: Das hochschuldidaktische Kompetenzmodell (Paetz et al. 2011, S. 108)**

Hochschuldidaktisches Kompetenzmodell					
Lehre		Prüfung	Akademische Selbstverwaltung		
1	(Didaktische) Methodenkenntnis	1	Prüfungscompetenz	1	Kooperationsfähigkeit
2	Fachwissen	2	Feedback geben	2	Rahmenbedingungen
3	Eigenständigkeit fördern	3	Fachwissen	3	Innovationskompetenz
4	Selbstreflexion	4	Kommunikationsfähigkeit	4	Durchhaltevermögen
5	Begeisterungsfähigkeit	5	Beratungskompetenz	5	Kommunikationsfähigkeit
6	Kompetenzorientierung	6	Zielorientierung	6	Führungskompetenz
7	Kommunikationsfähigkeit	7	Kompetenzorientierung	7	Selbstmanagement
8	Teilnehmerorientierung	8	Selbstreflexion	8	Networking
9	Gestaltungskompetenz	9	Ethische Grundhaltung	9	Konflikt- und Problemlösekompetenz
10	Methodeneinsatz	10	Lerncoaching	10	Moderationskompetenz
	Perspektivenwechsel				

Das Modell veranschaulicht die gewandelten Anforderungen in der Lehrtätigkeit, wobei differenzierte didaktische Fähigkeiten und Verwaltungskompetenzen hervorgehoben werden. Besonders interessant erscheinen die sich überschneidenden Kompetenznennungen: Fachwissen, Selbstreflexion und Kompetenzorientierung sind sowohl für die Lehr- als auch für die Prüfungstätigkeit bedeutend. Kommunikationsfähigkeit wurde über alle drei Tätigkeitsbereiche hinweg als relevant gewertet.

#### 4.2. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses

Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses wurden durch eine Szenario-Befragung erfasst. Dazu wurde in insgesamt neun polarisierenden Szenarien nach einer Stellungnahme zu den positiven, neutralen und negativen Konsequenzen des Bologna-Prozesses in den drei Tätigkeitsbereichen gefragt. Die darauffolgende Rückspiegelung der von den Expert(inn)en



negativ eingeschätzten Folgen war mit der Frage nach hochschuldidaktischen Eingriffsmöglichkeiten verbunden.

**Tabelle 1: 3x3-Matrix der Szenarien (Paetz et al. 2001, S. 85)**

<b>Szenario:</b>	<b>Lehre</b>	<b>Prüfung</b>	<b>Akad. Selbstverwaltung</b>
<b>Der Bologna-Prozess hat positive Konsequenzen</b>	Aufgrund der detaillierten Struktur der Module und Modulbeschreibungen herrscht weniger Planungsaufwand bei der Gestaltung der Seminare – die Lehre ist praxis- und kompetenzorientierter.	Studienbegleitende Prüfungen ermöglichen einen reliablen und validen Eindruck über die mittelfristige Leistungsentwicklung von Studierenden. Kurze Momentaufnahmen werden so vermieden. Standardisierte Testverfahren erlauben eine transparente Leistungsbeurteilung und die Vergleichbarkeit der Leistungen.	Gleiche Leistungsanforderungen an die Seminarteilnehmer und eine einheitliche Prüfungsordnung erleichtern die akademische Selbstverwaltung sowohl aus der Sicht der Studierenden als auch aus Dozentsicht. Ebenso wird innerhalb der gegebenen Richtlinien eine Profilbildung der einzelnen Fakultäten erleichtert.
<b>Der Bologna-Prozess hat negative Konsequenzen</b>	Durch die Modulbeschreibungen ergibt sich eine Form vorgefertigter Schablonen, die regelmäßig zur Anwendung gelangen. Dadurch entwickeln sich Routinen. Methodische und inhaltliche Neuerungen sind aufgrund solcher starren Strukturen kaum mehr umsetzbar.	Ständige Rückfragen und Diskussionen um Bewertungen erschweren den Universitätsalltag erheblich. Zudem führt der Prüfungsaufwand für die Modulprüfungen zu einer immensen Mehrbelastung im Semester.	Durch den Zwang zur Profilierung und den dadurch steigenden Aufwand für u.a. curriculare Entwicklungen (Modulzeugnisse, Prüfungen etc.) und Akkreditierungen nimmt der Wettbewerb um Ressourcen unverhältnismäßig stark zu. Der erhöhte verwaltungstechnische Aufwand bewirkt eine Vernachlässigung der Lehrvorbereitung.
<b>Mit dem Bologna-Prozess ändert sich nicht viel</b>	Aufgrund des Bologna-Prozesses entsteht kein zusätzlicher Mehraufwand in der Lehre, da es sich lediglich um eine Verschiebung der bereits bestehenden Aufgaben handelt – Aufwand und Ersparnis halten sich die Waage.	Für die Prüfungen ergeben sich lediglich Änderungen der Prüfungsmodalitäten. Die Prüfungsbelastung für Dozenten hat sich durch Bologna nicht merklich verändert.	Die akademische Selbstverwaltung bleibt in ihrer Relevanz für den Arbeitsalltag der Dozierenden durch den Bologna-Prozess unverändert.

Die Darstellungen der Expert(inn)en wurden unter folgenden 13 Schwerpunkten zusammengefasst:

1. *Der Stellenwert der Lehre vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses*

Der Stellenwert der Lehre hat sich infolge des Bologna-Prozesses verbessert, v.a. infolge der Neukonzeptionierung und Diskussion gängiger Lehrpraxis. Dies führt einerseits zu einer erhöhten Beschäftigung mit Didaktik seitens der Hochschullehrenden. Andererseits ist der Verwaltungsaufwand immens gestiegen, sodass nach neuen Wegen für eine Lehr- und Prüfungsorganisation gesucht werden muss.

2. *Kompetenzorientierung in der Lehre*

Infolge der Neugestaltung der Lehre wird vermehrt nach zu erreichenden Kompetenzen gefragt. Jedoch wird kritisiert, dass im vorhandenen Lehrkörper der Hochschulen kaum Vorstellungen existieren, wie kompetenzorientierte Lehre und Prüfung zu realisieren sind.

3. *Gestaltungsspielräume in der modularisierten Lehre*

Die Planung und Umsetzung der Modularisierung wird von den Expert(inn)en sehr unterschiedlich bewertet. Als zentrale Kritik wird festgehalten, dass es für eine erfolgreiche modularisierte Lehre didaktisch-methodischer Kompetenzen bedarf, welche jedoch nicht sinnvoll in überladenen Modulen eingesetzt werden können. Es wird gefordert, dass es für eine kompetenzorientierte Lehrgestaltung eine Balance zwischen vorgegebenen Modulkriterien (Inhalte, Methoden, Prüfungen) und der individuellen Gestaltungsfreiheit der Lehrenden geben muss.

4. *Allgemeine Beurteilung der Modularisierung in Bezug auf die Lehre*

Die Idee der Modularisierung wurde positiv bewertet. Modulbeschreibungen liefern wichtige Orientierungshilfen für Lehrende, Studierende und Verwaltungspersonal. Zentrale Kritik setzt an der Konzeption der Modularisierung an: Es müsse ein fach- und standortspezifisches, keinesfalls dauerhaftes Konzept der individuellen Modulentwicklung geben. Es müssten Standards für die Modulentwicklung festgelegt werden, die eine vergleichbare und erweiterbare Lehrgestaltung ermöglichen. Als wichtig wird die Zielsetzung in der Modularisierung beschrieben: Modulbeschreibungen müssten Lehr- und Lernziele sowie Lehr- und Lernergebnisse konkret benennen.

5. *Verbesserungsbedarf im Bereich der Lehre*

In der Umsetzung der Reformen im Bereich der Lehre werden zahlreiche Mängel beschrieben. Es wird darauf hingewiesen, dass eine hochschuldidaktische Qualifizierung der Hochschullehrenden notwendig ist. Festgehalten wird insbesondere, dass nur durch einen gesteigerten Planungs- und Koordinationsaufwand zwischen den Dozierenden und der Verwaltung Verbesserungen in der Lehre erreicht werden können.

6. *Kompetenzorientiertes Prüfen*

Es wird kritisiert, dass die Konzepte kompetenzorientierten Prüfens der Mehrheit der Dozierenden vollkommen unbekannt seien. Es würden weiterhin konventionelle, standardisierte Prüfungsformate genutzt. Besonders bemängelt wird, dass die

Chancen zur Kompetenz- und Studierendenzentrierung beim Prüfen, ebenso wie in der Lehre, kaum genutzt würden.

#### 7. *Studienbegleitendes Prüfen*

Studienbegleitende Prüfungsformate werden von den Expert(inn)en befürwortet. Es wird bestätigt, dass sie zu reflexivem und prozessbegleitendem Lernen führen, wenn sie mit regelmäßigem individuellem Feedback der Lehrenden verbunden werden. Jedoch erforderten sie einen erheblichen Mehraufwand für Dozierende und Studierende. Dazu wird kritisiert, dass infolge der falschen Modularisierung der Mehraufwand überproportional hoch ausfällt, da jedes Modul mit Prüfungen versehen werde, welche vornehmlich zu oberflächlichem und prüfungsorientiertem Lernen von Studierenden führe.

#### 8. *Verbesserungsbedarf im Bereich der Prüfung*

Die Vermehrung der Prüfungspflichten wird als untragbar angesehen. Zur Verminderung der Prüfungsbelastung der Lehrenden und Studierenden wird eine konsequente Beschränkung auf Modulabschlussprüfungen und eine Freistellung einzelner Module von Prüfungsanforderungen verlangt. Auch wird die Anrechnung von Prüfungstätigkeiten auf das Lehrdeputat gefordert. Für die Realisierung kompetenzorientierter Prüfungen wird eine Abkehr von standardisierten, vornehmlich wissensorientierten Testverfahren zugunsten eines breiteren Spektrums von Prüfungsformaten in Richtung von Assessments vorgeschlagen. Es wird kritisch festgehalten, dass für die Gewährleistung kompetenzorientierten Prüfens eine hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden erforderlich ist. Dazu ist auch ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden hin zu Lernberatern notwendig.

#### 9. *Die Rolle des Hochschullehrenden in der Akademischen Selbstverwaltung*

Es wird beschrieben, dass sich infolge der Reformen das Selbstverständnis der Hochschulen wandelt. In der Serviceeinrichtung Hochschule würden Lehrende immer mehr als Manager(innen) in der Aus- und Weiterbildung auftreten. Daher gewinne die akademische Selbstverwaltung an Bedeutung. In diesem Zusammenhang wird von den Expert(inn)en ambivalent argumentiert: Einerseits wird kritisiert, dass wachsende Managementaufgaben mit der Lehrqualität kollidieren. Andererseits wird eingewandt, dass hoher Verwaltungsaufwand von Hochschullehrenden als Ausrede für mangelndes Lehrengagement herhalten müsse. Daher sollte die akademische Selbstverwaltung mehr der ergebnisorientierten Selbstreflexion der Hochschulangestellten dienen.

#### 10. *Profilbildung von Fakultäten im Zuge des Bologna-Prozesses*

Es wird festgehalten, dass infolge der Reformen die Profilbildung auf Fakultätsebene erleichtert wurde. Jedoch führe eine Diversifizierung von Prüfungsordnungen und Leistungsanforderungen durch unterschiedliche Akkreditierungsagenturen auch zu weniger Transparenz und Vergleichbarkeit von Studiengängen zwischen Hochschulen. Weiterhin führe die Profilentwicklung zu einer Verschärfung des Wettbewerbs um Ressourcen auf Fakultätsebene.

### 11. *Curriculumentwicklung*

Wie im Abschnitt zur modularisierten Lehre angedeutet, wird die Curriculumentwicklung in der Reformumsetzung kritisiert. Als zentrale Kritik wird die fehlende inhaltliche Veränderung der neuen Studiengänge angegeben. Als größter Fehler der Modularisierung wird festgehalten, dass anstelle einer Modifizierung der Veranstaltungen eine bloße Umbenennung von Lehrveranstaltungen erfolgt sei. Für kompetenzorientierte Studienkonzepte müssten Kompetenzprofile für Studiengänge entwickelt werden, von denen wiederum Module mit spezifischen Kompetenzzielen abgeleitet werden könnten.

### 12. *Verbesserungsbedarf im Bereich der Akademischen Selbstverwaltung*

Die Expert(inn)en fordern mehrheitlich die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, um Fehlanpassungen in der Curriculumentwicklung identifizieren und entsprechend modifizieren zu können. Dies könne durch einheitliche Standards und Leitlinien in Hochschulverbänden erreicht werden, u.a. um die gegenseitige Anerkennung studentischer Leistungen zu fördern.

Als eine bedeutende Ursache für Fehlentwicklungen wird das häufig unzureichende Reflektieren bei Hochschullehrenden beschrieben sowie die Beobachtung, dass ihnen Kompetenzen für die Entwicklung und Implementierung von Curricula fehlen. Die Expert(inn)en kritisieren dabei die bei einigen Hochschullehrenden ausgeprägte Haltung, dass Beratung von außen häufig als Eingriff in die persönliche akademische Freiheit angesehen und abgelehnt wird. Es wird daher eine offenere Diskussionskultur gefordert, um lösungsorientierte und interdisziplinäre Kooperation zu ermöglichen.

### 13. *Fazit der Expert(inn)en zum Bologna-Prozess*

Die Ziele der Bologna-Reformen werden hauptsächlich positiv beurteilt. Als besonders begrüßenswerte Entwicklungen wird der Bedeutungszuwachs gesehen, den die Lehre und das Prüfungswesen an Hochschulen erfahren haben. Der grundsätzliche Reformansatz der Schaffung gestufter Abschlüsse, der Modularisierung von Studiengängen, der Durchführung studienbegleitender Prüfungen und Einführung von Leistungspunkten verbunden mit einer kompetenzorientierten Ausrichtung von Studiengängen wird mehrheitlich von den befragten Expert(inn)en begrüßt.

Die konkrete Umsetzung dieser Vorgaben an deutschen Hochschulen wird jedoch überaus kritisch gesehen. Vornehmlich als Struktur- und Organisationsreformen top-down durchgeführt entsprechen die Reformen in ihrer Umsetzung nicht den eigentlichen Intentionen des Bologna-Prozesses. Bemängelt werden Intransparenz, Verschulung und Überreglementierung von Studiengängen verbunden mit deutlicher Leistungsverdichtung und immens gestiegener Arbeitsbelastung für Lehrende und Studierende zu Lasten der Studienqualität.

Eine notwendige „zweite Welle der Reform“ dürfe sich nicht auf einzelne Modifizierungen beschränken, sondern müsse grundlegende Veränderungen verfolgen. Die Kompatibilität von Studiengängen sowie die gegenseitige Anerkennung von Modulen und Leistungen zwischen verschiedenen Hochschulen seien sicherzustellen, um die Komplementarität zwischen Ausbildung und Studium,

Basisstudium und Aufbaustudium, Aufbaustudium und wissenschaftlicher Forschung zu fördern. Unverzichtbar sei darüber hinaus eine kompetenzorientierte Neugestaltung von Curricula in interdisziplinärer Zusammenarbeit und unter Einbezug hochschuldidaktischer Beratung.

Es bedürfe der Etablierung einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernkultur an Hochschulen, verbunden mit geeigneten Lehr-/Lernkonzepten und einem reflektierten Rollenverständnis von Hochschullehrenden. Um dies zu gewährleisten, sei im Rahmen eines intensivierten Qualitätsmanagements eine flächendeckende Einführung aktueller hochschuldidaktischer Standards sowie hochschuldidaktische Beratung und Qualifizierung von Hochschullehrenden erforderlich.

## **5. Zusammenfassung und hochschuldidaktische Lösungsansätze**

Zusammen mit dem hochschuldidaktischen Kompetenzmodell und den Ergebnissen zu der Bewertung der Reformumsetzungen können auf Basis der Tätigkeitsbereiche einige Optionen für die hochschuldidaktische Forschung und Qualifizierung näher beschrieben werden.

### **5.1. Zusammenfassung**

#### **5.1.1. Tätigkeitsbereich *Lehre***

Im Bereich *Lehre* werden viele Probleme beschrieben, die durch hochschuldidaktische Qualifizierung einer Lösung zugeführt werden können. Allgemein mangelt es den Expert(inn)en zufolge den Hochschullehrenden an Wissen über bedarfsorientierte und teilnehmerzentrierte Lehr- und Lernmethoden, was zu fehlender Kompetenzorientierung in der Lehre führe. Negative Auswirkungen auf den Hochschulalltag hätten auch der hohe Entwicklungs- und Abstimmungsaufwand, der für die Umsetzung der Modularisierung der Studiengänge nötig sei und die Lehrenden zusätzlich belaste.

#### **5.1.2. Tätigkeitsbereich *Prüfung***

Im Bereich *Prüfung* weisen die Expert(inn)en besonders auf den Mangel sowohl an kompetenz- und teilnehmerorientierten Prüfungsformaten als auch an Schulungen im Bereich des professionellen Prüfens hin. Als besonders belastend wird die große Anzahl der Prüfungen beschrieben, da aufgrund der falschen Modularisierung jede Lehrveranstaltung mit Modulprüfungen versehen wurde. Auf diese Weise sind Prüfungen für Lernende weder als Lernhilfe noch kontinuierliches Feedback zu betrachten.

#### **5.1.3. Tätigkeitsbereich *akademische Selbstverwaltung***

Im Bereich *akademische Selbstverwaltung* werden vor allem fehlende Selbstreflexionsfähigkeiten und die verpasste Neuorientierung der Curricula beschrieben. Als Ursachen für die Verhinderung einer gehaltvollen Umsetzung der Reform werden fehlende Ressourcen, aber auch mangelndes Engagement für die Lehre und eine Veränderung akademischer Arbeit beschrieben. Die häufig top-down-implementierte Reform führe zu einer passiven Haltung bei vielen Hochschullehrenden und zur Ablehnung von Innovationsmöglichkeiten.

Als bedeutender Faktor der negativen Praxis der Reform-Umsetzung wird ein fehlendes begleitendes Qualitätsmanagement gesehen.

## **5.2. Lösungsansätze der Hochschuldidaktik**

Für die Lösung der Probleme machen die Expert(inn)en einige Vorschläge. Nachfolgend eine Auswahl spezifischer Lösungsansätze.

### **5.2.1. Bologna-Prozess-Aufklärung**

Als eine wichtige Grundlage zur Lösung verschiedener mit der Reform verbundener Probleme wird die Aufklärung über die Ziele und Strukturen des Bologna-Prozesses gesehen. Es wurde vielfach beschrieben, dass bei allen Mitwirkenden an Hochschulen eine große Orientierungslosigkeit hinsichtlich der Ziele des Bologna-Prozesses herrscht. Sowohl Hochschuldozent(inn)en als auch Verwaltungsangestellte müssten insbesondere über Innovationsmöglichkeiten informiert werden. Als besonderes Anliegen gilt hierbei die Veränderung der Zielsetzung hin zu einer kompetenzorientierten Lehre im Zuge der Bologna-Reform.

### **5.2.2. Fort- und Weiterbildung, Beratung und Coaching**

Allgemein wird der Nutzen von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen beschrieben. Exemplarisch wird der Einsatz von Einzelberatungen von Lehrenden, Trainings zur Konzeption von Modulen oder das Verknüpfen von Feedbackverfahren mit individueller Lehrevaluation genannt. Im Bereich der *Lehre* werden besonders Weiterbildungen zur kompetenzorientierten Lehre sowie Trainings zur Unterstützung der Lehrenden in ihrer neuen Rolle des Lerncoachs als hilfreich erachtet. Im Bereich *Prüfung* wurden Weiterbildungen für den Bereich des kompetenzorientierten Prüfens und zu Feedbackverfahren als wünschenswert betrachtet.

Ergänzend werde der Nutzen von hochschuldidaktischer Beratung und individuellem Coaching genannt. In fachübergreifenden Arbeitsgruppen könne hochschuldidaktische Beratung für die individuelle Fakultätsentwicklung genutzt werden. Insbesondere könnten Funktionsträger(innen) die Möglichkeiten der Beratung nutzen, um ihre Aufgaben effektiv und effizient zu bewältigen.

### **5.2.3. Rollenverständnis und studentische Mitwirkung**

Im Zuge der Reform wird die Notwendigkeit einer Einstellungsveränderung für die Etablierung neuer Rollenverständnisse gesehen. Sowohl Lehrende als auch Studierende müssten sich in den neuen Studiengängen neu definieren. Studierende sollten dazu befähigt werden, die Stärken und Schwächen von Lehrveranstaltungen zu erkennen, sich dazu zu äußern und ihre Lernstrategien darauf anzupassen. Über alle Tätigkeitsbereiche hinweg müsse eine Verbindung zwischen Lehren, Lernen und Prüfung entwickelt werden. Besonders für die Modularisierung, Studiengangentwicklung und Prüfungsformalia seien praktische Hilfen und eine ausreichende Umstellungszeit vonnöten.

### 5.2.4. Motivation

Motivation müsse im Rahmen hochschuldidaktischer Maßnahmen für Lehrende besonders berücksichtigt werden. Hochschuldozent(inn)en sollten die Chance erhalten, die Wirkung kompetenz- und zielorientierten Lernens der Studierenden zu erfahren. Wenn sie den Einfluss neuer Lehr- und Lernmethoden selbst erführen, könnten sie das notwendige Wissen und die Fähigkeiten am besten erlernen.

### 5.3. Fazit und Ausblick

Abschließend sollen mögliche weiterführende Arbeitsschritte beschrieben werden.

#### 5.3.1. Selbstreflexion hochschuldidaktischer Kompetenz

Das entwickelte Kompetenzmodell kann Hochschullehrer(inn)en eine Möglichkeit zur kritischen Reflexion ihrer Lehre und ihres Selbstverständnisses bieten. Gemeinhin wird fachliche Expertise als zentrale Kompetenz von Lehrpersonen an Hochschulen verstanden, damit einhergehend wird die Hauptaufgabe der Dozent(inn)en als Wissensvermittler gesehen. Im Rahmen des Modells ist in den Tätigkeitsbereichen Lehre und Prüfen Fachwissen jedoch *nicht* an erster Stelle angesiedelt. Das Kompetenzmodell legt vielmehr nahe, dass ohne didaktische Fähigkeiten und Feedback der Lehrenden keine Kompetenzentwicklung der Studierenden gelingen kann.

#### 5.3.2. Förderung hochschuldidaktischer Professionalität

In Anlehnung an den Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum kann ein Beitrag zur strategischen Förderung hochschuldidaktischer Professionalität geleistet werden. Das Kompetenzmodell bietet dafür eine differenzierte Grundlage zur Beschreibung zentraler Kompetenzen in den akademischen Tätigkeitsbereichen Lehre, Prüfung und akademische Selbstverwaltung. Es kann daher für die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenzen dienen. Mit der Erhebung des Weiterbildungsbedarfs kann auf Basis empirischer Daten ein Referenzrahmen für die Entwicklung von Lehrprofessionalität konstruiert werden. Darauf aufbauend ist es möglich, hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote zu generieren. Diese können stufenweise implementiert werden, um beispielsweise unterschiedliche Karriere- und Fähigkeitsstufen (z.B. Professor(inn)en und Promovierende), sowie institutionelle und disziplinäre Rahmenbedingungen (z.B. Hochschule für angewandte Wissenschaften und Universität; Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft) zu berücksichtigen.

### Literatur

Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A./Wirth, D. (2007): Anforderungsprofil: Lehrkompetenz – über die Haltung zur guten Lehre. In: Journal Hochschuldidaktik 18 (2), S. 4-6.

Benz, C. (2005): Das Kompetenzprofil des Hochschullehrers. Zur Bestimmung der Kompetenzanforderungen mittels Conjoint-Analyse. Aachen.

Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Wiederabgedruckt in HRK (2004) (Hg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, S. 277-282.

- Brendel, S./Eggensperger, P./Glathe, A. (2006): Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 1, S. 1-29.
- Bretschneider, F./Pasternack, P. (2005): Handwörterbuch der Hochschulreform. Bielefeld.
- Eckardt, P. (2005): Der Bologna Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt.
- Eurydice (2009): Hochschulbildung in Europa 2009: Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. Brüssel.
- Gieseke, W. (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 385-403.
- Häder, M./Häder, S. (1994): Die Grundlagen der Delphi-Methode. Ein Literaturbericht. In: ZUMA-Arbeitsbericht 94/02. Mannheim.
- Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden.
- HRG (2002): Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I, S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I, S. 3138). Download: [http://www.bmbf.de/pub/hrg\\_20020815.pdf](http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf), abgerufen am 05.04.2011.
- Huber, L. (2009): `Lernkultur` - Wieso `Kultur`? Eine Glosse. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, S. 14-20.
- Kamphans, M./Selent, P. (2008): Fachkultur macht Unterschiede?! – Gender und Diversity in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre. Vortrag im Rahmen der Tagung „Gender als Indikator für gute Lehre“ an der Universität Duisburg-Essen, 24.10.2008.
- Klieme, E./Hartig, J. (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 11-29.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 8, S. 11-29.
- KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Download: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf), abgerufen am 21.10.2010.
- KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Wiederabgedruckt in HRK (2004) (Hg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, S. 31-33.
- Lamnek, S. (1980): Die Delphi-Methode als Lösung des Wertbeziehungsproblems in Forschungsplanung und -förderung. In: Interview und Analyse 7 (12), S. 535-539.



- Lewin, D./Pasternack, P. (2006): Künftige Trends in der Hochschulbildung. In: Pasternack, P./Bloch, R./Gellert, C./Hölscher, M./Kreckel, R./Lewin, D./Lischka, I./Schildberg, A. (Hg.): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich. Wittenberg, S. 101-133.
- Lissabon-Abkommen (1997): Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. Wiederabgedruckt in HRK (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn, S. 246-271.
- Paetz, N.-V./Ceylan, F./Fiehn, J./Schworm, S./Harteis, C. (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen. Wiesbaden.
- Reichmann, G. (2008): Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen? Ergebnisse einer Conjointanalyse. In: Das Hochschulwesen 56 (2), S. 52-57.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.
- Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover.
- Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hg.) (2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster.
- Szczyrba, B./Wildt, J. (2009): Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, S. 190-205.
- Webler, W.-D. (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: Welbers, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld, S. 53-82.
- Wechsler, W. (1978): Delphi-Methode: Gestaltung und Potential für betriebliche Prognoseprozesse. München.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, S. 45-65.
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of Competence. Paris.
- Welbers, U./Gaus, O. (2005): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld.
- Wildt, J. (2004): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, H./Welbers, U. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und

Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf, S. 168-178.

Witte, J./Schreiterer, U./Hüning, L./Otto, E./Müller-Böling, D. (2003): Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben. CHE-Positionspapier II. Download: <http://www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf>, abgerufen am 18.11.2009.

# Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen

*Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans, Christiane Ernst, Anna FUNGER*

## Abstract

Der Beitrag<sup>1</sup> blickt aus verschiedenen Perspektiven auf das Lehren. Zum Einen liefert er einen ausgewählten Einblick in das BMBF-Forschungsprojekt „LeWI – Lehre, Wirksamkeit und Intervention“. Dieses hat auf der Basis von 80 qualitativen Interviews mit Hochschullehrenden deren Einstellung zur Lehre und die Bedeutung der Geschlechterthematik für die Lehr-Lern-Interaktion untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass sich Lehrende unterschiedlich offen zeigen für hochschuldidaktische Fragen sowie für Lehrveränderungen. Zum anderen wird das LeWI-Coaching vorgestellt und über erste Erfahrungen mit diesem Konzept in der Lehre berichtet. Das aus dem Forschungsprojekt heraus entwickelte LeWi-Coaching ist ein Format, das im engeren Sinne auf die Optimierung der individuellen Lehrkompetenz zielt und im Weiteren auf eine Verbesserung des studentischen Lernens. Es kombiniert eine hochschuldidaktische Begleitung mit Reflexionsschleifen und mit einer wissenschaftlichen Begleitforschung. Es bietet einen Ansatzpunkt, schrittweise Veränderungen auf Seiten der Lehrenden zu initiieren und zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lehre im Sinne einer aktivierenden und gender(diversity-)sensiblen Lehre beizutragen.

## 1. Eine merkwürdige Ausgangssituation

„Sie waren immer das Schreckgespenst für mich“, sagte Sigrid Metz-Göckel ein kürzlich emeritierter Kollege unverblümt ins Gesicht, als sie ihm anlässlich einer akademischen Feier vorgestellt wurde, und weiter: „Ich habe immer gegen die Hochschuldidaktik gewettert“. Diese schroffe Direktheit war verblüffend, eröffnete aber ein sehr aufschlussreiches kollegiales Gespräch. Mit ihrem Namen verband der Kollege aus den Naturwissenschaften eine ungemein angststeigernde, ja schreckenerregende Kontrolle seiner Lehre. „Sie können sich nicht vorstellen wie anstrengend es ist, eine Vorlesung vor 200 und mehr Studierenden zu halten. Ich war hinterher immer ganz verschwitzt und erschöpft. Es ist unglaublich schwer, eine große Vorlesung hinter sich zu bringen“. Wie bei einem Dammbbruch das Wasser, so heftig strömten die Worte aus ihm heraus. Seit Sigrid Metz-Göckel aus dem aktiven Hochschuldienst ausgestiegen ist, haben ihr mehrere Kollegen in informellen Gesprächen ungefragt erzählt, wie ungern sie lehren und wie schwierig es für sie sei, insbesondere die großen Vorlesungen und Pflichtveranstaltungen zu halten. Anschließend folgt oft die direkte Frage, ob auch Sigrid Metz-Göckel große Vorlesungen gehalten hätte, um abzuschätzen, ob sie wisse, wovon die Rede ist.

Professor(inn)en wird einfach unterstellt, dass sie lehren können und wollen und es auch gut über die Bühne bringen. Was alles dahinter steckt, die dunkle Wolke und Grauzone, mögliche (Versagens-)Ängste, (Un-)Lust und (un)angenehmer Leistungsdruck werden selten öffentlich thematisiert. Neben der emotionalen Seite des Lehrens existieren mannigfache

---

<sup>1</sup> Erstabdruck in: Auferkorte-Michaelis/Ladwig/Stahr (2010).

Vorstellungen in den Köpfen von Lehrenden, Studierenden, Hochschuldidaktiker(inne)n, Hochschul- und Wissenschaftspolitiker(inne)n darüber, wie „gute Lehre“ zu sein hat und wie Lehrende zu sein haben, um den „Idealen guter Lehre“ möglichst nahezukommen. Lehrkompetenz und ein professionelles Selbstverständnis werden per se vorausgesetzt, ohne dass es hierfür bisher eine Überprüfung und Unterstützung gegeben hätte. Wenn wir dies als „Mythos guter Lehre“ bezeichnen, dann weil „gute Lehre“ als professionelles Selbstverständnis erwartet und Lehrkompetenz per se vorausgesetzt wird, ohne dass es hierfür eine Überprüfung und Unterstützung gegeben hätte.

Die hochschuldidaktische Debatte der 1970er und 1980er Jahre war in dieser Hinsicht perspektivisch blind gegenüber den Lehrenden als Personen. Die wissenschaftliche Hochschuldidaktik dieser Zeit war vor allem hochschulpolitisch an Studienreformen interessiert und berücksichtigte kaum die persönliche Seite der Lehre. Sie wurde vor allem als kritische, wenn nicht gar, wie im Einführungsbeispiel, als bedrohliche Stimme wahrgenommen. Jedenfalls scheint dies implizit eine Außenwahrnehmung von Hochschuldidaktik bei denen zu sein, an die sich die Hochschuldidaktik richtet.

Dagegen wird gegenwärtig und zunehmend von wissenschafts- und hochschulpolitischer Seite betont, dass gute Lehre der Ausbildung und Anerkennung bedarf, sei es durch positive Rückmeldung und Wertschätzung, z.B. Vergabe von Lehrpreisen, Berücksichtigung der realen Lehrbelastungen und Gratifikationen sowie der Unterstützung und individuellen Entlastung, durch Freisemester und/oder Zulagen. In der Hochschuldidaktik selbst zeichnet sich eine zunehmende Aufmerksamkeit, wenn nicht gar Wende hin zu einer professionellen Ausbildung persönlicher Lehrkompetenz ab.

Im Folgenden beschäftigten wir uns mit der Frage, weshalb Lehrende – vor allem die Professor(inn)en – mehrheitlich bisher so wenig von hochschuldidaktischen Weiterbildungen halten, zumindest keine Notwendigkeit sehen, sich hochschuldidaktisch weiterzuqualifizieren und deshalb – im Vergleich zu wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n – höchst selten an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten teilnehmen (vgl. Pötschke 2004). Wie also lässt sich diese Resistenz und Zurückhaltung gegenüber hochschuldidaktischen Weiterbildungen überwinden? Ist dies überhaupt möglich?

Wir gehen zunächst auf Perspektiven des Lehrens ein, beschreiben den Blickwinkel, von dem aus wir mit Lehrenden im Forschungsprojekt „Lehre, Wirksamkeit und Intervention (LeWI)“<sup>2</sup> kooperieren, beschreiben einige „Essentials“ hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme und berichten erste Ergebnisse.

---

<sup>2</sup> Gefördert vom BMBF unter dem Titel „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ im Rahmenprogramm „Empirische Bildungsforschung“. Leitung Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel/Marion Kamphans, Mitarbeiterinnen Anna FUNGER, Christiane Ernst, Jennifer Eickelmann. Verbundpartner sind die Technische Universität München (Prof. Dr. Susanne Ihsen, Wolfram Schneider), die Technische Universität Braunschweig (Prof. Dr. Elke Heise, Ute Zaepernick-Rothe) sowie die Leuphana Universität Lüneburg (Prof. Dr. Christa Cremer-Renz, Dr. Bettina Jansen-Schulz, Brit-Maren Block). Laufzeit und Förderung: 01.12.2008–29.02.2012.

## 2. Perspektivität und Subtilisierung der Geschlechterdifferenzen – zur theoretischen Positionsbestimmung

Wie wirken sich unterschiedliche Lehrformate auf die Motivation und Lerneffekte der Studierenden aus? Welche Rolle spielen dabei die Einstellungen oder Haltungen der Lehrenden zu ihrer Lehre? Und welche Bedeutung hat die Geschlechtszugehörigkeit in den Lehr-Lern-Interaktionen für den studentischen Lernerfolg? Dies sind Fragen, die wir kleinformig empirisch im LeWI-Forschungsprojekt untersuchen. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich im ersten Schritt auf die Lehrenden, deren Einstellung zur Lehre wir in einer Onlinebefragung und Interviews eruieren und mit einem eigens entwickelten Instrument messen wollen. In einem zweiten Schritt wollen wir sie zur Mitarbeit gewinnen, indem wir sie zu motivieren versuchen, hochschuldidaktische Veränderungen in ihrer Lehre einzuführen. In einem dritten Schritt wollen wir diese Lehrveränderungen auf ihre Wirksamkeit bei den Studierenden "prüfen" und haben dafür eigens ein wissenschaftliches Instrumentenset entwickelt. Somit konzentrieren wir uns mit der individuellen Begleitung und Beratung zwar auf die Lehrenden – im Folgenden nennen wir dieses Format „LeWI-Coaching“ – der weitere Fokus richtet sich jedoch darauf, die Lernprozesse der Studierenden zu entwickeln und zu optimieren. Die Perspektive, aus der wir uns an Lehrende wenden, ist eine doppelte: Wir sprechen sie als Expert(inn)en ihres Fachwissens und ihrer Lehrerfahrungen und als Lernende zugleich an, indem wir sie zu neuen Lehrerfahrungen anzuregen versuchen oder – angemessener – mit ihnen gemeinsam als Ko-Produzent(inn)en neuen Wissens einen gemeinsamen Forschungsprozess initiieren. Wir regen einen Perspektivwechsel an, indem die Lehrenden ihre Lehre aus der Perspektive ihrer Studierenden betrachten bzw. vertieft kennenlernen.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung begründet eine methodologische Perspektivität mit der Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Perspektiven. „Wir nehmen jeweils völlig Verschiedenes wahr, je nachdem in welcher *Größendimension* unsere Wahrnehmung angesiedelt ist. (...) Innerhalb einer Größendimension kommen die *unterschiedlichsten Ausschnitte* zur Ansicht. Standort und Blickrichtung bedingen die *Hinsicht* auf den Gegenstand und konstituieren die in dieser Hinsicht mögliche Ansicht, während zugleich andere Ansichten verdeckt bleiben“ (Prenzel 2000, S. 87f.). Wenn wir die Personen aus der Nähe fokussieren, erfassen wir mit einer scharfen Einstellung lediglich einen kleinen Ausschnitt und lassen vieles im Hintergrund, z.B. die Rahmenbedingungen.

Ein anderes Verständnis von Perspektiven bezieht sich auf die Zielausrichtung und grenzt Lehrperspektiven von Lehrmethoden ab. „Perspectives are far more than methods. (...) It is how methods are used, and toward what ends, that differentiates between perspectives“ (Pratt 2000, S. 2). Der "Teaching Inventory" von Pratt unterscheidet "a transmission perspective, a developmental perspective, an apprenticeship perspective, a nurturing perspective and a social reform perspective" (ebd.). Eine Lehrperson könne lediglich eine oder zwei Perspektiven einnehmen, so Pratt, womit er die Haltung meint, mit der Lehrende ihre Lehre ausrichten. Diese Perspektive kann sich an der Stoffvermittlung, dem Entwicklungsprozess der Studierenden, an deren sozio-emotionalem Wachstum oder an einer Studienreform ausrichten.

In ihrem Beitrag „Die Perspektive der Lehrenden. Förderung von Handlungskompetenzen in der Hochschullehre“ untersuchten Braun/Ulrich/Spexard (2006), welche Kompetenzen die Lehrenden bei den Studierenden mit ihrer Lehre fördern wollen.<sup>3</sup> Die Autor(inn)en unterscheiden Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz. Mit diesem Perspektivenverständnis ist die zielorientierte Blickrichtung der Lehrenden auf ihre Lehre bezeichnet. Ihr könnte die Perspektive der Studierenden, wie diese die Kompetenzen der Lehrenden wahrnehmen, gegenübergestellt werden, wenn sie denn in die Untersuchung einbezogen worden wäre.

Das Wissen über die Perspektivität der sozialen Wahrnehmung wie der Selbstwahrnehmung und über unterschiedliche Haltungen zu den Studierenden kann aufschlussreich dafür sein, wie und ob überhaupt Geschlechteraspekte in den Lehr-Lern-Interaktionen wahrgenommen werden. Da junge Männer und Frauen inzwischen gleichermaßen Zugang zum Studium haben und ihnen auch die beruflichen Karrieren weitgehend offen stehen, sind Geschlechterdiskriminierungen im Studium und am hochschulischen Arbeitsplatz nicht mehr offensichtlich, vielmehr implizit und im Verborgenen wirksam, sodass von einer Subtilisierung der Geschlechterunterschiede und -unterscheidungen auszugehen ist. Diese subtilen Differenzierungen sind der Wahrnehmung eher zugänglich, wenn entsprechendes Wissen, hier Genderwissen, bekannt oder integriert ist. Die Perspektivität der (Selbst)Wahrnehmung und die Subtilisierung der Genderdifferenzen sind zentrale Begriffe, die den folgenden Überlegungen zugrunde liegen. Auf die Perspektivität beziehen wir uns deshalb, weil es jeweils subjektive Wahrnehmungen sind, wie die Lehrenden ihre Lehre einschätzen und ihre Wirksamkeit bei den Studierenden antizipieren. Und von einer Subtilisierung der Geschlechterunterscheidung gehen wir deshalb aus, weil die Lehrenden bewusst ihre Studierenden – unbeschadet des Geschlechts, also diskriminierungsfrei – behandeln wollen, dennoch können sie sich so verhalten, dass Geschlechterdifferenzen eher bestärkt als neutralisiert werden, z.B. in der Art und Weise, wie sie die Studierenden adressieren, wem sie welche Art von Rückmeldung geben u.a.m. (vgl. Müntst 2002).

### **3. Resonanz und Konzepte hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote**

Eine vielfach ad hoc gemachte Erfahrung mit hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in Form von Workshops, Seminaren, Tagesveranstaltungen oder Programmen ist, dass Gruppenangebote lediglich die Anfänger(innen) in der Lehre und diejenigen erreichen, die bereits relativ sicher sind (Auferkorte-Michaelis 2005; Dany 2007). Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme wenden sich in letzter Zeit daher differenziert an unterschiedliche Zielgruppen, an den wissenschaftlichen Nachwuchs, die Neuberufenen, an Tutor(inn)en und dies vorwiegend als Inhouse-Angebote etc. (Cremer-Renz/Jansen-Schulz 2009; Stahr 2009). Inzwischen gehören Lehrhospitationen und Lehrprojekte zu einem professionellen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramm und auch Gespräche über Lehre im kleineren Kreis auf Fakultätsebene, nicht zuletzt um die Bindung der Lehrenden (und Studierenden) an ihre Hochschule zu fördern, wie das z.B. an der reformfreudigen Universität Lüneburg der Fall ist (Cremer-Renz/Jansen-Schulz 2009). Man könnte meinen,

---

<sup>3</sup> Mit einem qualitativen Verfahren mit sieben Lehrenden sowie einer Fragebogenerhebung (mit 178 Lehrenden).

die Hochschuldidaktik sei endlich an der Hochschule angekommen und erstmals in ihrer Geschichte hat sie offiziellen Rückenwind statt Gegenwind (HRK 2007)<sup>4</sup>.

Eigentlich sollte es nicht erstaunen, dass Professor(inn)en durch die Angebote zur hochschuldidaktischen Weiterbildung bisher nur sehr selten erreicht werden konnten. Hochschullehrer(innen) können – eingedenk ihres Expertenstatus und ihres Selbstverständnisses – *nicht* an hochschuldidaktischen Gruppenangeboten für Lehrende teilnehmen. Es könnte sie entlarven, vielleicht sogar beschämen, auf jeden Fall könnte es selbstwertschädlich für sie sein.<sup>5</sup> Erstaunlich ist demgegenüber, dass sich die Hochschul-lehrer(innen) in den anonymen Befragungen zur Lehre trotzdem positiv zu ihrer Lehre äußern und sich dafür gut vorbereitet sehen (Enders/Teichler 1995). In der Onlinebefragung unseres Projekts teilten die Lehrenden ebenfalls mit, sie würden gern lehren. Dies können Hinweise auf den „Mythos gute Lehre“ sein. Denn irgendetwas stimmt nicht: Entweder meinen die Befragten, sich im Sinne einer sozialen Erwünschtheit positiv zur Lehre äußern zu müssen. Dann würde gute Lehre zum professionellen Selbstverständnis gehören, gleich wie gut sie in der Realität ist. Oder die Lehrenden beziehen sich in ihren Aussagen auf bestimmte Lehrsituationen und bestimmte Studierende, mit denen es ihnen Spaß macht. Andere Lehrsituationen, die belastend sind und routinemäßig absolviert werden, fallen dann aus der „Selbstbetrachtung“ heraus.

In den Interviews mit den Lehrenden, Professor(inn)en wie wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n überwiegen eher die Klagen und kritischen Kommentare, auch wenn zu Beginn der Gespräche die Lehrenden stets beteuern, dass sie gerne lehren, ihnen die Interaktion mit den Studierenden und die Wissensvermittlung Spaß macht. Die eingangs beschriebene Äußerung eines Professors ist sicherlich extrem. Wir nehmen jedoch an, dass sie in abgeschwächter Form sehr häufig anzutreffen wäre, wenn „unzensuriert“ und unbefangen kommuniziert werden könnte. Im Rahmen des LeWI-Projekts untersuchen wir die Einstellung der Lehrenden zu ihrer Lehre als bundesweite Onlinebefragung an 26 Universitäten.<sup>6</sup> Zudem werden qualitative Interviews mit 80 Lehrenden (Professor(inn)en und Mittelbau) an drei Universitäten durchgeführt. Im Folgenden handelt es sich um einen Bericht aus diesem laufenden Projekt. Es gehört zum Forschungstyp der aktivierenden Sozialforschung (Altrichter et al. 1997) und innerinstitutionellen Hochschulforschung (Metz-Göckel/Auferkorte-Michaelis/Zimmermann 2005).

## 4. Lehrkompetenz auf dem Prüfstand

Wir haben bislang 70 Lehrende an drei Universitäten für ein Interview gewonnen und sie gefragt, ob sie bisher an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilgenommen haben bzw. ob sie an einer teilnehmen, die wir (mit ihnen) entwickeln würden. Gemeint sind Mini-

---

<sup>4</sup> Lehre sei ebenso wichtig wie die Forschung behauptet die Hochschulrektorenkonferenz. Daher fordert sie eine Verdoppelung der planmäßigen Dozent(inn)en pro Studierenden in den nächsten 5 Jahren (HRK vom 17.10.2007).

<sup>5</sup> Zudem ist es für Professor(inn)en problematisch, wenn eine Institution wie das Hochschuldidaktische Zentrum mit scheinbar besserwisserischen Maßnahmen und Vorschlägen von außen an sie herantritt. Es könnte sein, dass sie sich unter Druck gesetzt und kontrolliert fühlen.

<sup>6</sup> Die Onlinebefragung wurde von Prof. Dr. Elke Heise und Dipl. Psych. Ute Zaepernick-Rothe von der TU Braunschweig durchgeführt. Insgesamt wurden 43.000 E-Mail-Adressen von Lehrenden ermittelt und ein Rücklauf von über 7.000 ausgefüllten Fragebogen erreicht.

Methoden, die Lehrende in ihrer Lehre einsetzen können, um z.B. die Aufmerksamkeit oder die Motivation der Studierenden anzuregen. Diese (geplanten) hochschuldidaktischen Interventionen und ihre begleitende Erforschung bestehen aus mehreren Schritten bzw. Phasen:

- der *Vorbereitung* der Lehrenden über persönliche Interviews und Gespräche,
- der *Verhandlungsphase*, in der mit der einzelnen Lehrperson geklärt wird, was sie verändern oder verbessern will,
- der *Unterstützungs- und Entwicklungsphase*, in der mit der Lehrperson konkrete Vorschläge/Maßnahmen entwickelt werden,
- der *Beobachtungsphase*, in der teilnehmend die Lehrsituation beobachtet wird und zwar wie die Studierenden reagieren. Diese werden zudem befragt, wie und ob sie Veränderungen wahrnehmen und die Lehrenden, wie sie selbst die Lehrveränderung einschätzen,
- der *Rückmeldephase* mit kurzen und regelmäßigen Beratungseinheiten („Snack-Coaching“), in denen Ergebnisse und Einschätzungen der Beobachtungsphase diskutiert und reflektiert werden.

Die hochschuldidaktische Begleitung, die wir mit der einzelnen Lehrperson entwickeln, grenzt sich von einer hochschuldidaktischen Beratung insofern ab, als es sich beim Beratungsansatz um Reflexionsschleifen handelt, einem Expert-to-Expert-Kompetenz-Laien-Ansatz (Jansen-Schulz 2008), bei dem die Überprüfung der Wirksamkeit zwar angeregt, aber selbst nicht mehr zum Konzept gehört. Beim LeWI-Projekt handelt es sich um ein Forschungsprojekt, das ein Coaching von Lehrenden mit einer hochschuldidaktischen Lehrintervention anbietet und darauf zielt, zum einen die Selbstreflexion der Lehrenden anzuregen und zum anderen die Lernprozesse der Studierenden zu verbessern. Parallel wird die hochschuldidaktische Begleitung mit wissenschaftlichen Instrumenten untersucht, um Aussagen über deren Wirksamkeit zu machen.

Das LeWI-Coaching zielt auf die Optimierung der individuellen Lehrkompetenz<sup>7</sup>, im Weiteren aber auf eine Verbesserung des studentischen Lernens. Zuvor aber muss Vertrauen der Lehrperson vorhanden sein oder Vertrauen aufgebaut werden, damit die Interventionen überhaupt durchgeführt werden können. Lehrinterventionen in dieser „Öffentlichkeit des Unterfangens“ sind riskante Schritte, die nur gelingen können, wenn wir den Kooperationspartner(inne)n zutrauen, die Situation zu meistern und das offene Ergebnis auszuhalten.

In der Tat appellieren wir an die Lehrkompetenz der Lehrenden, die in ihrer Komplexität bei diesem Unternehmen offensichtlich herausgefordert wird. Ingeborg Stahr (2009a) hat Lehrkompetenz in fünf Dimensionen aufgeschlüsselt: Methodenkompetenz, systemische Kompetenz, Sozialkompetenz, hochschuldidaktische Kompetenz und Selbstkompetenz mit weiteren Binnendifferenzierungen (siehe Abbildung 1) und vor allem den biografischen Zugang für die Lernprozesse im Erwachsenenalter betont. Wir lehnen uns an ihre Strukturierung der professionellen Lehrkompetenz an.

Neben der *Selbstkompetenz* sind es vor allem die hochschuldidaktische *Fachkompetenz* und die *Methodenkompetenz*, die wir im LeWI-Projekt in der konkreten Lehrsituation

---

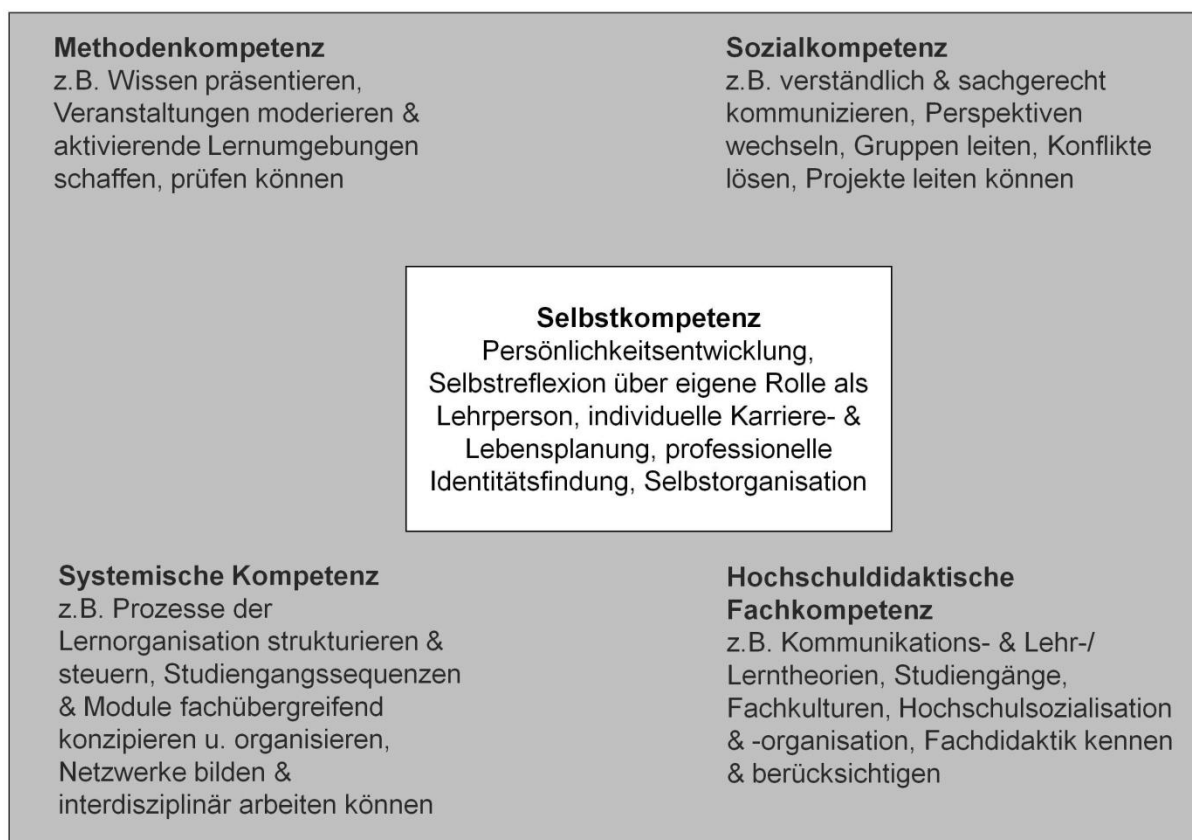
<sup>7</sup> Der Name des LeWI-Coaching gibt dies wieder: „LeWI-Coaching – individuelle Beratung zur Lehrkompetenz“.



thematisieren. Sozialkompetenz impliziert einen Perspektivenwechsel auch in der Forschungsk Kooperation. Sie ist auf Seiten der forschend Beratenden wie der Lehrenden, die sich auf den Prozess einlassen, von Anbeginn für die Kooperation erforderlich.

Hochschuldidaktische *Fachkompetenz* wiederum wird aufgebaut oder weiterentwickelt, indem Lehrende an Weiterbildungen (Seminaren, Einzelberatungen wie Coachings etc.) teilnehmen und sich auf diesem Weg kritisch mit Rückmeldungen der Studierenden auseinandersetzen bzw. diese Rückmeldungen in ihre Lehrkonzepte integrieren. In den Interviews, die wir mit Lehrenden im Kontext von LeWI geführt haben, haben wir einzelne Lehrende, die längere hochschuldidaktische Weiterbildungen absolviert und diese Inhalte nach und nach in ihre Lehrkonzepte und -formate integriert haben und anschließend über positives Feedback der Studierenden berichten, befragt. Ein Lehrender hat durch eine zweijährige lehrebegleitende Ausbildung ein komplett neues Verständnis davon entwickelt, wie er Inhalte seiner Lehre den Studierenden so vermitteln kann, dass sie von ihnen wirklich aufgenommen und verinnerlicht werden. Die Durchfallquote bei Prüfungen in seinen Methodenseminaren habe sich von vormals 80 % auf 20 % reduziert. Als positive Auswirkung für die Studierenden und für sich resümiert er, die Studierenden seien „vorher dumm, blind, sie können [*Forschungsberichte*] nicht lesen (...). Wenn sie so einen Kurs gemacht haben, dann sind sie in der Lage plötzlich unsere Wissenschaft zu verstehen. Ja, und das ist doch toll, wenn ich denen den Zugang praktisch ermöglicht habe durch ein Tor, was dann praktisch aufgeht und sie können eine Welt sich erobern“. Er habe es geschafft, die Aktivität und das Interesse der Studierenden anzuregen mit der Konsequenz, dass er selbst sehr viel zufriedener mit seiner Lehre sei als vor der zweijährigen Weiterbildung.

**Abbildung 1: Dimensionen professioneller Lehrkompetenz**



Eine *Kompetenz auf der Systemebene* wäre, die studentischen Lehrevaluationen in den Fakultäten/Studiendekanaten zu beraten. Erst dann ist es ein professionelles hochschuldidaktisches Verhalten, das die studentischen Bewertungen nicht ins Leere laufen lässt. Ein Fachcoaching ist zwar grundsätzlich wünschenswert, es müsste aber im Team mit Fachexpert(inn)en konzipiert und durchgeführt werden.

Braun/Ulrich/Spexard (2006) ermittelten eine konsistente Zunahme von Kompetenzbereichen bzw. eine Kompetenzbündelung in den Aussagen ihrer Befragten. „Nennt eine Lehrperson als Ziel den Ausbau von Personalkompetenzen, so sollen nach ihrem Willen auch Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz gefördert werden. Wird Sozialkompetenz als Ziel, nicht jedoch Personalkompetenz erwähnt, so wird gleichzeitig die Absicht der Förderung von Fach- und Methodenkompetenz genannt. Die geplante Förderung der Methodenkompetenz geht immer mit der Förderung der Fachkompetenz einher“ (ebd., S. 15). Es handelt sich bei diesen Befunden jedoch um verbale Absichtsbekundungen und um eine Hochschuldidaktik-Forschung, welche die Praxis der Lehre nicht konkret einbezieht. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zum LeWI-Projekt, denn wir befragen nicht nur die Absicht der Lehrenden, sondern beobachten sie im Feld und erarbeiten mit ihnen Vorschläge, wie sie ihre Lehre studierendenzentriert gestalten können und untersuchen diesen Veränderungsprozess systematisch aus unterschiedlichen Perspektiven (aus der Sicht der Lehrenden, der Studierenden und der forschenden Perspektive).

## 5. Kompetenzorientierung der Lehre

Aus der hochschuldidaktischen Perspektive geht es um die Anregung der studentischen Lern- und Entwicklungsprozesse und die Förderung der Fähigkeit zur Selbststeuerung von Studierenden. „Gute Lehre besteht darin, das eigenständige, selbstgesteuerte Lernen der Studierenden zu ermöglichen“, meint auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2008). Wie zielgerichtetes Lernverhalten motiviert ist und wodurch es reguliert werden kann, behandelt die psychologische Selbstbestimmungstheorie (Deci 1972; Bles 2002). Die Autor(inn)en unterscheiden intrinsisch und extrinsisch motiviertes Verhalten, die als ein Kontinuum der Selbstbestimmungsgrade vorgestellt werden: An dem einen Pol (hoher Grad an selbstbestimmtem, autonomem Verhalten) ist das intrinsische, d.h. um der Sache selbst willen bzw. aus Interesse an der Sache ausgeübte Verhalten, am anderen Pol befindet sich das Verhalten, das durch äußere Anreize oder Sanktionen kontrolliert wird, also extrinsisch motiviert ist.<sup>8</sup> Die hochschuldidaktische bzw. pädagogische Frage ist, wie die soziale Umwelt auf die intrinsische Motivation und die autonome Selbstregulation einwirken kann. Diese Einwirkung sollte sich in erster Linie an den psychischen Grundbedürfnissen wie Kompetenz, soziale Beziehung und Autonomie orientieren (Bles 2002, S. 244; Deci et al. 1991). Eine wichtige Rolle für die Motivierung und Selbststeuerung spielt die Rückmeldung des Leistungsstandes. „Empirische Studien zeigen, dass ein positives leistungsbezogenes Feedback, welches informativ und nicht kontrollierend ist, zur Wahrnehmung individueller Kompetenz und damit zur Erhöhung der intrinsischen Motivation führt. (...) Dieser Effekt wird insbesondere dadurch bewirkt, dass das Feedback gleichzeitig von Autonomieunterstützung begleitet wird. Bei einem autoritären Lehrstil, der mit Kontrolle einhergeht, zeigt sich eher

---

<sup>8</sup> „Die Selbstbestimmungstheorie beschäftigt sich mit den Auswirkungen und Bedingungen der verschiedenen Motivationsfacetten und versucht, Implikationen für die verschiedenen Anwendungsgebiete der Psychologie anzuleiten“ (Bles 2002, S. 234).

eine extrinsische Form der Motivation. Auch negatives Feedback führt zu einem Absinken der intrinsischen Motivation in Verbindung mit einem Abfall der wahrgenommenen Kompetenz“ (Bles 2002, S. 244). Im Idealfall sind die Studierenden intrinsisch motiviert, das führt zu einer tieferen Verarbeitung und Bewältigung des Lernstoffes, zu besseren Noten, positiveren Affekten und mehr Zufriedenheit (Deci et al. 1982). Auf diese bereits intrinsisch motivierten Studierenden beziehen sich wohl die Lehrenden, so unsere Befunde/Annahme, wenn sie von ihrer Freude am Lehren berichten. Andere sehen in der Bologna-Reform eher einen Rückschritt und damit eine zunehmende Belastung ihrer Lehre, da die Studierenden immer weniger intrinsisch motiviert, sondern zunehmend prüfungszentriert seien. Ein interviewter Professor formulierte es knapp wie folgt: Die Bologna-Studienreform hat das Denken aus den Studiengängen vertrieben und vom Bildungsanspruch zum Ausbildungsanspruch geführt.

## **6. Die Positionierung der Lehrenden: Zwischen Selbstveränderung und Status quo**

Ein zentraler Unterschied zwischen Lehrenden besteht darin, so ein Ergebnis unserer Interviewauswertung, ob diese sich außerhalb oder als Teil der Lehr-/Lernprozesse verstehen. Dies ist eine Frage der Perspektivität und des Standpunktes bzw. der Haltung, die Lehrende einnehmen. Das Feldkonzept von Bourdieu (1998) ist hierfür theoretisch aufschlussreich, weil es die relationalen Beziehungen und die Machtdimension im sozialen Feld einzubeziehen erlaubt und die akademische Lehre kann als soziales Feld mit unterschiedlichen Positionen angesehen werden. Die Position, die eine Person im sozialen Feld Lehre einnimmt, prägt auch ihre Perspektive und wie sie sich selbst im sozialen Feld betrachtet. Mit dem Habitus der Personen als verinnerlichte Struktur stellt Bourdieu eine Verbindung zwischen Struktur und Handeln her, ohne dass diese Verbindung als deterministisch angenommen wird.

Methodologisch kann das „Eingebettetsein“ der Lehrenden in die konkreten Verhältnisse Widersprüchliches bedeuten: Zum einen, dass sich die Lehrperson als in den Verhältnissen gefangen betrachtet. Dann sieht sie sich in ihren Routinen bestätigt und reproduziert so die Lehr-/Lernverhältnisse. Zum anderen kann das „Eingebettetsein“ als Möglichkeit betrachtet werden, diese Einbindung in die Prozesse und Strukturen zu reflektieren und so zu interpretieren, dass Veränderungen auf der operativen Ebene möglich werden. Mit der reflektierten Einsicht, Teil des sozialen Feldes zu sein, könnten zumindest die Professor(inn)en mit ihrer positionalen Macht Einfluss auf die Lehrformate ihrer Fakultät nehmen.

Die Lehrenden, die bereit sind uns ein Interview<sup>9</sup> zu ihrer Lehre zu geben, zeigen sich unterschiedlich offen für hochschuldidaktische Fragen sowie für Veränderungen ihrer Lehre:

- Einige sehen sich eingespannt in formale Rahmenbedingungen und geben relativ standardisierte Antworten.
- Andere zeigen sich aufgeschlossen, ihre Lehre mit dem Internet und den digitalen Medien anzureichern, mehr aber nicht.

---

<sup>9</sup> Es ist auch aufschlussreich, wer ein Interview verweigert und mit welchen Begründungen.

- Wiederum andere sehen sich selbst als Teil des studentischen Lernprozesses und nehmen Gestaltungsspielräume wahr.
- Während die einen sehen, dass die Freiräume für die Studierenden geringer geworden sind, entdecken andere auch nach Bologna Freiräume in der Studienorganisation, z.B. in der Konstruktion generischer statt stoffzentrierter Module.

Bei der ersten Durchsicht der qualitativen Interviews finden sich unterschiedliche Perspektiven und Haltungen zur Lehre:

- Als *Lehrrhetorik* bezeichnen wir eine Haltung, bei der Professor(inn)en die offizielle Rede wiederholen: Das hätte man gern, aber dem ist nicht so. Sie konzentrieren sich auf ihre Belastungen und die Schwäche der Studierenden (Ausweichmanöver).
- Als *subversive informelle Alltagspraxis* beschreiben andere ihre Lehrpraxis (ohne Kritik an der Organisation der Prüfungen und Bewertungen): während die einen unter dem Label „Bologna“ alles beim alten belassen und sie ihre Lehre als Pflichtprogramm und im Duktus „business as usual“ absolvieren, experimentieren andere mit Lehrformaten und Motivierungen, mit dem Ziel, möglichst alle Studierenden zu einem guten Lern- und Studienerfolg zu führen, ohne sich in ihrem Selbstverständnis auf formale Vorgaben der Bologna-Reform zu beziehen.
- Hauptsächlich auf die *Vermittlung von Stoff* sind wieder andere zentriert. Auch ein und dieselbe Person kann je nach Veranstaltung und studentischer Gruppe als Stoffvermittler(innen) auftreten oder in einen (gewünschten) *wissenschaftlichen Diskurs* mit den Studierenden treten.
- Die *Geschlechterthematik* wird in den Interviews nur ausnahmsweise von selbst angesprochen. Einige wenige thematisieren Genderwissen als Inhalt und vermitteln es in ihren Lehrveranstaltungen. Nur ganz selten sehen sie sich in einen interaktiven Prozess mit den Studierenden eingebunden, indem sie Geschlechterstereotype verstärken oder nivellieren bzw. reflektieren (Handlungs- und Reflexionsebene). Wir verfolgen insofern ein integratives Gendering (Jansen-Schulz 2007), als wir die Lehrenden nicht von vornherein auf die Gender-Diversity-Thematik hinweisen oder es zu einem zentralen Thema des LeWi-Coachings machen. Vielmehr läuft die Gender-Diversity-Thematik als integratives Element mit, je nach Interesse und Bedarf der Lehrenden machen wir auf Geschlechter-Diversity-Aspekte aufmerksam und erklären anhand von Beispielen und empirischen Befunden, inwiefern Lehrende einen Anteil daran haben können, Geschlechterstereotype mit zu produzieren („doing gender“).

## 6.1. Professionalisierung und Routinen der Lehre

Ein spät berufener Professor, der Methoden empirischer Sozialforschung lehrt, praktiziert wie er meint, ein erfolgreiches Vorgehen. Er lehrt seit 30 Jahren und hat Routinen entwickelt, die er als Professionalisierung bezeichnet. Er unterscheidet relativ strikt:

1. Zwischen der Lehre als Serviceleistung im Rahmen eines Begleitstudiums. Dies sind Veranstaltungen für Lehramtsstudierende, bei denen keine Grundkenntnisse vorausgesetzt werden können und auch nicht auf einem Basiswissen aufgebaut werden kann und

- den Lehrveranstaltungen des engeren Fachgebiets, an denen motiviertere Studierende teilnehmen. In der Methodenausbildung seines Faches macht er die Erfahrung, dass es sehr aufschlussreich und motivierend ist, aus eigenen Forschungsprojekten berichten zu können. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter war er vielleicht näher an den Fragen der Studierenden dran, meint er. Die Forschung macht ihm mehr Spaß als die Lehre, das sagt er offen.

## 6.2. Interaktives Verständnis zur Lehre

Der interviewten Professorin einer Ingenieurwissenschaft ist die Lehre wichtig. Diese macht ihr inzwischen Spaß und auch die studentischen Evaluationen sind für sie recht zufriedenstellend geworden. Sie sieht dies als einen Prozess, von dem sie betont, dass sie selbst besser und sicherer geworden sei. Sie meint, man solle weniger Stoff vermitteln, diesen aber gründlicher. Sie begründet dies folgendermaßen: Wenn 50 Studierende auf eine Frage falsch geantwortet hätten, dann sei der Stoff schlecht vermittelt, nicht verstanden worden und die Lehrperson sollte etwas ändern. Sie begreift sich als Teil des Unverständnisses der Studierenden und macht in ihrer Lehrveranstaltung kleine aktivierende Demonstrationsexperimente. An ihren Kindern hat sie beobachtet, wie diese immer rasch nach Neuem suchten, dass das Neue sie reizen würde. Dadurch, dass die Lehrkonzepte immer gleich blieben, würden sie den Studierenden keinen Anreiz zum Lernen bieten, reizlos sein. Wenn Studierende ihr sagen würden, dass sie das, was sie an der Uni gelernt haben nicht gebrauchen würden, dann antwortet sie: „Du hast nur noch nicht gelernt, aus dem, was du gelernt hast, was zu machen“. Sie sieht auch nach Bologna Freiräume in der Modulgestaltung. Sie wünscht sich aber, dass

- mehr kollegialer Austausch über die Lehre stattfindet,
- ein aktueller Alltagsbezug die Lehre für die Studierenden interessanter macht,
- mehr Abwechslung in den Vermittlungsformen eingeführt wird, um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu erhöhen.

Da diese Lehrperson bereits in ihrer Lehre experimentiert, ist sie auch zu einem hochschuldidaktischen Experiment bereit.

## 7. Hochschuldidaktische Weiterbildung als innerinstitutionelle Hochschulforschung

Der eigene und der fremde (forschende) Blick auf Lehrsituationen und Lehrevaluationen könnte in der Kommunikation über beide Perspektiven neue Sichtweisen auf die Lehre bei den Lehrenden und damit ein Veränderungspotenzial kreieren, wie wir es auch mit dem personenzentrierten Ansatz des hochschuldidaktischen Coachings in Kombination mit einem Untersuchungsdesign versuchen.

Das Forschungsdesign zur Wirksamkeit des LeWI-Coachings ist als Prä-Post-Vergleich angelegt.

*Die Prä-Messung* besteht aus einer Vorabmessung sowie der Durchführung und Evaluation der hochschuldidaktischen Intervention mit folgenden Schritten:

- Einstellungsmessung der Lehrenden mit einem eigens entwickelten Instrument,
- teilnehmende Beobachtung der Lehrveranstaltung und der Lehrperson,

- Befragung des Lehrenden (Kurzinterview),
- Befragung der Studierenden (Zufriedenheit mit der Veranstaltung, Selbsteinschätzung des Lernerfolgs),
- Durchführung der hochschuldidaktischen Intervention.

Die *Post-Messung* wird an zwei Zeitpunkten, unmittelbar nach der Durchführung der hochschuldidaktischen Lehrintervention und einige Wochen später, mit folgenden Instrumenten durchgeführt:

- Einstellungsmessung der Lehrenden,
- teilnehmende Beobachtung der Lehrveranstaltung und der Lehrperson,
- Befragung des Lehrenden (Kurzinterview),
- Befragung der Studierenden (Zufriedenheit mit der Veranstaltung, Selbsteinschätzung des Lernerfolgs).

Das Konzept, die individuelle Beratung zur Lehrkompetenz an das Generieren wissenschaftlicher Daten zu knüpfen, basiert auf Vorüberlegungen und Arbeiten im Kontext des Forschungsschwerpunktes „Innerinstitutionelle Hochschulforschung“ am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund, wie wir es bereits in verschiedenen hochschulinternen Projekten und Kooperationen mit Lehrenden und Fakultäten ausprobiert und umgesetzt haben (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005; Kamphans et al. 2003, et al. 2004 sowie 2009). Innerinstitutionelle Hochschulforschung beinhaltet ein partizipatives Vorgehen, das wir auch beim LeWI-Coaching umsetzen. Doch lassen sich Ergebnisse aus der empirischen Forschung nicht 1:1 umsetzen. Vielmehr geht es darum, im Gespräch mit Lehrenden auf der Basis wissenschaftlicher Ergebnisse auszuloten, wo, welche und wie konkret Veränderungen – zugeschnitten auf die jeweiligen Interessen und Bedürfnisse von Lehrenden – entwickelt und umgesetzt werden können. Dies erfordert ein gegenseitiges Verständnis und Vertrauen, aber auch Zeit, Geduld und Beharrlichkeit.

## 8. Abschließende Bemerkung

Der Bologna-Prozess hat den Druck auf die Lehrenden erhöht, ihre Lehrkompetenz zu verbessern. Trotz allem ist, wie eingangs dieses Beitrags dargestellt, die Weiterbildungsneigung von Lehrenden, vor allem von Professor(inn)en, noch gering. Genau diesen Umstand hat das LeWI-Projekt zum hypothetischen Ausgangspunkt genommen und daraus abgeleitet, individualisierte Weiterbildungen anzubieten, die ähnlich dem Konzept der innerinstitutionellen Hochschulforschung Beratung, Forschung und Begleitung und ein partizipatives Vorgehen enthalten. Der individualisierte Zugang zu Lehrenden – wie mit dem LeWI-Coaching gewählt – erlaubt eine bedarfsgerechte Qualifizierung einzelner Dimensionen der Lehrkompetenz und damit eine zielgenauere Weiterbildung, als es ein Seminar mit mehreren Teilnehmer(inne)n kaum leisten kann.

Von dem LeWI-Coaching versprechen wir uns, Veränderungen auf Seiten der Lehrenden zu initiieren und so zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lehre im Sinne einer aktivierenden, wertschätzenden und gender-(diversity)sensiblen Lehre beizutragen. Das LeWI-Coaching bietet Lehrenden die Gelegenheit, eingefahrene Routinen im Lehralltag zu reflektieren, den eigenen Anteil am „doing teaching“ und „doing gender“ zu erkennen und eigeninitiativ gegenzusteuern. Als Nebeneffekt der intensiven Zusammenarbeit im Rahmen von LeWI-

Coachings erhoffen wir uns auch, Resistenzen und Zurückhaltungen gegenüber hochschuldidaktischer Weiterbildung aufzuweichen.

## Literatur

- Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H. (1997): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 640-660.
- Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A./Stahr, I. (Hg.) (2010): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen, Farmington Hills, S. 13-29.
- Auferkorte-Michaelis, N./Stahr, I./Schönborn, A./Fitzek, I. (Hg.) (2009): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen, Farmington Hills.
- Auferkorte-Michaelis, N. (2005): Hochschule im Blick. Münster.
- Bles, P. (2002): Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. In: Frey, D./Irle, M. (Hg.): Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 3. Bern, S. 234-253.
- Blickle, G./Boujataoui, M. (2005): Mentoren, Karriere und Geschlecht: Eine Feldstudie mit Führungskräften aus dem Personalbereich. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 49, S. 1-11.
- Braun, E./Ulrich, I./Spexard, A. (2006): Die Perspektive der Lehrenden. Förderung von Handlungskompetenzen in der Hochschullehre: In: Berendt, B./Voss, H. P./Wildt, J. (Hg.) (2006): Neues Handbuch Hochschullehre, 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz.
- Cremer-Renz, C./Jansen-Schulz, B. (2009): Hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Leuphana Universität Lüneburg. In: Personal- und Organisationsentwicklung H. 3+4, S. 109-111.
- Deci, Ed. L. (1972): Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequality. In: Journal of Personality and Social Psychology, 18, S.105-115.
- Deci, E. L./Spiegel, N. H./Ryan, R. M./Koestner, R./Kaufman, M. (1982): The effects of performance standards on teaching styles. The behavior of controlling teachers. In: Journal of Educational Psychology 74, S. 852-859.
- Dany, S. (2007): Start in die Lehre. Münster.
- Dudeck, A./Jansen-Schulz, B. (Hg.) (2007): Zukunft Bologna!? Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur. Frankfurt am Main.
- Dudeck, A./Jansen-Schulz, B. (Hg.) (2006): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip. Bielefeld.
- Enders, J./Teichler, U. (1995): Der Hochschullehrerberuf in der Diskussion. In: Enders, J. (Hg.): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Neuwied, S. 171-206.

- Hochschulrektorenkonferenz (2008): Weiterentwicklung der Hochschullehre: Politik und Hochschulen sind gefordert. Pressemitteilung 15/08, 23.04.2008. Bonn. Download: <http://www.hrk.de/de/presse/95-4296.php>, abgerufen am 04.05.2010.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007): HRK-Senat fordert Qualitätsoffensive für die Lehre. In fünf Jahren muss Betreuung der Studierenden entscheidend verbessert sein. Pressemitteilung 44/07, 17.10.2009. Bonn. Download: [http://www.hrk.de/de/presse/95\\_3887.php](http://www.hrk.de/de/presse/95_3887.php), abgerufen am 04.05.2010.
- Jansen-Schulz, B. (2007): Die Strategie „Integratives Gendering“ in Lehre, Forschung und Hochschulstrukturen. In: Dudek, A./Jansen-Schulz, B.: Zukunft Bologna!? – Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur. Frankfurt am Main, S. 167-188.
- Kamphans, M. (2009): Fachkultur und Selektion – Ingenieurwissenschaftliche Lehre im Blick. In: Bülow-Schramm, M. (Hg.): Hochschulzugang und Übergänge in die Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Hamburg 2008. Frankfurt am Main, S. 267-290.
- Kamphans, M./Metz-Göckel, S./Tigges, A./Drag, A./Schröder, E. (2004): Evaluation des Editors Dave in der informatischen Hochschullehre. Ergebnisse der studentischen Befragung vom Sommersemester 2003. Dortmund.
- Kamphans, M./Metz-Göckel, S./Tigges, A. (2003): Wie Geschlechteraspekte in die digitalen Medien integriert werden können – das BMBF-Projekt „MuSoft“. In: Internes Memorandum des Lehrstuhls für Software-Technologie der Universität Dortmund. Memo Nr. 141, MuSoft Bericht Nr. 4. Dortmund.
- Kessler, S./Mc Kenna, W. (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago, London.
- Kosuch, R. (2006): Gender und Handlungskompetenz für Veränderungsprozesse. Zu den Herausforderungen bei der Vermittlung von Genderkompetenz in der Hochschullehre. In: Ernst, W./Bohle, U. (Hg.): Transformationen von Geschlechterordnungen in Wissenschaft und anderen sozialen Institutionen. Berlin, Münster, Wien, Zürich, London, S. 203-215.
- Metz-Göckel, S./Auferkorte-Michaelis, N./Zimmermann, K. (2005): Schneeflocken oder eigener Forschungstyp. Innerinstitutionelle Forschung als Profilbildung der Hochschule. In: Craanen, M./Huber, L. (Hg.): Notwendige Verbindungen. Bielefeld, S. 121-135.
- Pötschke, M. (2004): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. In: Das Hochschulwesen, 52. Jg., 3/2004, S. 94-99.
- Pratt, D. (2000): Good Teaching – One size fits all? In: Pratt, D.: An Up-date on Teaching Theory San Francisco. Download: <http://www.teachingperspectives.com>.
- Prenzel, A. (2000): Perspektivitätstheoretische Fragen an die (De-)Konstruktionsdebatte. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Opladen, S. 86-95.
- Stahr, I. (2009): Hochschuldidaktik und Gender – gemeinsame Wurzeln und getrennte Wege. In: Auferkorte-Michaelis, N./Stahr, I./Schönborn, A./Fitzek, I. (Hg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen, Farmington Hills, S. 27-40.



Stahr, I. (2009 a): Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In:  
Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkultur  
an Hochschulen. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 70-87.

# Sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der Lehre – empirische Erkenntnisse

*Isa Jahnke, Tobias Haertel, Michael Winkler*

## Abstract

Was macht Kreativität aus? Wie kann Kreativität insbesondere in der hochschulischen Lehre gefördert werden? In diesem Beitrag werden sechs Facetten der Kreativitätsförderung für die Lehre entworfen: Förderung des reflektierenden Lernens (1), des selbstständigen Arbeitens (2), Förderung der (Forschungs-)Neugier, Begeisterung & Lernmotivation (3), Förderung des kreierenden Lernens (4), Förderung neuer Denkkulturen (5) und schließlich die Entwicklung neuer origineller Ideen (6). Diese Ergebnisse basieren a) auf Experteninterviews und wurden b) durch eine Online-Befragung mit Lehrenden an drei Universitäten (n = 296) gestützt. Auf die Frage, inwieweit bereits einzelne Kreativitätsfacetten in der Lehre umgesetzt werden, geben ca. 50 % der Befragten an, die Facetten 1 bis 4 auf dem Lehrplan zu haben. Facetten 5 und 6 werden nur von 30 % bzw. 20 % der Lehrenden als „mache ich schon“ angegeben. Das 6-Facetten-Modell kann als Reflexionsmittel eingesetzt werden und als Anleitung für kreativitätsförderliche Lehre dienen.

## 1. Einleitung: Kreativität in Hochschulen?!

Kreativität ist ein facettenreicher Begriff. Er wird oft im Zusammenhang gebracht mit Künstler(inne)n, Musiker(inne)n, Erfinder(inne)n, Schriftsteller(inne)n und immer öfter auch mit Studierenden. Wolf Wagner (2010) macht in seinem Buch „Tatort Universität“ auf den Zusammenhang einer Kreativität fördernden Hochschul(aus-)bildung und einer innovationsfreudigen, zukunftsfähigen Gesellschaft aufmerksam und bemängelt, dass „Deutschland [...] im Hinblick auf Innovationsfähigkeit hinter allen vergleichbaren Industrieländern zurück [bleibt]“ (ebd., S. 15). Um das „stille Drama“ (ebd.) an deutschen Universitäten zu beenden und das kreative Potenzial der Studierenden stärker zu fördern, schlägt Wagner eine Reihe von Maßnahmen vor, die überwiegend an der Institution Hochschule und den Curricula ansetzen.

In diesem Beitrag wird aus hochschuldidaktischer Sicht gezeigt, was unter Kreativität verstanden wird und wie dies in der Lehre gefördert werden kann. Dazu muss zunächst geklärt werden, was genau es zu fördern gilt, wenn im Kontext von Universitäten von „Kreativität“ gesprochen wird. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich vielfältige Definitionen und Konzepte von Kreativität, die sich teilweise widersprechen und gegenseitig ausschließen (Gardner 1993; Boden 1994; Csikszentmihalyi 1996, 1997; Lenk 2000; Sonnenburg 2007; Watson 2007; Dresler 2008). Eine gute Übersicht zu den verschiedenen Konzepten befindet sich in Jahnke/Haertel (2010).

In dieser Kakophonie unterschiedlicher Kreativitätsverständnisse findet sich kein Konzept, das unmittelbar anschlussfähig ist für den Bereich der Hochschullehre. Vielmehr wird bei der Auseinandersetzung mit den Kontroversen in der Kreativitätsforschung deutlich, dass der Kreativitätsbegriff für die jeweiligen Bereiche neu zu kontextuieren ist. In der Wirtschaftswelt ist Kreativität eng mit der Innovation verbunden: Eine Idee ist dann kreativ, wenn sie schließlich zu einem Produkt führt, das sich auf dem Markt behaupten kann. Ökonomisch betrachtet ist z.B. das iPhone zweifelsfrei eine kreative Erfindung. Ein künstlerischer Prozess

hingegen kann völlig losgelöst von kommerziellen Interessen betrieben werden, hier steht oftmals die kreative Entfaltung zur Schaffung kreativer Formen und ästhetischer Gestaltung um ihrer selbst Willen in der Intention der Kunstschaffenden, zumindest wenn sie der europäischen Kunsttheorie des 19. Jahrhunderts folgen, die die Redewendung „l'art pour l'art“ hervorgebracht hat (vgl. Ulrich 2006, S. 124-143).

Daher verstehen wir Kreativität als offenes Konzept. Kreativität ist subjektiv, jeder Mensch hat seine eigene Vorstellung darüber, was für sie/ihn kreativ ist. Mehrheitsverständnisse über kreative oder nicht-kreative Leistungen können trügerisch sein. Kreativität bedeutet, zu situieren, d.h. jeweils im Kontext zu verstehen. Für die Förderung der Kreativität in der Hochschullehre bedeutet das, die vorliegenden subjektiven Kreativitätskonzepte der Hochschulangehörigen in Erfahrung zu bringen und sich so der Antwort auf die Frage zu nähern, was in diesem Bereich unter Kreativität verstanden werden kann. Erwartbar ist dabei allein schon aufgrund der unterschiedlichen Disziplinen, dass die Antwort pluralistisch ausfällt und eine Förderung von Kreativität in der Lehre dieser Pluralität gerecht werden muss.

## 2. Untersuchungsdesign

Im BMBF-geförderten DaVinci-Projekt (Teilprojekt hochschuldidaktische Aspekte) wurden in einer qualitativen Studie 20 Interviews durchgeführt: Die erste Erhebungswelle umfasste zehn qualitative Experteninterviews mit herausragenden Lehrenden. Dazu gehörten Lehrpreisträger(innen) (z.B. ars legendi; unicum „Professor des Jahres“), Professor(inn)en und wissenschaftliche Mitarbeiter(innen), die von den Studierenden im Internetportal meinProf.de besonders gut bewertet worden sind und in unterschiedlichen Disziplinen wirken. In einer zweiten Welle wurden zehn Lehrende in der „Universitätsallianz Metropole Ruhr“ (UAMR = Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen) befragt. Die Interviews wurden u.a. mit dem Ziel geführt, Hinweise auf unterschiedliche Facetten von Kreativität in der Hochschullehre zu erhalten. Zentrale Leitfragen waren:

- „Was ist für Sie eine kreative Leistung (Denken/Handeln) Ihrer Studierenden? Woran erkennt man Kreativität Studierender?“
- „Führen Sie Veranstaltungen, Lehr-/Lernsequenzen, Kurse durch, von denen Sie denken, dass diese kreatives Denken/Handeln fördern? In welchem Kontext spielt Kreativität in Ihrer Lehrveranstaltung eine Rolle? Bitte beschreiben Sie diese Veranstaltung.“

Im Ergebnis brachte die qualitative Erhebung sechs Facetten von Kreativität in der Hochschullehre hervor (eine ausführliche Beschreibung der qualitativen Erhebung und ihrer Ergebnisse (siehe Jahnke/Haertel 2010). Mit diesem ausdifferenzierten Konzept von Kreativität in der Hochschullehre wird eine bisherige Forschungslücke gefüllt. Anderson und Krathwohl (2001) reorganisierten in Anlehnung an Benjamin Bloom's Taxonomie (1954) die Stufen des Kompetenzerwerbs neu: 1. „Remembering“, 2. „Understanding“, 3. „Applying“, 4. „Analyzing“ 5. „Evaluating“ und 6. „Creating“. Oftmals geht es in der Hochschullehre nicht über die ersten zwei Stufen „Wissen reproduzieren“ und „Verstehen“ hinaus. Insbesondere die letzte Stufe „Creating“ wird in Universitäten weniger stark fokussiert, genau an dieser Stelle aber setzen die sechs identifizierten Facetten zur Kreativitätsförderung in der Lehre an.

Auf Basis der Erkenntnisse der qualitativen Phase wurde ein teilstandardisierter Fragebogen entwickelt. Nach dem Pretest wurde im Sommer 2010 (August/September) der Fragebogen als Onlinefassung (Software Unipark) den Lehrenden der UAMR-Universitäten (Dortmund, Bochum und Duisburg-Essen) per E-Mail zur Verfügung gestellt. Ziel des Fragebogens war es, die Facetten der Kreativitätsförderung einer größeren Personenanzahl vorzulegen und diese Facetten bewerten zu lassen. Die Frage war: Kann das aus der qualitativen Welle 1 und 2 erhobene Rahmenmodell bestätigt werden und wenn ja, inwiefern? Werden bestimmte Facetten bevorzugt (z.B. fachspezifische Unterschiede), und/oder werden neue Facetten genannt? Der Fragebogen bestand aus vier Seiten mit drei Fragen sowie sechs Items zu soziodemografischen Daten (wie z.B. Geschlecht, Fach, Position, Lehrerfahrung). Die erste Frage war als offene Frage konzipiert: „Was ist für Sie eine kreative Leistung Ihrer Studierenden?“. Die Befragten hatten zunächst die Aufgabe, durch die Beantwortung einer offenen Frage („Was ist für Sie eine kreative Leistung Ihrer Studierenden?“) die kreativen Produkte oder Prozesse ihrer Studierenden anzugeben. Im weiteren Verlauf mussten sie diese Angaben den aus der qualitativen Studie identifizierten sechs Facetten zuordnen (Frage 2). Es gab auch die Antwortmöglichkeit „Etwas anderes/trifft nicht zu“. Frage 3 erfasste, inwiefern die Lehrenden bereits eine oder mehrere Kreativitätsfacetten in ihrer eigenen Lehre fokussieren. Die Auswertung erfolgte mit der Software IBM SPSS Statistics Version 19.

### **3. Ergebnis: Rahmenkonzept zur Kreativitätsförderung in der Hochschullehre**

Ein Ergebnis der qualitativen Studie ist, dass der Kreativitätsbegriff (wie vermutet) in der deutschen Hochschullandschaft heterogen aufgefasst wird. Die Auffassung darüber, was Kreativität ist, schwankt zwischen einem alltäglichen Phänomen, das durch die Veränderung unserer „Achtsamkeit“ beeinflusst werden kann, über die Entwicklung eigener Ideen (die zwar generell schon existiert haben können, jedoch durch das Individuum selbst erarbeitet statt einfach übernommen wurden) und die kreative Vernetzung bislang nicht verknüpfter Ideen oder Gedanken bis hin zu der Fähigkeit, auf Dinge und Zusammenhänge aus anderen Perspektiven heraus zu schauen, gewohnte Denkmuster zu verlassen und schließlich gänzlich neue, noch nie dagewesene Ideen zu schaffen und umzusetzen.

Die Entfaltung von Kreativität kann gefördert – oder auch blockiert – werden, diese Ansicht wurde weit vertreten. Allerdings unterliegt auch diese Förderung wieder der Subjektivität – d.h. auf eine(n) Gesprächspartner(in) wirkten Restriktionen herausfordernd und motivierend für die eigene kreative Aktivität, während andere Expert(inn)en Restriktionen als hinderlich für ihre kreative Arbeit bezeichneten. Unabhängig vom zugrunde liegenden Kreativitätsverständnis hielten es die Lehrenden der 1. Welle für wichtig, den Studierenden zur Förderung ihrer Kreativitätsentfaltung während ihres Studiums ausreichend Möglichkeiten zu geben, selbst Ideen, Gedanken, Produkte zu entwickeln, sie also selbst etwas „schaffen“ zu lassen.

Aus den Experteninterviews konnten sechs Facetten zur Kreativitätsförderung identifiziert werden, die in Tabelle 1 erläutert sind. Die Förderung von studentischer Kreativität kann in unterschiedlichen Bereichen stattfinden. Die Stärkung eigenständigen, reflektierenden Lernens oder die Forcierung selbstständigen Arbeitens kann unter widrigen Bedingungen (z.B. Vorlesungen vor mehreren hundert Studierenden mit vorgegebenen Inhalten und Prüfungen) bereits eine wesentliche Verbesserung im Sinne der Kreativitätsförderung sein,

während diese Ziele z.B. bei Projektseminaren von selbst erfüllt werden. Für solche Lehr-/Lernformen bieten sich andere Facetten der Kreativitätsförderung an. Die Entscheidung über die angestrebte Facette (und die konkrete Gestaltung des Lehr-/Lernszenarios) liegt bei den Lehrenden. Um die Unterstützung zu erleichtern, kann die Kreativitätsförderung in Programmen von BA- und MA-Studiengängen einfließen.

**Tabelle 1: Sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der hochschulischen Lehre**

Facetten der Kreativitätsförderung	Beschreibung	Beispiele aus den Interviews „Was ist für Sie eine kreative Leistung Ihrer Studierenden?“
<b>6. originelle, völlig neue Ideen entwickeln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kann nicht erzwungen werden</li> <li>• die Möglichkeit des Anflugs vorbereiten</li> <li>• Fehler zulassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• andere Lösungswege nutzen/darlegen</li> <li>• Stoff für eine Geschichte ausdenken</li> <li>• ungewöhnliche, originelle Themen für Hausarbeiten etc.</li> <li>• neue Produkte entwickeln</li> </ul>
<b>5. die Förderung einer neuen Denkkultur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neue Haltung zur Vielperspektivität</li> <li>• Reflexion über eigene Kreativität und eigene Denkstruktur (divergente, konvergente Pfade; verrücktes Denken)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierende betrachten ein Thema aus mehreren Perspektiven</li> <li>• Norm-/Konsensabweichung</li> <li>• sinnvolle Abänderung von Routinen/Regeln</li> <li>• Studierende stellen Bezüge zu anderen Disziplinen her</li> </ul>
<b>4. die Förderung kreierenden Lernens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• etwas „Schaffen“</li> <li>• Texte, Präsentationen, Forschungsarbeiten, Szenarien, Lösungen u.v.m.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierende „schaffen“ etwas zum Thema</li> <li>• z.B. Tagungsplanung/-durchführung; E-Infrastruktur-Konzept; Podcast-Beiträge; Gestaltung einer Unterrichtsstunde für Lehrer(innen)</li> </ul>
<b>3. (Forschungs-) Neugier und Begeisterung fördern – Lernmotivation steigern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abwechslungsreiche Lehre</li> <li>• interessante Frage-/ Problemstellungen</li> <li>• Reflexion über individuelle Lernmotivation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praxis-/Erfahrungsbezug ermöglichen</li> <li>• Studierende darin fördern, für sich die effektivste Lernmethode herausfinden zu können</li> <li>• es gelingt, Studierende zu begeistern</li> </ul>
<b>2. Förderung selbstständigen Lernens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernprozesse eigenverantwortlich steuern</li> <li>• eigene Entscheidungen treffen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema selbstständig suchen</li> <li>• eigene Fragestellungen entwickeln</li> <li>• Lücken im Wissensstand aufdecken</li> <li>• Studierende recherchieren selbst zum Thema</li> <li>• Studierende organisieren ihren Lernprozess selbst</li> <li>• eigene Lernziele formulieren</li> </ul>
<b>1. Förderung reflektierenden Denkens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen erarbeiten</li> <li>• inneren Dialog führen</li> <li>• Querdenken, Bekanntes hinterfragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nicht repetitiv; kritisches Hinterfragen</li> <li>• Vorurteile, Annahmen erkennen</li> <li>• über Aufgabenstellung hinaus arbeiten</li> </ul>

## 4. Ergebnisse der Lehrendenbefragung (Welle 3)

Es wurden alle Lehrenden der drei UAMR-Universitäten Dortmund (N = 2.307), Bochum (N = 2.973) und Duisburg-Essen (N = 2.432) angeschrieben. Das entspricht 7.712 potenziellen Empfänger(inne)n. Der Fragebogen wurde innerhalb der beiden Universitäten Dortmund und Duisburg-Essen über zentrale E-Mailverteiler versendet. An der Ruhr-Universität Bochum waren im Jahr 2010 noch keine E-Mailverteiler vorhanden, sodass die Dekanate angeschrieben wurden und die Weiterleitung des Fragebogens an die Lehrenden über diese erfolgte. Es ist daher nicht sicher, ob der Fragebogen auch alle erreicht hat. Von allen Empfänger(inne)n haben 812 Personen den Fragebogen angeklickt (10,5 %). Davon haben 712 Personen die erste offene Frage „Was ist eine kreative Leistung (Denken, Handeln) Ihrer Studierenden?“ aufgerufen. 45 % haben anschließend abgebrochen. Schließlich sind 367 Personen bis zu Frage Nr. 3 des Fragebogens gelangt. Insgesamt haben 296 Personen den Fragebogen bis zum Schluss beantwortet. Das sind von ehemals 812 Teilnehmenden, die sich die Umfrage angesehen haben, rund 36 % Ausschöpfungsquote.

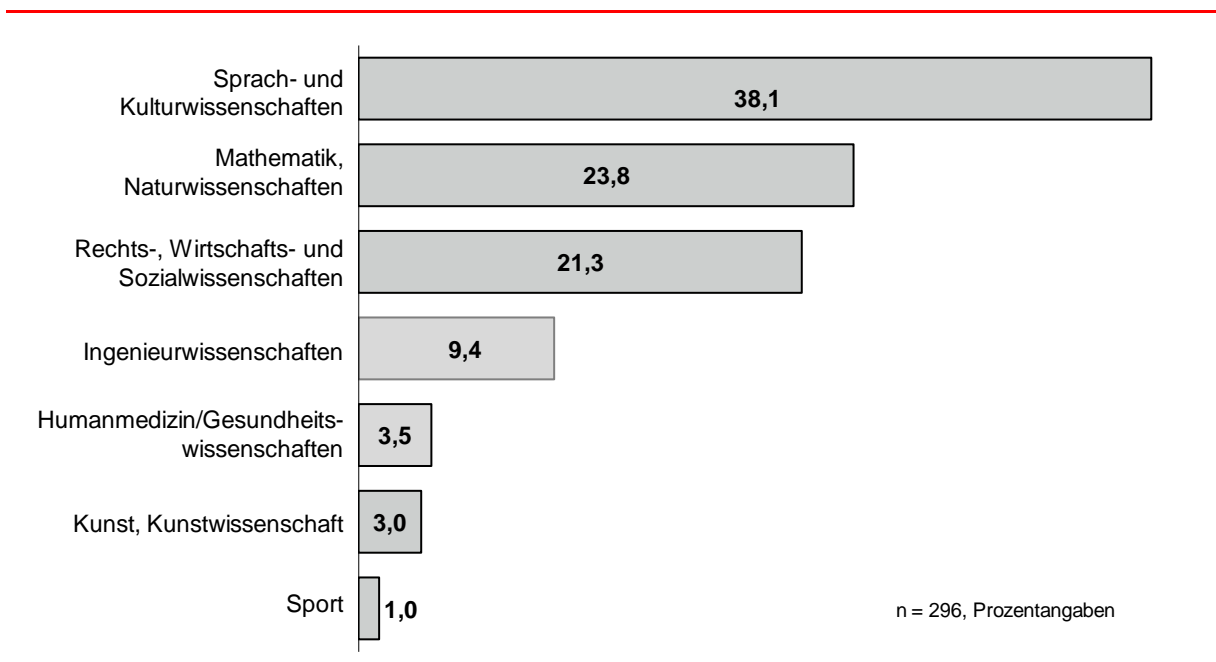
**Tabelle 2: Abbrüche und Ausschöpfungsquote**

Frage	Anzahl Personen (absolut)	Abbrüche von Frage zu Frage (in %)	Fortgeschritten von Startseite, n = 812 (in %)
Potenzielle Personen	7712		
Startseite	812	12,3 %	87,6 %
Seite 1/Frage 1	712	45,3 %	47,9 %
Seite 2/Frage 2	389	5,7 %	45,2 %
Seite 3/Frage 3	367	14,4 %	38,7 %
Seite 4/soziodemograf. Items	314	5,7 %	<b>36,5 %</b>
<b>N =</b>	<b>296</b>		

Die Geschlechter sind fast gleich verteilt, 52,1 % männliche und 47,9 % weibliche Personen. Es haben 70 % wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) geantwortet, ca. 20 % Professor(inn)en und etwas mehr als 10 % Lehrbeauftragte. Die Befragten haben unterschiedlich viel Lehrererfahrung. Weniger als ein Jahr Lehrtätigkeit haben ca. 10 %. Fast 40 % haben zwischen 1-4 Jahre Lehrererfahrung. Rund 25 % geben zwischen 5-10 Jahre Lehrtätigkeit an; weitere 25 % geben mehr als zehn Jahre an.

Bei der Verteilung nach Fächergruppen ist zu erkennen, dass fast 40 % in den Sprach- und Kulturwissenschaften tätig sind. Es folgen Mathematik, Naturwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit je ca. 20 %. Die anderen Fächergruppen sind weniger vertreten, siehe Abbildung 1. Daher sind Aussagen zu diesen Fachbereichen mit Vorsicht zu tätigen.

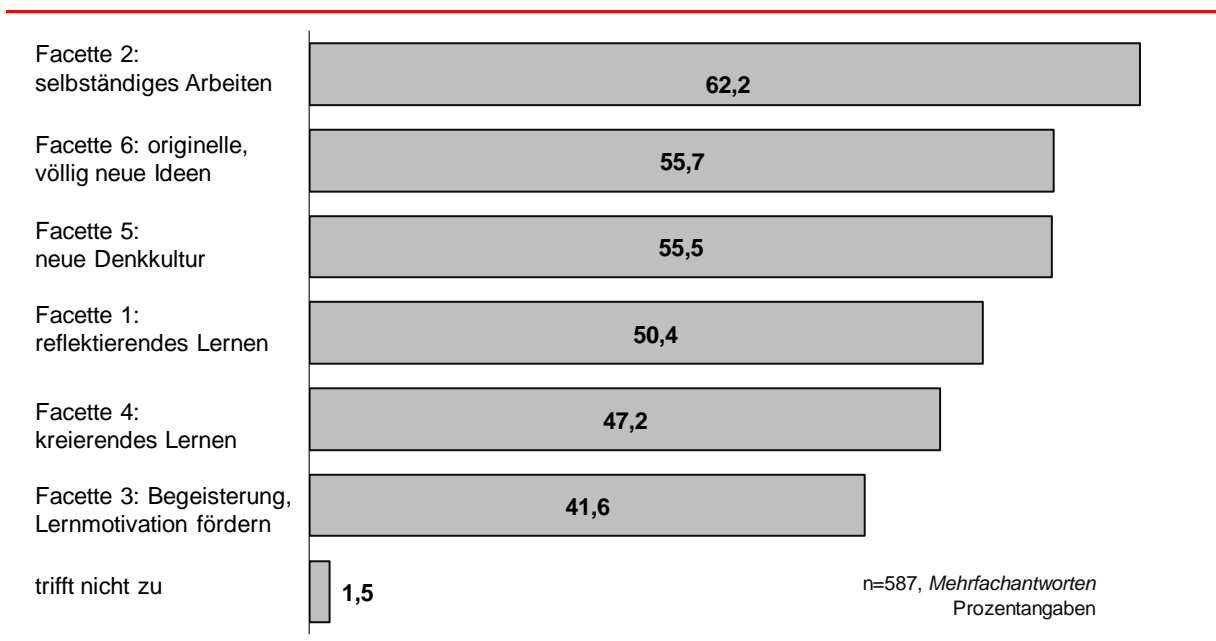
Die Frage, ob bereits an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zur Qualifizierung der Lehrtätigkeit teilgenommen wurde, gibt Aufschluss über potenziell bereitzustellende Angebote für die Zukunft. „Nein, bisher nicht“ teilgenommen sowie „bisher nicht, möchte es aber gerne“ geben ca. 40 % der Befragten an. Rund 20 % der Lehrenden haben bereits ein Mal an einer solchen Qualifizierung teilgenommen. 35 % geben an, mehr als einmal Weiterbildungen besucht zu haben.

**Abbildung 1: Verteilung der Befragten nach Fächergruppen**

#### 4.1. Fragen Nr. 1 und 2: Erkenntnisse zu den 6 Kreativitätsfacetten

Zentrales Anliegen der Onlineumfrage war es, die aus der qualitativen Studie entwickelten sechs Facetten der Kreativitätsförderung in ihrer Verteilung zu erfassen. Die Frage war, ob die sechs Facetten auch von der Mehrheit des Lehrpersonals genannt werden, inwiefern sie auch in der Breite vorkommen und wenn ja, wie sie sich verteilen. Die offene Frage Nr. 1 zielte darauf ab, die kreative Leistung von Studierenden zu erfassen, also was die Befragten als kreative Leistung ihrer Studierenden auffassen. Der Begriff „Leistung“ wurde gewählt, um die Begriffe kreatives Denken und kreatives Handeln nicht im Vorfeld unterscheidbar zu machen. Die Befragten hatten also die Aufgabe, die kreativen Produkte oder Prozesse anzugeben; es konnten pro Befragtem/Befragter maximal drei Beispiele angegeben werden. Im weiteren Verlauf mussten sie ihre offenen Angaben den aus der qualitativen Studie identifizierten sechs Facetten zuordnen. Hierbei gab es auch die Antwortmöglichkeit „trifft nicht zu“.

Die Ergebnisse zeigen, dass alle sechs Facetten genannt werden. Nur 1,5 % von 587 angegebenen, offenen Antworten konnten aus subjektiver Sicht der Befragten nicht zugeordnet werden. Die Verteilung der sechs Facetten fällt ziemlich gleichwertig und damit positiv überraschend aus.

**Abbildung 2: Verteilung der sechs Facetten der Kreativitätsförderung (nach Häufigkeit sortiert)**

Facette 2 „Förderung des selbstständigen Arbeitens“ (Studierende lernen, Lernprozesse eigenverantwortlich zu steuern und treffen selbstständig Entscheidungen) wird mit mehr als 60 % am häufigsten genannt. Die Facetten 6 (originelle, noch nicht da gewesene Ideen), 5 (neue Denkkultur) und 1 (reflektierendes Lernen) werden zu 50 bis 55 % genannt. Es liegen hier Mehrfachnennungen vor, da ein zuvor von den Befragten genanntes Item mehr als einer Facette zugeordnet werden konnte. Die sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der hochschulischen Lehre werden alle erwähnt. Jedoch sind kleinere Unterschiede vorhanden: Facette 2 wird von 62 % der Befragten häufiger erwähnt als Facette 3 (42 % der Befragten).

Die Nennungen der kreativen Leistungen sind überraschend breit. Im Folgenden werden einige Angaben der Befragten exemplarisch aufgeführt.

### Facette 1: Förderung des reflektierenden Lernens

- „Intensive Beschäftigung mit dem Thema über die 90 Minuten Unterricht hinaus“; „Nachfragen/Anregungen/Weiterdenken in den Veranstaltungen“; „logisch schlussfolgern“; „Weiterentwicklung eines Gedankens“
- „Studierende können theoretische Begriffe angemessen auf Alltagsbeispiele beziehen“; „Die geistige Verknüpfung des aus vorangegangenen Semestern gelernten Wissens mit dem neu gelernten Stoff“; „Studierende kombinieren mehrere verschiedene Konzepte/Theorien zu einem sinnvollen Ganzen“
- „Erkennen von Mängeln bzw. Lücken in vorhandenen Problemlösungen“; „Detektivische Prüfung bzw. Hinterfragung von getroffenen Aussagen anderer“; „Ziehen vor Querverbindungen“; „Identifizieren von relevanten Fragen“

**Facette 2: Förderung des selbstständigen Arbeitens** (Studierende darin fördern, Lernprozesse eigenverantwortlich zu steuern)



- „Eigeninitiative“; „Selbstständiges Aufarbeiten der Vorlesung mithilfe von selbst zusammengestellten, weiterführenden Materialien, z.B. aus Lehrbüchern/Forschungsartikeln“; „Das selbstständige methodische Vorgehen bei Abschluss-Arbeiten“
- „Eigene Themenfindung“; „Eigene Quellensuche für Vortrag“; „Selbstständig unter Nutzung verschiedener Suchwege und -modi einigermaßen brauchbare Forschungsstände zu recherchieren“; „Selbstständiges Finden von Lösungen zu Problemstellungen [...]“; „Eigenständige Forschungsleistung, z.B. Fallstudie“; „Eigene Ideen zur Erbringung von Studienleistungen/aktiven Teilnahmen“
- „Ohne Hilfe des Dozenten in der Bewältigung des Unialltags kreativ zu sein, z.B. wann sollte ich zu einem Dozenten in die Sprechstunde gehen, welche meiner Arbeiten hat Priorität etc.“; „Nutzung von Freiräumen (organisatorische oder inhaltliche)“; „Entscheidungsspielräume nutzen“

### **Facette 3: Förderung der Forschungsneugier, Begeisterung, Lernmotivation**

- „Begeisterung für das Fachgebiet“; „Basierend auf Gelerntem weiterführende Fragen stellen (Neugierde)“; „Lebhafte und kritische Diskussion mit den Kommiliton(inn)en“
- „Aktivierung der anderen Seminarteilnehmer(innen) (z.B. Bildung eines Expertengremiums, Initiierung von Podiumsdiskussion)“; „Einbinden des Plenums bei Referaten durch Spiele, Rollenspiele etc.“
- „Bereitschaft, bessere als durchschnittliche Leistungen (Soll) zu erbringen“

### **Facette 4: Förderung des kreativen Lernens (etwas "schaffen")**

- „Homepage written by students as part of an E-Learning experiment in a Business English class“
- „Entwicklung einer Software-Architektur für ein Übungsprojekt“; „Studierende schreiben eine Geschichte weiter, von der nur der Anfangssatz vorgegeben [ist] und die Geschichte ist wirklich spannend, lustig, o.ä.“; „Spiele erfinden bzw. Spielregeln modifizieren in einer spezifischen Lernsituation.“
- „Statt einer Hausarbeit ein Screencast o.ä. erstellen“; „Studierende basteln ein Kinderbuch (Literaturwissenschaft)“; „Erstellung von Flyern mit fiktiven Firmen als Ansprechpartner, was über die Aufgabenstellung hinausging“; „[...] dass Studierende anschauliche Zeichnungen zur Erläuterung chemischer Sachverhalte anfertigen.“

### **Facette 5: Förderung einer neuen Denkkultur (Vielperspektivität)**

- „Denken, outside the box“; „Querdenken.“; „Wegdenken“; „Raus aus den Standard-Strategien bzw. Instrumenten“; „Die Fähigkeit, Probleme aus neuen Perspektiven zu betrachten“; „Unkonventionelle Denkweisen“; „Vorhandene Theorien und Materialien ‚gegen den Strich‘ zu lesen und einzusetzen.“
- „Probleme, Sachverhalte aus einem Blickwinkel betrachten, der dafür bisher nicht eingenommen wurde“; „Das phantasievoll-empathische Hineinversetzen in das Denken von Menschen anderer Zeiträume“; „Der Blick über die Grenzen der

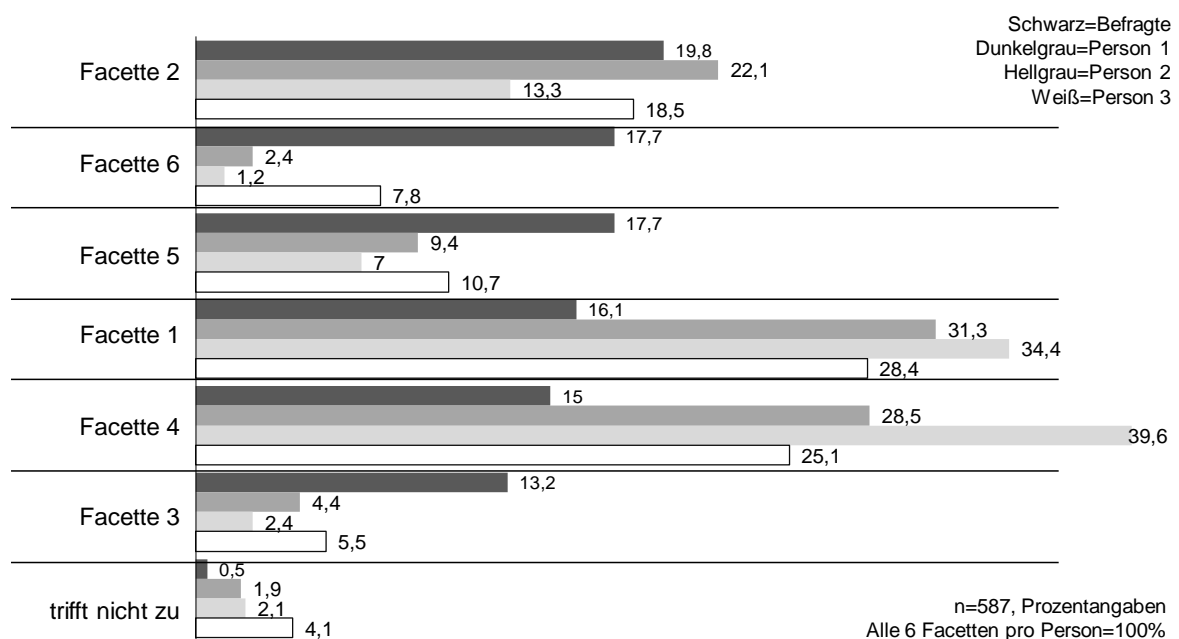
Disziplin hinaus; die Einbindung unerwarteter Wissensbestände“; „Über den Tellerrand hinausschauen“

- „Eine ‚Podiumsdiskussion‘, in der auch eine Position vertreten wird, die nicht der eigenen Überzeugung entspricht.“; „Studierende sind bereit/fähig bekannte/vorgegebene Denkweisen und Ideen zu verlassen und sich vorzustellen, dass etwas auch ganz anders sein könnte als sie es bisher annehmen.“

#### **Facette 6: Entwicklung völlig neuer, bisher unbekannter Ideen**

- „Angabe [einer] mir unbekanntem Lösung für ein gestelltes Problem“; „Aus bekanntem Neues erschließen“; „Neue Ideen und Fragestellungen aufwerfen“
- „Entwicklung von außergewöhnlichen empirischen Methoden“; „Innovative experimentelle Problemlösung“; „Umsetzung außergewöhnlicher Ideen“; „Neue Ideen zu inhaltlichen Themen: bei Berufsfeldern ganz andere Wege aufzeichnen, als die vorgegebenen, die auch so nicht in der Literatur bearbeitet werden, die aber ‚in der Luft‘ liegen“
- Neu ist, „wenn ein Student beim Betrachten einer Pflanze im botanischen Garten eine Frage hat, die noch nie gestellt wurde, und wenn in einer Seminar-/BA-/MA-Arbeit eine schlüssige Antwort über die konkrete Frage hinausreichende Relevanz findet“

Die Zuordnung der offenen Antworten zu den sechs Facetten durch die Befragten wurde nachträglich mithilfe von drei externen Personen inhaltlich überprüft. Die kommunikative Inhaltsvalidierung fand durch eine intersubjektive Prüfung statt. Die Ergebnisse der drei Personen sind sich ähnlich. Lediglich Facette 4 wurde von Person 2 etwas häufiger zugeordnet als durch die anderen zwei Personen. Auffällig im Vergleich zu der Zuordnung der Befragten ist, dass die drei Prüfer(innen) die genannten Items der Befragten weniger häufig zu Facette 6 (originelle noch nie da gewesene Ideen) einordnen, dafür jedoch häufiger die Facette 4 ausgewählt haben als es die Befragten getan haben (Abbildung 3). Die befragten Lehrenden haben zu fast 18 % die Facette 6 gewählt, jedoch haben die Prüfer(innen) die genannten Items lediglich zu 10 % der Facette 6 zugeordnet. Facette 4 (kreierendes Lernen) wurde von den Prüfer(inne)n im Durchschnitt zu 30 % genannt, während die Befragten dies nur mit 15 % angaben.

**Abbildung 3: Inhaltsvalidierung – Verteilung der sechs Kreativitätsfacetten**

(nach Häufigkeit der Befragten sortiert: schwarzer Balken)

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Das Item „Wiss. (Haus)arbeiten oder Referate, denen man ansieht, dass sie nicht nach Schema 08/15 geschrieben wurden, sondern der Studierende der Arbeit auch eine individuelle Note gegeben hat“ wird von der/dem Befragten zu Facette 6 zugeordnet, jedoch von den Prüfer(inne)n zu Facette 4.

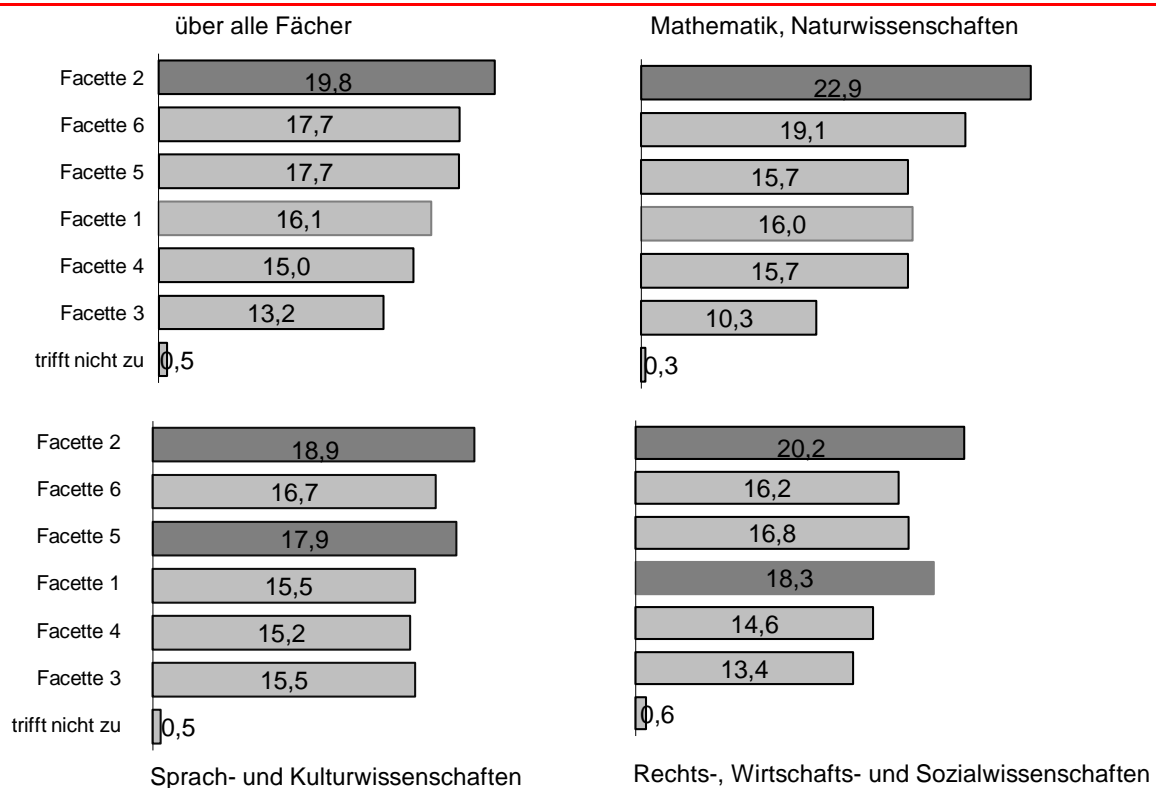
Die Schwankungen der Angaben zwischen Prüfer(inne)n und tatsächlichen Befragten sind erklärbar. Anscheinend gibt es ein unterschiedliches, kognitives Verständnis darüber, was als „originelle, neue Idee“ verstanden wird. So haben die Prüfer(innen) die genannten Items eher der Facette 4 („etwas erzeugen“) zugeordnet, wobei die Befragten ihre eigenen Items bereits als originelle, neue, noch nie dagewesene Ideen und daher zu Facette 6 einordnen. Dieses unterschiedliche Zuschreibungsverhalten kann auch dadurch erklärt werden, dass die Befragten mit den von ihnen genannten Items etwas anderes verbinden als es rein von den geschriebenen Worten explizit ausgesagt und von den Prüfer(inne)n verstanden wird.

## 4.2. Fachkulturelle Unterschiede

In den qualitativen Interviews (Welle 1/2) wurden erste fachkulturelle Unterschiede deutlich. Anscheinend bedeutet Kreativitätsförderung in der Informatik eher produktorientiert zu sein, d.h. hier werden verstärkt die Förderziele 4 bis 6 in den Blick genommen, während die Pädagogik eher prozessorientiert ist und vor allem die Förderziele 1 bis 3 fokussiert. Die Daten der Welle 3 des teilstandardisierten Fragebogens stützen diese Unterschiede auf den ersten Blick jedoch nicht. Es gibt nur wenige Unterschiede zwischen Mathematik/Naturwissenschaften, Sprach-/Kultur- und Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften. Die Zuordnungen der offenen Items zu den sechs Facetten der Kreativitätsförderung weichen nur minimal ab (Abbildung 4). Bei genauerer Betrachtung gibt es aber Hinweise, dass

signifikante Zusammenhänge bestehen können. Aufgrund der geringen Fallzahl in den Fächergruppen können keine klaren Aussagen gemacht werden.

**Abbildung 4: Facetten der Kreativitätsförderung – Verteilung nach Fächergruppen**

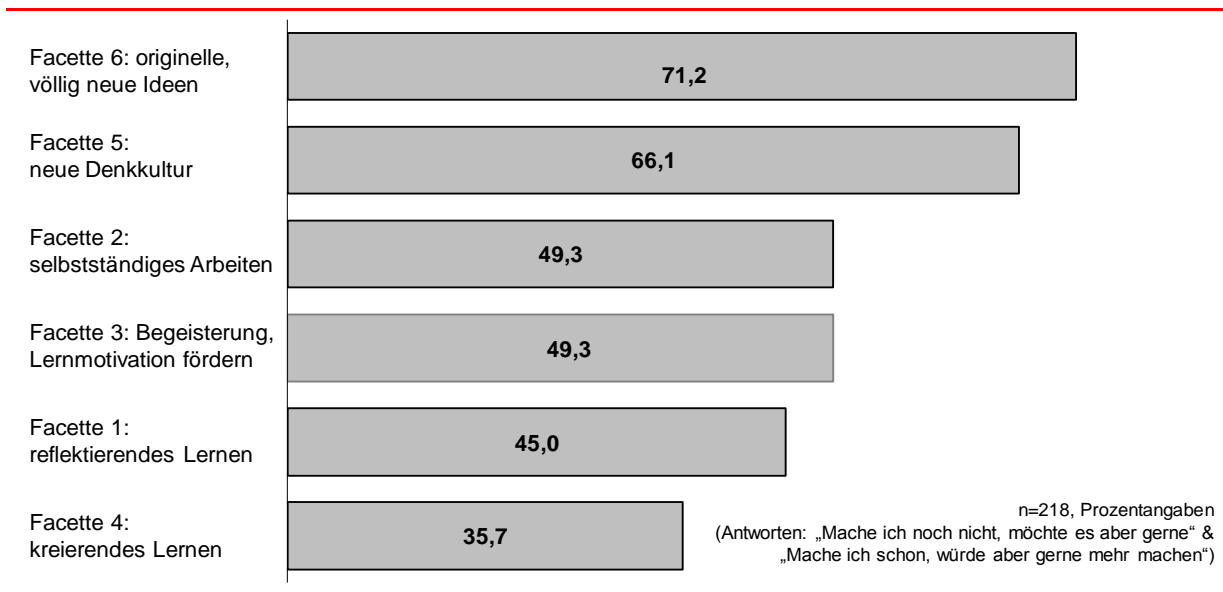


(Prozentangaben, n = 587; nach Häufigkeit „über alle Fächer“ sortiert)

### 4.3. Frage Nr. 3: Inwiefern werden die sechs Facetten in der Lehre umgesetzt?

Ca. 50 % der Befragten geben an, die Facetten 1 bis 4 auf dem Lehrplan zu haben. Die Facetten 5 und 6 werden nur von 30 % bzw. 20 % der Lehrenden als „mache ich schon“ angegeben.

Zusätzlich wurde erhoben, ob die befragten Lehrenden einzelne Facetten in der eigenen Lehre mehr als bislang fokussieren möchten. Dieses Bild fällt überraschend positiv aus (Abbildung 5). Die Facetten 5 (neue Denkkulturen) und 6 (Förderung neuer Ideen) werden jeweils von rund 70 % der Befragten genannt. Immerhin fast die Hälfte der Befragten würden gerne die Facetten 2, 3 und 1 mehr als bisher in der eigenen Lehre fördern. Einer verstärkten Förderung der Facette 4 (kreierendes Lernen) stimmen 35 % zu.

**Abbildung 5: Weiterbildungs-/Qualifizierungsbedarf**

#### 4.4. Kreativitätsfragebogen zur Lehrevaluation und Beispiele

Die sechs Facetten bilden ein breites Spektrum ab, mit denen die Kreativität von Studierenden gefördert werden kann, was auf heterogene Kreativitätsverständnisse der Lehrenden zurückzuführen ist, die ihrerseits geprägt sind durch unterschiedliche disziplinäre Einflüsse, weltanschauliche Positionen und verschiedenartige Lehr-/Lernsituationen. Für Lehrende in Grundlagenvorlesungen der Physik oder Betriebswirtschaftslehre ist es bspw. ein wertvoller Erfolg, wenn sie über eine entsprechende Gestaltung der Veranstaltung dazu beitragen, das reflektierende Denken oder selbstständige Lernen ihrer Studierenden zu fördern. Lehrende in kleinen Seminaren mit großen Freiräumen in vielleicht sogar gestaltenden Disziplinen wie der Architektur oder Informatik haben hingegen eher die Möglichkeit, in ihren Veranstaltungen eine neue Denkkultur oder die Empfänglichkeit der Studierenden für originelle, gänzlich neue Ideen zu fördern. Dennoch ist auch Letzteres schlecht ohne reflektierend denkende und selbstständig arbeitende Lernende möglich, insofern schließen sich die sechs Facetten nicht untereinander aus, sondern bauen vielmehr aufeinander auf.

Das 6-Facetten-Modell lässt sich verwenden, indem sich Lehrende zwei Fragen stellen:

- Hinsichtlich welcher Facette kann/möchte ich die Kreativität meiner Studierenden fördern?
- Wie kann ich das in meinem Kontext erreichen?

Aus den sechs Facetten wurde ein Lehrevaluationsfragebogen entwickelt, der Lehrende darin unterstützt festzustellen, ob und wenn ja, welche der sechs Facetten in ihrer Lehre bereits gefördert werden. Im Vorfeld definiert die/der Lehrende fachliche und kreativitätsfördernde Ziele gemäß den sechs Facetten und entwickelt ein angemessenes didaktisches Konzept für die zu fördernde Facette 1 bis 6 (oder mehrere). Im Anschluss an die Lehrveranstaltung kann der entwickelte Kreativitätsförderungsfragebogen genutzt werden, um die subjektiven Ansichten der Studierenden zu erfassen und mithilfe des Fragebogen-

instruments zu untersuchen, ob die vorab anvisierten Facetten auch tatsächlich in der Lehrveranstaltung gefördert wurden.

Soll bspw. Facette 4 (kreierendes Lernen) gefördert werden, können in Ergänzung zu dem Fragebogen auch die erstellten Produkte und/oder Prozesse der Studierenden zur Bewertungsgrundlage herangezogen werden, um Kreativität zu evaluieren. Da Kreativität höchst subjektiv ist, ist es bei dieser Form der Evaluation wichtig, dass mehrere Personen die Kreativität bewerten: So sollten sowohl die/der Lehrende, die Studierenden als auch die Lerngruppe eine Einschätzung abgeben, um die unterschiedlichen Wahrnehmungen, was/wem als kreativ zugeschrieben wird, zu erfassen.

Der Fragebogen<sup>1</sup> wurde im Rahmen des Projekts DaVinci mehrmals eingesetzt. Zum Beispiel ist er in der Informatik (in der Veranstaltung „Informatik & Gesellschaft“, SoSe 2010) sowie in der Fakultät für Erziehungswissenschaften und Soziologie in der Veranstaltung „Lebensphasen & Lebensformen“ (SoSe 2010) zur Anwendung gekommen. Die Rekonzipierung von „Informatik & Gesellschaft“ ist an anderer Stelle veröffentlicht (Jahnke/Haertel/Mattick/Lettow 2010).

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir bisherige essenzielle Erkenntnisse aus dem DaVinci-Projekt vorgestellt. Die Herausforderung bestand darin, Kreativität in einem bestimmten Kontext (hier: Hochschullehre) zu definieren. Vor diesem Hintergrund erschien es angebracht, zunächst die vorliegenden subjektiven Kreativitätskonzepte von ausgewiesenen Lehrenden in Erfahrung zu bringen. Statt die Förderung von Kreativität von vornherein auf einzelne Aspekte zu beschränken, wurden die teils unterschiedlichen Kreativitätsverständnisse der Interviewpartner(innen) zusammengetragen. So ist ein Rahmenkonzept zur Kreativitätsförderung an Hochschulen insbesondere zur Gestaltung kreativitätsförderlicher Lernkulturen entstanden. Es kann zur Reflexion und Anleitung dienen, Kreativitätsförderung an unterschiedlichen Stellen in der Lehre zu integrieren.

Im Fokus der Kreativitätsförderung stehen sechs Kreativitätsfacetten, die aus Forschungsstand und empirischen Befunden abgeleitet wurden:

- Die Entwicklung origineller, völlig neuer Ideen;
- Die Förderung einer neuen Denkkultur;
- Die Förderung kreierenden Lernens;
- Die Förderung der (Forschungs-)Neugier und Begeisterung, Steigerung der Lernmotivation;
- Die Förderung selbstständigen Arbeitens;
- Die Förderung reflektierenden Lernens.

In einer Onlinebefragung aller Lehrenden an den UAMR-Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen wurde geprüft, ob die sechs in den Interviews identifizierten Facetten auch den Kreativitätsverständnissen einer größeren Anzahl von Lehrenden entsprechen.

---

<sup>1</sup> Online verfügbar unter <http://www.hdz.tu-dortmund.de/fileadmin/Projekte/davinci/Lehrevaluationsbogen-Kreativitaet-jahnke-haertel-2010.pdf>.

Tatsächlich hatten die Lehrenden hierbei keine Schwierigkeiten, von ihnen als kreativ empfundene Leistungen ihrer Studierenden den sechs Facetten zuzuordnen. Mit den sechs Facetten gelingt es demnach, die pluralistischen Kreativitätsverständnisse der Lehrenden nahezu vollständig abzudecken. Gleichzeitig ergab die Umfrage auch, dass Lehrende an der UAMR schon viel für die Kreativitätsförderung in ihrer Lehre tun, andererseits aber auch gerne noch mehr machen möchten.

Um diese Einschätzung der Lehrenden in Bezug auf die Kreativitätsförderlichkeit der Lehre mit den Wahrnehmungen der Studierenden abzugleichen, wurde im Herbst 2010 ein Onlinefragebogen für Studierende entwickelt. Der Fragebogen zielte darauf ab, die Angaben der Lehrenden mit den Angaben der Studierenden zu vergleichen was a) eine kreative Leistung im Studium ist und b) inwiefern welche Formen der Kreativitätsförderung bereits in der Lehre fokussiert oder umgesetzt werden. Die Daten werden zurzeit ausgewertet und die Ergebnisse demnächst veröffentlicht.

Darüber hinaus wurde auf der Basis des Rahmenmodells eine Weiterbildungsveranstaltung für Lehrende konzipiert und bereits 3-mal durchgeführt. Auch zu diesen Ergebnissen wird aktuell eine Publikation vorbereitet.

## Literatur

- Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.
- Boden, M. (1994): *Precis of The creative mind: Myths and mechanisms*. Behavioral and Brain Sciences, 17, S. 519-570.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): *Kreativität – Wie sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York.
- Dresler, M. (2008): Einleitung: Kreativität als offenes Konzept. In: Dresler, M./Baudson, T. (Hg.): *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*. Stuttgart, S. 7-20.
- Gardner H. (1993): *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York.
- Jahnke, I./Haertel, T. (2010): *Kreativitätsförderung in der Hochschule – ein Rahmenkonzept*. In: *Hochschulwesen* 3/2010, S. 88-96.
- Jahnke, I./Haertel, T./Mattick, V./Lettow, K. (2010): *Was ist eine kreative Leistung Studierender? Medien-gestützte kreativitätsförderliche Lehrbeispiele*. In: Engbring, D./Keil, R./Magenheim, J./Selke, H. (Hg.): *HDI2010 – Tagungsband der 4. Fachtagung zur »Hochschuldidaktik Informatik«*. Potsdam, S. 87-92.
- Lenk, H. (2000): *Kreative Aufstiege: zur Philosophie und Psychologie der Kreativität*. Frankfurt am Main.
- Sonnenburg, S. (2007): *Kooperative Kreativität: theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden.
- Ullrich, W. (2006): *Was war Kunst? Biographien eines Begriffs*. 2. Aufl. Frankfurt am Main.

Wagner, W. (2010): Tatort Universität. Vom Versagen deutscher Hochschulen und ihrer Rettung. Stuttgart.

Watson, E. (2007): Who or What Creates? A Conceptual Framework for Social Creativity. In: Human Resource Development Review, H. 4 (6), S. 419-441.



# Subjektive Kreativitätsverständnisse bei Lehrenden an der Universität. Erziehungswissenschaft und Informatik im Vergleich. Eine empirische Studie.

Angela Carell, Alexandra Frerichs

## Abstract

Die Hochschullehre in Deutschland ist zurzeit mit dem Bologna-Prozess großen Veränderungen und Anpassungsprozessen unterworfen. Im Rahmen dieser Anpassungen besteht die Möglichkeit Lehr-/Lernszenarien zu entwickeln, um die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Studierender auf den globalisierten Märkten zu verbessern. Dazu gehört unserer Ansicht nach die Fähigkeit Probleme kreativ zu lösen, um innovative Lösungen oder Produkte zu entwickeln. Um die vorherrschende Bedeutung von kreativitätsfördernder Lehre an deutschen Hochschulen und die Wahrnehmung der Lehrenden bezüglich ihrer eigenen Kreativität und die der Studierenden zu ermitteln, wurden Lehrende der Fachrichtungen Informatik und Erziehungswissenschaften an drei Universitäten befragt, und zwar in Form von qualitativen Interviews und einer Onlinebefragung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrenden ein gutes Arbeitsklima als wichtige Grundlage für Kreativität ansehen, aber nur 60 % in ein solches Klima eingebettet sind. Von ihren Studierenden erwarten die Befragten nur zu einem kleineren Teil neue und originelle Lösungen oder das Aufwerfen neuer Fragen. Wesentlich häufiger charakterisieren sie Leistungen als kreativ, die darauf gerichtet sind, ein Problem oder einen Inhalt zu verstehen, zu durchdringen und Gewohntes zu hinterfragen. Fachkulturelle Unterschiede zeigen sich vor allem in Kreativitätskonzepten, die auf das Entstehen von etwas Neuem abzielen. Hier herrscht in der Informatik ein eher lösungsorientierter, in der Erziehungswissenschaft ein eher entdeckend-forschungsorientierter Kreativitätsansatz vor. In der Erziehungswissenschaft liegt darüber hinaus ein großer Schwerpunkt im Bereich Methodenkreativität.

## 1. Einleitung

Wissenschaftler(innen) und Zukunftsforscher(innen) sehen in der Förderung von Kreativität eine wichtige Voraussetzung und Ressource für die Transformation unserer Gesellschaft in Richtung einer „kreativen Wissensgesellschaft“ (Davenport 2005; Florida 2002). Universitäten kommt hier eine besondere Bedeutung zu, denn sie bilden die (kreativen) Wissensarbeiter(innen) von Morgen aus. Diese Bedeutung zeigt sich nicht zuletzt in der universitären Lehre bzw. in den Forschungen über Lehre. So gibt es eine Vielzahl von Beispielen guter und ausgezeichneter Lehre, von strukturierten hochschuldidaktischen Angeboten zur Förderung der Qualität der Lehre und von Forschungs- und Interventionsprojekten, die die Verbesserung der Lehre an Hochschulen allgemein bzw. die Gestaltung kreativitätsförderlicher Lehr-/Lernszenarien im Besonderen in den Blick nehmen (Projekt DaVinci; [www.projekt-davinci.de](http://www.projekt-davinci.de)).

Didaktische Szenarien sind die eine, notwendige Seite der Förderung von Kreativität. Das wahrgenommene Verhalten der Lehrenden und ihre Unterstützung für Kreativitätsprozesse ist die andere, vielleicht sogar bedeutendere Seite. So belegen Studien zu Kreativität und Führungsverhalten, dass eine aktivierende Führung (Amabile et al. 2004; Jung/Avolio 1999) und bestimmte Instruktionsstile (Ruscio/Amabile 1999) wesentlichen Einfluss auf das

kreative Verhalten bzw. auf kreative Problemlöseprozesse haben. West (2002) hebt darüber hinaus den Einfluss von Aufgabencharakteristika, der Gruppenzusammensetzung, von Gruppenprozessen und von sogenannten „external demands“ auf die Kreativität insbesondere von Teams hervor.

Um kreativitätsförderliches Lehrverhalten in universitären Lehr-/Lernkontexten zu erforschen, lassen sich prinzipiell zwei Wege differenzieren: Zum einen können Studierende nach ihrer subjektiven Meinung zum Leitungsverhalten der Lehrenden befragt werden. Diese subjektiven Wahrnehmungen sind entscheidend, ob ein kreativitätsförderliches Klima aufgebaut werden kann, dies belegen Studien zum Führungsverhalten allgemein und zum Führungsverhalten im Hinblick auf Kreativität im Besonderen. Zum anderen gehen wir davon aus, dass Subjektive Theorien und Haltungen zu Kreativität und Kreativitätsförderung maßgeblichen Einfluss darauf haben, inwieweit Lehrende bereit sind, Studierende mit kreativitätsförderlichen didaktischen Szenarien und Aufgabenstellungen zu konfrontieren bzw. sie zur Entwicklung kreativer Lösungen herauszufordern. In unserer Studie haben wir den letztgenannten Weg eingeschlagen und Lehrende dreier Universitäten aus den Fachgebieten Informatik und Erziehungswissenschaft nach ihren subjektiven Konstruktionen zu Kreativität im Lehr-/Lernkontext befragt. Bevor diese Studie und ihre Ergebnisse näher dargestellt werden, wird im folgenden Abschnitt zunächst der Versuch unternommen, Kreativität im Kontext hochschulischer Lehr-/Lernprozesse näher zu charakterisieren.

## **2. Kreativität – Bestimmung eines unbestimmten Phänomens**

Kreativität ist ein Konstrukt, für das es keine einheitliche Definition gibt. Der Minimalkonsens der divergierenden Begriffsbestimmungen besteht jedoch darin, dass durch Kreativität etwas Neues und Nützliches bzw. Wertvolles hervorgebracht wird (z.B. Sternberg 2006). So definiert Amabile (1997) Kreativität allgemein als die Produktion neuartiger und angemessener Ideen in jedem Bereich menschlicher Aktivität. Unter neu versteht sie Leistungen oder Ideen, die von dem abweichen, was bisher getan oder gedacht wurde. Als angemessen bezeichnet sie Ideen, die nicht absurd sind und zu einer Lösung eines Problems bzw. einer Aufgabenstellung beitragen oder im Rahmen einer spezifischen Gelegenheit genutzt werden können. Doch diese Betrachtungsweise führt in ein Dilemma: So kann etwas neu sein im Sinne eines „noch nie Dagewesenen“ oder es kann bezogen auf einen bestimmten Kontext oder Bezugsrahmen neu sein. Entsprechend differenzieren Hutter et al. (2010, S.11) zwischen „Novelty“ (neu im Rahmen eines Bezugssystems) und „Newness“ (neu im Sinne eines „noch nie Dagewesenen“). Im vorliegenden Beitrag verstehen wir unter Kreativität in hochschulischen Lernprozessen und unter Bezugnahme auf den o.g. „Novelty“-Begriff „Ideen oder Leistungen von Studierenden, die zu einer originellen Lösung eines Problems oder einer Aufgabenstellung führen und/oder die einen reichhaltigen fachspezifischen Kontext erzeugen und so neue Problem- oder Fragestellungen eröffnen“ (vgl. Carell/Schaller 2010).

Weitere Relativierungen des Neuigkeitsbegriffs ergeben sich, wenn Neuartigkeit nicht als objektiv bestimmbar, sondern als soziale Konstruktion verstanden wird. Auf diese Relationalität und Konstruiertheit des Begriffs verweist im Rahmen der Kreativitätsforschung insbesondere Czikszenmihaly (1997). Nach diesem entscheiden vor allem Expert(inn)en einer Wissensdomäne, ob etwas als kreativ zu kennzeichnen ist oder nicht. Im Hochschulkontext liegt diese Bewertungshoheit bei den Lehrenden, die als Expert(inn)en den Zugang

zu einem bestimmten Wissensgebiet (Domäne) überwachen und somit die Definitionsmacht besitzen, Leistungen von Studierenden als kreativ oder nicht kreativ einzustufen. Darüber hinaus schaffen sie mit ihren Lehrangeboten selbst die Rahmenbedingungen bzw. den Kontext, der das Hervorbringen kreativer Leistungen begünstigt oder hemmt.

Welche Leistungen Lehrende als kreativ bezeichnen und wie sie die Hervorbringung solcher Leistungen befördern, hängt u.E. wesentlich von ihren Subjektiven Theorien ab, was genau sie unter Kreativität verstehen. Diese Vorstellungen werden dabei einerseits durch individuelle Erfahrungen geprägt, die Lehrende im Laufe ihrer individuellen und beruflichen Sozialisation gemacht haben. Andererseits sind Lehrende an Hochschulen immer auch institutionell und/oder inhaltlich-fachlich spezifischen Fächern bzw. wissenschaftlichen Disziplinen zugeordnet. Diese prägen sogenannte „teaching and learning regimes (TLR)“ aus (Trowler 2009). Darunter wird ein Set bzw. eine Konstellation an „rules, assumptions, practices and relationships related to teaching and learning issues in higher education“ verstanden (ebd., S. 1). Es kann in diesem Zusammenhang deshalb angenommen werden, dass die individuellen Kreativitätsverständnisse von Lehrenden auch durch disziplinspezifische TLR beeinflusst werden. Im Gegensatz dazu wird in der Kreativitätsforschung ein disziplinübergreifender Ansatz verfolgt, der disziplinspezifische Unterschiede im Kreativitätsverständnis wenn nicht negiert so doch nicht thematisiert. Die Frage nach dem subjektiven Kreativitätsverständnis von Lehrenden muss deshalb um Aspekte ihre jeweiligen „teaching and learning regimes“ erweitert werden.

### **3. Fragestellung und methodisches Vorgehen**

#### **3.1. Fragestellungen**

Übergeordnetes Ziel der hier vorliegenden Studie ist es, die individuellen Konzepte und Einstellungen von Hochschullehrenden zu Kreativität im Kontext hochschulischer Lehr-/Lernprozesse zu erfassen. Darüber hinaus soll der Frage nach disziplinspezifischen Gemeinsamkeiten und Besonderheiten (im Sinne von „teaching and learning regimes“) nachgegangen werden. Im Einzelnen interessieren uns die folgenden Fragen:

1. *Für wie kreativitätsförderlich halten Lehrende ihren eigenen Arbeitskontext (Frage nach dem Kreativitätsklima im Arbeitskontext)?* Wir gehen von einem ganzheitlichen Ansatz von Kreativität und Kreativitätsförderung aus und fokussieren den Lehrenden als eine Person, die selber in einen spezifischen Arbeitskontext eingebunden ist, der ihre Kreativität fördert bzw. hemmt. In Anlehnung an Trowler (2009) gehen wir dabei davon aus, dass Lehrende diese Erfahrungswelt in ihre Lehr-/Lernkontexte einbringen. Entsprechend interessiert uns zum einen, welche Rolle das direkte Team, in das die Befragten eingebunden sind, für ihre Kreativität spielt. Zum anderen ist für uns von Interesse, wie die Befragten das Kreativitätsklima in ihrem Arbeitskontext generell einschätzen.
2. *Was macht eine kreative Leistung von Studierenden aus?* Die Möglichkeit von Studierenden, ihre kreativen Potenziale entfalten und ausdifferenzieren zu können, hängt – wenn man die Kontextabhängigkeit von Kreativität akzeptiert – auch von den subjektiven Kreativitätskonzepten der Hochschullehrenden ab. So gehen wir davon aus, dass diese subjektiven Vorstellungen beeinflussen, was Lehrende als kreative Leistungen ihrer Studierenden bezeichnen. Sie spiegeln gleichzeitig die Erwartungshaltung der Lehrenden an die Studierenden wider.

3. *Sind kreative Leistungen von Studierenden aus Sicht der Lehrenden an eine besondere fachliche Expertise geknüpft?* Die fachliche Expertise stellt eine wesentliche Grundvoraussetzung dar, um etwas Kreatives auf einem bestimmten Fachgebiet leisten zu können: „Expertise is the foundation for all creative work. It can be viewed as the set of cognitive pathways that may be followed for solving a given problem or doing a given task – the problem solver's ‘network of possible wanderings’“ (Amabile 1997). In Lehr-/Lernkontexten geht es bei der Erbringung von kreativen Leistungen jedoch immer auch darum, die spezifische Art des kreativen Denkens zu erlernen und auf der Basis der jeweiligen fachlichen Kompetenzen zu erproben. Entsprechend interessiert bei dieser Frage, inwieweit Hochschullehrende kreative Leistungen von Studierenden an ein bestimmtes Maß an fachlicher Expertise knüpfen oder nicht.

Darüber hinaus interessieren uns die beiden folgenden Fragen, die quer zu den Fragen eins bis drei liegen:

4. *Gibt es disziplinbezogene Unterschiede im Kreativitätsverständnis?* Die Unterschiedlichkeit der an den Hochschulen vorhandenen „teaching and learning regimes“ lassen die Vermutung zu, dass diese sich auch bezüglich ihrer Kreativitätskonzepte unterscheiden. Im Kontrast zu dieser Annahme steht die Kreativitätsforschung, die unabhängig vom Anwendungsbereich Kreativitätsprozesse entwickelt und erprobt hat.
5. *Welche Einstellungen und Konzepte haben Spitzenforscher(innen) hinsichtlich kreativitätsförderlicher Lehre und unterscheiden sich diese von anderen Hochschullehrenden?* Hinter dieser Frage steht die Annahme, dass Spitzenforscher(innen) durch ihre starke Forschungsorientierung andere Konzepte von Kreativitätsförderung in der Lehre haben als solche Professor(inn)en, zu deren Hauptaufgaben es gehört, Lehrveranstaltungen durchzuführen.

### 3.2. Methodisches Vorgehen

Die o.g. forschungsleitenden Fragestellungen wurden in zwei aufeinander aufbauenden Erhebungswellen untersucht: In der **ersten Welle** wurden 22 qualitative Intensivinterviews mit Professor(inn)en durchgeführt (anfallende Stichprobe), die vorwiegend dem naturwissenschaftlichen bzw. informatischen Bereich angehören.

Elf Interviews wurden mit Spitzenforscher(inne)n unterschiedlichster Fachrichtungen geführt, die im gesamten Bundesgebiet, den USA und der Schweiz an Hochschulen und Forschungseinrichtungen tätig sind (vgl. Tabelle 1). Als Spitzenforscher(in) werden im Rahmen dieser Arbeit solche Wissenschaftler(innen) bezeichnet, die aufgrund herausragender Forschungsleistungen offiziell mit einem Preis, insbesondere dem Gottfried-Wilhelm-Leibniz-Preis, ausgezeichnet wurden. Weitere elf Interviews wurden mit Professor(inn)en der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR), d.h. der Universitäten Bochum, Dortmund und Essen-Duisburg geführt, welche im Fach Informatik lehren und forschen (im Folgenden nennen wir diese Gruppe zur besseren Unterscheidung die „Breitenforscher(innen)“<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Die Begriffe Spitzenforscher(innen) und Breitenforscher(innen) schließen männliche und weibliche Forschende ein. Gleichzeitig soll mit dieser Bezeichnung keine Wertung vorgenommen werden. Sie dient hier lediglich dazu, die unterschiedlichen Gruppen leichter zu differenzieren.

Die Befragungen wurden als leitfadengestützte, problemzentrierte Intensivinterviews durchgeführt (Witzel 2000). Die Interviews wurden in einem Zeitraum von drei Monaten mündlich bei den Befragten durchgeführt (vgl. Tabelle 1).

In der **zweiten Erhebungswelle** wurden zentrale Aspekte und Thesen der Intensivbefragung aufgegriffen und einer größeren Gruppe von Lehrenden zur Beantwortung vorgelegt. Die Befragung wurde in Form einer schriftlichen Onlineerhebung realisiert. Die Online-Befragung konzentrierte sich dabei auf zwei Fachgebiete (Informatik und Erziehungswissenschaft), um fachkulturelle Einflussfaktoren auf die Einstellung zu Kreativität und kreativitätsförderlichen Lehr- und Lernmethoden zu eruieren (Frage 4).

Im Rahmen der Online-Befragung wurden alle Lehrenden (Professor(inn)en, wissenschaftliche Angestellte) aus den Bereichen Informatik und Erziehungswissenschaft an drei Universitäten per E-Mail angeschrieben und um Teilnahme gebeten. Insgesamt wurden 683 Lehrende kontaktiert, wobei elf E-Mails nicht zugestellt werden konnten, sodass die Grundgesamtheit 672 Personen umfasste. Davon haben sich 178 Personen an der Erhebung beteiligt, was einer Rücklaufquote von 26,48 % entspricht<sup>2</sup>. Weitere wesentliche Charakteristika der Stichprobe sind in Tabelle 2 aufgeführt.

---

<sup>2</sup> Nach einer Studie von Batinic (2000) variiert die Rücklaufquote zwischen den von ihm analysierten Onlinebefragungen von 6% bis 73%.

**Tabelle 1: Übersicht über die Interviews der ersten Erhebungswelle<sup>3</sup>**

	<b>Interview-partner(in)</b>	<b>Fachdisziplin</b>	<b>Dauer</b>	<b>Zeichenlänge der Transkripte</b>
Spitzen-forscher(innen)	101	Informatik	1:50:13	57279
	102	Biologie	0:56:27	39615
	103	Informatik	1:07:27	37953
	104	Wirtschaftsinformatik	1:14:12	45751
	105	Medizin	0:49:01	27535
	106	Informatik	0:33:22	19634
	107	Psychologie	0:41:08	26129
	108	Informatik	0:49:12	32609
	109	Informatik	1:02:32	27811
	110	Physik	0:54:24	29151
	111	Medizin	1:09:29	37586
	<b>im Durchschnitt</b>		<b>1:00:41</b>	<b>381053</b>
Breiten-forscher(innen)	202	Informatik	1:14:22	53057
	203	Informatik	0:38:22	17708
	204	Informatik	1:01:31	37899
	205	Informatik	1:11:32	38809
	206	Informatik	0:51:49	22539
	207	Wirtschaftsinformatik	0:40:25	30171
	208	Informatik	1:12:32	66870
	209	Wirtschaftsinformatik	1:22:21	81086
	210	Informatik	1:13:55	43779
	211	Informatik	0:41:04	30573
		<b>im Durchschnitt</b>		<b>1:00:47</b>

## 4. Ergebnisse

Die folgende Darstellung der Untersuchungsergebnisse orientiert sich an den weiter oben spezifizierten forschungsleitenden Fragestellungen. Die übergreifenden Fragen nach fachkulturellen Unterschiede (Frage 4) bzw. nach Unterschieden in den Einschätzungen von Spitzen- und Breitenforscher(inne)n (Frage 5) werden jeweils bei den inhaltsorientierten Fragen mit diskutiert und bei der Diskussion der Ergebnisse im folgenden Abschnitt noch einmal gesondert erörtert.

<sup>3</sup> Die Interviewpartner(innen) sind gemäß ihrer Zuordnung in Spitzenforscher(innen) (Interviews 101 bis 111) und Breitenforscher(innen) (Interviews 202 bis 211) kodiert. Interview 201 fehlt, da es aufgrund schlechter Aufnahmequalität nicht transkribiert werden konnte.

## Frage 1: Kreativitätsklima an den Universitäten

In den Intensivinterviews sind sich die befragten Spitzen- und Breitenforscher(innen) einig, dass ein gutes Kreativitätsklima zur Förderung der individuellen Kreativität und der Kreativität von Gruppen wichtig ist. Sie sehen hier ihre Funktion darin, kreativitätsförderliche Impulse ins Teams zu geben, indem sie die Rolle des „Brückenschlagers“ (Interviews 207, 111), des Katalysators (Interview 103) oder des inhaltlichen Impulsgebers/der inhaltlichen Impulsgeberin (Interviews 104, 111, 203) einnehmen, da sie aufgrund ihrer längeren Erfahrung Inhalte besser verknüpfen bzw. in einen größeren Zusammenhang einbetten können (Interview 111). Gleichzeitig betonen insbesondere die Spitzenforscher(innen) die positive Wirkung ihrer Teams auf ihre eigene Kreativität und Motivation. Aus ihrer Sicht kann eine Person, die „nicht im sozialen Kontext oder Netzwerk steht, nur sehr beschränkt kreativ sein“ (Interview 107). Die Breitenforscher(innen) betonen demgegenüber tendenziell eher die unterstützende und entlastende Funktion ihres Teams im praktischen Arbeitsalltag. Hier helfen die Mitarbeiter(innen) die Arbeit ein „wenig [zu] entzerren“ (Interview 206). Sie erleichtern den Arbeitsalltag erheblich (Interview 210).

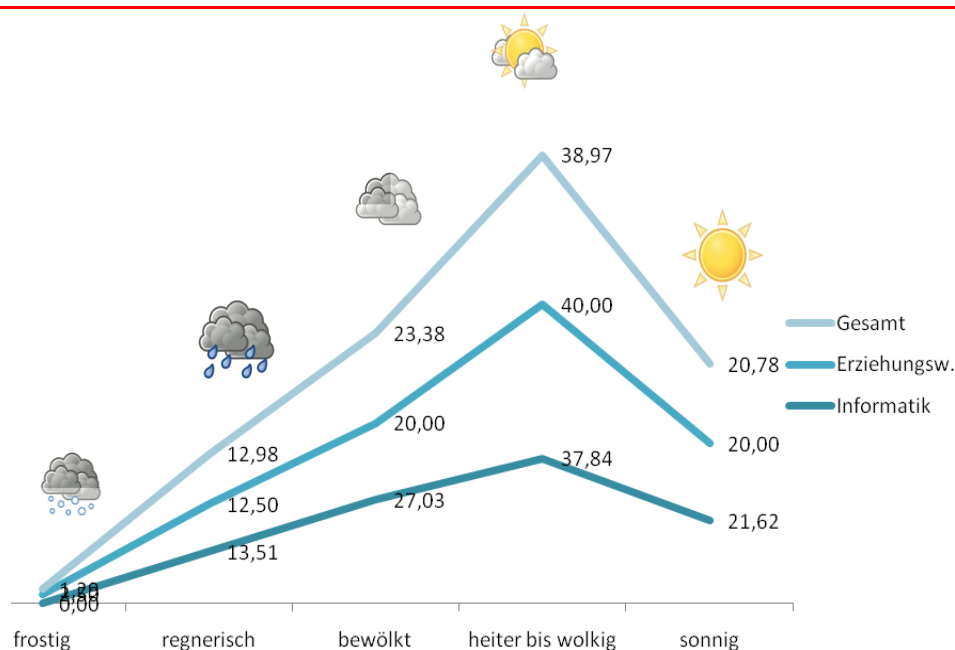
**Tabelle 2: Überblick über die Stichprobe der quantitativen Onlinebefragung**

	Erziehungswissensch.	Informatik	sonstige	k. A. <sup>x</sup>	Gesamt	Rest
Angeschriebene	277	345	50	/	672	
Teilnehmende	40	40	5	93	178	85
Dauer der Lehrtätigkeit						
kürzer als 2 Jahre	11	9	0		20	20
2 bis 5 J.	9	11	3		23	23
6 bis 10 J.	14	13	0		27	27
mehr als 10 J.	7	5	2		14	14
k. Angabe	0	0	0		93	0
Alter						
20 bis <30	12	10	1		23	23
30 bis <40	13	18	2		33	33
40 bis <50	7	3	0		10	10
50 bis <60	6	6	1		13	13
älter als 60	3	2	0		5	5
k. Angabe	0	1	0		94	1
Geschlecht						
weiblich	24	7	3		34	34
männlich	16	31	2		49	49

k. Angabe	0	2	0		95	2
Position an der Uni						
Prof	5	7	2		14	14
Wimi	29	31	2		62	62
Lehrbeauftragte	4	1	0		5	5
k. Angabe	2	1	1		97	4
X = keine Angaben zu soziodemogr. Daten						

Die Frage nach dem Kreativitätsklima haben wir auch in der *quantitativen Onlinebefragung* gestellt. Dort haben wir die Lehrenden gebeten, das Kreativitätsklima in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich zu beurteilen. Bei der Messung haben wir uns dabei an der Klimametapher orientiert (siehe Abbildung 1). Insgesamt bewerten 60 % aller Befragten das Kreativitätsklima in ihrem Arbeitsbereich als *heiter bis wolkig* bzw. *sonnig*. Die übrigen 40 % halten es für *bewölkt* (23,38 %) oder gar für *regnerisch* bzw. *frostig* (insgesamt gut 14 %). Differenziert nach Fachbereichen ergibt sich bei den Befragten aus der Erziehungswissenschaft und aus der Informatik ein vergleichbares Bild.

**Abbildung 1: Einschätzung des Kreativitätsklimas**

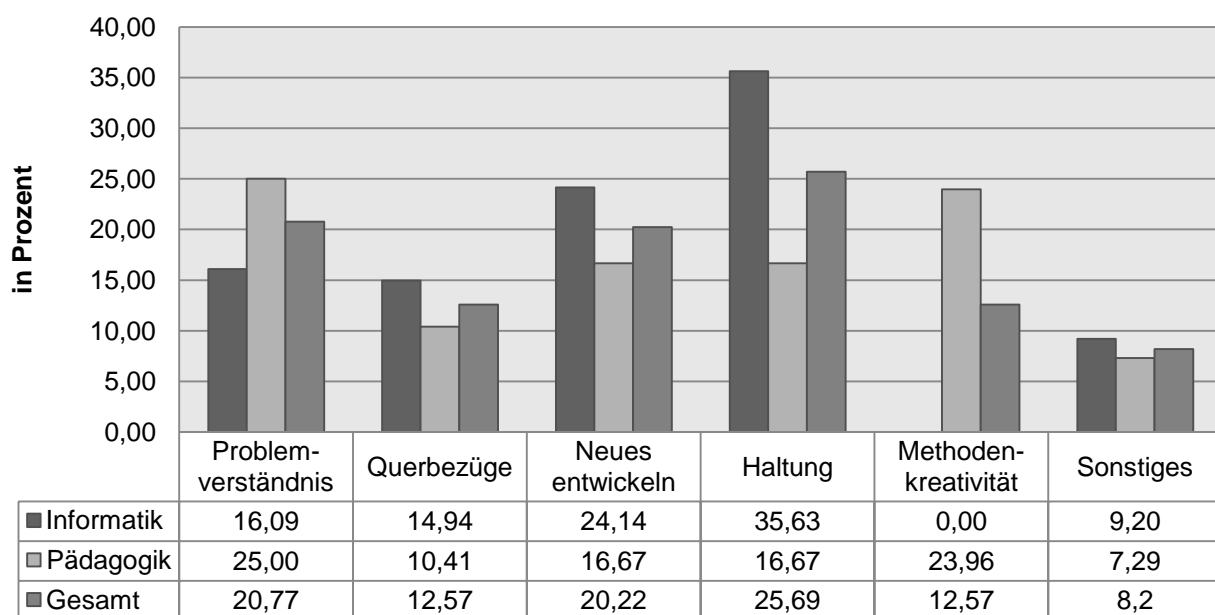




## Frage 2: Was macht eine kreative Leistung von Studierenden aus?

Im Rahmen der Intensivbefragung beantworten die befragten Professor(inn)en die Frage, was für sie eine kreative Leistung ausmacht, aus einer produkt- und prozessorientierten Perspektive. So besteht für sie eine kreative Leistung von Studierenden in der Generierung einer neuen Idee bzw. in der Schaffung von etwas Neuem. Diese Ideen können nach Meinung unserer Interviewpartner(innen) dabei helfen, neue Ansätze, Methoden oder Verfahren zu entwickeln, ein Problem zu identifizieren, eine andere Perspektive einzunehmen bzw. etwas anders zu machen. Die Befragten weisen in diesem Kontext aber daraufhin, dass sich die Art des „Endprodukts“ einer kreativen Leistung je nach fach- und bzw. wissenschaftlicher Domäne unterscheiden kann. Der Prozess, der letztendlich ein kreatives Produkt erzeugt, sei dagegen universell. In diesem Prozess ginge es vor allem um das Querdenken, das Hinterfragen oder darum, Perspektivwechsel vornehmen zu können, verschiedene Aspekte oder Themen, die bisher unverbunden waren, in einen neuen Zusammenhang zu bringen, sich von ganz anderen Themengebieten anregen zu lassen etc.

**Abbildung 2: Kategorisierung kreativer Leistungen in den Fächern Informatik und Pädagogik**



Die Frage nach der kreativen Leistung haben wir auch in der quantitativen Onlinebefragung gestellt. Die Befragten sollten dazu drei konkrete Leistungen von Studierenden in ihrem Fachgebiet benennen, die sie als *kreativ* kennzeichnen würden (vgl. Abbildung 2).

Die angegebenen und als kreativ kategorisierten Leistungen sind dabei sehr breit gefächert und reichen vom allgemeinen Problemverständnis über das kritische Hinterfragen hin zum Suchen und Finden neuer Lösungen. Es werden ferner Aspekte der Lernhaltung und -motivation ebenso unter dem Begriff „kreative Leistung“ subsummiert wie Kreativität in der Präsentation von Inhalten (Methodenkreativität).

Hinsichtlich der untersuchten Fachdisziplinen ergeben sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch deutliche Unterschiede. An *Gemeinsamkeiten* zeigt sich, dass sich bei beiden

Fachdisziplinen kreative Leistungen nicht nur auf das Finden *neuer* Lösungen beziehen, sondern auch Leistungen als kreativ attribuiert werden, die sich auf ein vertieftes Problemverständnis und kritisches Hinterfragen (Problemverständnis) und auf das Herstellen von Querbezügen beziehen. Mit anderen Worten: Nur 24 % der Antworten der Informatiker(innen) und knapp 17 % der Antworten der Erziehungswissenschaftler(innen) beziehen sich darauf, dass unter Kreativität die Schaffung von etwas „Neuem“ zu sehen ist. Der Großteil der Antworten aus beiden Disziplinen beschreibt dagegen Leistungen als kreativ, die dem Finden neuer Lösungen *vorgelagert* sind (Problemverständnis, Querbezüge herstellen) oder als eine Grundvoraussetzung für das Zustandekommen neuer Lösungen (Haltung) angesehen werden. Gemessen an dem, was allgemein unter Kreativität verstanden wird, zeigt sich, dass beide Fachdisziplinen deutlich dahinter zurückbleiben.

*Unterschiede* zwischen der Informatik und der Erziehungswissenschaft zeigen sich auf quantitativer und qualitativer Ebene vor allem im Detail. Unter quantitativen Aspekten verdeutlicht das Antwortverhalten, dass insbesondere die Informatik größeren Wert auf die Entwicklung neuer Lösungen legt als die Erziehungswissenschaft, während bei letzterer deutlich häufiger Antworten gegeben werden, die das kritische Hinterfragen oder den Transfer von Ergebnissen auf andere Bereiche als kreative Leistungen bezeichnen. Deutliche quantitative Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Kategorie Haltung. So beziehen sich über 35 % der Antworten der Informatiker(innen), aber nur knapp 16 % der Antworten der Erziehungswissenschaftler(innen) darauf, das Eigeninitiative, intrinsische Motivation, selbstständiges Arbeiten und ein persönlicher Einsatz, der „ein bisschen über das Geforderte hinausgeht“ als kreative Leistung zu betrachten sind.

Unter einer qualitativen Perspektive zeigt sich, dass im Bereich „Problemverständnis“ bei den Pädagog(inn)en vor allem der Transfer bestehender Lösungen auf neue Anwendungsbereiche<sup>4</sup> zu verstehen ist, während dies für den Bereich der Informatik eher nachrangig ist. Die deutlichsten inhaltlichen Differenzen ergeben sich zwischen den beiden Disziplinen jedoch hinsichtlich der Kategorien Methodenkreativität und dessen, was unter dem Begriff neu verstanden wird (Neues entwickeln).

---

<sup>4</sup> Transfer meint hier einen Sachverhalt oder eine Methode so zu Durchdringen, dass man sie auf andere Bereiche übertragen kann. Es geht hier nicht darum, durch Transfer etwas Neues zu schaffen.

**Tabelle 3: Kategorisierte Angaben zu kreativen Leistungen in den Fächern Informatik und Pädagogik**

Oberkategorie	Kategorie	Informatik		Pädagogik		n	Prozent
		n	Prozent	n	Prozent		
Problemverständnis	Problemfeld beschreiben, analysieren	2	2,30	2	2,08	38	20,77
	Kritisches Reflektieren	8	9,20	12	12,50		
	Transfer des Gelernten auf andere Bereiche	4	4,60	10	10,42		
Querbezüge	Offenheit (open minded)	0	0,00	8	8,33	23	12,57
	Querdenken, Querbezüge zu anderen Themen herstellen	13	14,94	2	2,08		
Neues entwickeln	Etwas Neues/ Eigene Ideen (5)	21	24,14	16	16,67	37	20,22
Haltung	Motivation/Eigeninitiative	12	13,79	6	6,25	18	9,84
	Selbstständiges Arbeiten	8	9,20	6	6,25	14	7,65
	Ein bißchen mehr als normal	11	12,64	4	4,17	15	8,2
Methoden kreativität	Neue Darstellungen /Präsentationen	0	0,00	23	23,96	23	12,57
Sonstiges		8	9,20	7	7,29	15	8,2
Antworten insgesamt		87	100	96	100	183	100

Der Neuigkeitsbegriff im Bereich der Informatik wird vor allem aus einer lösungsorientierten Perspektive beschrieben und bezieht sich vor allem auf das Finden „origineller Beweise“, auf die Entwicklung „eleganter und schöner Programme, Verfahren und Algorithmen“, auf die Schaffung „innovativer Lösungen“ und auf die „neue bzw. originelle Zusammenstellung von Komponenten“. Im Bereich der Erziehungswissenschaft erscheint der Neuigkeitsbegriff dagegen vornehmlich entdeckungs- und forschungsorientiert. Hier geht es vornehmlich um das „Finden neuer Theorien und Zusammenhänge“, um das „Auffinden origineller Anwendungsgebiete“, das „Entdecken neuer Fragestellungen und Forschungsmethoden“ sowie um „Modellbildung und Konzeptentwicklung“.

Neben den bereits diskutierten Kreativitätsvorstellungen, die sich vor allem auf die inhaltlich-fachlichen Aspekte des jeweiligen Faches beziehen, beschreiben nahezu 13 % der Antworten aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften eine auf die Darstellung von Fachinhalten bezogene Form der Kreativität, die wir hier als Methoden kreativität kategorisiert haben. Diese bezieht sich darauf, fachspezifische Inhalte in Seminaren in „origineller“ Weise zu präsentieren, z.B. in Form von „Theatereinlagen“ und „gelungenen Rollenspielen“ oder allgemeinen „interessanten Formen des Aufgreifens und Aufbereitens von Inhalten“. Genannt werden aber auch die „Herstellung von Multimediamaterial“ oder die „Produktion von Podcasts“ zur Vermittlung von Fachinhalten.

### Frage 3: Die Bedeutung von Fachwissen für kreative Leistungen von Studierenden

Im Rahmen beider Erhebungswellen wurde danach gefragt, welche Rolle Fachwissen nach Meinung der Befragten für die Kreativität der Studierenden spielt. Mehrheitlich sind die 22

befragten Professor(inn)en der ersten Welle davon überzeugt, dass fundiertes Fachwissen eine wesentliche Voraussetzung für Kreativität der Studierenden darstellt. Wissen, das nicht vorhanden ist, kann auch nicht kreativ angewandt werden! Sie sind davon überzeugt, dass „der Aufbau einer Wissensbasis [...] vor Kreativität“ kommt (Interview 107).

Die Notwendigkeit fundierter fachlicher Expertise bedeutet jedoch nicht zwingend, dass kreative Leistungen erst zum Ende des Studiums möglich sind. Zwar betonen 13 der 22 befragten Professor(inn)en, dass erst umfangreiche Grundlagen und Erfahrungswissen geschaffen werden müssen, bevor sie kreativ sein können bzw. sollen (zumeist im Vordiplom bzw. Bachelor): „Die müssen noch nicht kreativ sein“ (Interview 204). Die übrigen Befragten sind dagegen der Meinung, dass Studierende bereits zu Beginn des Studiums kreativ sein können bzw. „enorm kreativ sind“ und Herausforderungen suchen (Interview 105). Mit der Zunahme an Grundlagenwissen steigt dann aber das Maß ihrer Kreativität. Interviewpartner(in) 105 problematisiert in diesem Zusammenhang, dass die meisten Professor(inn)en sich selber für die einzigen Kreativen an den Hochschulen und Universitäten halten und dies anderen eher nicht zugestehen. Hervorzuheben ist, dass vor allem die Spitzenforscher(innen) die Bereitschaft der Studierenden und ihre Ressourcen sehen, bereits in frühen Phasen des Studiums kreativ sein zu wollen (und zu können).

Diese durchaus heterogene Einschätzung zum Verhältnis von Fachwissen und Kreativität wurden in der Onlinebefragung aufgegriffen und noch einmal im Detail hinterfragt. Die Befragten wurden gebeten, die in Tabelle 4 aufgeführten Äußerungen anhand einer 5er-Likert-Skala zu bewerten, die für die vorliegende Auswertung zu einer 3er-Skala verdichtet wurde. Dazu wurden die Bewertungen 5 (stimme überhaupt nicht zu) und 4 (stimme zu) sowie die Bewertungen 2 (stimme zu) und 1 (stimme voll zu) jeweils zusammengefasst. Die Daten beziehen sich bei diesem Fragekomplex auf insgesamt 80 Fragebögen.

Mehrheitlich sind die Befragten auch bei der Onlinebefragung der Meinung, dass Studierende nicht ohne Fachwissen kreativ sein können. Allerdings bedeutet dies auch hier nicht gleichzeitig, dass Kreativität nur etwas für höhere Fachsemester ist. Im Gegenteil: 75 % der Befragten lehnen die Äußerung ab, dass Kreativität im BA nicht sinnvoll ist. Mehr als die Hälfte der Befragten verneint zudem die These, dass Kreativität nur etwas für höhere Fachsemester ist (gut 54 %). Umgekehrt ist die Mehrheit der Befragten (86 %) der Meinung, dass Kreativität bereits vom ersten Semester an gefördert werden kann. Diese Meinung steht im Kontrast zu den Ergebnissen der Intensivinterviews. Möglicherweise ist dies auf die Befragtengruppe zurückzuführen: So wurden in den Intensivinterviews vorwiegend Professoren befragt, während sich an der Onlinebefragung hauptsächlich Vertreterinnen und Vertreter des akademischen Mittelbaus beteiligten.

## 5. Zusammenfassung und Diskussion

Übereinstimmend betrachten die von uns Befragten ein gutes Klima am Arbeitsplatz als wichtige Grundlage für Kreativität. Die befragten Professor(inn)en sehen sich dabei vor allem als Impuls- und Ideengeber(innen) für ihre Teams. Während jedoch die Spitzenforscher(innen) ihre Teams als wichtige Ressource für ihre eigene Kreativität sehen, betrachten die Breitenforscher(innen) ihre Teams eher als Ressource, um sich von Alltagsaufgaben entlasten zu lassen. In ein kreativitätsfreundliches Klima fühlen sich auch 60 % der Befragten der Onlineerhebung eingebettet. Allerdings geben immerhin 40 % an, dass das sie umgebende Klima im Hinblick auf Kreativität nur *wolkig* und schlechter ist. Offenbar gibt es in

der Universität unabhängig vom fachkulturellen Kontext wissenschaftliche Bereiche, in denen ein für kreatives Arbeiten ungünstiges Klima herrscht. Für eine wissenschaftliche Einrichtung ein eher ernüchterndes Ergebnis.

Die befragten Professor(inn)en der ersten Erhebungswelle bezeichnen vor allem die Entwicklung von etwas „Neuem“ als kreative Leistung. Allerdings fällt bei der Onlinebefragung nur gut ein Fünftel aller Äußerungen in diese Kategorie. Nur zu einem kleineren Teil erwarten Lehrende tatsächlich neue und originelle Lösungen oder das Aufwerfen neuer Fragen von ihren Studierenden. Der überwiegende Anteil der Äußerungen bezieht sich dagegen eher auf Bereiche, in denen es darum geht, Probleme oder Aufgabenstellungen zu verstehen, zu durchdringen und Gewohntes zu hinterfragen. Zu einem großen Teil bezeichnen Lehrende bereits die für Kreativität zweifelsohne erforderliche (intrinsische) Motivation, Eigeninitiative und einen selbstständigen Lern- und Arbeitsstil als kreative Leistung. Es ist anzunehmen, dass die herausgearbeiteten Kreativitätskonzepte der Lehrenden u.a. durch das geprägt sind, was sie an studentischen Leistungen in ihrer Lehre erleben. Gleichzeitig zeigen Forschungsergebnisse, dass die Entstehung kreativer Leistungen auch wesentlich von kreativitätsförderlichen Rahmenbedingungen abhängt. Möglicherweise passen sich die Erwartungen der Lehrenden, die von ihnen bereitgestellten Lehr-/Lernszenarien und die Leistungen der Studierende in einem Erwartungs-Leistungsprozess aneinander an. Diese These gilt es in weiteren Studien eingehender zu untersuchen.

Fachkulturelle Unterschiede zeigen sich vor allem in der Kategorie *der Generierung neuer Lösungen*. Die Informatik kultiviert hier einen eher *lösungsorientierten* Kreativitätsansatz, in dem es darum geht, neue, informatikspezifische Produkte zu entwickeln, während die Erziehungswissenschaft einen eher *entdeckend-hinterfragenden* Ansatz verfolgt, der auf das Generieren neuer Fragestellungen und Forschungsmethoden abzielt. Es dürfte interessant sein zu untersuchen, ob sich diese Ansätze nur aus einer bestimmten Lehrtradition heraus entwickelt haben oder ob sie die Spezifika des jeweiligen Faches widerspiegeln. Letztendlich führt das zu der hochschuldidaktischen Frage, welche Art von kreativitätsförderlichen Lehr-/Lernangeboten für beide Fächer entwickelt werden kann. Bezeichnend für die Erziehungswissenschaft ist darüber hinaus eine spezifische Form von Kreativität, die sich nicht auf die inhaltlich-fachlichen Aspekte, sondern auf deren methodische Präsentation bezieht.

Eine weitere wichtige Frage bezog sich auf den Zusammenhang von Fachwissen und Kreativität, den die meisten Befragten für essenziell halten: Ohne Expertise keine Kreativität. Allerdings besteht keine einheitliche Meinung, wann Kreativität vor dem Hintergrund dieser Einschätzung sinnvoll in das Studium integriert werden kann. Vor allem die befragten Breitenforscher(innen) siedeln kreative Anforderungen an Studierende nur in den höheren Semestern an, nach dem ein gehöriges Maß an Fachwissen erworben wurde. Die befragten Spitzenforscher(innen) und das Gros der Befragten der Onlineerhebung sehen jedoch auch Möglichkeiten, bereits in den ersten Semestern die Kreativität der Studierenden zu fördern und zu fordern.

Zusammenfassend lassen sich aus unserer Befragung Tendenzen erkennen, dass die Professor(inn)en, die wir in dieser Studie als Breitenforscher(innen) bezeichnet haben, eher die „Kreativitätskonservativen“ sind. Sie scheinen Kreativität, so wie es auch einer der befragten Spitzenforscher(innen) beschrieben hat, eher auf ihren Berufsstand zu beziehen: Ihr Team ist für sie eher eine Ressource zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben als eine Ressource für Kreativität, ihre Studierenden sind eher Personen, die Fachwissen anhäufen

als solche, die Bestehendes hinterfragen und Neues entwickeln. Die Spitzenforscher(innen) sind eher die Kreativitätsprogressiven, die Kreativität im Team erleben und die Studierenden mehr zutrauen, als Fachwissen erwerben zu können.

## Literatur

Amabile, T. M. (1997): On doing what you love and loving what you do. In: California Management Review 40 (1), S. 39-58.

Amabile, T./Schatzel, E./Moneta, G./Kramer, S. (2004): Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. In: The Leadership Quarterly 15 (1), S. 5-32.

Carell, A./Schaller, I. (2010): Kreativität und problemorientiertes Lernen in der universitären Lehre. Zum Redesign einer Lehrveranstaltung in der Angewandten Informatik. ZfHE, 5 (3) 2010.

Csikszentmihalyi, M. (1997): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden, Stuttgart.

Davenport, T. H. (2005): Thinking for a Living: How to Get Better Performance and Results from Knowledge.

Florida, R. (2004): America's Looming Creativity Crisis. In: Harvard Business Review (HBR). S. 122-136.

Hutter, M. et al. (2010): Forschungsprogramm der Abteilung Kulturelle Quellen von Neuheit. Discussion Paper. In: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2010) III 2010-401.

Jung, D./Avolio, B. (1999): Effects of leadership style and followers' cultural orientation on performance in group and individual task conditions. The Academy of Management Journal 42 (2), S. 208-218.

Kreckel, R. (2005): Universitätskulturen. Beitrag zur Arbeitskonferenz "Gruppenkulturen in Europa", veranstaltet vom Kulturforum der Sozialdemokratie, Magdeburg, 15. Oktober 2005, Vortragsmanuskript.

Ruscio, A./Amabile, T. (1999): Effects of instructional style on problem-solving creativity. Creativity Research Journal 12(4), S. 251-266.

Scharmer, C. O. (2009): Theory U: Learning from the Future as it Emerges.

Sternberg, R. (2006): The nature of creativity. In: Creativity Research Journal 18 (1), S. 87-98.

Trowler, P. (2009): Beyond Epistemological Essentialism: Academic Tribes in the 21st Century. In: Kreber, C. (Ed.): The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries. London.

West, M. (2002): Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. In: Applied Psychology – an International Review 51 (3), S. 355-386.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview (26 Absätze). In: Forum qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research (Online-Journal) 1 (1).

# Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USuS

*Margret Bülow-Schramm, Marianne Merkt, Hilke Rebenstorf*

## Abstract

Im Forschungsprojekt USuS<sup>1</sup> untersuchen wir, welches die Faktoren für erfolgreiches Studieren unter Bologna-Bedingungen sind, worin eventuelle Barrieren eines erfolgreichen Studiums bestehen und wie die Studienbedingungen und -ergebnisse verbessert werden können. Bezugspunkt ist das Ziel der Bologna-Reformen, die Studierenden- und Absolventenquote zu erhöhen, über eine Verbreiterung der Hochschulzugangsmöglichkeiten nicht-traditionelle Studierende verstärkt an die Hochschulen zu holen und damit die Diversität zu fördern. Mit der Analyse der Daten aus der quantitativen Online-Befragung kann USuS zeigen, dass diese gewünschte Vielfalt noch weit von einer Realisierung entfernt ist. Zwar sind die Zugangswege divers (dies wird besonders deutlich in den qualitativen Interviews) und entsprechend weist die Studierendenschaft in ihrer Ausstattung mit kulturellem Kapital, in der Geschlechterzusammensetzung und im Hinblick auf den Anteil Studierender mit Migrationshintergrund eine große Spannweite auf, die einzelnen Studiengänge aber erweisen sich in diesen Merkmalen als segregiert bzw. homogen. Unsere Daten zeigen neue Zusammenhänge auf, nämlich dass für den subjektiven Studienerfolg, hier gemessen über die Einschätzung der Studierenden zu ihrem Kompetenzerwerb, diese Merkmale (insbesondere auch das kulturelle Kapital) von geringerer Bedeutung sind als erwartet und mehr die Art, in der das Lehrverhalten der Lehrenden wahrgenommen wird, von Einfluss ist. So fördert z.B. die Wahrnehmung eines wissenschaftsorientierten Lehrverhaltens den Erwerb klassischer professioneller Kompetenzen, wogegen ein studierendenzentriertes Lehrverhalten stärker den Erwerb genuin wissenschaftlicher Kompetenzen begünstigt. Ein Element soziodemografischer Diversität beeinflusst jedoch sowohl den Kompetenzerwerb als auch den Studienverlauf: die frühere Berufserfahrung, sofern sie einen Bezug zum Studienfach aufweist. Neben diesen Ergebnissen werden im Folgenden ebenfalls Zusammenhänge zwischen dem Studienstil der Befragten und deren Studienerfolg und Studienverlauf gezeigt werden, wobei auch hier Zusammenhänge mit sozialstrukturellen Faktoren untersucht wurden, insbesondere die Geschlechterkomponente. Ergebnisse aus den qualitativen Interviews werden fallweise zur Verdichtung der Aussagen einbezogen. Da die Interviews mit Studienanfänger(inne)n geführt wurden, sind in ihnen weniger Aussagen zum faktischen als zum antizipierten Studienerfolg enthalten.

## 1. Sozialstrukturelle Diversität der Studierenden – Homogenität der Studiengänge

Im Rahmen von USuS wurden im Wintersemester 2009/10 an vier Standorten, an Hochschulen verschiedenen Typs (Universität, Technische Universität, Hochschule für angewandte Wissenschaften), in insgesamt fünf Bachelorstudiengängen und mit einem Onlinefragebogen Totalerhebungen bei den Studierenden der 1., 3. und 5. Semester

---

<sup>1</sup> Gefördert im Rahmen des BMBF-Schwerpunktes empirische Bildungsforschung/Zukunftswerkstatt Hochschullehre unter dem Förderkennzeichen 01PH08001A. Informationen über Aufbau und methodische Herangehensweise sind auf der Homepage nachzulesen: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/index.php>.

durchgeführt. Die Gesamtstichprobe lag bei 938 Fällen, was einer Ausschöpfungsquote von 51 % entsprach. Diese betrug zwischen 44 % in den großen Studiengängen und bis zu 84 % in einem kleinen Studiengang.

Trotz des erklärten Ziels europäischer Bildungspolitik, die Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende zu öffnen, die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen zu erleichtern und lebenslanges Lernen zum Kennzeichen der Bildungsbiografien des 21. Jahrhunderts zu machen, ist auch am Ende der 1. Dekade des 21. Jahrhunderts in den von uns untersuchten Studiengängen noch wenig hiervon zu sehen.

Über alle Studiengänge hinweg liegt der Anteil Studierender mit Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife immerhin bei knapp einem Drittel, aber die Universitätsstudiengänge sind immer noch dominiert durch Studierende mit allgemeiner Hochschulreife (Ingenieurwesen und Lehramt). Studierende, die auf anderem Wege die Studienberechtigung erworben haben – nicht-traditionelle Studierende im engeren Sinne – stellen eine sehr kleine Minderheit. Auffallende Differenzen gibt es auch im Hinblick auf den väterlichen Bildungsabschluss<sup>2</sup>: 41 % der Väter der befragten Ingenieursstudent(inn)en verfügen über einen Hochschulabschluss, gegenüber nur 13 % der befragten Informatikstudent(inn)en. Das Ingenieursstudium ist damit kaum als klassisches Aufsteigerstudium zu bezeichnen – zumindest nicht, wenn es an einer Universität studiert wird, wo die Studierenden selbst zu 98 % über die allgemeine Hochschulreife verfügen (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1: Hochschulzugangsberechtigung Studierender und Hochschulabschlüsse der Väter**

	allgemeine Hochschulreife	fachgeb. oder Fach-HS-Reife	anderer Zugang	Väter mit Hochschulabschluss
Informatik	26 %	73 %	0 %	13 %
Ingenieurwesen	98 %	2 %	0 %	41 %
Sozialwesen (Präsenz)	26 %	70 %	3 %	32 %
Sozialwesen (Online)	24 %	66 %	4 %	16 %
Lehramt berufsüb. Schulen	83 %	8 %	8 %	28 %
Gesamt	64 %	31 %	3 %	30 %

Auch im Hinblick auf die Geschlechterzusammensetzung zeichnen sich die Studiengänge durch relative hohe Homogenität aus (vgl. Tabelle 2), mit Ausnahme des Informatikstudiengangs weichen unsere Studierendenpopulationen nicht auffallend von der generellen Verteilung der Geschlechter ab (vgl. 11. Studierendensurvey, S. 3). Die Altersverteilung bzw. das Durchschnittsalter der Studierenden spiegelt sowohl die Zulassungsvoraussetzungen der Studiengänge wider als auch die typischen Wege zum Studium. In den beiden Studiengängen, die Berufserfahrung voraussetzen, sind die Studierenden im Durchschnitt

<sup>2</sup> Der Bildungsabschluss der Mütter zeigt die gleiche Verteilung wie die der Väter, aber die Differenzen zwischen den Studiengängen sind weniger sichtbar, da weniger Mütter als Väter der befragten Studierenden über einen Hochschulabschluss verfügen.



älter, im Universitätsstudiengang Ingenieurwesen am jüngsten – häufig wird hier der direkte Weg von der Schule in die Hochschule gewählt<sup>3</sup>. In den Fachhochschulstudiengängen Informatik und Sozialwesen ist der Bildungsweg weniger gradlinig, wie auch an dem hohen Anteil Studierender zu erkennen ist, die bereits vor Aufnahme des Studiums berufliche Erfahrung in einem Tätigkeitsfeld mit inhaltlichem Bezug zum Studiengang hatten.

**Tabelle 2: Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, studiengangbezogene Berufserfahrung**

	Frauen- anteil	Ø-Alter in Jahren	Migrations- hintergrund*	Berufserfahrung mit Stud.bezug
Informatik	4 %	23	12 %	31 %
Ingenieurwesen	18 %	21	11 %	7 %
Sozialwesen Präsenz	83 %	24	10 %	23 %
Sozialwesen Online	80 %	36	8 %	86 %
Lehramt berufs- b. Schulen	64 %	27	5 %	88 %
Gesamt	53 %	25	9 %	40 %

\* keine deutsche Staatsbürgerschaft und/oder beide Eltern im Ausland geboren

Studierende mit Migrationshintergrund verteilen sich sehr ungleich auf die Studiengänge, sind in den mathematisch-ingenieurwissenschaftlichen Fächern deutlich stärker vertreten als im Lehramt.

## 2. Studienerfolg als subjektiv wahrgenommener Kompetenzerwerb

Im Unterschied zu den meisten Studienerfolgsuntersuchungen, die sich an standardisierten Studienverlaufsvorgaben und sogenannten objektiven Kriterien des Studienabschlusses und der Benotungen orientieren (z.B. Krempkow 2008), wird in USuS besonders der subjektive Studienerfolg fokussiert. Was meinen die Studierenden selbst, was sie gelernt haben? Welche Kompetenzen meinen sie im Laufe ihres Studiums bislang erworben zu haben?

Den Studierenden wurde im Rahmen eines umfänglichen Fragebogens eine Liste vorgelegt mit 24 Kompetenzen und Verhaltensweisen. Für jede dieser Vorgaben sollten sie angeben, inwiefern diese in ihrem Studium gefordert würden und inwieweit sie diese während ihres Studiums bereits erworben hätten. Die in dieser ungeordneten Liste von 24 Einzelangaben verborgenen Dimensionen des Kompetenzerwerbs wurden empirisch ermittelt, orientierten sich also nicht an den in der Literatur angegebenen, meist theoretisch konstruierten Kompetenzfeldern (siehe für einen Überblick Schaeper/Briedis 2004), sondern wurden strikt aus den Angaben der Studierenden ermittelt. Die Kompetenzbündel, die sich daraus ergaben, wurden in Dimensionen zusammengefasst und mit möglichst aussagekräftigen

<sup>3</sup> Die qualitativen Interviews zeigen jedoch, dass sich auch hinter dem Abitur als Hochschulzugangsberechtigung durchaus verschlungene Pfade verbergen können. Das Abitur wird oft auf Umwegen erreicht.

Begriffen benannt<sup>4</sup>. Fünf Dimensionen ließen sich unterscheiden: (a) klassisches Professionswissen – Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz (z.B. konstruktives Austragen von Konflikten, überzeugendes Vorbringen der eigenen Argumente), (b) genuin wissenschaftliche Kompetenzen – Wissenschaft als forschungsmethodische und theoriebezogene Kompetenz (z.B. Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen und Systemen, Finden eigener Lösungswege), (c) vermittlungsorientierte Kompetenzen (z.B. breites, fächerübergreifendes Allgemeinwissen, verständliche Darstellung komplexer Sachverhalte), (d) Fachwissen (Erwerb von Faktenwissen), (e) Anwendungsorientierung (Umsetzung des Gelernten auf praktische Fragen und Anwendungen).

Eine erste Inaugenscheinnahme zeigt, dass das Maß des subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerbs zwischen den Studiengängen und zwischen den Hochschultypen variiert, wie auch die Wahrnehmung des Ausmaßes des Erwerbs zwischen den Kompetenzbereichen eine gewisse Spannweite ausweist (vgl. Tabelle 3). Am einhelligsten wird von allen Studierenden der Erwerb von Fachwissen angegeben. In den Fachhochschulstudiengängen ist die anwendungsorientierte Kompetenz subjektiv in höherem Maße erworben worden als in den Universitätsstudiengängen. Klassisches Professionswissen wurde nach Angaben der Studierenden in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen in geringerem Maße erworben als von den Studierenden in Sozialwesen und Lehramt, an den Fachhochschulen ist insgesamt der subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb höher als in den Universitätsstudiengängen.

**Tabelle 3: Subjektiv wahrgenommener Kompetenzerwerb\* nach Studiengängen und Hochschultyp**

	klassische profess. Kompet.	genuin wissen. Kompet.	Vermittlungs- orientierung	Fach- wissen	Anwendungs- orientierung
Informatik	3,1	3,5	2,7	2,2	2,4
Ingenieurwesen	3,7	2,7	2,9	2,6	3,0
Sozialwesen Präsenz	2,6	2,5	2,7	2,6	2,7
Sozialwesen Online	2,2	1,9	2,0	2,1	2,0
Lehramt berufs- b. Schulen	2,8	2,6	2,9	2,6	3,0
Universität	3,2	2,6	2,9	2,6	3,0
Fachhochschule	2,6	2,3	2,5	2,4	2,5

\* Die Skala reicht von 1 bis 5, je niedriger der Wert, umso höher der subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb

Unterschiede im Hinblick auf klassische soziodemografische Merkmale sind feststellbar. Auf den ersten Blick kontraintuitiv ist der Befund, dass Studierende mit allgemeiner Hochschulreife im Vergleich zu denen mit fachgebundener oder Fachhochschulreife in geringerem

<sup>4</sup> Das angewandte statistische Verfahren war das der explorativen Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation (Backhaus et al. 2000, S. 252-327).

Maße Kompetenzerwerb wahrnehmen. Erklären ließe sich dies mit dem wahrscheinlich subjektiv höher empfundenen Kompetenzniveau zu Beginn des Studiums oder höheren Ansprüchen an den Kompetenzerwerb. Im Hinblick auf Geschlechterunterschiede gibt es lediglich eine Differenz beim klassischen Professionswissen: Frauen nehmen dessen Erwerb in größerem Maße wahr als Männer (vgl. Tabelle 4).

**Tabelle 4: Subjektiv wahrgenommener Kompetenzerwerb\* nach Hochschulzugangsberechtigung, Geschlecht und Migrationshintergrund**

	klassische profess. Kompet.	genuin wissen. Kompet.	Vermittlungs- orientierung	Fach- wissen	Anwendungs- orientierung
allgemeine HS-Reife	3,2	2,6	2,9	2,6	3,0
fach(geb.) HS-Reife	2,7	2,3	2,6	2,4	2,6
anderer HS-Zugang	2,7	2,5	2,9	2,4	2,9
Vater mit HS-Abschluss	3,0	2,5	2,8	2,5	3,0
Vater ohne HS-Abschluss	2,9	2,5	2,8	2,5	2,7
Frauen	2,8	2,5	2,8	2,5	2,8
Männer	3,2	2,5	2,8	2,5	2,8
Migrationshintergrund	2,8	2,4	2,6	2,7	2,4
kein Migr.Hintergrund	3,0	2,5	2,8	2,5	2,9

\* Die Skala reicht von 1 bis 5, je niedriger der Wert, umso höher der subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb

Im Hinblick auf den Migrationshintergrund der befragten Studierenden geben die mit Migrationshintergrund in stärkerem Maße an, Kompetenzen in der Anwendungsorientierung erworben zu haben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Studierende mit Migrationshintergrund stärker in den Fachhochschulstudiengängen vertreten sind und die Studierenden der Fachhochschulen in höherem Maße Kompetenzerwerb berichten. Gleiches gilt für Studierende, deren Väter über keinen Hochschulabschluss verfügen. Wie diese Faktoren zusammenhängen zeigt die folgende Analyse.

### **3. Welche Faktoren beeinflussen den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb?**

Die bekannten Studien zu sozial ungleich verteilten Bildungschancen und Bildungsbeteiligung (z.B. Middendorf 2008; Isserstedt et al. 2010) sowie die Befunde zu den Determinanten des Studienabbruchs (Heublein et al. 2009) legen die Vermutung nahe, dass die Ausstattung der Studierenden mit kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen eine entscheidende Rolle beim Studienerfolg und somit auch beim subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb spielt. Die Grundthese in USuS lautet, dass hochschuldidaktisch fundierte Lehr-/Lernformen und Strukturierungssysteme mit begleitenden Beratungsangeboten wesentlich zum Studienerfolg beitragen. Diese These

stützt sich auf Studien, die eine Wechselbeziehung zwischen Lernergebnissen und Lehrmethoden, zwischen Lernergebnissen und Lernstrategien sowie zwischen Lehrstrategien und Lernstrategien entdeckten. (Berendt 2005). In USuS haben wir aus diesen Erkenntnissen ein Analysemodell entwickelt, das neben den Ressourcen der Studierenden auch organisatorisch-strukturelle Aspekte des Studiengangs und die Wahrnehmung der Lehre durch die Studierenden als Erklärungsfaktoren für den Studienerfolg einbezieht (vgl. Bülow-Schramm/Merk 2008; Bülow-Schramm et al. 2009).

Wesentliches Gewicht beim Kompetenzerwerb der Studierenden kommt dem Lehrverhalten der Dozent(inn)en zu. Wie bei den Kompetenzen wurde auch bei der Einschätzung des Lehrverhaltens strikt empirisch vorgegangen. Die Studierenden wurden gefragt, wie die Situation in der Lehre nach ihren bisherigen Erfahrungen sei. Insgesamt zwölf Aussagen zum Verhalten von Lehrenden und zur Struktur von Lehrveranstaltungen sollten von den Studierenden entsprechend dem Grad ihrer Umsetzung auf einer fünfstufigen Skala bewertet werden. Eine explorative Faktoranalyse wies zwei Hauptkomponenten auf, die wir als studierendenzentriertes Lehrverhalten<sup>5</sup> und als forschungs-/wissenschaftsorientiertes Lehrverhalten<sup>6</sup> bezeichnen.<sup>7</sup>

In schrittweisen multiplen Regressionsanalysen wurde ermittelt, wie stark Ressourcen im Verhältnis zum Lehrverhalten den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb beeinflussen (vgl. Tabelle 5). Die Hochschulzugangsberechtigung, die in der bivariaten Analyse deutliche Differenzen zwischen Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife und denen mit fachgebundener oder Fachhochschulreife zeigte, ist nicht mehr festzustellen, wenn nach Hochschultyp oder wahrgenommenem Lehrverhalten kontrolliert wird. Auch der väterliche Bildungsabschluss spielt keine Rolle.<sup>8</sup> Der Unterschied zwischen den Hochschultypen bleibt fast durchgehend erhalten: Auf den Erwerb klassischen Professionswissens sowie vermittlungs- und anwendungsorientierter Kompetenzen hat die Fachhochschule einen positiven Effekt. Das Fachsemester, also der Studienfortschritt, gemessen über die Dauer des Fachstudiums wirkt positiv auf den Erwerb genuin wissenschaftlicher Kompetenzen und vermittlungsorientierter Kompetenzen. Das Alter der Studierenden zeigt Einfluss auf das Maß, in dem die Studierenden in ihrer eigenen Wahrnehmung klassisches Professionswissen und anwendungsorientierte Kompetenzen erwerben, vorgängige Berufserfahrung, die einen inhaltlichen Bezug zum Studiengang hat, wirkt sich ebenfalls positiv auf den Erwerb klassischen Professionswissens aus. Die stärksten Effekte liegen aber bei allen Kompetenzdimensionen in der Wahrnehmung des Lehrverhaltens.

---

<sup>5</sup> (a) Die Lehrenden berücksichtigen Anregungen oder Vorschläge, die von Studierenden kommen. (b) Das Lernziel der Lehrveranstaltungen wird jeweils klar definiert. (c) Die Vorträge der Lehrenden sind gut verständlich und treffend. (d) Die Lehrenden vergewissern sich, dass die behandelten Inhalte verstanden werden. (e) Die Lehrenden bringen übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen. Cronbach's  $\alpha = .810$ .

<sup>6</sup> (a) In den Lehrveranstaltungen werden Fragen der laufenden Forschung angesprochen. (b) Die Lehrenden geben in den Veranstaltungen Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und/oder zur Abfassung wissenschaftlicher Texte (Referate/Hausarbeiten). (c) Die Lehrenden halten zur vertieften Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen an. (d) Die Lehrenden führen in die Anwendung von Forschungstechniken ein. Cronbach's  $\alpha = .707$ .

<sup>7</sup> Die Forschungsliteratur zum Lehrverhalten rekuriert überwiegend auf Befragungen und Beobachtungen von Lehrpersonal, bei denen aufgrund der Population andere Indikatoren herangezogen und somit auch andere Lehrstile beschrieben wurden (siehe z.B. Kember 1997).

<sup>8</sup> Der Migrationsstatus konnte in den Regressionen aufgrund der geringen Fallzahl nicht berücksichtigt werden.

**Tabelle 5: Schrittweise multiple Regression auf Dimensionen des Kompetenzerwerbs (Beta-Koeffizienten)**

	klassische profess. Kompet.	genuin wissen. Kompet.	Vermittlungs- -orientierung	Fach- wissen	Anwendungs- orientierung
forschungs-/wissenschafts- orientiertes Lehrverhalten	.286	.213	.140	--	--
studierendenzentriertes Lehrverhalten	--	.232	.208	.205	.260
Fachhochschule	.279	--	.144	--	.118
Fachsemester	--	.144	.105	--	--
Berufserfahrung <u>mit</u> Bezug zum Studienfach	.134	--	--	--	--
Alter	.145	--	--	--	.107
Geschlecht (Männer)	-.102	--	--	--	--
Vater mit HS-Abschluss	--	--	--	--	--
Student(in) hat Abitur	--	--	--	--	--
R <sup>2</sup>	.338	.172	.157	.039	.130

Je stärker studierendenzentriertes oder forschungs-/wissenschaftsorientiertes Lehrverhalten, also überhaupt ein Lehrverhalten, wahrgenommen wird, umso höher ist der subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb. Wir finden in unserem Projekt keine qualitative Hierarchisierung zwischen verschiedenen Lehrstilen, wie sie z.B. bei Trigwell et al. (1999) oder auch bei Biggs (2003) beschrieben werden, aber unsere Fragestellung ist auch eine andere als bei den in der Hochschuldidaktik viel beachteten Studien: Trigwell et al. wie auch Biggs sind daran interessiert zu erfahren, welches Lehrverhalten (bei ihnen erhoben über Aussagen der Lehrenden) den präferierten „Deep-Level-Approach“ im Lernen der Studierenden hervorbringt unter der Annahme, dass dieses Lernverhalten in der Hochschule in besonderem Maße zum Studienerfolg beiträgt. Wir messen hingegen direkt die subjektive Dimension des Studienerfolgs, den subjektive wahrgenommenen Kompetenzerwerb und analysieren, welcher Effekt wahrgenommenem Lehrverhalten und Studierverhalten zukommt.

Fassen wir die Ergebnisse soweit zusammen, so steht außer Frage, dass wir im Forschungsprojekt USuS mit dem Fokus auf Studierendensicht sowie auf hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen einen Erfolg versprechenden Weg beschritten haben, sowohl bei der Identifizierung Studierfolg versprechender Faktoren, als auch bei der Analyse möglicher Einflussnahmen auf die Erhöhung von Studienerfolgsquoten. Die üblicherweise rasch benannten Größen, die mit der Ressourcenausstattung Studierender verbunden werden, wie z.B. die Hochschulzugangsberechtigung sowie die Ausstattung mit kulturellem Kapital aus dem Elternhaus, erwiesen sich hier als nicht bedeutsam beim subjektiv wahrgenommenen Erwerb von Kompetenzen während des Studiums. Die

Erkenntnis, dass es sich bei Studierenden um eine höchst selektive Gruppe handelt, bei der die soziale Herkunft für die Leistungsfähigkeit keine große Rolle mehr spielt – die soziale Selektion fand auf den früheren Stufen des Bildungssystems statt – ist nicht unbedingt neu<sup>9</sup>, wird aber als Studienerfolgswirkung immer wieder gerne bemüht. Dagegen erwies sich eine individuell erworbene Ressource, nämlich Berufserfahrung, die einen Bezug zum Studienfach aufweist, als förderlich beim Erwerb klassischen Professionswissens. Wichtiger, weil von größerer Einflussstärke, sind jedoch der Hochschultyp und das wahrgenommene Lehrverhalten. Je stärker die Lehrenden sich den Studierenden zuwenden oder auch eine Forschungs- oder Wissenschaftsorientierung an den Tag legen, also in ihrer Lehre auf Forschung verweisen und zu eigener Forschung anhalten, umso höher ist der Kompetenzerwerb, zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden, in allen Dimensionen, die wir hier unterscheiden können.

#### **4. Erfolg gefährdender Faktor Stress – Schlaglichter aus Sicht der Studierenden**

Als ein wesentliches Hemmnis von Lernprozessen in institutionell-organisierten Kontexten werden aus lerntheoretischer und hochschuldidaktischer<sup>10</sup> Sicht negative Emotionen wie Angst- oder Stresserleben benannt. Negative Emotionen begrenzen Lernen auf Lernprozesse mit sehr einfachem Niveau, beispielsweise „auswendig Lernen“. Sie wirken sich lernfeindlich aus und verhindern komplexe Lernprozesse<sup>11</sup>. Häufig werden negative Emotionen verursacht durch das Erleben, dass die Studien- oder Lernsituation von den Lernenden nicht angemessen gestaltet oder kontrolliert werden kann, also fremdbestimmt ist<sup>12</sup>. Da die Erhöhung des Stresserlebens in Studiengängen mit Bologna-Strukturen sowohl im Kontext des Bildungsstreiks der Studierenden 2009<sup>13</sup> als auch im Anschluss daran im Kontext in Auftrag gegebener Studien zur Einführung der neuen Bologna-Studienstrukturen untersucht wurde (vgl. Bargel et al. 2009; Banscherus et al. 2010), sind auch wir diesem Phänomen nachgegangen. Wir haben die in USuS in der ersten Welle erhobenen 36 Interviews von Erstsemestern über alle Studiengänge hinweg auf die Thematisierung von Stress hin ausgewertet. Die Annahme lautet, dass Stress oder Angst verhindern, dass eigene Interessen oder Fragestellungen (z.B. forschendes Lernen) im Studium verfolgt werden können. Die viel thematisierte „Verschulung“ des Studiums hängt demnach eng mit diesem Aspekt zusammen (vgl. dazu auch Merkt 2010, S. 4ff). Die Auswertung der Interviews sollte darüber Aufschluss geben, in welchen Kontexten und wie Angst- oder Stresserleben von den Studierenden in der Studieneingangsphase thematisiert werden.

---

<sup>9</sup> Vgl. Bargel/Bargel 2009; Müller/Haun 1994. Dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die soziale Herkunft auch nach Abschluss des Studiums nach wie vor relevant für die Chancen der sozialen Platzierung sind, wie die Untersuchungen Hartmanns (2002) eindrücklich belegen.

<sup>10</sup> Eine transparente, verlässliche und angstfreie Atmosphäre in der Lehre herzustellen ist mit Rückgriff auf kommunikationstheoretische Ansätze und Modelle, bspw. von Paul Watzlawick, von Ruth Cohn oder von Friedemann Schulz von Thun, elementarer Bestandteil der hochschuldidaktischen Weiterbildung.

<sup>11</sup> Vgl. zur Übersicht über theoretische Ansätze zum Emotionsbegriff und dessen Stellenwert beim Lernen auch Reinmann-Rothmeier (2003).

<sup>12</sup> So ist zum Beispiel der von Holzkamp geprägte Begriff des „defensiven Lernens“ eben diesem Phänomen gewidmet (vgl. Holzkamp 1993).

<sup>13</sup> Berichtet wird von erhöhtem Leistungsdruck und Stress in Bologna-Studiengängen (vgl. z.B. Repinski 2009; Tegeler 2010).

In den im Herbst 2009 erhobenen 36 Interviews mit Erstsemestern<sup>14</sup> wurden die Textstellen markiert, in denen Stress, Angst oder Unsicherheit bzw. Verunsicherung thematisiert wurden. Die markierten Kontexte wurden reformuliert und dann kategorisiert. Als drei wesentliche Kontextcluster von Stress- oder Angsterleben kristallisierten sich die Themen „prekäre Rahmenbedingungen“, „Zukunftsängste“ und „nicht beherrschbare Studienbedingungen“ heraus.

Als „prekäre Rahmenbedingungen“ wurden beispielsweise „unklare Finanzierung“, „Zeitnot durch lange Anfahrtszeiten (Pendler(innen))“, „schwierige Wohnungssuche am Studienort“ oder „belastende Wohnverhältnisse“ sowie „schwierige Vereinbarkeit von Studium mit Familie und/oder Erwerbstätigkeit“ genannt. „Zukunftsängste“ wurden konkret thematisiert als „Angst vor dem Scheitern im Studium aufgrund von Scheiternserfahrungen im bisherigen Bildungsweg“, „Angst davor, den Übergang in das Masterstudium nicht zu schaffen“ und „Unklarheit über die Arbeitsmarkt- und Verdienstmöglichkeiten mit dem Bachelorabschluss“. Stress oder Angst, hervorgerufen durch „Studienbedingungen“ wird nach Angabe der Studierenden ausgelöst durch „Anwesenheitspflicht, insbesondere in Verbindung mit benoteten Leistungskontrollen“, durch „Angst vor Prüfungen, deren Anforderungen und Bewertungskriterien unklar sind und die hohe Durchfallquoten haben“ oder durch „Leistungsdruck, der von Professoren geschürt wird mit Verweis auf hohe Durchfallquoten“.

Diese Auswertung nach Stress- und Angsterleben ergibt kein Gesamtbild der Erhebungsergebnisse und muss insofern relativiert werden, da sie selektiv auf die genannten Themen erfolgte. Das Ziel dieser Teilauswertung war jedoch, aus der Perspektive der Studierenden nachzuvollziehen, welche Bedingungen den Studienerfolg erschweren. Gerade vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Auswertung der quantitativen Erhebung, die zeigte, dass die Zusammensetzung der Studierenden innerhalb der Studiengänge unerwartet homogen ist, kann geschlossen werden, dass Handlungsbedarf besteht.

Der Zweck dieser Erkenntnisse ist, sie als Grundlage für Konsequenzen zur Gestaltung von Studienangeboten zu nutzen, die die Diversität von Studierenden erhöhen können. Weitere Auswertungsschritte in diese Richtung wurden bereits eingeleitet. So wurden beispielsweise von den Studierenden in den Interviews Maßnahmen wie „Tutorien, Patenschaften und ähnliches in der Studieneingangsphase“ sehr positiv beurteilt. Ebenso machen sich die Studierenden Gedanken zu ihrem Lernverhalten und wünschen sich hierzu unterstützende Angebote. Dabei gibt es eine weite Spannbreite von angedachten Lernstrategien. Wie sich diese realisieren, wird erst in den nächsten beiden Erhebungswellen ausgewertet werden können.

Das USuS-Projekt setzt bereits im Projektverlauf mit einem methodischen Design an, das hochschuldidaktische Analysen, Beratungen und Interventionen in den Studiengängen mit Interventionsmanagerinnen vor Ort mit den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Erhebungen verschränkt. In weiteren Analysen der quantitativen Daten wird derzeit ermittelt, welche weiteren institutionellen Faktoren wie z.B. die Bewertung weiterer Charakteristiken

---

<sup>14</sup> Über einen qualitativen Zugang (explorative Interviews mit narrativem Anteil) im Sinne der Methodentriangulation sollten zusätzlich zur quantitativen Erhebung Begründungen und Erklärungen der Studierenden zu Hintergründen der subjektiven Wahrnehmung des Studierens gewonnen werden, die der Diversität der Studierenden Rechnung tragen. Deshalb wurden die interviewten Studierenden nach einem Scouting ausgewählt, das für jeden Studiengang eine hinsichtlich Gender, Migrationshintergrund und Bourdieu'scher Kapitalausstattung variierende Stichprobe ermöglichte. In den Interviews wurde nicht explizit nach Stress- oder Angsterleben gefragt, d.h. die Studierenden sprachen die Themen von sich aus an.

des Studiengangs durch die Studierenden oder auch individuelle Faktoren, wie z.B. das Studierverhalten oder die Einstellung der Studierenden zum Studium Einfluss auf den Studienerfolg haben<sup>15</sup>. In einer Methodentriangulation werden die Interviews der zweiten Erhebungswelle, in denen die Studierenden über ihre Erfahrungen des ersten Studienjahres berichten, entsprechend der hier vorgestellten Ergebnisse zu einer umfassenden Analyse studienfördernder und -hemmender Faktoren ausgewertet.

## Literatur

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2000): Multivariate Analysemethoden. 9. Auflage. Berlin u.a.
- Banscherus, U. et al. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Bargel, T./Bargel, H. (2009): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden – Expertise für die Hans-Boeckler-Stiftung.
- Bargel, T. et al. (2009): Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. BMBF. Bonn, Berlin.
- Berendt, B. (2005): The Shift from Teaching to Learning: In: Welbers, U./Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld, S. 35-41.
- Biggs, J. (2003): Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. 2. Auflage. Maidenhead.
- Bülow-Schramm, M./Rebenstorf, H. (2011): Forschungsbasierte Entwicklung hochschuldidaktischer Interventionen – ein kooperativer Ansatz. Download: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/index.php>.
- Bülow-Schramm, M./Rebenstorf, H. (2011): Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung. Online-Dossier „Öffnung der Hochschulen – Chancengleichheit, Diversität, Integration“ der Heinrich-Böll-Stiftung. Download: [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_2767.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2767.asp).
- Bülow-Schramm, M. et al. (2009): Zentrale Forschungsfragen und Analysemodell. Forschungsprojekt USuS. Hamburg. Download: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Grundlagen.160.0.html>.
- Bülow-Schramm, M./Merkt, M. (2008): Studienverläufe und Studienerfolg. Wie Studium gelingt. Identifizierung der Faktoren gelingenden Lernens unter Bologna-Bedingungen mit dem Ziel der Entwicklung und Erprobung von Fördersystemen auf hochschuldidaktischer und organisatorischer Ebene. Projektskizze an das BMBF. Hamburg.
- Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und Soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main, New York.

---

<sup>15</sup> Vgl. Bülow-Schramm/Rebenstorf, Forschungsbasierte Entwicklung hochschuldidaktischer Interventionen – ein kooperativer Ansatz, Download: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/index.php>.



- Heublein, U. et al. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. HIS Hochschul-Informationssystem. Hannover
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.
- Isserstedt, W. et al. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.
- Kember, D. (1997): A Reconceptualisation of the Research into University Academic Conceptions of Teaching. In: Learning and Instruction, Nr.3, 7. Jg., S. 255-275.
- Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: Die Hochschule, 17. Jg., Heft 1, S. 91-107.
- Merkt, M. (2010): Umstellung von Studiengängen im Bologna-Prozess. Teil 1: Problemfelder und ein Best-Practice-Beispiel der Universität Hamburg. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, J 2.14. Berlin, S. 1-21.
- Merkt, M. (2010): Umstellung von Studiengängen im Bologna-Prozess. Teil 2: Grundlagen und Vorstellung eines Rahmenmodells. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, J 2.14. Berlin, S. 1-17.
- Middendorf, E. (2008): Sozialgruppenspezifische Studienbeteiligung und Zusammensetzung Studierender. In: Adams, A./Keller A. (Hg.): Vom Studentenbergr zum Schuldenbergr? GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 113. Bielefeld, S. 103-110.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg., Heft 1, S. 1-42.
- Ramm, M./Multrus, F. (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003): Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning. Arbeitsbericht Nr. 1. Universität Augsburg. Augsburg:.
- Repinski, G. (2009): Gegen die verschulte Uni. In: taz, 17.11.2009. Download: <http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/gegen-die-verschulte-uni/>
- Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. In: HIS Kurzinformation A6/2004. Hannover.
- Tegeler, A. (2010): Studienreform in der Lehrerbildung. Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung. Download: <http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/studienreform-lehrerbildung.php>
- Trigwell, K. et al. (1999): Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. In: Higher Education, Jg. 37, S. 57-70.

# Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender

Mechthild Oechsle, Ingrid Scharlau, Gudrun Hessler, Kathrin Günnewig

## Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, auf welche Weise Studierende die Anforderungen von Wissenschaft und Berufspraxis aufeinander beziehen und welche Subjektiven Theorien sie hierzu entwickeln. Basierend auf einer qualitativen Befragung von Studierenden des Lehramts und der Soziologie rekonstruiert der Beitrag verschiedene Konzepte von Praxisbezug und Professionalität und analysiert mögliche Zusammenhänge zwischen diesen Konzepten. Der Beitrag macht deutlich, dass es neben der (erwartbaren) Heterogenität zwischen den Studiengängen eine erhebliche Heterogenität der entsprechenden Subjektiven Theorien *innerhalb* der jeweiligen Studiengänge gibt und diskutiert mögliche Schlussfolgerungen für die universitäre Lehre.

## 1. Einleitung

Mit der stärkeren Betonung von Berufs- und Praxisorientierung im Rahmen der neu strukturierten Studiengänge werden die Erwartungen an Studierende komplexer und widersprüchlicher. So sind sie nach wie vor mit wissenschaftsinternen Leistungsanforderungen konfrontiert, zugleich aber auch mit externen Ansprüchen des Arbeitsmarktes. Dies lässt sich auch als Entgrenzung der universitären Ausbildung gegenüber der Berufspraxis interpretieren. Weitgehend ungeklärt ist, wie Studierende diese heterogenen Erwartungen des Wissenschaftssystems und des Beschäftigungssystems im Rahmen universitärer Ausbildung aufeinander beziehen und welche Sichtweisen und Strategien sie hierzu entwickeln. Eine Analyse ihrer Problemdefinitionen und Deutungen des Zusammenhanges zwischen Wissenschaft und Berufspraxis sowie des zugrunde liegenden subjektiven Professions- und Wissenschaftsverständnisses steht noch weitgehend aus. Hier setzt das Forschungsprojekt STEP an, das die Subjektiven Theorien Studierender und Lehrender zum Verhältnis von Studium und Berufspraxis untersucht.<sup>1</sup>

Aktuelle Daten zur Relevanz des Praxisbezugs im Studium im Urteil der Studierenden und ihrer Bewertung der Realisierung von Praxisbezug finden sich im Studienqualitätsmonitor 2007 (Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008). Danach wird von über 80 % aller Studierenden in allen Fachrichtungen der Praxisbezug von universitärer Lehre als wichtig oder sehr wichtig bezeichnet. Am wenigsten zufrieden mit dem Praxisbezug sind die Lehramtsstudierenden, nur 18 % beurteilen ihn mit gut oder sehr gut. Die Sozialwissenschaften liegen bei 38 % im unteren Mittelfeld (ebd., S. 23).

Implizit wird in diesen Studien ein gemeinsam geteiltes Sinnverständnis darüber unterstellt, was Praxisbezug für die Studierenden bedeutet und was sie sich wünschen, wenn sie ein Mehr an Praxisbezug fordern. Im Unterschied dazu möchten wir im Folgenden zeigen, dass

---

<sup>1</sup> STEP ist ein Verbundprojekt der Universitäten Bielefeld und Paderborn; es wird innerhalb der Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ des BMBF gefördert ([www.step-projekt.de](http://www.step-projekt.de)).

es zum Einen eine große Bandbreite in den jeweiligen Konfigurationen von Studium und Berufspraxis *zwischen* den verschiedenen Studiengängen, zum anderen aber auch eine erhebliche Heterogenität im Verständnis von Praxisbezug *innerhalb* der einzelnen Studiengänge gibt.

Schon auf allgemeiner Ebene lässt sich eine erhebliche Varianz im Berufsbezug universitärer Studiengänge feststellen:

- Das Studium ist der allein mögliche Zugangsweg für bestimmte Berufe, die als Professionen verstanden werden (z.B. Medizin, Lehramt).
- Das Studium ermöglicht eine Bandbreite unterschiedlicher, klar beschreibbarer Berufe und Positionen (z.B. BWL, Ingenieurwissenschaften).
- Das Studium ist vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung, konkrete Berufsbilder sind nicht automatisch zugeordnet (z.B. Geistes- und Sozialwissenschaften) (Griepentrog 2009)).

Es gibt also im universitären Fächerspektrum sehr unterschiedliche Konfigurationen des Verhältnisses von Studium und Beruf, die sich auch in den Perspektiven der jeweiligen Studierendengruppen zeigen: So haben Lehramtsstudierende in der Regel ein klares Berufsbild vor Augen und formulieren andere Forderungen nach Praxisbezug als Studierende in den Sozialwissenschaften, wo nur eine lose Kopplung von Studium und Beruf existiert und Vorstellungen über berufliche Felder erst allmählich während des Studiums entwickelt werden (vgl. etwa Späte 2007; Solga et al. 2009). Unsere Daten zeigen darüber hinaus, dass es auch *innerhalb* der einzelnen Studienfächer oder Studiengänge eine erhebliche Varianz in den Praxiskonzepten der Studierenden gibt (siehe dazu weiter unten).

Die verschiedenen Praxiskonzepte und die darin implizierten Erwartungen der Studierenden an den Praxisbezug des Studiums stehen jedoch nicht isoliert für sich, sondern sind eingebettet in breiter gefasste Subjektive Theorien zum Verhältnis von Studium und Beruf. Die Vorstellungen und Argumentationen der Studierenden zu den im Beruf geforderten Qualifikationen und Kompetenzen verweisen zudem auf implizite oder explizite Professionalitätskonzepte der Studierenden.

In Studiengängen mit einer geringen Berufsfeldprägnanz wie der Soziologie gibt es im Vergleich zu Studienfächern, die in ein klassisches professionelles Tätigkeitsfeld münden, kein klar definiertes Professionskonzept. Gleichwohl gibt es in der Soziologie einen längeren Professionalisierungsdiskurs, in dem versucht wird, Professionalisierungschancen für das Fach und seine Absolvent(inn)en zu entwickeln (vgl. Zimenkova 2007). So macht sich z.B. Lamnek (1993) für eine Professionalisierung des Faches stark und plädiert für die Entwicklung eines definierbaren Berufsbildes „Soziologie“, aufbauend auf den Basiskompetenzen von Methodenkenntnissen und einer „spezifisch soziologischen Denkweise“, die den Kern der berufsrelevanten Fähigkeiten darstellt (Lamnek/Ottermann 2003, S. 41). Beobachten lassen sich auch verschiedene Versuche, Perspektiven einer aktiven Professionalisierung für neue und expandierende Berufsfelder zu entwickeln, etwa für den Bereich Beratung (von Alemann 2002; Blättel-Mink/Katz 2004). Eine andere Wendung geben Kühl und Tacke (2003) der Professionalisierungsdebatte, indem sie von einer „Als-ob-Professionalisierung“ der Soziologie sprechen, da sie davon ausgehen, dass eine klassische Professionalisierung des Faches aufgrund seiner Besonderheiten nicht möglich sei. Den Kern einer soziologischen Ausbildung sehen sie in fundierten Methoden- und Theoriekenntnissen, Analyse- und Reflexionsfähigkeit sowie empirischem Arbeiten. Mit Oevermann könnte man

eine doppelte Professionalisierung der Soziologie sehen: eine bislang dominierende innerwissenschaftliche und eine nur in Ansätzen entwickelte außerwissenschaftliche Professionalisierung.

Die Frage nach der optimalen Professionalisierung von Lehrer(inne)n ist bislang ebenfalls nicht beantwortet. Es liegen sehr unterschiedliche Modelle vor, von denen einige die Professionalisierbarkeit des pädagogischen Handelns grundsätzlich bezweifeln. So betont die strukturtheoretische Forschung die mangelnde Steuerbarkeit pädagogischen Handelns. Die Arbeit von Lehrer(inne)n ist demzufolge durch unaufhebbare Antinomien gekennzeichnet, etwa die Antinomie von Nähe-Distanz oder das Dilemma der Ungewissheit: Es besteht keine Sicherheit über einen Erfolg des Bildungsauftrags (vgl. Helsper 2000). Zu erwerbende Handlungsrepertoires und Routinen müssen angesichts der Dilemmata reflexiv eingesetzt werden (Helsper 2007). Der strukturtheoretische Ansatz verweist zudem auf die spezifische Distanz, die durch die Professionalität entsteht. Andere Autor(inn)en kritisieren diese Beschreibung durch unlösbare Spannungsverhältnisse (etwa Tenorth 2006). Nach Tenorth lässt sich das Kerngeschäft von Lehrer(inne)n als Unterrichten fassen. Dass Unterrichten eine schwierige und paradoxe Tätigkeit ist, sieht auch er. Professionalisierung fasst er deswegen als Ausbildung professioneller Schemata und Ausbildung von „Weisheit der Praxis“ (ebd., S. 590), vorbereitet durch den Erwerb von Fachkompetenzen und Reflexivität in der Universität. Baumert und Kunter betonen hingegen, dass professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen, professionellen Werten, motivationalen Orientierungen und metakognitiven sowie selbstregulativen Fähigkeiten besteht (Baumert/Kunter 2006). Kern der Professionalität sind ihrem Ansatz zufolge allgemeines pädagogisches, Fach- und fachdidaktisches Wissen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz ungelöster prinzipieller Fragen die Professionalität von Lehrer(inne)n über Expertenwissen, Handlungskompetenzen und Routinen hinausgehendes Problemlösen durch eine selbstreflexive und selbstkritische Haltung beschrieben wird. Dies führt dazu, dass die Lehrer(innen)bildung zunehmend zu reflexiver Lehrerbildung wird.

## **2. Das STEP-Projekt: methodisches Vorgehen und theoretisches Konzept**

Zur Analyse der Studierendenperspektive nutzen wir das Konzept Subjektiver Theorien nach der Definition von Dann (1994). Hier werden Subjektive Theorien als stabile kognitive Strukturen verstanden, die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind. Sie haben die Funktionen der Realitätskonstruktion, der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse und der Generierung von Handlungsentwürfen (vgl. Dann 1994, S. 166f.). Im Unterschied zu anderen Autor(inn)en, die Subjektive Theorien von Konzepten wie Alltagstheorien oder Deutungsmustern abgrenzen (vgl. etwa Meuser/Sackmann 1992), betonen wir die Anschlussfähigkeit dieses (psychologischen) Konzepts an soziologische Konzepte wie das der kollektiven Deutungsmuster oder der Wissensbestände. Sowohl im Konzept „Subjektive Theorien“ als auch im Konzept „Soziale Deutungsmuster“ wird von der handlungssteuernden Funktion dieser Deutungsmuster bzw. Theorien ausgegangen. Individuen greifen in ihren Subjektiven Theorien auch auf soziale Deutungsmuster zurück, die „eine kulturelle, kollektiv bzw. individuell (re-)produzierte Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen“ (ebd., S. 15) darstellen.

Die Studierenden wurden im Rahmen des STEP-Projekts mithilfe leitfadengestützter und problemzentrierter Interviews befragt (vgl. Helfferich 2005; Witzel 1982). Neben dem Praxisverständnis wurden auch ihre Vorstellungen zum Verhältnis von Studium und Beruf, zu Professionalität und zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im jeweiligen Studiengang erhoben. Die folgenden Ergebnisse beruhen auf einem Auswertungsverfahren, bei dem wir auf Basis eines Kategoriensystems die Interviews codiert haben. Auf dieser Grundlage wurden Interviewpassagen thematisch ausgewertet; in einem zweiten Auswertungsschritt werden die gefundenen Ausprägungen und vorläufigen Typisierungen differenziert und im Rahmen einer komplexeren Typologie weiterentwickelt (Kelle/Kluge 2010).

### **3. Praxiskonzepte Studierender**

Im Folgenden stellen wir eine Typologie der Praxiskonzepte Studierender aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen und den Studiengängen Sozialwissenschaften (BA) und Soziologie (BA, MA) vor.

#### **3.1. Soziologie**

##### **3.1.1. Kritik an fehlendem Praxisbezug**

Studierende mit diesem Praxiskonzept äußern deutliche Kritik an der Organisation des Studiums, das für sie zu wenig Praxisbezug im Hinblick auf außeruniversitäre und außerwissenschaftliche Praxisfelder enthält.

„Der Bezug zu welcher Praxis ist das denn? Zur wissenschaftlichen Praxis – na super! (...) Hier wird man nur zum Wissenschaftler ausgebildet (...). Ob wir da jetzt wirklich alle landen, ist ja wohl eher fraglich.“

Aufgabe der Universität wäre es, durch entsprechende Veranstaltungsformate auf die Berufspraxis vorzubereiten. Angebote zur Berufsorientierung werden explizit gewünscht, Praktika sollten verpflichtend gemacht werden und länger dauern. Praxiserfahrung heißt für diese Studierenden auch, die Regeln der Arbeitswelt kennenzulernen,

„damit man weiß, wie das so in einem Unternehmen abläuft, sonst macht man sich da falsche Vorstellungen. (...) Dass man da stark unter Strom steht und es nicht darauf ankommt, eine Sache lang und gründlich zu machen, sondern schnell und einigermaßen“

##### **3.1.2. Studium als Bildung**

Studierende mit diesem Praxiskonzept sehen eine systematische Differenz zwischen Studium und Beruf, die aufrechterhalten werden sollte, weil sie die Qualität eines wissenschaftlichen Studiums ausmacht. Die Universität kann nicht auf konkrete Berufsfelder vorbereiten und sie soll sich auch nicht einmischen; ein konkreter Praxisbezug wird deshalb kaum erwartet und Hilfestellung für die eigene Berufsorientierung kann die Universität nicht leisten:

„und da will ich jetzt irgendwie von der Uni, also ich persönlich zumindest, nicht unbedingt eine Hilfestellung haben, im Sinne von ja Du könntest Journalistin werden oder Du könntest in die Personalabteilung gehen, aber ich will die Zeit haben, dass ich mir das selbst entwickeln kann.“

Eine Vorbereitung auf die Berufspraxis erfolgt aus Sicht dieser Studierenden durch den Erwerb fachlicher wie überfachlicher Kompetenzen: Durch das Studium erhält man einen anderen (soziologischen) Blick auf die Dinge, man erkennt Zusammenhänge, lernt sich zu orientieren, kann Sachverhalte schneller verstehen. Man lernt wissenschaftliches Arbeiten, entsprechend zu denken und eine „vernünftige Analyse herzustellen“. Wichtig ist es auch, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

### **3.1.3. Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Berufspraxis**

Studierende suchen hier eine vermittelnde Position zwischen den (Selbst-) Ansprüchen an das Studium als in erster Linie wissenschaftliches Studium mit einer Betonung des Bildungsaspekts und den wahrgenommenen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Dies wird als tendenziell konflikthaft und als „Spagat“ zwischen Wissenschaft und Berufspraxis erlebt:

„Also die Hochschule ist ja doch eher wissenschaftlich und theoretisch ausgelegt und wenig praxisorientiert. Und der Beruf verlangt ja genau das Gegenteil von dem was wir an der Hochschule machen. Und das würde ich mal mit Studium und Beruf in Verbindung setzen, also der Konflikt so ein bisschen, oder ja Theorie und Praxis miteinander zu vereinbaren.“

Diese Studierenden nehmen den wissenschaftlichen Anspruch des Studiums, ähnlich wie beim vorhergehenden Praxiskonzept, sehr ernst und schätzen die Fähigkeiten, die sie durch das wissenschaftliche Studium erlernen: Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens, Methodenkenntnisse, Analysen erstellen und Zusammenhänge erkennen; zudem Schlüsselkompetenzen wie Präsentation, Rhetorik. Darüber hinaus lässt sich in diesem Praxiskonzept eine vermehrte Beschäftigung mit Themen und Anforderungen des Arbeitsmarktes erkennen. Die Studierenden beschäftigen sich aktiv mit der Frage nach einer möglichen beruflichen Zukunft und versuchen, sich Informationen über mögliche Berufsfelder zu beschaffen. Dies geht teilweise einher mit dem Sammeln gezielter Praxiserfahrungen durch z.B. Praktika oder Nebenjobs. Eine Ausrichtung des Studiums auf eine spätere Berufstätigkeit wird durch eine erkennbare Spezialisierung auf bestimmte Themen- und Forschungsfelder schon während des Studiums verfolgt.

## **3.2. Lehramt<sup>2</sup>**

### **3.2.1. Primat der beruflichen Verwertbarkeit**

Studierende mit diesem Praxiskonzept gehen davon aus, dass das Studium direkt auf den Lehrerberuf vorbereiten sollte und dass dies zu wenig geschieht:

„Und ich glaube, (...) dass das Studium zu wenig praxisbezogen ist. Man macht seine drei Praktika in den Schulen, plus das außerschulische Praktikum. Und das ist die einzige Phase, wo man sich wirklich mal ausprobieren kann, (...), und auch unterrichten kann, (...) dass man dann aber dennoch recht wenig von dem angewandt hat, was man in der Universität gelernt hat, sondern eher aus den Erfahrungen der anderen Lehrer der Schulen profitiert.“

---

<sup>2</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf erste Ergebnisse, deren Publikation für 2011 vorgesehen ist (vgl. Schüssler/Günnewig/Scharlau 2010).

Sowohl für fachliches als auch für erziehungswissenschaftliches Wissen wird gefordert, dass es direkt auf die Schule bezogen werden kann. Das führt dazu, dass beim fachlichen Wissen Inhalte abgelehnt werden, die nicht selbst unterrichtet werden können.

„Ja, zum Beispiel (...), dass man dann eine Unterrichtsreihe konzipieren soll, über das Thema Shakespeare, für die Hauptschule. Wo ich mir denke, wenn man mal realistisch ist, wird man nie an der Hauptschule Shakespeare behandeln. Und da würde ich es (...) sinnvoller finden, (...) gute Modelle sich anzugucken über Sprachvermittlung oder (...) Bücher durchzunehmen, die man wirklich an einer Hauptschule vielleicht machen könnte.“

Besondere Wertschätzung erfährt hingegen Handlungswissen, wie solches über Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Alles Wissen, das über diesen Anwendungsbezug hinausgeht, muss sich als praxisrelevant legitimieren und steht unter dem Vorbehalt, für die Praxis nicht brauchbar und deshalb überflüssig zu sein. Zudem identifizieren viele dieser Studierenden Praxisbezug direkt mit eigenem Handeln.

„Die Seminare, die praxisorientiert sind, da wird eben sehr viel praktiziert, würde ich sagen. Man kann sich selber ausprobieren. Oder man sieht, wie andere sich selber ausprobieren.“

Die Vorstellungen vom Lehrerberuf und den dazu notwendigen Kompetenzen sind eng auf das Unterrichten bezogen. Planen und Durchführen von Unterrichtsstunden werden als wesentlicher Teil des Lehrerhandelns begriffen und universitäres Wissen wird dann geschätzt, wenn es dazu relevantes Wissen und Kompetenzen vermittelt.

### **3.2.2. Wechselwirkung von Theorie und Praxis**

Dass Studierende sich mehr Praxis wünschen, den Praxisbezug des Lehramtsstudiums vor allem in den Praktika verorten und oft ein wenig kritisches Bild von Praxisphasen haben, ist schon lange bekannt (vgl. Hascher 2006). Unsere Analysen bestätigen dies allerdings nur für einen Teil der Studierenden. Eine andere Gruppe hat ein breiter gefasstes, reflektiertes und damit kritisches Verständnis vom Praxisbezug des Studiums.

„vor diesem Praktikum habe ich das sehr kritisch gesehen, das Verhältnis von Theorie und Praxis und dachte, ich bin überhaupt nicht auf (...) diesen Beruf vorbereitet. Mittlerweile denke ich aber, dass das Studium jetzt einfach andere Schlüsselqualifikationen ausbildet und dass das Ziel ist und dass ich die auch sehr gut beherrsche (...) und dass ich die Dinge, die in der Praxis wichtig sind, auch im Referendariat ausbilden kann, auch zeitnah. Und da (...) wünsch ich mir dennoch aber immer wieder Zeit, die Theorie wieder reinzuholen.“

Die unmittelbare Berufsvorbereitung ist hier lediglich eine Teilaufgabe. Das Studium dient der Vermittlung weiter fachlicher Perspektiven, dem Gewinnen von Standpunkten und dem Erwerb von Kompetenzen, die es möglich machen, berufliche Handlungsstrategien zu erwerben. Dazu zählen primäre Qualifikationen wie ein Grundverständnis des Fachs, das Recherchieren und Problemlösen, aber auch sekundäre Qualifikationen wie Zeitmanagement und Organisationsfähigkeiten. Das universitäre Wissen erlaubt es, Unterrichten und andere Lehrertätigkeiten zu reflektieren und zu verstehen.

„Ja, ich denke schon, erst mal die Horizonterweiterung und einfach auch die Sicherheit, die man bekommt. Wenn ich nachher ein Fach unterrichte, dann habe ich mehr die

Sicherheit, (...) dass ich (...) eine gefestigte Meinung drin habe oder ein gefestigtes Wissen. Genau.“

Praktika werden als sehr bedeutsam für die Berufsvorbereitung gesehen, bedürfen aber der Verbindung mit universitären Veranstaltungen, in denen die Praxiserfahrung reflektiert wird. Einige dieser Studierenden beziehen Praxis- und universitäre Phasen im Sinne eines wechselseitigen Reflexionsverhältnisses aufeinander. Auch sie kritisieren oft den mangelnden Praxisbezug des Studiums; allerdings sehen sie neben zu wenig auch qualitativ nicht hinreichenden Praxisbezug und wägen die Aufgaben von Universität und Praktika/Referendariat gegeneinander ab.

### **3.3. Zwischenfazit**

Die Analyse der Interviews zeigt eine erhebliche Varianz in den Vorstellungen über einen Praxisbezug des Studiums. Diese Unterschiede ergeben sich weniger durch die Differenz im Berufsbezug der Studiengänge selbst als vielmehr durch unterschiedliche Subjektive Theorien von Studierenden innerhalb eines Studiengangs. Interessant ist, dass es in beiden Studiengängen ein Praxiskonzept gibt, das eine unmittelbare berufliche Verwertbarkeit des Studiums und ein Studium mit einem stärker berufsorientierten Zuschnitt einfordert und eines, das die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis und die (berufliche) Kompetenzentwicklung auch durch das wissenschaftliche Studium betont. Das dritte Konzept, das Kompetenzerwerb in erster Linie als Resultat eines wissenschaftlichen Studiums und der hier erworbenen fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen begreift, findet sich bei Studierenden des Lehramts in unserem Sample nicht. In den Studiengängen Soziologie und Sozialwissenschaften ist dieses Konzept durchaus häufig vertreten.

Es wird zu prüfen sein, wie sich diese Praxiskonzepte auf das Studienverhalten auswirken. Zudem ist zu untersuchen, inwieweit die Praxiskonzepte mit Vorstellungen der Studierenden über berufliche Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und zur Professionalität zusammenhängen. Zu fragen ist dabei, ob diese verschiedenen Inhalte ein gemeinsames Ganzes bilden, sich also die drei (bzw. zwei) gefundenen Typen auch in den Kompetenzvorstellungen und Professionalitätskonzepten wiederfinden, oder ob die Studierenden zu diesen Themen unterschiedliche und nicht zwangsläufig verbundene Ansichten ausbilden.

## **4. Professionalität**

### **4.1. Soziologie**

Die Subjektiven Theorien der Studierenden zur Professionalität des Faches sind aufschlussreich sowohl für die Wahrnehmung ihres Studiums als auch für ihre Vorstellung hinsichtlich eines möglichen Beruf- und Arbeitsweltbezugs ihres Studiums. Es lassen sich drei wesentliche Konzepte von Professionalität finden: Erstens eine Vorstellung von Professionalität, die sich primär auf wissenschafts- und studienbezogene Dimensionen bezieht, zweitens ein Professionalitätskonzept, das sich auf außerwissenschaftliche Berufsfelder bezieht sowie ein drittes übergreifendes Konzept, das wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Praxis verbindet.



#### 4.1.1. Professionalität bezogen auf Studium und Wissenschaft

Professionalität als Soziologe/Soziologin oder Sozialwissenschaftler(in) wird von einer größeren Gruppe von Studierenden im Kontext von wissenschaftlichen Standards definiert. Ein zentraler Punkt ist das „saubere“ wissenschaftliche Arbeiten, ein korrekter Umgang mit Quellen und richtiges Zitieren. Professionalität heißt hier

„dass er sauber arbeitet, dass wenn er irgendwas sagt, dass er zitiert, das er ordentlich mit Quellen umgeht und so was alles (...) diese grundlegenden Sachen.“

Wichtig sind darüber hinaus der korrekte Umgang mit Daten und die Einhaltung von Standards der Objektivität und Überprüfbarkeit.

Während sich dieses Verständnis von Professionalität eher auf generelle Standards wissenschaftlichen Arbeitens bezieht, werden von anderen Studierenden v.a. fachwissenschaftliche Qualifikationen und Kompetenzen als Kern soziologischer Professionalität benannt. Im Vordergrund stehen hier Theorie- und Methodenkenntnisse, die jedoch nicht nur angewandt, sondern auch im Hinblick auf Reichweite und Ertrag reflektiert werden sollten.

„also dass man verschiedene Theorien kennt (...) weiß wie man sie einzuordnen hat, was sie einem bringen können.“

Während sich dieses Verständnis von soziologischer Professionalität im Sinne Oevermanns an innerwissenschaftlichen Kriterien orientiert und eng mit der aktuellen Lebenswelt der Studierenden verknüpft ist, wird im folgenden Konzept Professionalität primär auf die außerwissenschaftliche Berufswelt bezogen.

#### 4.1.2. Professionalität bezogen auf außerwissenschaftliche Praxis

Zentral ist hier die Frage, inwieweit Soziolog(inn)en spezifische Fachkenntnisse im Vergleich zu anderen Absolvent(inn)en haben und inwieweit sie mit diesen in bestimmten Berufsfeldern konkurrieren können. Professionalität wird hier definiert mit Bezug auf die spezifischen Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes und als das Ausführen fachlicher Aufgaben:

„wenn man in der Personalabteilung eines Unternehmens ist, dann muss man den Anforderungen da genügen (...)“

„Professionalität ist eigentlich immer die Aufgaben, die man bekommt, wirklich nach bestem Wissen und Gewissen auszuführen. (...) Und das halt möglichst fehlerfrei und routiniert auch ein bisschen noch.“

Professionalität in außerwissenschaftlichen Berufsfeldern bedeutet aber auch Handeln unter ungewissen Bedingungen, mit unvollständiger Information und unter Zeitdruck:

„Handeln, da gibt es immer Lücken. Und ich glaube, dass die Professionalisierung eher ist wie man damit umgeht, also so dass man diese Lücken hat.“

#### 4.1.3. Professionalität als übergreifende Perspektive

Ein drittes Professionalitätskonzept ist weder ausschließlich auf Wissenschaft noch auf spezifische Berufsfelder bezogen; als übergreifendes Konzept kann es eine Vermittlung zwischen beiden Sphären herstellen. Dieses Konzept betont die spezifische Perspektive auf gesellschaftliche Phänomene, die durch das Studium der Soziologie vermittelt werden.

Genannt werden Fähigkeiten wie Zusammenhänge zu erkennen, Funktionsweisen der Gesellschaft zu verstehen, Strukturen zu erkennen und kritisch zu hinterfragen sowie eigene Erkenntnisinteressen zu reflektieren.

„Also Sozialwissenschaftler kriegen ja erst mal die Hintergründe über die Gesellschaft und so vermittelt, denk ich mal. Also dass man da irgendwie einen ganz anderen Blick drauf kriegt und nicht so oberflächlich irgendwie, sondern dass man da das gelernt hat, das zu hinterfragen.“

Ein weiterer Gedanke ist die Entwicklungsfähigkeit in Bezug auf die eigene (wissenschaftliche) Arbeit, d.h. das immer wieder erneute Hinterfragen eigener Ergebnisse und ein im weitesten Sinne forschendes Herangehen an Fragestellungen.

„Ich finde am allerwichtigsten unter anderem, dass man das, was man in dem Moment denkt oder herausfindet, dass man das immer wieder hinterfragt. Also dass man sich weiterentwickelt.“

Dieser „soziologische Blick“ bzw. eine gewisse Reflexionsfähigkeit scheint das zu sein, was viele Studierende der Soziologie mit einer Professionalität des Faches verbinden.

Die bisherigen Auswertungen zeigen, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen den Praxiskonzepten und den Subjektiven Theorien zu Professionalität gibt. So findet sich das an Standards wissenschaftlichen Arbeitens orientierte Professionalitätskonzept bei vielen Studierenden, unabhängig von ihren jeweiligen Praxiskonzepten; bestenfalls lassen sich Unterschiede im Hinblick auf die Differenziertheit und Reflexivität der Argumentation feststellen. Gleichwohl gibt es aber eine Nähe bestimmter Konzepte zueinander bzw. ein Sich-Ausschließen bestimmter Konzepte. Studierende mit einem Konzept von Praxisbezug, das auf eine möglichst direkte berufliche Verwertbarkeit zielt, argumentieren in der Regel nicht mit dem „soziologischen Blick“ als Kernkompetenz soziologischer Professionalität, sondern eher mit handfesten Methodenkenntnissen oder mit fachunspezifischen Schlüsselkompetenzen.

## 4.2. Lehramt

Der Professionalitätsbegriff war den Lehramtsstudierenden wenig geläufig und zugänglich und wurde von einigen als zu stark wertend gänzlich abgelehnt. Daneben ergab sich in den induktiven Analysen wieder eine erhebliche Heterogenität.

Die Analyse zeigt, dass vor allem fünf Themenbereiche den Studierenden wichtig sind: Reflexionsfähigkeit, die Balance von Routine und Flexibilität, bewusste Rollenübernahme, (Fach-) Wissen und Lehrerkompetenzen. Ausgehend hiervon konnten zwei Typen Subjektiver Theorien zu Professionalität ausgemacht werden, die zwei prominenten Standpunkten in der wissenschaftlichen Debatte um Lehrerprofessionalität ähneln, und zwar der Definition von Professionalität über Reflexion und Rollenverständnis (vgl. etwa Helsper 2006) und der Definition über das Vorhandensein von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissensbeständen (vgl. Baumert/Kunter 2006). Da von den Studierenden keinerlei Bezüge zur Professionalisierungsdebatte genommen und keine theoretischen Konzepte diskutiert werden, handelt es sich lediglich um einen impliziten Bezug. So formuliert eine Vertreterin des zweiten Konzepts:

„Für den Lehrer ist es auf jeden Fall wichtig, dass er sehr gut ist, in seinem Fach und in der Vermittlung, in der Didaktik. Und die ganzen Dinge, die wir eben schon genannt

haben, die Kompetenzen, die ein Lehrer mitbringen sollte, da muss er gut sein. Damit er den Beruf auch gut ausüben kann und die Schüler dann auch was davon haben.“

Eine andere Studentin beginnt ebenfalls mit dem Hinweis auf den Kompetenzerwerb, formuliert dann aber auch die Ansprüche an Reflexion, die typisch für das erste Konzept sind:

„Ja, also Professionalität im Lehrerberuf, denke ich, ist diese Kompetenzen, die wir grade genannt haben, weitgehendst verinnerlicht zu haben, ohne dass man sich das vielleicht ständig selber noch mal bewusst machen muss. Aber trotzdem immer wieder zu reflektieren und zu schauen, inwieweit habe ich vielleicht Verhaltensmuster mittlerweile angenommen, die nicht angemessen sind.“

Die Analysen bringt zudem eine interessante Ergänzung zu den oben skizzierten Befunden zum Praxiskonzept. Viele der Lehramtsstudierenden, deren Subjektive Theorie vom Praxisbezug dem *Primat der beruflichen Verwertbarkeit* zugeordnet werden kann, vertreten ein Verständnis von Lehrerprofessionalität, das um pädagogisches, fachdidaktisches und Fachwissen konzentriert ist. Dies ist weitgehend stimmig zu ihrem Praxiskonzept. Interessanterweise erfährt das bei der Frage nach dem Praxisbezug des Studiums oft geschmähte Fachwissen im Kontext der Diskussion um Professionalität allerdings eine deutlich höhere Wertschätzung. Die zum Thema Studium und Beruf verfügbaren Subjektiven Theorien einzelner Individuen sind in sich also keineswegs widerspruchsfrei.

Andere Studierende, die vom *Primat der beruflichen Verwertbarkeit* ausgehen, schätzen hingegen ein adäquates Rollenverständnis und Reflexivität als Kern pädagogischer Professionalität. Beide Professionalitätskonzepte finden sich zudem etwa gleich verteilt auch in der Gruppe von Studierenden mit dem weiteren Bild eines Praxisbezugs durch *Wechselbeziehung von Theorie und Praxis*. Dieser Befund zeigt, dass Studierende mit dem Konzept vom Primat der beruflichen Verwertbarkeit nicht einfach nur schlechter ausgebildet oder weniger informiert sind als solche mit einem weiter gefassten Praxiskonzept. Unserer Ansicht nach lässt er sich eher dahingehend interpretieren, dass Wissensbestandteile oder Subjektive Theorien nur in begrenzten Begriffs- oder Deutungshorizonten verfügbar sind – ein möglicherweise wichtiger Befund für die Frage nach der Ausbildung ebensolcher Konzepte.

## 5. Schlussfolgerungen

Was bedeuten diese Befunde nun für die Gestaltung des Studiums? Es ist davon auszugehen, dass die von uns rekonstruierten Subjektiven Theorien einen Einfluss auf die Studiengestaltung, die Studienstrategien und mittelbar auch die Zufriedenheit mit dem Studium nehmen. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass die Studierenden unerwartet unterschiedliche Deutungen des Verhältnisses von Studium und Beruf vorbringen. Dieser Heterogenität muss die Universität Rechnung tragen und differenzierte Angebote für die verschiedenen Gruppen von Studierenden anbieten. Die Forderung nach „mehr Praxisbezug“ etwa wird damit mehrdeutig – sie kann mehr direktes berufliches Handeln bereits im Studium, aber auch mehr Reflexion des Verhältnisses von praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Theorie und mehr fachwissenschaftliche Ausbildung bedeuten.

Da Subjektive Theorien als Filter bestimmen, welche Studienangebote und Lerngelegenheiten Studierende wahrnehmen, und eine erhebliche Beharrungskraft gegenüber diskrepanten Erfahrungen haben, wird es notwendig, im Studium neben der Vermittlung von

Fachwissen und Kompetenzen primärer und sekundärer Art auch die Subjektiven Theorien oder Deutungsmuster der Studierenden zu thematisieren und zu verändern (vgl. Blömeke 2002; Beyer/Wisbert 2006). Vor der Vermittlung von Wissen – zumindest aber gleichberechtigt neben ihr – sollte die Reflexion der eigenen Subjektiven Theorien oder Deutungsmuster stehen. Das hat auch deswegen einen Reiz, weil sie (häufig implizit) Bezug auf aktuelle und ungelöste professionstheoretische Debatten nehmen. Besonders relevant ist hierbei der Befund, dass, wie wir gezeigt haben, einige Studierende intern widersprüchliche Subjektive Theorien haben – unterschiedliche Fragen in Interviews machen unterschiedliche Erfahrungs- und Überzeugungsbestände zugänglich, ohne dass diese untereinander argumentativ verknüpft würden. Damit besteht bei jeder Form von reiner Vermittlung von Inhalten ohne Bezugnahme auf die Subjektiven Theorien Inhalte die Gefahr, dass diese neben die bereits vorhandenen subjektiven Repräsentationen treten, nicht aber in diese integriert werden.

Um die Subjektiven Theorien den Studierenden bewusst zu machen und sie zu differenzieren, scheint es Erfolg versprechend zu sein, diese im Lichte anderer Perspektiven zu reflektieren, etwa indem sie gezielt mit anderen Subjektiven Theorien, Praktikums- oder Studiumserfahrungen und wissenschaftlichen Theorien in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Hierzu werden im STEP-Projekt derzeit Self-Assessment-Instrumente entwickelt, die – möglichst in curricular einsetzbarer Form – die Studierenden durch wesentliche Phasen ihres Studiums begleiten sollen.

## Literatur

- Alemann, A. von (2002): Soziologen als Berater. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung der Soziologie. Opladen.
- Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. In: HIS Forum Hochschule Nr. 1/2008. Hannover.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469-520.
- Beyer, K./Wisbert, R./Plöger, W./Wasmuth, K.-U./Anhalt, E. (2006): Schulpraktikum: Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler.
- Blättel-Mink, B./Katz, I. (Hg.) (2004): Soziologie als Beruf? Soziologische Beratung zwischen Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hg.): Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, S. 163-181.
- Griepentrog, M. (2010): Wie finden Sozialwissenschaftler/innen den passenden Beruf? Zielfindung im Studium – Tätigkeitsfelder, Folien zum Vortrag.
- Groeben, N./Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioristischen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt.

- Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim, S. 130-149.
- Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10(4), S. 567-579.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb., S. 64-102.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Ausbildung. In: Cloer, E./Klika, D./Hunert H. (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Retouren der Lehrerbildung. Weinheim, S. 142-177.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kühl, S./Tacke, V. (2003): Als-ob-Professionalisierung in der Soziologie. Überlegungen zu einer ‚nachhaltigen‘ Lehre am Beispiel der Organisationssoziologie. In: Soziologie 2/2003, S. 5-22.
- Lamnek, S. (Hg.) (1993): Soziologie als Beruf in Europa. Ausbildung und Professionalisierung von Soziologinnen und Soziologen im europäischen Vergleich. Berlin.
- Lamnek, S./Ottermann, R. (2003): Professionalisierung, Berufsbild und Berufschancen von Soziologen. In: Orth, B./Schwietring, T./Weiß, J. (Hg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch. Opladen, S. 27-47.
- Meuser, M./Sackmann, R. (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, M./Sackmann, R. (Hg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Pfaffenweiler, S. 9-38.
- Multrus, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. In: Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung (Hg.): Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 57. Konstanz. Download: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1880.pdf>, abgerufen am 31.05.2011.
- Schüssler, R./Günnewig, K. (2011): Mehr Praxis – aber welche? Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden zwischen Rezeptologie und Professionalisierung. Veröffentlichung in Vorb. In: TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 6. Jg. 2/2011.
- Schüssler, R./Günnewig, K./Scharlau, I. (2010): Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. Manuskript.
- Späte, K. (Hg.) (2007): Beruf Soziologie?! Studieren für die Praxis. Konstanz.

- Solga, H./Huschka, D./Eilsberger, P./Wagner, G. G. (Hg.) (2009):  
GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos?  
Opladen, Farmington Hills.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für  
Erziehungswissenschaft, 9/2006, S. 580-597.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.  
Frankfurt am Main.
- Zimenkova, T. (2007): Die Praxis der Soziologie: Ausbildung, Wissenschaft, Beratung. Eine  
professionstheoretische Untersuchung. Bielefeld.

# **Institutionelle Rahmenbedingungen**

# Lehre unter den Forschungshut bringen... – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n

Wiebke Esdar, Julia Gorges, Katharina Kloke, Georg Krücken, Elke Wild

## Abstract

Hochschulen und deren Mitarbeiter(innen) sehen sich traditionell mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert und verfolgen somit zeitgleich multiple Ziele. Sind diese nicht vereinbar, kommt es zu Konflikten. Das Forschungsprojekt ConGo – Conflicting Goals @ universities untersucht die Entstehung, Konstitution und Folgen solcher Zielkonflikte auf organisationaler und individueller Ebene, wobei der Fokus auf Lehrziele gelegt wird. Es zeigt sich, dass sowohl Hochschulleitungen als auch Nachwuchswissenschaftler(innen) Zielkonflikte als Ressourcenkonflikte wahrnehmen. Gemeinsamkeiten bestehen weiterhin darin, dass trotz ständig steigender neuer Aufgaben, mit denen sich Hochschulen und Individuen konfrontiert sehen, Konflikte zwischen den traditionellen Kernaufgaben Forschung und Lehre auf beiden Ebenen im Vordergrund stehen. Unterschiede zeigen sich hingegen in der Verantwortlichkeit für den Umgang mit multiplen Anforderungen: Während die Hochschulleitungen als organisationale Entscheidungsträger(innen) Zuständigkeiten auch an Supporteinrichtungen und dezentrale Bereiche delegieren können, erhöht eine Übernahme der Verantwortlichkeit bei Nachwuchswissenschaftler(inne)n die Wahrscheinlichkeit von Zielkonflikten und psychischer Belastung.

## 1. Einleitung

Das deutsche Hochschulsystem befindet sich im Umbruch: Unter Schlagwörtern wie „Bologna-Prozess“ und „Exzellenzinitiative“ werden derzeit parallel Reformvorhaben auf verschiedenen Ebenen verfolgt, die – so die zentrale These – im Ergebnis mit einer Multiplizierung von Zielen und Erwartungen auch und gerade in der akademischen Lehre einhergehen. Für diese multiplen Ziele gilt es organisationale und individuelle Strategien der Problemlösung zu finden, die allen Beteiligten, der Organisation „Hochschule“ und ihren Mitarbeiter(inne)n gerecht werden.

Sowohl kollektive als auch individuelle Akteurinnen und Akteure benötigen zur Zielverfolgung Ressourcen. Bei steigenden Anforderungen und einer Multiplizierung zeitgleich zu verfolgender Ziele werden Ressourcenengpässe wahrscheinlicher und es kommt zu Zielkonflikten. Da die verfügbaren Ressourcen zumeist begrenzt sind, müssen Entscheidungen über die für die Verteilung einzelner Ziele verfügbaren Ressourcen getroffen werden.

An deutschen Universitäten werden traditionell multiple Ziele in den Bereichen Forschung, Lehre und Selbstverwaltung verfolgt. In den letzten Jahren erweiterte sich das Spektrum an sogenannten „Querschnittsaufgaben“ (zum Beispiel Technologietransfer, Gender Mainstreaming, Internationalisierung), während auch die Anforderungen innerhalb der einzelnen Tätigkeitsbereiche gewachsen sind. So gilt es im Bereich der Lehre mittlerweile nicht nur eine akademische Ausbildung von vielen Studierenden auf hohem Niveau zu



gewährleisten, sondern auch eine europaweit einheitliche Studienstruktur mit dem Prinzip der Kompetenzorientierung einzuführen, die "Employability," der Absolvent(inn)en sicherzustellen und neue (multi-mediale) Lehr-/Lernformen sowie innovative Prüfungsformen umzusetzen. Die aktuelle Situation der Hochschulen und ihrer Mitarbeiter(innen) stellt sich somit als äußerst vielschichtig und anspruchsvoll dar.

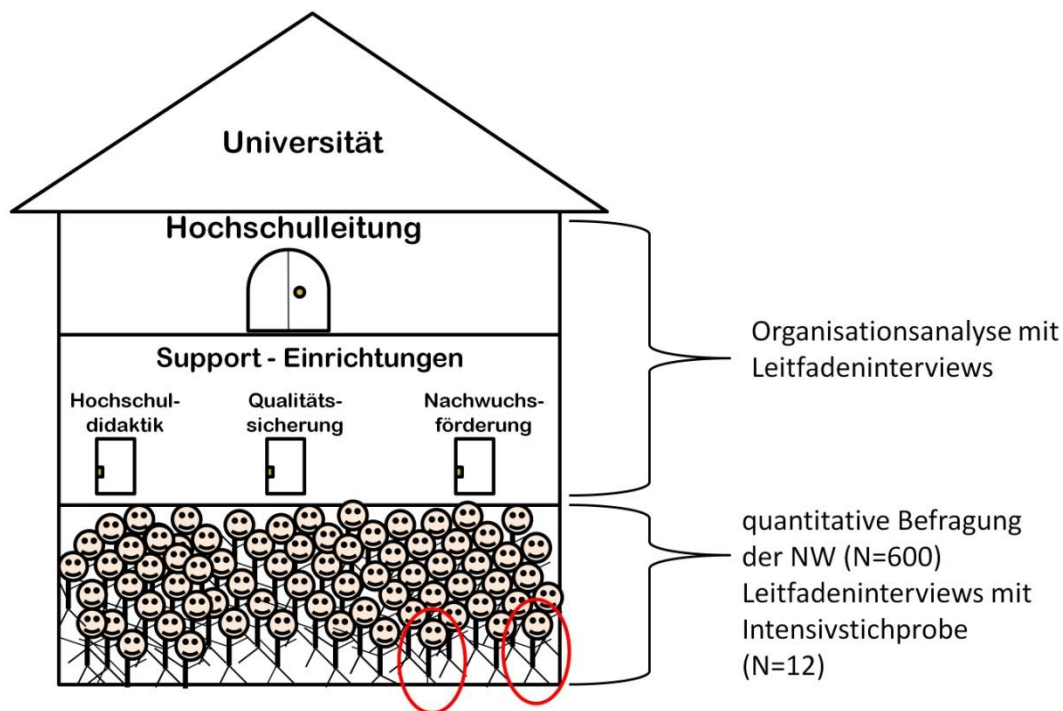
Die Bewältigung dieser multiplen Ziele erfordert sowohl auf Ebene der Organisation als auch auf Ebene der individuellen Akteurinnen und Akteure großes Engagement und ein kluges strategisches Vorgehen. Hier setzt das BMBF-geförderte Projekt ConGo@universities an: Es geht der Frage nach, unter welchen Bedingungen multiple Zielverfolgung gelingt, wann Zielkonflikte entstehen und wie diese auf beiden Ebenen gelöst werden. Um dies untersuchen zu können, gilt es zunächst, ein möglichst präzises Bild der aktuellen Situation sowohl aus organisationaler als auch aus individueller Perspektive zu zeichnen. Erste empirische Ergebnisse dazu werden in diesem Beitrag vorgestellt. Kernfragen sind: Wie stellt sich die Situation aus Perspektive der Hochschulleitungen und der Nachwuchswissenschaftler(innen) dar? Und welche Folgen hat sie für Handeln und Erleben?

Der vorliegende Beitrag ist in drei Abschnitte untergliedert. Zunächst wird das methodische Vorgehen im Projekt ConGo näher erläutert. Daran anschließend (Abschnitt 3) werden erste empirische Befunde zur Sicht der Hochschulleitungen und der Beschäftigten in zentralen Supporteinheiten zu Fragen der multiplen Zielverfolgung, der Gestaltung von Lehre und der Qualitätssicherung vorgestellt (organisationale Ebene). Im Vordergrund stehen hier die Identifizierung der Ziele, die von den kollektiven Akteurinnen und Akteuren verfolgt werden, sowie die Wahrnehmung von auftretenden Zielkonflikten mit ihren Folgen. In Abschnitt 4 werden Ergebnisse zu analogen Fragestellungen zusammengefasst, die auf der Analyse der Individualdaten fußen und die Perspektive der Nachwuchswissenschaftler(innen) beleuchten. Schließlich ziehen wir in Abschnitt 5 ein Fazit, indem wir Parallelen, aber auch wichtige Unterschiede der multiplen Zielverfolgung auf den verschiedenen Ebenen herausarbeiten und mit Blick auf praktische Implikationen diskutieren.

## **2. Conflicting Goals @ universities – Eine interdisziplinäre Untersuchung multipler Zielverfolgung an Universitäten**

Das interdisziplinäre Projekt ConGo bedient sich in Teilprojekt 1 Ansätzen der Organisationssoziologie (Leitung: Prof. Dr. Georg Krücken, DHV Speyer); in Teilprojekt 2 (Leitung: Prof. Dr. Elke Wild, Universität Bielefeld) werden aus psychologischen Handlungs- und Motivationsansätzen abgeleitete Thesen in einem qualitativen und quantitativen Zugriff geprüft. Abbildung 1 illustriert das Design des Gesamtprojekts:

Abbildung 1: Design des Projekts ConGo



Im Rahmen der Organisationsanalyse werden Hochschulleitungen und Mitarbeiter(innen) der Supporteinrichtungen als kollektive Akteurinnen und Akteure und ihre Wahrnehmung und Bewältigung von Zielkonflikten, die auf der Ebene der Gesamtorganisation entstehen, fokussiert. Supportstrukturen im Bereich der Lehre (Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik) sowie im Bereich der Nachwuchsförderung werden dabei als Bindeglied zwischen organisationaler und individueller Ebene im Bereich Lehre betrachtet.

Auf der individuellen Ebene gehen wir davon aus, dass sich Nachwuchswissenschaftler(innen), weil sie sich noch in ihrer Ausbildungsphase befinden und zumeist auf befristeten Stellen beschäftigt sind, in einem ausgeprägten Wettbewerb um Stellen und Reputation sehen. Dieser Erfolgsdruck zusammen mit unsicheren Karriereaussichten sollte dazu führen, dass sich Nachwuchswissenschaftler(innen) stärker als andere Statusgruppen mit Zielkonflikten konfrontiert sehen. Folglich liegt der Fokus im Teilprojekt 2 auf Postgraduierten und Postdoktorand(inn)en.

Insgesamt wurden Fallstudien an neun systematisch ausgewählten Universitäten unterschiedlicher Größe aus allen Teilen Deutschlands durchgeführt. Als besonders *forschungsstark* galten dabei zwei Universitäten, die für ihre Zukunftskonzepte in der Exzellenzinitiative ausgezeichnet wurden, sowie eine Universität, die in den beiden anderen Förderlinien erfolgreich war. Als besonders *lehrstark* wurden drei Universitäten ausgewählt, die sich durch eine starke Lehramtsausbildung, eine rasche Bachelor-/Masterumstellung oder eine lange Tradition im Bereich der Qualitätssicherung der Lehre auszeichnen. Darüber

hinaus haben wir drei Universitäten ausgewählt, die in Forschung und Lehre gleichermaßen ausgewiesen sind, ohne dass sie einer der beiden anderen Gruppen zuzuordnen sind.

Im Teilprojekt I wurden an jeder der untersuchten Hochschulen Interviews mit Vertreter(inne)n der Hochschulleitung, der Einrichtungen zur Qualitätssicherung, der hochschuldidaktischen Einrichtungen und zum Teil auch der Personalentwicklung bzw. Nachwuchsförderung durchgeführt. Insgesamt wurden 39 Personen befragt. Die Interviews wurden im Zeitraum von Februar bis November 2010 durchgeführt, aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Mithilfe des Datenprogramms MAXQDA wurden sie später qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet.

Zur Erfassung der individuellen Perspektive (Teilprojekt II) wurde an acht dieser neun Hochschulen in Absprache mit der jeweiligen Hochschulleitung zunächst eine Onlinebefragung der Nachwuchswissenschaftler(innen) durchgeführt. Die Einladung zur Teilnahme an dieser Befragung wurde über hausinterne Verteiler versendet und richtete sich an den gesamten lehrenden Mittelbau. Bis dato nahmen 600 Nachwuchswissenschaftler(innen) mit einem durchschnittlichen Alter von 32,7 Jahren an der Befragung teil. Davon waren 47,0 % weiblich und 37,5 % promoviert. Die überwiegende Mehrheit (89,3 %) verfügt über einen befristeten Arbeitsvertrag. 65,8 % sind auf Landesstellen beschäftigt, 32,2 % in Drittmittelprojekten. 8,3 % der Befragten geben an, aus Studiengebühren finanziert zu werden. Die Teilnehmer(innen) verteilen sich auf die Fächergruppen Geisteswissenschaften (20,3 %), Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (33,8 %) sowie Ingenieurs- und Naturwissenschaften (45,9 %). Aus dieser Gesamtstichprobe wurde eine Intensivstichprobe (N = 12) gezogen. Ausgewählt wurden Nachwuchswissenschaftler(innen), die sich entweder besonders gering oder besonders stark durch Zielkonflikte belastet fühlen. Mit diesen wurde ein leitfadengestütztes Interview durchgeführt, um näheren Aufschluss über Determinanten des individuellen Umgangs mit multiplen Zielen zu erlangen. Die detaillierte Auswertung dieser Daten steht derzeit noch aus.

### **3. Perspektive der Organisation – die Hochschulleitungen**

Die befragten Hochschulvertreter(innen) berichten durchgängig, dass sich aufgrund hochschulpolitischer und gesellschaftlicher Entwicklungen die Bandbreite und die Komplexität der Ziele deutscher Universitäten deutlich ausgeweitet hätten. Dies wird vor allem auf eine erhöhte Erwartungshaltung von Seiten der Politik, der Medien, der Wirtschaft und der Öffentlichkeit im Allgemeinen zurückgeführt. Betont wird ferner, dass Universitäten in einem nationalen und internationalen Wettbewerb um Drittmittel, (Nachwuchs-) Wissenschaftler(innen) und Studierende stünden. Zusätzlich würde von Universitäten gefordert, interdisziplinäre Forschungsverbünde und Studiengänge aufzulegen, Querschnittsthemen wie Gender Mainstreaming und Diversity zu verfolgen, Kooperationen mit der Wirtschaft zu etablieren und Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung breitzustellen.

Grundsätzlich sehen sich die Hochschulleitungen als steuernde Instanz für die gesamte Organisation Hochschule, verweisen jedoch häufig auf äußere und innere Umstände, die eine zentrale Steuerung erschweren oder sogar unmöglich machen. Dabei sind drei Kernaspekte voneinander zu unterscheiden, die die Wahrnehmung und Bewältigung von multiplen Anforderungen und Zielkonflikten charakterisieren: (a) begrenzte finanzielle Ressourcen, (b) das mit den Besonderheiten der Hochschulgovernance zusammenhängende Selbstverständnis der Hochschulen sowie (c) Lehre und Forschung als

Kernaufgaben und -konflikt. Diese drei analytisch trennbaren, in konkreten Handlungssituationen jedoch eng verwobenen Aspekte werden im Folgenden kurz erläutert.

### **3.1. Zielkonflikte aufgrund begrenzter finanzieller Ressourcen**

Als Grundkonflikt identifizierten die Hochschulleitungen eine stagnierende bzw. sinkende Finanzierung bei immer ambitionierteren Absolventenzahlen und gleichzeitiger Forderung nach exzellenter Forschung. Die chronische Unterfinanzierung schränke den Handlungsspielraum in beiden Kernfeldern universitären Handelns bereits so stark ein, dass andere, neuere Ziele und Anforderungen, wie wir sie zuvor benannt haben, demgegenüber eher eine untergeordnete Rolle spielen müssten. Bereits hier wird deutlich, dass Zielkonflikte auf organisationaler Ebene vornehmlich auf *begrenzte finanzielle Ressourcen* zurückgeführt werden.

### **3.2. Das Selbstverständnis der Hochschulen**

Weitere Zielkonflikte, die auch für universitäre Lehre von Bedeutung sind, beziehen sich auf das Verhältnis von Staat und Universität (hier: externe Zielvorgaben vs. Hochschulautonomie) sowie auf das Verhältnis von zentraler und dezentraler Ebene (hier: strategische Steuerung vs. Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Fakultäten). Derartige Zielkonflikte sind nicht mit Ressourcenkonflikten identisch und beziehen sich unmittelbar auf Fragen der Hochschulsteuerung („Governance“).

Grundlegend treffen traditionelle Strukturen hier auf neue Selbstverständnisse und organisationale Ziele. Aus neo-institutionalistischer Perspektive können Hochschulen als lose gekoppelte Systeme beschrieben werden, deren Kennzeichen es ist, dass einzelne Teilsysteme mit unterschiedlichen Funktions- und Ordnungsprinzipien nebeneinander bestehen und übergeordneten Leitungsstrukturen nur geringe Einflussmöglichkeiten zugestanden werden (Krücken/Röbken 2009, S. 333). Dieses Verständnis wird zunehmend von einem Selbstverständnis überlagert, demzufolge die Hochschule eine einheitliche, handlungs-, entscheidungs- und strategiefähige organisationale Akteurin ist. Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses bewegen sich die von uns befragten Hochschulleitungen, indem sie einerseits die Zuschreibung als handelnde Akteurinnen und Akteure für die Gesamtorganisation übernehmen, andererseits aber aufgrund der weiterhin bestehenden losen Kopplung begrenzte direkte Einflussmöglichkeiten von der (Gesamt-)Organisationsebene auf einzelne Teilsysteme wie insbesondere Fakultäten sehen.

Im Hinblick auf die in unserem Projekt im Vordergrund stehende Fragestellung zeigt sich, dass angesichts des zuvor skizzierten Spannungsverhältnisses anstelle einer direkten Steuerung in der Regel indirekte Einflussmöglichkeiten gesucht werden. Direkte Einflussmöglichkeiten durch Schaffung hochschulweiter Richtlinien, etwa in Form verbindlicher Promotionsbestimmungen und -handbücher, werden kaum gesehen beziehungsweise als wenig zweckdienlich erachtet. Vielmehr wird der Angebots- und Freiwilligkeitscharakter von unterstützenden Maßnahmen betont. Hier spielen insbesondere die von uns untersuchten Supporteinrichtungen eine wichtige Rolle, da sie als wichtiges Bindeglied zwischen der Hochschulleitung und den Fakultäten fungieren (sollen), indem sie organisationale Ziele an die einzelnen Wissenschaftler(innen) kommunizieren und vielfältige (zentral finanzierte) Unterstützungsleistungen bereitstellen. Die Mitarbeiter(innen) wiederum betonen, dass sie in besonderer Weise auf die Hochschulleitung angewiesen seien, da sie weder auf die Interessen und das Nachfrageverhalten von Nachwuchswissenschaftler(innen)

direkt einwirken können, noch auf das der jeweiligen Promotions- bzw. Habilitationsbetreuer(innen).

Insgesamt wird an diesem Beispiel ein organisationaler Umgang mit Zielkonflikten deutlich, der Grundzüge eines sehr stark auf Dezentralität und Selbstorganisation setzenden Organisationsverständnisses mit „indirekten“ Steuerungselementen im Sinne eines Aufbaus organisationaler Angebotsstrukturen auf der Universitätsebene zu kombinieren versucht, die nicht auf Zwang basieren. Das hierin zum Ausdruck kommende Selbstverständnis ist weiterhin das einer lose gekoppelten Expertenorganisation, an die angesichts neuer Aufgaben zentrale Organisationsstrukturen angegliedert werden, ohne dass hieraus direkte Steuerungsambitionen resultieren.

### 3.3. Lehre und Forschung als Kernaufgaben und -konflikt

Bezogen auf die Kernaufgaben *Lehre und Forschung* zeigt sich, dass Lehranforderungen zunehmend auf der Agenda stehen, Forschung aber insgesamt höher gewichtet wird. Darüber hinaus fällt auf, dass neue Querschnittsaufgaben (Gender Mainstreaming, Internationalisierung, Wissens- und Technologietransfer etc.) gegenüber den traditionellen Kernaufgaben von Universitäten und den hieraus resultierenden Zielkonflikten in den Hintergrund treten.

Unisono sagten die befragten Hochschulleitungen, aber auch die Mitarbeiter(innen) in den Supportstrukturen aus, dass vor allem der Bologna-Prozess dazu geführt hätte, dass die Universitäten sich stärker mit Lehrbedingungen auseinandersetzen mussten. Verstärkt worden sei diese Entwicklung durch von Bundes- und Landesregierung aufgelegte Förderprogramme für die Lehre sowie die im Herbst 2009 stattfindenden Studierendenproteste. Trotzdem räumt die Hälfte der Hochschulen der Forschung gegenüber der Lehre ein stärkeres Gewicht ein. Die andere Hälfte der Hochschulen weist eine ausgeglichene Gewichtung auf, wobei auch dort betont wird, dass die Forschung „überlebensnotwendig“ (Zitat Hochschulleitung) sei. Da der Anteil der Grundmittel reduziert worden oder nicht im gleichen Maße wie die Studierendenzahl gestiegen sei, würde stattdessen eine stärkere Finanzierung durch (Forschungs-)Drittmittel notwendig.

Nach Ansicht aller Interviewpartner(innen) habe vor allem die Exzellenzinitiative dazu geführt, dass zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen in die Beantragung dieser Mittel investiert wurden. Forschung sei damit auf der Agenda der Hochschulen wieder in den Vordergrund gerückt und würde beim Auftreten von Zielkonflikten zwischen Forschung und Lehre zumeist priorisiert. Häufig wurde auch ein geringer „Marktwert“ der Lehre konstatiert: Dieser zeige sich auf der Ebene der (Nachwuchs-)Wissenschaftler(innen), da für deren wissenschaftliche Reputation und Karriere die Forschungsproduktivität ausschlaggebend sei, aber auch auf organisationaler Ebene in Form einer mangelnden „Marktorientierung“ der Studierenden. Diese würden die Wahl ihres Studienorts vor allem von der Wohnortnähe und weniger von der Breite oder Qualität des Lehrangebots abhängig machen. Weiterhin thematisiert werden Schwierigkeiten in der Erfassung und Bewertung der Qualität in der Lehre.

Hervorzuheben ist, dass kollektive Akteurinnen und Akteure im Bewusstsein dieser (vorgegebenen) Anreizstrukturen von einem hohen Lehrenengagement der Nachwuchswissenschaftler(innen) ausgehen, welches Hochschulleitungen und Mitarbeiter(innen) in den Supportstrukturen vor allem in der hohen *intrinsic Motivation* begründet sehen. Diese

Art der Motivation wird als begrenzt steuerbar erachtet, sodass vor allem von Seiten der Hochschulleitung davon ausgegangen wird, dass eine Stärkung des Lehrengagements primär durch günstige organisationale Rahmenbedingungen (vor allem eine adäquate personelle und finanzielle Ausstattung im Bereich der Lehre) erreicht werden kann. Diese zu realisieren wird in Zeiten der Massenuniversität und nicht adäquat aufgestockter finanzieller Mittel als schwierig beurteilt. Dessen ungeachtet versuchen alle befragten Hochschulen, die Lehrkompetenz und Lehrqualität über die Etablierung bzw. den Ausbau von hochschuldidaktischen Angeboten und dazugehörigen Einrichtungen zentral zu stärken.

## **4. Individuelle Perspektive – die Nachwuchswissenschaftler(innen)**

Inwiefern prägen Zielkonflikte den Arbeitsalltag von Nachwuchswissenschaftler(inne)n und welche Folgen zeichnen sich ab? Diese Fragen stehen im Zentrum der folgenden Ausführungen.

### **4.1. Zielkonflikte aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen**

Nicht nur auf Leitungsebene, sondern auch von den befragten Nachwuchswissenschaftler(inne)n werden ein Anstieg in den Anforderungen und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit von Zielkonflikten beobachtet. Diese Konflikte scheinen allerdings vor allem dann ins Bewusstsein zu treten, wenn die Verfolgung konkreter Einzelvorhaben aufgrund begrenzter *zeitlicher Ressourcen* infrage gestellt ist.

Prinzipiell können Nachwuchswissenschaftler(innen) auf die Herausforderung, multiple Vorhaben in begrenzter Zeit verfolgen zu müssen, unterschiedlich reagieren: Sie können Überstunden einlegen, ihr Anspruchsniveau in Teilbereichen reduzieren, Vorhaben sequenziell oder in wechselnder Abfolge erledigen oder Prioritäten zugunsten eines Teilziels setzen. Welche Strategie auch immer gewählt wird: Nachwuchswissenschaftler(innen) sind gefordert in jeder einzelnen Situation zu entscheiden, aus welchem Aufgabenbereich sie Vorhaben verfolgen und welche Ziele hintenangestellt werden. Psychische Belastung muss daraus nicht „quasi automatisch“ erfolgen. Theoretisch sollte sie sich vor allem dann einstellen, wenn – ähnlich eines „schlechten Gewissens“ – das nicht verfolgte Ziel weiterhin virulent bleibt oder immer wieder terminlich fixierte Anforderungen (Deadlines) dazu führen, dass Vorhaben vorrangig verfolgt werden, obwohl sie nicht oder nur bedingt mit den eigenen langfristigen Zielen und Prioritäten übereinstimmen.

Wertet man vor diesem Hintergrund die Angaben der von uns befragten Nachwuchswissenschaftler(inne)n aus, so berichtet der überwiegende Teil, dass sie häufig Situationen erleben, in denen sie sich zwischen zwei konkreten Vorhaben hin- und hergerissen fühlen. Auch geben fast zwei Drittel an, solche Situationen als (eher oder sehr) belastend zu empfinden. Es ist zu erwarten, dass diese psychische Belastung langfristig mit Einbußen in Wohlbefinden und Arbeitsmotivation korrespondiert.

### **4.2. Das Selbstverständnis der Nachwuchswissenschaftler(innen)**

Die im Teilprojekt 1 befragten Interviewpartner(innen) nehmen wahr, dass Nachwuchswissenschaftler(innen) mit Zielkonflikten konfrontiert werden, wobei zwei Konfliktkonstellationen als vorrangig gesehen werden: Das Hin- und Hergerissen-Sein zwischen dem Lehr- und Forschungsengagement einerseits sowie zwischen der Erstellung der

eigenen Qualifizierungsarbeit und Arbeiten am Forschungsprojekt andererseits. Dieser Sachverhalt wird von den kollektiven Akteurinnen und Akteuren zwar problematisiert, aber nicht aufgelöst. Denn obwohl die befragten Hochschulleitungen ein Lehrengagement für Nachwuchswissenschaftler(innen) gerade aufgrund der gesteigerten Anforderungen für notwendig erachten, geben sie ihnen den karrierestrategischen Rat, die Prioritäten auf die eigenen Forschungsarbeiten zu legen, da diese für eine wissenschaftliche Karriere ausschlaggebend seien.

Die Nachwuchswissenschaftler(innen) selbst zeigen sich grundsätzlich zuversichtlich, die an sie gestellten Anforderungen im Arbeitskontext meistern zu können. Ihrem Selbstverständnis als Forschende und Lehrende entsprechend fühlen sie sich dafür verantwortlich, die anfallenden Aufgaben in ihrer Vielfalt und Breite zu meistern und bringen eine generell hohe Anstrengungsbereitschaft mit. Auch gehen sie ihren Lehraufgaben intrinsisch motiviert nach, das heißt sie widmen sich diesen, weil ihnen die Lehre Spaß macht und als interessant wahrgenommen wird. So investieren Nachwuchswissenschaftler(innen) unverhältnismäßig viel Zeit in die Lehre – im Mittel 38 % ihrer Arbeitszeit.

Im Ergebnis ist somit festzuhalten, dass die strategische Zielverfolgung von Nachwuchswissenschaftler(inne)n eher nicht der von Hochschulleitung angeratenen Logik folgt. Stattdessen zeigt sich – wie von der Leitung letztlich auch gefordert und begrüßt – ein durchgängig hohes Lehrengagement. Anders als die kollektiven Akteurinnen und Akteure scheinen Nachwuchswissenschaftler(innen) insgesamt ihr Handeln also weniger an Anreizsystemen zu orientieren, die Forschungsleistungen mittel- bis langfristig stärker honorieren, sondern sich stärker von ihrem Selbstverständnis und ihrer intrinsischen Lehrmotivation leiten zu lassen.

### **4.3. Lehre und Forschung als Kernaufgaben**

Um näheren Aufschluss über ressourcenbedingte Konflikte zwischen Zielen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen zu bekommen, wurden die Nachwuchswissenschaftler(innen) im Rahmen der Onlinebefragung gebeten, zwei von ihnen in letzter Zeit verfolgte Vorhaben zu benennen, zwischen denen sie sich hin und hergerissen fühlten. Die inhaltliche Inspektion der Konfliktkonstellationen macht deutlich, dass am häufigsten ein Konflikt zwischen *einem Lehr- und einem Forschungsziel* genannt wird. Das traditionelle, in den Interviews mit den Hochschulleitungen offenkundig gewordene Spannungsverhältnis zwischen Ausbildung und Wissenschaft spiegelt sich somit auf individueller Ebene wider. Keine Entsprechung zeigt sich allerdings bei der Prioritätensetzung: Die von Nachwuchswissenschaftler(inne)n auf verschiedenen Dimensionen einzuschätzenden Ziele, auf die die konfligierenden Vorhaben gerichtet sind, werden offenbar als gleichermaßen wichtig erachtet. Diese Wertung korrespondiert mit der Arbeitszeitverteilung: Nachwuchswissenschaftler(innen) investieren etwa gleich viel Arbeitszeit in Lehre und Forschung.

Findet keine Prioritätensetzung statt, werden psychische Belastungen durch Zielkonflikte prinzipiell wahrscheinlicher. Es stellt sich jedoch die Frage, ob bestimmte Konfliktkonstellationen mit einem höheren oder geringeren Belastungsgrad assoziiert sind. Im Zuge einer genaueren Betrachtung der Zielkonflikt-Kombinationen zeigt sich, dass Nachwuchswissenschaftler(innen), die einen *Lehre-Forschung-Zielkonflikt* genannt haben, ein *höheres Belastungserleben* berichten. Demnach wird die Kollision zwischen Lehr- und Forschungsvorhaben als belastender empfunden als beispielsweise die Kollision zwischen

zwei Forschungsvorhaben. Die Gruppe derer, die einen Forschungs-Lehre-Zielkonflikt benennt, zeigt zudem eine im Vergleich zu anderen Nachwuchswissenschaftler(inne)n höhere *extrinsische Lehrmotivation*.

Wie können diese Ergebnisse interpretiert werden? Wenngleich die Selbsteinschätzungen der Befragten auf eine durchgängig hohe intrinsische Lehrmotivation verweisen, scheint es eine Gruppe von Nachwuchswissenschaftler(inne)n zu geben, die ihr Lehrengagement stärker von Kosten-Nutzen-Kalkülen abhängig macht und einen Lehre-Forschungs-Zielkonflikt als besonders belastend erlebt. Da karrierestrategisch bedeutsame Anreizsysteme – auch aus Sicht der Hochschulleitung – primär Forschungsleistungen honorieren ist zu vermuten, dass andere, weitere externe Faktoren Lehrengagement bedingen. Dazu können die eingangs geschilderten gestiegenen Erwartungen von Studierenden, von Hochschulleitungen aber auch weiteren Akteurinnen und Akteuren in der öffentlichen Debatte gezählt werden. Dazu können auch weitere Merkmale der Lehrvorhaben gezählt werden: Lehre kennzeichnet einen direkten Kontakt mit Studierenden und ist oftmals durch Stundenpläne fest terminiert. Aus psychologischer Sicht überrascht das Ergebnis einer höheren Belastung nicht, wenn berücksichtigt wird, dass Nachwuchswissenschaftler(innen) Lehrvorhaben eher als *fremdbestimmt*, also von außen vorgegeben, wahrnehmen. Im Kontrast dazu werden die genannten Forschungsvorhaben als stärker *selbstbestimmt* bewertet. In weiteren Auswertungen konnte gezeigt werden, dass gerade die Zielkombinationen, die mindestens ein (eher) fremdbestimmtes Ziel beinhalten, mit höherem Belastungserleben einhergehen (vgl. Gorges/Esda/Wild 2011). Ein größerer Anteil der Nachwuchswissenschaftler(innen), die einen Lehre-Forschungs-Zielkonflikt berichten, möchte eine wissenschaftliche Karriere in der Hochschule verfolgen: 43 % gegenüber 35,8 % der Nachwuchswissenschaftler(innen) die einen anderen Zielkonflikt berichten. Gleichzeitig schätzen die Nachwuchswissenschaftler(innen) mit einem Lehre-Forschungs-Zielkonflikt aber die Wahrscheinlichkeit dieses Karriereziel zu erreichen als unwahrscheinlicher ein.

## 5. Fazit

Zielkonflikte entstehen, wenn die zeitgleiche Verfolgung mehrerer Ziele oder Vorhaben behindert wird. Die Kontrastierung der Sichtweisen der kollektiven und individuellen Akteurinnen und Akteure auf Zielkonflikte lässt Parallelen und Unterschiede offenkundig werden. An der Hochschule bewegen sich sowohl die Hochschulleitungen als auch die Nachwuchswissenschaftler(innen) in einem System, das durch vielfältige und steigende Anforderungen kennzeichnet ist und dadurch zu einer Multiplizierung der Ziele beiträgt. Da Ressourcen – finanziell wie zeitlich – nur begrenzt zur Verfügung stehen, steigen mit der Anzahl und dem Anspruch der zeitgleich zu verfolgenden Ziele auch die Zielkonflikte:

Auf organisationaler Ebene sehen sich Hochschulen angesichts schrumpfender Grundmittelfinanzierungen gezwungen, auf externe Anreize vor allem im Bereich Forschung zu reagieren, um Möglichkeiten der Aufstockung finanzieller Ressourcen wahrzunehmen. Gleichzeitig fordern weitere Stakeholder (z.B. Studierende, politische Akteurinnen und Akteure, Medien) in öffentlichen Debatten Anstrengungen und Verbesserungen im Bereich Lehre, für deren Einlösung keine verlässliche Zusatzfinanzierung in vergleichbarer Höhe in Aussicht steht.

Während die Organisation über Möglichkeiten der Verantwortungsdistribution und der Entkopplung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten verfügt, wird die Akteurszu-



schreibung einschließlich der „Accountability“ sowohl in der Forschung als auch in der Lehre von den befragten Nachwuchswissenschaftler(inne)n vollständig akzeptiert: Weil Ziele in beiden Arbeitsbereichen als gleichermaßen wichtig eingestuft werden, steigt die Wahrscheinlichkeit von Zielkonflikten und einem anhaltenden „schlechtem Gewissen“; die Nachwuchswissenschaftler(innen) berichten von psychischer Belastung. Sie stehen permanent vor der Herausforderung ihre begrenzte Ressource „Zeit“ sinnvoll einzuteilen. Um den multiplen Anforderungen und eigenen Zielen am Arbeitsplatz gerecht zu werden, müssen Prioritäten auf bestimmte Ziele gelegt werden, müssen Mehrarbeit und Überstunden Überlasten abfangen oder muss unter Umständen das Anspruchsniveau angepasst werden. Entgegen den karrierestrategischen Ratschlägen, die auch die Hochschulleitungen ausgeben, werten sie Lehr- und Forschungsziele als gleich wichtig. Neben dem Reputationserwerb durch Forschungsleistungen fordert die Bologna-Reform ein zunehmendes Engagement in der Lehre. Es zeigt sich, dass der auf organisationaler Ebene beschriebene Wettbewerb und Druck auf die Individuen „durchschlägt“.

Im Ergebnis prägen Ressourcenkonflikte den Arbeitsalltag auf den betrachteten zwei Ebenen in ähnlicher Weise. Sie verweisen jedoch partiell auf unterschiedliche Engpässe (Geld vs. Zeit) und werden unterschiedlich beantwortet: Auf Organisationsebene verstehen sich die Hochschulleitungen zwar als zentrale Steuerungsinanz, sehen ihre Einflussmöglichkeiten aufgrund des traditionell gewachsenen Selbstverständnisses, in dem die Universität als Organisation lose gekoppelter Einheiten konzipiert ist, als begrenzt. Sie agieren, indem sie Supportstrukturen (Qualitätssicherung, Hochschuldidaktik, Nachwuchsförderung) einrichten und diese mit konkreten Anforderungen und Aufgaben betrauen. Der hierüber ausgeübte Einfluss auf die Fakultäten, Betreuer(innen) und Nachwuchswissenschaftler(innen) ist weitgehend indirekt und basiert auf Freiwilligkeit. Diese Vorgehensweise mag letztlich funktional sein, beinhaltet aber auch Schwachstellen. So wird die Effektivität der Supportangebote von den Befragten häufig aus zwei Gründen als begrenzt eingeschätzt. Neben dem Eindruck, dass häufig Zielgruppen, die „es eigentlich nötig hätten“ (Zitat von einer Leitungskraft einer hochschuldidaktischen Einrichtung), nicht erreicht werden, beansprucht die Wahrnehmung von Qualifikationsangeboten die ohnehin begrenzte Ressource von Nachwuchswissenschaftler(inne)n, sprich: deren Zeit.

Mit Blick auf die Aussagen der befragten Nachwuchswissenschaftler(innen) ist hervorzuheben, dass diese durchgängig die Verantwortung für die Erfüllung der an sie gestellten Anforderungen in Forschung und Lehre zu übernehmen scheinen.

Alarmierend ist die durchgehend hohe Belastung aufgrund von Zielkonflikten, von der Nachwuchswissenschaftler(innen) berichten. Ein hohes Belastungsempfinden resultiert offensichtlich auch aus einer besonderen persönlichen Bedeutsamkeit der Ziele für die eigene Zukunft. Da insbesondere Konflikte zwischen Zielen aus den Bereichen Lehre und Forschung als besonders belastend erlebt werden, sind gerade hier negative Auswirkungen auf die Arbeitsmotivation, das berufliche Wohlbefinden und die langfristige Berufsplanung zu erwarten. Diese langfristigen Folgen wiederum werden systemrelevant, wenn berücksichtigt wird, dass der Nachwuchs von heute die Wissenschaftler(innen) von morgen stellen soll.

## 5.1. Welche Handlungsempfehlungen können gegeben werden?

Verschiedene Ansatzmöglichkeiten sind denkbar.

Wenn Ressourcenkonflikte auftreten, besteht ein Missverhältnis zwischen Anforderungen oder Zielen und den benötigten Ressourcen. Hochschulleitungen könnten mit mehr Geld Personal einstellen, um Ziele in Forschung und Lehre besser zu verfolgen. Nachwuchswissenschaftler(inne)n fehlt Zeit für zu viele Vorhaben. Um ihre Nachwuchswissenschaftler(innen) in Zeiteinteilung und Regulierung zu unterstützen, könnte die Hochschulleitung hochschulübergreifende Regelungen der Arbeitszeitverteilung für diese erlassen. Dies ist an einigen Universitäten bereits der Fall. Allerdings bleibt die Umsetzung im konkreten Arbeitskontext sicherlich schwer nachprüfbar, da, wie auch in den Interviews berichtet, die Steuerung hierfür bei den Fakultäten und vor allem bei den Betreuer(inne)n verortet wird. Somit erscheint es am zweckdienlichsten, an dieser „Schaltstelle“ anzusetzen und eine „Betreuungskultur“ (Zitat von einem Leiter der Einheit Qualitätsmanagement) zu etablieren. Dieses bedeutet vor allem, die Nachwuchswissenschaftler(innen) darin zu unterstützen, deren vielschichtige persönliche Ziele in Einklang mit den organisationalen Zielen zu bringen. Berücksichtigung finden sollten Erkenntnisse der psychologischen Forschung, die zeigen, dass Konflikte, die selbstbestimmte Ziele betreffen, weniger Belastung hervorrufen als Konflikte, die sich auf fremdbestimmte Ziele beziehen (vgl. Gorges/Esdar/Wild 2011). Andere Studien zeigen auch, dass Ziele am ehesten erreicht werden, wenn angemessene Ziele gesetzt werden, die Zielerreichung fortlaufend überwacht und zeitnah auf wahrgenommene Ist-/Soll-Diskrepanzen bzw. Veränderungen der externen Rahmenbedingungen reagiert wird (vgl. u.a. Gollwitzer/Oettingen 2000; Locke/Latham 2002). Dabei gilt es, interindividuelle Unterschiede im Umgang mit Zielkonflikten zu berücksichtigen. Die vorgestellten Ergebnisse können zum Anlass genommen werden, Personalentwicklungsmaßnahmen und Trainings für ein breites Repertoire an individuellen Problemlösungs-, Selbstregulations- und Zeitmanagementstrategien anzubieten.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Hochschulleitungen nicht auch die Einrichtung von „Leitplanken“ für eine Betreuungskultur in Fakultäten forcieren könnten. Es liegen beispielsweise aus der Betriebswirtschaftslehre oder der Organisationspsychologie umfassende Erkenntnisse vor, die erklären können, wie intrinsische Motivation von Organisationsmitgliedern erhalten oder eben auch korrumpiert werden kann (vgl. Sansone/Harackiewicz 2000). Dies betrifft Fragen der partizipativen Steuerung von Universitäten (vgl. Nickel 2009), aber auch die Berücksichtigung von Führungskompetenzen bei der Auswahl neuer Professor(inn)en, die Gestaltung interner Mittelverteilungssysteme (vgl. Beitrag von Becker/Wild/Tadsen/Stegmüller auf den Seiten 226-239 dieser Publikation) und andere Aspekte des Personalmanagements an Hochschulen.

Nicht zuletzt verleihen unsere Befunde aktuellen Diskussionen um einheitlich geregelte Anforderungen an Nachwuchswissenschaftler(innen) durch Rahmenpromotionsordnungen, um eine vertretbare maximale Größe des Lehrdeputats für Lehrkräfte für besondere Aufgaben oder auch um den Stellenwert einheitlicher Standards in der hochschuldidaktischen Weiterbildung besondere Bedeutung. Programme, die durch zeitweilige Entlastungen von anderen Aufgaben Zeit für Fort- und Weiterbildung gewähren, Transparenz durch einheitliche und klare Anforderungen und Ausbildungen in der Lehre, Rahmenpromotionsordnungen oder vertretbare maximale Lehrdeputatsumfänge für Lehrkräfte für besondere Aufgaben stellen weitere institutionelle Stellschrauben dar, welche eine zentrale Steuerung ermöglichen, aber bisher wenig bis keine Anwendung finden. Hier

bedarf es weiterer Anstrengungen, die zum Teil aber nur unter Bedingungen verbesserter Ressourcenausstattung zu realisieren sind.

## Literatur

Deci, E. L./Ryan, E. L. (2002): Handbook of Self-Determination Research. Rochester, New York.

Gollwitzer, P. M./Oettingen, G. (2000): "Das Setzen und Verwirklichen von Zielen. In: Zeitschrift für Psychologie 208(3-4), S. 406-430.

Gorges, J./Esdar, W./Wild, E. (2011): Good Ones and Bad Ones – The Role of Goal Properties on the Effect of Goal Conflict. Paper submitted for publication.

Krücken, G./Röbken, H. (2009): Neo-Institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, S. (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft/grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden.

Locke, E. A./Latham, G. P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. In: American Psychologist 57(9), S. 705-717.

Nickel, S. (2009): Partizipatives Management von Universitäten – Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen Staatliche Steuerung. 2. Auflage. München und Mering.

Sansone, C./Harackiewicz, J. M. (2000): Intrinsic and extrinsic Motivation –The Search for Optimal Motivation and Performance. London.

# Professionalisierung der Universitäten an den Schnittstellen von Lehre, Forschung und Verwaltung

*Nadine Merkator, Christian Schneiderberg*

## Abstract

In den vergangenen Jahren hat die Zahl wissenschaftlich qualifizierter Personen an Hochschulen deutlich zugenommen, die selbst nicht primär in Forschung und Lehre tätig sind, aber Entscheidungen des Managements sachkundig vorbereiten, Dienstleistungen etablieren und die Kernprozesse der Hochschulen – Forschung, Lehre und Studium – aktiv mitgestalten. Dieser Personenkreis wird unter dem Begriff „Hochschulprofessionen“ (HOPROs) subsumiert. In diesem Artikel wird näher auf die Begriffsbestimmung der HOPROs eingegangen und die ersten Ergebnisse des BMBF-geförderten Projekts „Die Rolle der neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Lehre und Studium (HOPRO)“ vorgestellt. In dem Projekt wurde dieser Personenkreis vollständig und vertiefend untersucht. Das Projekt wird am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) durchgeführt und von Prof. Dr. Babara M. Kehm und Prof. Dr. Ulrich Teichler geleitet.

## 1. Einleitung

Die wachsenden Anforderungen an die Hochschulen, wie z.B. gestiegene Autonomie und verstärkte Wettbewerbssituation, führten in den letzten Jahren zu einem stetigen Veränderungsprozess. Im sozialen Gebilde der Universität werden verstärkt aufgabenorientierte Strukturen und Prozesse ausgebildet, das heißt Zwecksetzungen funktional spezifiziert. Nicht nur die Hochschulleitung entwickelt sich von der traditionellen Selbstverwaltung hin zum stark an Managementprinzipien orientierten Verwaltungsmodell (New Public Management) (Kehm/Lanzendorf 2006; de Boer/Enders/Schimank 2007). Die Universität als Ganzes fungiert zunehmend auch als Serviceeinrichtung (Finklestein/Schuster 2001; Coaldrake 2000; Cummings 1998; Macfarlane 2011), die den Regeln moderner Organisationen folgt. Neben den Primärfunktionen von Forschung, Lehre und Weiterbildung rücken unterstützende Funktionen für das konsequente Gestalten und Gelingen von Hochschule in den Vordergrund (Teichler 2003, 2008). Notwendig gewordene Aufgaben wie Qualitätsmanagement, Personalentwicklung, Fachbereichsleitung etc. können nicht mehr alleine von den Wissenschaftler(inne)n oder der klassischen Verwaltungsebene erfüllt werden. Ehemals randständige Tätigkeiten nehmen an Bedeutung zu, Stellen und Positionen werden geschaffen und die Professionalisierung dieser Bereiche vorangetrieben. Dieselbe Entwicklung zeigt sich nicht nur im Bereich der Verwaltung, sondern auch auf der Ebene von Studium und Lehre. Bedingt durch die Studienreformen (u.a. Bologna-Prozess) der letzten Jahre entstanden ebenfalls zusätzliche neue Berufsrollen, deren Aufgabenfelder sich explizit mit Verbesserungen der Lehr- und Studiensituation befassen. Beispiele hierfür sind unter anderem die Bereiche Akkreditierung, curriculare Gestaltung, Lehrevaluation oder studentische Mobilität.

Die Weiterentwicklung dieser teilweise neuen Berufsfelder wird zum Großteil von hochqualifizierten Angestellten getragen, die im Zusammenspiel mit den klassischen Wissenschaftler(inne)n bei der Professionalisierung der Hochschulen eine entscheidende

Rolle spielen. Diese Personengruppe der „Hochschulprofessionellen“ (Klumpp/Teichler 2008) hat sich nach Gornitzka und Marheim Larsen (2004) im Kontext der neuen Managementkonzepte und der Hochschullehrreformen in Europa dramatisch ausgeweitet. Die beiden Autor(inn)en betrachten den Professionalisierungsprozess der Hochschulprofessionen jedoch stärker in ihrer zuarbeitenden Rolle und weniger in der für das HOPRO-Projekt<sup>1</sup> zentralen (mit-)gestaltenden Rolle im organisationalen Rahmen und deren Professionalisierungsaspekten. Auch wenn in Deutschland keine explizite quantitative Steigerung des technisch-administrativen Personals in Relation zum wissenschaftlichen Personal festgestellt werden kann, ist dennoch eine qualitative Verschiebung dieses Personals vom einfachen in Richtung des gehobenen Dienstes feststellbar (vgl. Blümel et al. 2010). Diese Entwicklung hin zu steigenden Qualifikationsanforderungen kann als Anzeichen gedeutet werden, „[...] dass die Hochschulprofessionen in den letzten Jahren sehr stark in der Zahl der Positionen und in der Bedeutung für die Gestaltung der Hochschulen zugenommen haben und dass sich dieser Trend in Zukunft fortsetzen wird“ (Kehm et al. 2008, S. 199).

## 2. Begriffsbestimmungen

Auch wenn bereits international zu den wissenschaftlich qualifizierten Personen an Hochschulen geforscht wird, die nicht primär in Forschung und Lehre tätig sind, aber die Entscheidungen des Managements sachkundig vorbereiten, Dienstleistungen etablieren und die Kernprozesse der Hochschulen – Forschung, Lehre und Studium – aktiv mitgestalten, konnte sich bisher weder im deutschen noch im englischen Sprachraum eine einheitliche Definition oder Klassifizierung dieser Personengruppe durchsetzen (Kehm et al. 2010). In Ermangelung eines einheitlichen Begriffes, der diese Gruppe ausreichend und treffend beschreibt, wird im Folgenden der Begriff Hochschulprofessionen (HOPROs) verwendet (vgl. Klumpp/Teichler 2008; Kehm 2006a-c).

Die HOPROs werden in dem gleichnamigen, hier vorgestellten Projekt „Die Rolle der neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Lehre und Studium (HOPRO)“ als Personen definiert, deren Tätigkeit in Hochschulen an Schnittstellen – wie auch übergreifend – zwischen administrativen, wissenschaftlichen und Serviceaufgaben angesiedelt sind. Diese Personen leisten in verschiedenen Positionen, Funktionen und Tätigkeiten einen Beitrag zum Gelingen von Studium und Lehre. Unterschieden wird dabei zwischen bereits lange bestehenden Funktionen wie Entwicklungsplanung, Leitung der Akademischen Auslandsämter, Studienberatung, Fachbereichsreferent(inn)en etc. und neu hinzugekommenen Funktionen wie Akkreditierung, Lehrevaluation, E-Learning etc. Diese enumerative Definition der HOPROs ist exemplarisch und bleibt unabdingbar „unvollständig, weil sich immer mehr Sachgebiete arbeitsteilig herausbilden, und das Gemeinsame [...] dadurch nicht in den Blick [kommt]“ (Klumpp/Teichler 2008, S. 169). Diese Ausdifferenzierung der Aufgaben im Feld zwischen Verwaltung und Forschung macht sowohl eine negative Definition (Hochschulangehörige, die weder primär Forschungs- und Lehraufgaben noch routinemäßige Verwaltungs- und Dienstleistungsfunktionen ausführen) als auch eine Definition durch Abgrenzung (Hochschulangehörige, welche sowohl Expert(inn)en des Hochschulsystems als auch Spezialist(inn)en von Management und Verwaltung sind) schwer möglich (vgl. Klumpp/Teichler 2008, S. 170). So beschreibt beispielsweise der Begriff „Hochschul-

---

<sup>1</sup> Projekt: Die Rolle der neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Lehre und Studium (HOPRO).

management“ (vgl. Donner 2008, S. 176) lediglich einen Aufgabenbereich bzw. eine Funktion von HOPROs. Für Kehm et al. (2008) handelt es sich hierbei um einen typischen Entwicklungsprozess der Professionalisierung, „dass die alten Grenzen von Management und Dienstleistungen immer fließender werden. ‚Management‘ ist wohl eher ein Terminus für eine vor-professionelle Gestaltung der Institution Hochschule“ (ebd., S. 199f.). Danach lassen sich vier dieser Entwicklungsprozesse aufzeigen:

1. Wandel der alteingesessenen Tätigkeitsbereiche und deren Qualifikationsanforderungen (bspw. Entwicklungsplaner);
2. Bisher nur gering beruflich ausdifferenzierte Bereiche durchlaufen einen Prozess wachsender professioneller Ansprüche und Kompetenzanforderungen (bspw. Studienberatung);
3. Neue Berufsrollen bilden sich aus Nebenaufgaben heraus (bspw. Evaluator(inn)en);
4. Entwicklung vollständig neuer Aufgabenbereiche (bspw. Fundraising).

Das HOPRO-Projekt versucht, eine umfassende Rollenbeschreibung der Hochschulprofessionen auf Grundlage von empirischen Analysen zu geben. Bisher wurde diese Gruppe in Deutschland aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht: Forschungsreferent(inn)en (vgl. Adamczak et al. 2007), Hochschulkanzler(innen) (vgl. Krücken et al. 2009; Blümel et al. 2010), Hochschul- und Fachbereichsleitungen (vgl. Nickel/Ziegele 2006, 2010) sowie Fachbereichsmanager(innen) und Dekaninnen und Dekane (vgl. Leichsenring 2009), Qualitätsmanagement (Mittag 2006, 2008; Klug 2010; Schneijderberg/Merkator 2011) und Hochschuldidaktik (Urban/Meister 2010).

### **3. Das Projekt HOPRO**

In dem vom BMBF geförderten und von Prof. Dr. Barbara Kehm und Prof. Dr. Ulrich Teichler geleiteten Projekt mit dem Titel „Die Rolle der Neuen Hochschulprofessionen für die Neugestaltung von Studium und Lehre (HOPRO)“ wird das neue Tätigkeitsfeld an elf deutschen Universitäten untersucht. Dabei handelt es sich sowohl um klassische und technische als auch lehr- und forschungsstarke Universitäten unterschiedlicher Größe (gemessen an der Zahl der Studierenden und der Professor(inn)en) aus dem gesamten Bundesgebiet. In der angestrebten Vollerhebung in den ausgewählten Hochschulen wurde zunächst eine quantitativ-strukturelle Bestandsaufnahme zur Arbeitssituation der HOPROs durchgeführt. Erfasst wurden hierbei unter anderem die Eingliederung in die Hochschulstrukturen, die Vertragssituation, die Aufgaben und die Qualifikation der HOPROs. Für die vertiefende Analyse wurden neben der Triangulation verschiedener Erhebungsinstrumente (Homepageanalyse, schriftliche Befragungen, fern-mündliche Interviews) und der Anwendung unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Analyseverfahren (Methodentriangulation) auch unterschiedliche Personenkreise (HOPROs und Professor(inn)en) befragt. Durch dieses komplexe Vorgehen ist es möglich, verschiedene Aspekte der Rollenzuschreibungen und Wirkungsmechanismen ebenso wie den Einfluss der Professionalisierung zu untersuchen. Da das Projekt noch nicht abgeschlossen ist, können hier nur Ergebnisse der Befragung von HOPROs dargestellt werden.

### 3.1. Methodik

An den elf am Projekt teilnehmenden Universitäten, deren Präsident(inn)en sich zur Teilnahme bereit erklärt hatten, wurde zunächst eine systematische, mehrstufige Homepage-recherche zur Stichprobenbestimmung durchgeführt. Bei dieser Form der Adressrecherche wurden insgesamt 3.078 Personen identifiziert, die der Definition von HOPROs zu entsprechen schienen. Nach Rücksprache mit Kontaktpersonen an den jeweiligen Hochschulen und einer erneuten Bewertung der potenziellen HOPROs durch das Projektteam und die Kontaktpersonen wurden abschließend 2.657 Personen als HOPROs definiert und angeschrieben. 44,4 % der angeschriebenen Personen antworteten. Vier Fünftel der antwortenden Befragten füllten den Onlinefragebogen aus, allerdings trug sich mit 44,8 % fast die Hälfte der Personen, die den Onlinefragebogen verwendeten, als „Nicht-HOPRO“ aus. 39 der Personen, die angaben, eigentlich kein HOPRO zu sein, füllten dennoch den Fragebogen größtenteils aus. Berechnet man nur die Personen, die den Fragebogen (größtenteils) beantwortet haben, erreicht die Rücklaufquote mit 42,5 % einen für schriftliche Befragungen dieser Größenordnung sehr zufriedenstellenden Wert.

**Tabelle 1: Rücklaufquoten der Hochschulprofessionellen der elf untersuchten Hochschulen**

	Häufigkeit	Prozent	bereinigte Prozente (nur angeschriebene)
nicht angeschrieben	421	13,7 %	
nicht geantwortet	1.477	48,0 %	55,6 %
Onlinefragebogen	950	30,9 %	35,8 %
<i>keine Aufforderung zu Löschen</i>	524	55,2 %	
<i>Aufforderung zum Löschen</i>	426	44,8 %	
Papierfragebogen	184	6,0 %	6,9 %
Papierfragebogen ohne Pin	46	1,5 %	1,7 %
Gesamt gültig	3.078	100,0 %	

In einer zweiten Fragenbogenphase wurden alle Professor(inn)en der elf Hochschulen (ca. 4.400) angeschrieben. 272 Personen gaben an, nicht zur Stichprobe zu gehören (emeritiert) oder waren zwischenzeitlich nicht mehr an der Institution beschäftigt (Wechsel, Tod ...). 1.123 Professor(inn)en beantworteten den Fragebogen (564 Online, 559 Papier), was einer Rücklaufquote von 27 % entspricht. In einer weiteren Erhebungsphase wurden bisher mehr als 130 leitfadengestützte Experteninterviews mit HOPROs geführt. Gegenwärtig erfolgen die vertiefende Analyse der schriftlichen Befragungen der HOPROs und der Professor(inn)en sowie die Auswertung der Interviews.

### 3.2. Profile der untersuchten Universitäten

Die elf Universitäten, die sich bereit erklärt haben, an dem Projekt teilzunehmen, sind im gesamten Bundesgebiet angesiedelt. Misst man deren Größe an der Zahl der Studierenden und an der Zahl der Professor(inn)en ergibt sich folgendes Bild:

**Tabelle 2: Anzahl und Prozent der Befragten nach Größe der Universitäten gemessen nach Anzahl der Studierenden**

Studierende	Universitäten	Befragte insgesamt		HOPROs pro Uni
	Häufigkeit	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit
weniger als 20.000	4	241	34	60
20.000-29.999	4	228	32	57
mehr als 29.999	3	238	34	79

**Tabelle 3: Anzahl und Prozent der Befragten nach Größe der Universitäten gemessen nach Anzahl der Professuren**

Professuren	Universitäten	Befragte insgesamt		HOPROs pro Uni
	Häufigkeit	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit
weniger als 300	3	161	8	54
300-399	3	200	9	67
mehr als 399	5	346	10	69

Im Schnitt antworteten 64 HOPROs pro angeschriebener Universität.

### 3.3. Ergebnisse der Befragung der HOPROs

HOPROs sind mehrheitlich weiblich (60 %) und leben in einer festen Partnerschaft (80 %). 56 % haben Kinder. Sie besitzen zumeist die deutsche Staatsbürgerschaft (95 %) und sind im Durchschnitt 45 Jahre alt. Ihre Stellen sind insbesondere im Fachbereich/in der Fakultät, im Studiengang (32 %) oder in der zentralen Verwaltung (26 %) angesiedelt. Dennoch ist die Einordnung der Stellen in die Strukturen der Hochschule und deren Bezeichnung außergewöhnlich heterogen. So werden von den Befragten insgesamt mehr als 500 unterschiedliche Bezeichnungen ihrer Organisationseinheit angegeben, in welcher sie tätig sind.

Fast zwei Drittel der Personen berichten, dass ihre Organisationseinheit mit der Schaffung ihrer Stelle ein (zum Teil) neues Tätigkeitsfeld erschlossen hat. Daran lässt sich ablesen, dass die Tätigkeitsfelder der HOPROs insbesondere in den letzten Jahren zumindest eine funktionelle Differenzierung durchlaufen haben. Im Durchschnitt sind die Befragten seit fünf Jahren auf ihrer jetzigen Stelle und seit 8 Jahren an der Hochschule beschäftigt.

Ein Viertel der Befragten haben eine Leitungsfunktion inne, über die Hälfte der Befragten geben an, als Mitarbeiter(in) beschäftigt zu sein. Jedoch werden auch ergänzende Bezeichnungen wie Referent(in) (13 %), Berater(in) (8 %) und Koordinator(in) (6 %) angegeben.



Die komplexen und verantwortungsvollen Tätigkeitsprofile erklären, warum nur 5 % der HOPROs keinen Hochschulabschluss besitzen. Das hohe Qualifikationsniveau der HOPROs zeigt sich deutlich daran, dass fast die Hälfte der Befragten als höchsten Abschluss einen Magister/ein Diplom/einen Master angibt, ein zusätzliches Drittel der Befragten hat sogar promoviert.

**Tabelle 4: Anzahl und Prozent des höchsten Abschlusses der Hochschulprofessionen**

	Häufigkeit	Prozent
BA	8	1
FH Diploms	21	4
1. Staatsexamen	30	5
Magistra/Magister, Diplom, Master	251	4
weitere Abschlüsse	54	9
Promotion	192	33
Habilitation	18	3

Die ehemaligen Studienfächer der HOPROs sind sehr heterogen. Es gibt keine Fachgruppe, die nicht vertreten ist. Allerdings wird deutlich, dass die Befragten vermehrt aus den Sprach-/Kulturwissenschaften/Psychologie und den Rechts-/Wirtschafts- und Sozialwissenschaften stammen.

**Tabelle 5: Anzahl und Prozent der Fachrichtungsgruppe des Abschlusses der Hochschulprofessionen**

	Häufigkeit	Prozent
Sprach- und Kulturwissenschaften, Psychologie	192	37,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	127	24,8
Mathematik und Naturwissenschaften	100	19,5
anderes	30	5,9
Ingenieurwissenschaften und Architektur	21	4,1
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	16	3,1
Kunst, Kunstwissenschaften	12	2,3
Sport	12	2,3
Gesundheitswissenschaften	2	0,4
Gesamt	512	100

Die Befragten geben an, dass das Studienfach nur eine geringe Rolle spielt. Von größerer Bedeutung sind dagegen Kompetenzen, die nicht unmittelbar mit einem Studienfach zusammenhängen, sondern während der beruflichen Tätigkeit und den Arbeitsprozessen als HOPRO angeeignet wurden. Kommunikationskompetenzen, Verantwortungsbewusstsein, Organisations-/Planungskompetenzen, Selbstständigkeit/Eigenverantwortung und Kenntnisse der Organisation und ihrer Abläufe, Belastbarkeit/Stressresistenz und Zeitmanagement werden als zentral angesehen.

Die Bedeutung der Kommunikationskompetenz wird anhand des engen Arbeitskontaktes mit verschiedenen Personengruppen deutlich. Auch wenn der Arbeitskontakt mit anderen HOPROs der eigenen Hochschule am intensivsten ist, so besteht ebenfalls ein enger Kontakt mit Professor(inn)en, Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n und Mitarbeiter(inne)n der zentralen Hochschulverwaltung.

Lehr- und Forschungskompetenz werden zwar als vorhandene Kompetenzen angegeben, spielen aber in der Ausübung der HOPRO-Tätigkeiten nur noch eine untergeordnete Rolle. Dennoch ist die Mehrheit der Befragten offiziell der Statusgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n zugeordnet (46 %).

Die Hälfte der Befragten ist der Entgeltgruppe TVöD, TV-L 13 bzw. der Vergütungsgruppe BAT II oder der Beamtenbesoldungsgruppe 13 zugeordnet; weitere 21 % eine Stufe höher, was fast dem Anteil an Leitungspositionen entspricht. Angestellt sind die HOPROs in der Regel auf Planstellen (74 %), nur 8 % arbeiten auf drittmittelfinanzierten Stellen. 55 % sind unbefristet angestellt, 15 % verbeamtet, 26 % dagegen besitzen nur einen befristeten Vertrag, wovon wiederum fast drei Viertel keine Aussicht auf einen unbefristeten Vertrag haben. 70 % der Befragten arbeiten auf Vollzeitstellen, wenn diese Teilzeit tätig sind überwiegend auf 50 % Beschäftigung.

Die Aufgaben, die die HOPROs wahrnehmen, sind sehr vielseitig. Insgesamt wurden mehr als 100 Bereiche genannt, die so weit wie möglich in Oberkategorien zusammengefasst wurden. Studienberatung/Studienservice (16 %) sowie Fachbereichsmanagement/-leitung/-geschäftsführung (15 %) wurden am häufigsten angegeben. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Betrachtung der unterschiedlichen Tätigkeiten; auch hier sind Beratung/Betreuung, Leitung und Koordination/Organisation/Management von zentraler Bedeutung.

**Tabelle 6: Anzahl und Prozent der Tätigkeiten der Hochschulprofessionen**

Tätigkeiten	Häufigkeit	Prozent
Beratung, Betreuung, Unterstützung, Information	145	18,2
Leitung	114	14,3
Koordination/Organisation/Management	101	12,7
Lehre	51	6,4
Geschäftsführung	48	6,0
Qualitätssicherung/Evaluation/Statistik/Monitoring	31	3,9
Entwicklung/Weiterentwicklung/Überarbeitung/Erstellung/Planung	23	2,9
EDV	20	2,5

Verwaltung	17	2,1
Marketing/Öffentlichkeitsarbeit	15	1,9
Forschung	14	1,8
Assistenz	13	1,6
Kooperation/Kommunikation	10	1,3
Weiterbildung/Weiterqualifikation/Fortbildung	7	0,9
Controlling/Überprüfen/Überwachen	6	0,8
Durchführung/Umsetzung	4	0,5
Service (undefiniert)	3	0,4
Interne Kommunikation	2	0,3
sonstiges	6	0,8
Mischung, nicht klar abgrenzbar, unbekannt oder ähnliches	166	20,9
Gesamt	796	100

Die vertragliche Situation unterscheidet sich im Durchschnitt nur sehr gering von der realen beruflichen Tätigkeit. Lediglich der geringe Anteil an Forschung – durchschnittlich 9 % der Vertragszeit – ist real im Durchschnitt mit 2,5 % noch geringer. Diese Verteilung der beruflichen Tätigkeiten wird nicht als negativ angesehen.

Gefragt nach ihrer Motivation geben zwei Drittel der Befragten an, sich bewusst für ihren jetzigen Tätigkeitsbereich entschieden zu haben, da sie sich speziell für diesen interessierten und dieser ihren Fähigkeiten entsprach. 20 % geben an, sich bewusst für diesen Tätigkeitsbericht als Alternative zu Forschung und Lehre entschieden zu haben. Die Befragten geben zudem an, insgesamt mit ihrer beruflichen Situation und ihrer erreichten beruflichen Position zufrieden zu sein (Mittelwert 2,3 und 2,4). Als positiv bewertet werden insbesondere die Gestaltungsmöglichkeiten, die Abwechslung/Vielfalt und die vorhandenen Entscheidungsfreiräume. So stimmen die Befragten auch den Aussagen zu, dass sie ihre Aufgaben betreffend große Gestaltungsfreiräume haben, dass sie große Freiräume für Eigeninitiative haben, und dass sie die Strategie ihre Organisationseinheit mitgestalten können.

Betrachtet man die Bewertung der eigenen Arbeitssituation geben die Befragten an, dass sie mit ihrer Tätigkeit helfen, Arbeitsabläufe effektiv, transparent, effizient und einfach zu gestalten. Sie geben an, dass sich durch ihre Funktion Professor(inn)en besser auf Primäraufgaben in Lehre und Forschung konzentrieren können (Mittelwert 2,3) und von Sekundäraufgaben entlastet werden (Mittelwert 2,5). Teilweise wird auch angegeben, dass es durch ihre Funktion verstärkt Betreuungsangebote für Studierende gibt. Angegeben wird ebenfalls, dass die HOPROs an Schnittstellen arbeiten, multifunktional tätig sind, neue Tätigkeitsfelder gestalten, Troubleshooter sind und oft dort einspringen, wo unmittelbarer Bedarf entsteht. Die Akzeptanz ihrer Funktion und der Ausführung ihrer Tätigkeit wird dementsprechend auch als relativ hoch eingeschätzt (Mittelwert 2,2), wobei die Akzeptanz bei den direkten Vorgesetzten (1,8) und Studierenden (2,0) am höchsten eingeschätzt wird,

bei der Hochschulleitung (2,4) und den Professor(inn)en (2,5) dagegen geringer. Wenn man die Befragten offen nach negativen Aspekten der Arbeit befragt, geben fast 10 % der Befragten an, dass sie und ihre Arbeit nur gering anerkannt und wertgeschätzt werden.

Fragt man nach den wichtigsten Aspekten des Berufs so zeigt sich, dass insbesondere ein gutes Betriebsklima (1,4), eigenverantwortliches Arbeiten (1,4), die Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen (1,6) und eine verantwortungsvolle Aufgabe (1,6) von hoher Bedeutung sind. Am wenigsten wichtig bzw. nur teilweise wichtig sind ihnen gute Aufstiegsmöglichkeiten (2,5), flexible Arbeitsortgestaltung (2,8) und übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben (2,8). Auf ihre gegenwärtige Situation trifft zu, dass sie eigenverantwortlich arbeiten (1,7) und eine verantwortungsvolle Aufgabe und eine Arbeit haben, die sie fordert (1,9). Am wenigsten und damit eher nicht zutreffend sind gute Aufstiegsmöglichkeiten (3,8).

**Tabelle 7: Geschätzte Wichtigkeit und Zutreffen verschiedener Aspekte des eigenen Berufes (Mittelwerte auf Skala: 1 trifft sehr zu bis 5 trifft überhaupt nicht zu)**

berufliche Aspekte	Wichtigkeit	trifft zu
gutes Betriebsklima	1,41	2,07
eigenverantwortliches Arbeiten	1,42	1,71
Möglichkeiten, eigene Ideen zu verwirklichen	1,61	2,19
verantwortungsvolle Aufgaben	1,62	1,89
eine Arbeit zu haben, die sie fordert	1,66	1,93
abwechslungsreiche Aufgaben	1,66	1,96
Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit anderen	1,75	1,99
Arbeitsplatzsicherheit	1,78	2,06
flexible Arbeitszeiten (z.B. Gleitzeit)	1,85	2,05
Möglichkeit zur Verwendung erworbener Qualifikationen	1,89	2,36
Möglichkeit zur Einflussnahme	1,92	2,6
angemessenes Einkommen	1,93	2,7
Möglichkeit zur beruflichen Weiterqualifizierung	2,03	2,65
Möglichkeit, Nützliches für die Gesellschaft zu tun	2,03	2,47
Übernahme von Koordinierungs- und Leitungsaufgaben	2,12	2,44
gute Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf zu vereinbaren	2,2	2,59
genug Zeit für Freizeitaktivitäten	2,39	3,01
gesellschaftliche Anerkennung	2,43	2,55
gute Aufstiegsmöglichkeiten	2,51	3,84

Flexible Arbeitsortgestaltung (z.B. Tele-Arbeit)	2,75	3,15
Übersichtliche und geregelte Arbeitsaufgaben	2,79	3,09

Dementsprechend werden „geringe/keine Aufstiegsmöglichkeiten“/„geringe/keine berufliche Perspektiven“ auch als negative Aspekte ihrer Arbeit angegeben, ebenso wie hohe „Arbeitsbelastung/Zeitdruck“ und „schlechte Rahmenbedingungen“/„geringe Ressourcen“ zu haben. Fragt man nach den Veränderungswünschen der Befragten, so werden von den 597 unterschiedlichen Angaben am häufigsten folgende genannt: Mehr Ressourcen, höhere Anerkennung, intensivere Kommunikation und Arbeitsplatzsicherheit.

**Tabelle 8: Anzahl und Prozent der Veränderungswünsche der Hochschulprofessionellen, hinblickend auf eigene Beschäftigung und Arbeit**

	Häufigkeit	Prozent
mehr Ressourcen (Finanzen, Stellen, Räume)	56	9,4
höhere Anerkennung/Wertschätzung	40	6,7
intensivere Kommunikation/Kooperation	36	6,0
Entfristung der Stelle/Arbeitsplatzsicherheit	34	5,7
Konzentration der Aufgaben/genaueres Aufgabenprofil	30	5,0
bessere Bezahlung/höheres Gehalt	29	4,9
bessere Aufstiegschancen/Perspektiven	26	4,4
bessere Strategieentwicklung	25	4,2
besseres Zeitmanagement/mehr Zeit	25	4,2

Weder bei den negativen Aspekten noch bei den Veränderungswünschen wird angegeben, dass eine Tätigkeit gewünscht wird, die näher an den klassischen wissenschaftlichen Funktionen liegt und damit mehr Forschungs- und Lehrbezug hat. Dementsprechend verstehen sich die Befragten auch vielmehr als Dienstleister(in) (Mittelwert 2) und Hochschulprofessionelle (Mittelwert 2) und kaum noch als Wissenschaftler(in) (Mittelwert 4).<sup>2</sup>

## 4. Schlussfolgerungen

Man kann bei den HOPROs nicht von einer homogenen Berufsgruppe sprechen. Doch trotz der unterschiedlichen fachlichen Herkunft, der unterschiedlichen Verortung und der multiplen Aufgabenfelder können deutliche Gemeinsamkeiten definiert werden.

Um es mit Klumpps und Teichlers Worten zu sagen, verfügen HOPROs über eine „große Vertrautheit mit den Kernfunktionen der Hochschulen“ (Klumpp/Teichler 2008, S. 170). Sie

<sup>2</sup> Skalierung von 1 „trifft sehr zu“ bis 5 „trifft überhaupt nicht zu“.

sind Expert(inn)en des Hochschulsystems und professionalisieren sich zunehmend. Auch wenn HOPROs den Status einer Profession nach klassisch soziologischem Verständnis bisher nicht erreichen und in absehbarer Zeit auch nicht erreichen werden, lässt sich eine klare Professionalisierung feststellen. Betrachtet man die vier von Gornitzka et al. (2008, S. 173) entwickelten Aspekte von Professionalisierung für Personen, die an Hochschulen tätig sind, nicht aber primär in Forschung und Lehre arbeiten, so zeigt sich eine Übereinstimmung mit den Gemeinsamkeiten der HOPROs:

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 2008, S. 173).

Der wissenschaftliche Hintergrund fast aller Befragten und der hohe Anteil an Personen mit Promotion sprechen für die steigenden Ansprüche der formalen Ausbildung. Der Statusanstieg zeigt sich in den entsprechenden Tarifsystemen (TV-L 13) und der gleichartigen Vertragssituation. Zentrale Tätigkeiten können aufgezeigt werden, für die insbesondere ein fester Kanon an sozialen Kompetenzen wichtig ist, ebenso wie die oben bereits angesprochenen Kenntnisse der Organisation Hochschule. Somit kann trotz der unterschiedlichen Fachkulturen, aus denen die Personen stammen, von einer gemeinsamen kognitiven Basis ausgegangen werden. Auch wenn bisher kein formalisiertes Netzwerk für HOPROs existiert, so gibt es doch verschiedene Tätigkeitsgruppen, die bereits eigene Verbände besitzen (Gibet, DeGEval etc.). Die ähnliche Selbstwahrnehmung und das einheitliche Selbstverständnis als Dienstleister(in) und Hochschulprofessionelle(r) ebnen den Weg für die Entstehung einer gemeinsamen Identität.

## Literatur

- Adamczak, W./Debusmann, R./Krause, E. /Merkator, N. (2007): Traumberuf ForschungsreferentIn. Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel. Universität Kassel, Werkstattberichte 69. Kassel.
- Blümel, A./Kloke, K./Krücken, G. /Netz, N. (2010): Restrukturierung statt Expansion. Entwicklung im Bereich des nichtwissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen. Pre-Print. Die Hochschule (2), S. 154-172.
- Donner, H. (2008): Der Aufgabenvielfalt aktiv begegnen: Neue Herausforderungen für das Hochschulmanagement. In: Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (Hg.): a. a. O., S. 175-176.
- Gornitzka, Å. (2008): Norway: The Growing “Administration”: Towards Professionalised University Administration? In: Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (Hg.): Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers? In: Hochschule innovativ. Bonn, S. 172-174.
- Gornitzka, Å./Marheim Larsen, I. (2004): Towards Professionalisation? Restructuring of Administrative Work Force in Universities. In: Higher Education, 47 (4), S. 455-471.

- Kehm, B. M. (2006a): Neue Hochschulprofessionen: die "heimlichen" Manager? In: Chalvet, V./Dreger, W. (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Bonn, S. 258-265.
- Kehm, B. M. (2006b): Strengthening Quality through Qualifying Mid-Level Management. In: Fremerey, M./Wesseler, M. (Hg.): Prospects of Change in Higher Education. Towards New Qualities & Relevance. Festschrift for Matthias Wesseler. Frankfurt am Main.
- Kehm, B. M. (ed.) (2006c). Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn.
- Kehm, B.M./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (H.) (2008): Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers? In: Hochschule innovativ. Bonn.
- Kehm, B. M./Merkator, N./Schneijderber, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 5, Nr. 4. Wien, S. 23-39.
- Klug, T. (2010): Professionelle Kompetenz für das Qualitätsmanagement in der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 5, Nr. 4. Wien, S. 82-93.
- Klumpp, M./Teichler, U. (2008): Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessionen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Kehm, B. M./Mayer, E./Teichler, U./Rittgerott, C. (Hg.): Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet, divers? Hochschule innovativ. Bonn, S. 169-171.
- Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2009): Towards Organizational Actorhood of Universities: Occupational and Organizational Change within German University Administrations. FÖV-Discussion Paper Nr. 48. Speyer.
- Leichsenring, H. (2009): Befragung zum Fakultätsmanagement 2009 – Management im Team: Perspektiven von Fakultätsmanager(inne)n und Dekan(inn)en. Gütersloh.
- 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 am Main, S. 281-294.
- Nickel, S./Ziegele, F. (2010): Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF. Band 1 und 2. Gütersloh.
- Nickel, S./Ziegele, F. (2006): Profis ins Hochschulmanagement – Plädoyer für die Schaffung von hauptamtlichen Karrierewegen für Hochschul- und Fakultätsleitungen. In: Hochschulmanagement 1/2006, S. 2-6.
- Teichler, U. (2008): Hochschulforschung international. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden, S. 65-86.
- Teichler, U. (2003): The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. In: Tertiary Education and Management, 9 (3), S.171-185.
- Schneijderberg, C./Merkator, N. (2011): Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung. In: Qualität in der Wissenschaft, 5. Jg., 1/2011, S. 15-20.

Urban, D./Meister, D. (2010): Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik.  
In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 5, Nr. 4, S. 104-123.



# **Qualitätsentwicklung und -steuerung**

# Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna

*Tino Bargel*

## Abstract

Der Bologna-Prozess ist heftig umstritten, bis hin zu demonstrativen Protesten von Studierenden und Rücktritten von Professor(inn)en. In dieser heißen Debatte zwischen bunten Versprechungen und grobem Verriss scheint es angebracht, die Befunde der empirischen Hochschulforschung heranzuziehen, etwa des Studierendensurveys oder des Studienqualitätsmonitors.

Auf dieser Grundlage sollen Befunde zu fünf zentralen Punkten der Auseinandersetzung um Bologna und Bachelor vorgelegt werden: (1) zur Studierbarkeit, inklusive Zeitbudget und Studiendauer, (2) zur Studienqualität, inklusive Forschungs- und Praxisbezug, (3) zur Berufsbefähigung und zum Studierenertrag (etwa „Employability“ und „Citizenship“), (4) zur Auslandsmobilität sowie (5) zur sozialen Fairness für Bildungsaufsteiger(innen) (auch beim Auslandsstudium oder beim Übergang zum Master).

Die Befunde der Hochschulforschung sprechen dafür, den Bologna-Prozess fortzuführen und an der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes verstärkt mitzuwirken. Bei den Bachelorstudiengängen sind dafür aber eine Reihe von Reparaturen und Rekonstruktionen durchzuführen, etwa bei den Regularien und Prüfungssystemen, bei Auslandsstudium und Internationalität, beim Übergang zum Master. Auch ein Überdenken der leitenden Prinzipien erscheint notwendig: weg von Standards, Rankings und peniblen Bemessungen hin zu kreativer Vielfalt, zu Forschungsbezug und Professionalität, zu Internationalität und Autonomie im Studium.

## 1. Bologna-Prozess als Reformprozess

Der Bologna-Prozess ist heftig umstritten, bis hin zu demonstrativen Protesten von Studierenden und Rücktritten von Professor(inn)en. In dieser heißen Debatte zwischen bunten Versprechungen und grobem Verriss ist es nicht einfach, das Problembündel zu entwirren, zumal es sich um keinen gordischen Knoten handelt, den man einfach durchschlagen könnte. Da scheint es angebracht, die Befunde der empirischen Hochschulforschung heranzuziehen, etwa des Studierendensurveys oder des Studienqualitätsmonitors, um zu klären, wie der Bologna-Prozess bislang von den Studierenden erfahren wird und wie dessen Studienqualität verbessert werden kann.

Gleich zu Anfang des Bologna-Prozesses sahen wir uns einer vollmundigen Ankündigung gegenüber. Der Bologna-Prozess werde bis 2010 abgeschlossen sein, so lautete die Prognose. Das war und ist eine erhebliche **Fehlspekulation**, sowohl was die Dauer als auch was die Tiefe der Umbruchphase an den deutschen Hochschulen angeht. Diesen Wahrheiten müssen wir uns stellen: Erstens, „Bologna“ ist nicht so nebenbei zu haben und zweitens, Veränderungen der Struktur bringen nicht mechanisch eine bessere Studienqualität hervor – das verlangt eigene Bemühungen.

Insofern ist der Titel meines Beitrages ganz zutreffend: „Nach der Reform ist vor der Reform“. Das gilt vor allem im Hinblick auf die Verbesserung der Studienqualität. Mittlerweile

wird sie als fortlaufende Aufgabe von den Hochschulen auch anerkannt. Die Einrichtung von Büros und Stellen für das „Qualitätsmanagement in der Lehre“ sprechen dafür. Das ist angemessen, denn „Studienqualität“ ist nichts Statisches: Es gibt neue Entwicklungen, zum Beispiel der gestiegene Beratungsbedarf der Studierenden, oder neue Schwerpunkte, wie das studentische Verlangen nach Rückmeldungen und Erläuterungen zu ihrem Leistungsstand.

Die AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz hat dazu einiges an Befunden und Empfehlungen vorgelegt: einen ausführlichen „Bachelor-Bericht“ als Zwischenbilanz im Frühjahr 2010, manche Beiträge zur Entwicklung der Studierbarkeit und Studienqualität und außerdem spezielle Expertisen zur Situation beim wissenschaftlichen Nachwuchs, beim Auslandsstudium und über soziale Ungleichheiten im Studium, d.h. über das Studienschicksal der Bildungsaufsteiger(innen). Dort kann ausführlicher nachgelesen werden, was nachfolgend knapp und pointiert präsentiert wird.

## 2. Studierbarkeit und Berufsbefähigung

Zwei Probleme treiben die Bachelorstudierenden am meisten um, nicht zuletzt, weil sie selber darauf viel Wert legen, mehr als früher und mehr als andere Studierende: Zum einen die **Studierbarkeit** und der Studienerfolg, zum anderen die **Berufsbefähigung** und die Berufsaussichten. Sie stelle ich daher an den Anfang meiner Ausführungen.

### 2.1. Erstes Problem: „Studierbarkeit“

Einst wurde versprochen, auf Hochglanz und in Faltblättern: Das Bachelorstudium sei überschaubarer, strukturierter, gut betreut, kurzum: über die Module besser studierbar. Das aber hat sich als ein **nicht eingehaltenes Versprechen** erwiesen. Damit sind wir bei einem Grundproblem des Bologna-Prozesses: dem Auseinanderfallen von Versprechen und Verwirklichung. Denn die Umsetzung in der Studienrealität an den Hochschulen sieht für die meisten Studierenden ganz anders aus.

Häufig wird die gestiegene zeitliche Einspannung ins Studium angeführt, viele Studierende klagen darüber. Diese Beschwerden stellen sich aber als eine **Legendenbildung** heraus, die einer genaueren Nachprüfung zum Zeitaufwand nicht standhält. Es liegen dazu eindeutige Befunde vor: Der Zeitaufwand für das Studium ist gegenüber früheren Jahren nicht gestiegen und die Unterschiede nach Fachrichtungen haben sich fast unverändert gehalten. Das ist übrigens seit einigen Jahren bekannt und wurde sowohl in der letzten Sozialerhebung (2009) als auch im Studierendensurvey (2009/10) bestätigt.

Zwangsläufig stellt sich dann die Frage, weshalb denn die Studierenden die Studierbarkeit infrage stellen und über Stress klagen? Die Befunde zu Schwierigkeiten und Belastungen ergeben einen eindrucksvollen Zusammenhang und sie geben den Beschwerden durchaus recht: Bachelorstudierende haben in der Tat mehr Druck, sie empfinden zudem mehr Druck und schließlich machen sie sich selbst auch mehr Druck.

Studierende im Bachelorstudium erfahren zu oft einen unübersichtlichen Studienaufbau mit wenig abgestimmten Modulen, ein hartes, intransparentes Prüfungssystem, eine fortlaufende, strikte Leistungsüberprüfung ohne Flexibilität und eigene Entscheidungen oder Wahlmöglichkeiten. Sie empfinden weit größere Belastungen wegen der übertriebenen Stoffmenge, den engen Regulierungen und den vielen Prüfungen.

Die Studierenden äußern häufiger als früher die Sorge, das Studium nicht zu schaffen. Die Studierbarkeit, möglichst mit gutem Ertrag, ist in der Tat zu oft für die Studierenden infrage gestellt und muss mit ihrer Beteiligung hergestellt werden. Viele Hochschulen haben sich bereits auf diese notwendigen „Reparaturen“ im Bachelorstudium eingelassen.

## 2.2. Zweites Problem: „Employability“ (Berufsbefähigung)

Es hört sich ebenfalls gut an, der Vorsatz, im Studium mehr für die Berufsbefähigung zu tun, es stärker anwendungsbezogen anzulegen und Praktika vorzuschreiben, kurzum für den Bachelor „Employability“ herzustellen. Das erweist sich letztlich aber als eine **Fata Morgana**, das ist eine spezielle Art verführerischer Illusion. Für die in Aussicht gestellte „Employability“, ein schillerndes Konzept zwischen Arbeitsmarktanpassung, Praxistauglichkeit und Berufsbefähigung, tun die Studierenden viel, um sie zu erwerben und nachzuweisen, anhand von Zertifikaten, Punkten, Anrechnungen. Sie laufen dem beständig hinterher. Dennoch erfahren sie, vor allem an den Universitäten, bislang keinen engeren Praxisbezug in der Lehre oder eine bessere Berufsvorbereitung.

Das einseitige oder dominierende Hervorheben von angewandter Nützlichkeit und beruflichem Gewinn eines Studiums produziert mehr Unübersichtlichkeit und Unsicherheit, zumal dann externe Instanzen (meist Wirtschaft und Berufsverbände) die Ausbildungsziele und Übernahmebedingungen setzen. Das hat ständige Anpassungsversuche und Eindrücke des Ungenügens bei den Studierenden zur Folge, was wiederum den Druck im Studium erhöht, und zwar auf Kosten von Nachdenken, Kreativität und Innovation.

## 2.3. Drittes Problem: „Citizenship“ (öffentliche Verantwortung)

Dem Bachelorstudium wird weiterhin angelastet, es habe wegen Enge und Einspannung dazu geführt, dass sich die Studierenden zu wenig sozial, kulturell oder politisch engagieren und aus der öffentlichen Mitwirkung zurückziehen. Dies erweist sich aber als **fälschliche Zuschreibung, eine unzutreffende Unterstellung**. Die Zeitreihe und Vergleiche der AG Hochschulforschung belegen vielmehr: Es handelt sich um einen allgemeinen Trend bei allen Studierenden.

Insofern trifft es zu: Es vollzieht sich eine nachweisbare Verarmung an sozialer, politischer und kultureller Betätigung und Verantwortlichkeit. Aber diese Entwicklung hat mehr mit dem Aussterben des Magisters und dem Verblässen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachkulturen zu tun, weshalb Eigenwilligkeit und Engagement immer mehr verschwinden, seit der Jahrtausendwende sogar verstärkt.

Durch das Bachelorstudium wird dieser allgemeine Trend dann verstärkt, wenn einseitig auf die Berufsbefähigung gesetzt wird und die Fachkultur der Wirtschaftswissenschaften das dominierende Modell abgibt. Es war daher überfällig, dass von der Konferenz der zuständigen Minister aus den 47 beteiligten Nationen nunmehr auch die „Citizenship“ als allgemeines Bildungsziel von gleichem Rang wie „Employability“ hervorgehoben wird (wie dem Communiqué Leuven 2009 zu entnehmen ist). Daher ist zu verlangen, dass diese Einsicht in der Hochschullehre mehr Beachtung findet.

### 3. Studienqualität und Studierendenstatus

Nun sind wir bei der Studienqualität im engeren Sinne. Zuerst ist herauszustellen: Die Studienqualität ist allenthalben besser geworden, vor allem in den 90er Jahren hat sie sich deutlich erhöht. Im neuen Jahrtausend hält sie sich weitgehend auf diesem Niveau, auch in den Bachelorstudiengängen. Das ist soweit erfreulich und belegt, dass es in dieser allgemeinen Hinsicht im Bachelorstudium nicht schlechter oder schlimmer geworden ist.

Viele anklagenden Äußerungen über den Niveauverlust im Bachelorstudium erweisen sich als **unhaltbare Behauptungen**, es handelt sich um unzutreffende, pauschale Vorwürfe. Insbesondere die inhaltliche Qualität der Lehre wird weiterhin und mehrheitlich als gut bewertet – eine ganz wichtige Grundlage für Zufriedenheit und Selbstbewusstsein der Studierenden. Im Bachelorstudium sind allerdings einige Abstriche beim Aufbau der Studiengänge und bei der Betreuungs- und Beratungsleistung vorzunehmen. Hier muss an Aufbau und Abstimmung der Module, an den Leistungsüberprüfungen sowie an der Zugänglichkeit der Lehrenden noch einiges rekonstruiert und verbessert werden.

Ein eigenes Problem stellt der Status der Studierenden dar, welche Rolle dürfen sie spielen? Es ist ein wichtiger Befund der Forschungen zur Studienqualität, dass deren Höhe nicht allein von den Lehrenden abhängt, sondern ebenso von den Studierenden. Ohne die Motivation, Aktivität und Mitarbeit der Studierenden ist eine gute Studienqualität nicht zu haben. Umso fataler ist es, ihnen eine Konsumentenhaltung anzugewöhnen oder sie darin zu unterstützen.

Es stellt sich als **Irrweg** heraus, die Studierenden als bloße „Kund(inn)en“ aus der Mitgestaltung und Mitverantwortung für Lehre und Hochschule zu entlassen. Gerade das Bachelorstudium erscheint deshalb oftmals als allzu verschult. Der allenthalben den Studierenden angedachte passive Status erweist sich als Nachteil; er macht die Lehre nicht leichter, die Studienqualität schon gar nicht besser. Es wird zwar gelernt und gepaukt, aber nicht studiert, wenn darunter ein offenes und selbstständiges, ein forschungsorientiertes und kreatives Lernen verstanden wird und gefördert werden soll.

### 4. Auslandsmobilität und Internationalität

Bislang wurde der Eindruck vermittelt, dass im Bachelorstudium ein Auslandsstudium kaum zu verwirklichen sei. Die Gründe sind schnell bei der Hand: das kurze Studium, das Jagen nach ECTS-Punkten, das Verschieben in die Masterphase. Verlässliche Daten zur Entwicklung des Auslandsstudiums sind in der Umbruchphase jedoch schwer zu haben, sie bleiben meist nicht eindeutig, vor allem die geläufige, oft benutzte „Auslandsquote“ als Maß muss neu bestimmt und berechnet werden (gemeint als „Anteil an Graduierten mit einer Studienphase im Ausland in Prozent“).

Ein methodisches Seminar ist hier nicht möglich, etwa über die Bedeutung von Grundgesamtheiten für Anteilswerte – zum Beispiel welche Semester als Bezugsgröße herangezogen werden. Nur so viel: Ohne neue Modi der Berechnung erhalten wir notwendig zahlenmäßige **Artefakte**, die die Wirklichkeit verzerrt abbilden. Ich habe selbst einige Zeit darüber zugebracht, mögliche **Verzerrungen** auszuräumen.

Bei genauerem Hinsehen hat sich herausgestellt: Eine Studienphase im Ausland war unter den Bachelorstudierenden anfangs selten, was aber allein daran lag, dass sie sich fast alle noch in den Anfangssemestern befanden. Im Laufe der letzten Jahre, etwa von 2007 bis

2010, hat eine Auslandsphase im Bachelorstudium um 5 Prozentpunkte beachtlich zugenommen; die „Auslandsquote“ liegt nun bei 15 % insgesamt. Das ist nicht viel weniger als die 18 % für alle Studierenden, ein übrigens leicht überschätzter Wert. Wegen ihrer Bedeutung für den Bologna-Prozess wie für die Qualifikation der Studierenden bleibt die Entwicklung der Auslandsaktivitäten, auch mit einigen möglichen Verlagerungen zwischen den verschiedenen Arten von Aktivitäten (Studienphase, Praktikum, Sprachkurs, Studienreise/Exkursion, Projektarbeit), weiterhin zu beobachten.

Festgehalten werden kann zumindest: Die gängige Befürchtung, das Bachelorstudium verhindere oder erschwere ein Auslandsstudium, stellt sich als letztlich unbegründet heraus. Es ist eine **irrige Behauptung**, im Bachelor sei keine Auslandsphase möglich (oder gar: auch nicht nötig) – das kann als widerlegt gelten. Eine Auslandsaktivität, als Studienphase oder Praktikum absolviert, lässt sich gut im Bachelorstudium einrichten, wenn die Studienbedingungen entsprechend gestaltet werden und zugleich Unterstützung gewährleistet wird: über Stipendien, Zeitfenster, ECTS-Punkte, Informationen und vor allem fachnahe Austauschprogramme.

Das liegt nicht zuletzt an der Arbeit der Auslandsämter, oft nun International Office genannt. Sie haben in den letzten Jahren für das Auslandsstudium und die Auslandsaktivitäten viel getan und werden von den Studierenden entsprechend sehr gut evaluiert. Deren Informationsstand über die Möglichkeiten zum Auslandsstudium hat sich in der Folge erheblich verbessert. Im Übrigen: Ob ein Auslandsstudium durchgeführt wird, das ist weit mehr von der sozialen Herkunft abhängig und das Interesse daran wird meist schon ins Studium mitgebracht.

## 5. Soziale Fairness für Bildungsaufsteiger(innen)

Es ist aufschlussreich, dass im Zuge des Bologna-Prozesses die „soziale Dimension“ entdeckt und betont wird – ein bemerkenswerter Nebeneffekt. Dazu hat der hartnäckige Einsatz des internationalen Studentenverbandes (ESU, früher ESIB) gewichtig beigetragen – ein Beleg dafür, dass sich studentische Einmischung in den Bologna-Prozess auswirken kann und lohnend ist.

Lange hat sich der **Mythos** gehalten, hier ist das Wort endlich berechtigt, dass an der Universität allein die wissenschaftliche Leistung für Erfolg und Fortkommen zähle, als ob die Studierenden ihre soziale Herkunft mit der Immatrikulation wie einen Mantel an der Garderobe abgegeben hätten.

Wir haben einigen Aufwand betrieben, um nachzuweisen, wie stark im Studium, etwa bei der Beteiligung in Lehrveranstaltungen, bei der Sicherheit und dem Zutrauen in die eigene Leistung, bei der Besetzung von Hilfskraft- und Tutorstellen, beim Mangel an Ingenieur(inn)en oder bei dem Weg zum wissenschaftlichen Nachwuchs die soziale Herkunft von Einfluss oder sogar maßgeblich ist. Klares Fazit: Bildungsaufsteiger(innen) werde im Studium, materiell wie ideell, allzu wenig unterstützt.

Mittlerweile sorgt das europäische Projekt EUROSTUDENT dafür, dass über die soziale Situation der Studierenden und die sozialen Ungleichheiten an den Hochschulen europaweit mehr bekannt wird. Auch im Feld des Studiums schneidet Deutschland im internationalen Vergleich wenig gut ab – etwa beim Auslandsstudium. Deshalb müssen wir Fairness und „Equity“ endlich als zentrale Elemente der Studienqualität begreifen und als gewichtigen Teil des Qualitätsmanagements praktisch etablieren.

## 6. Bachelorstudium und Problemzuweisungen

Da sind sich viele Studierende und Professor(inn)en einig im Ruf: Der Bachelor ist an allem schuld! Vorsicht sollte aber walten, wenn Mängel im Studium einfach auf den „Bachelor“ geschoben werden. Einige Gründe sprechen dagegen. Sie sind zu registrieren, damit nicht am Bachelor herumgebastelt wird, wo ganz andere Baustellen betreten werden müssten. Dazu drei kurze Hinweise:

1. Viele problematische Züge waren bereits vor Einführung des Bachelors an den Hochschulen vorhanden: Der Trend zurück ins Private, das Votieren für Anwendungsbezug oder die einseitige Effizienzorientierung auf Seiten der Studierenden; andere Studienbedingungen haben sich nicht oder nur unbedeutend verändert wie fehlende Kontakte und Betreuung, die oftmals mangelhafte Hochschuldidaktik oder die unzureichende Förderpraxis.
2. In Jura und Medizin, vor allem im Lehramt, sind Studienbedingungen und Studienqualität erkennbar ungünstiger als in vielen Bachelorstudiengängen. Aber darüber wird der Mantel des Schweigens oder der Hinnahme gesenkt. Man könnte folgern: Die neue Studienstruktur täte Jura-, Medizin- und Lehramtsstudium ebenso gut, um grundsätzliche Mängel der Lehre erkennbar zu machen und das Bemühen um Studienqualität auf den Weg zu bringen.
3. Schließlich sind es oft ungünstige Studienbedingungen, für die der Bologna-Prozess nicht verantwortlich gemacht werden kann: Dazu gehören die gestiegenen Probleme mit der Studienfinanzierung, die unklaren Auswahlverfahren der Hochschulen oder eine anhaltende Überfüllung in den Lehrveranstaltungen vieler Fächer, vor allem an den Universitäten.

Bei all diesen schwerwiegenden Problemen ist Abhilfe nötig, damit Standards der Studienqualität, Studieneffizienz und Fairness verwirklicht werden. Das wäre auch zum Vorteil des Bologna-Prozesses, damit er für diese Mängel nicht mehr herhalten muss und dadurch das Ansehen des Bachelorstudiums belastet wird.

## 7. Abschluss: Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes

In meinen Ausführungen bin ich auf manche Irrtümer eingegangen, die nicht haltbar sind, wenn wir uns auf die Empirie der Hochschulforschung stützen. Sie treten uns in verschiedenem Gewande gegenüber: als Fehlspekulation und Fata Morgana, als Irrtümer und Artefakte, als Fehldeutungen und Fehleinschätzungen, als Legenden und Mythen. Kann die Empirie tatsächlich wie ein Masterplan zur Studienreform gelesen werden – wie das Deutsche Studentenwerk (DSW) dem Studierenden-survey freundlicherweise zuspricht? Auf alle Fälle wird deutlich, dass wir zutreffende, differenzierende und wegweisende Informationen beim weiteren Bologna-Prozess brauchen, d.h. eine fundierte und aussagekräftige Hochschulforschung an vielen Orten mit unterschiedlichen Ansätzen.

Es sind nicht die hehren Bologna-Ziele, die von den Studierenden infrage gestellt werden, dafür sind ihnen Internationalität, Austausch, Mobilität, bessere Stoffgestaltung (Module) und kontinuierliche Leistungsanerkennung, auch der Anwendungsbezug viel zu wichtig. Diese Befunde sprechen dafür, den Bologna-Prozess fortzuführen und an der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes verstärkt mitzuwirken. Wir müssen uns aber im Klaren sein,

dass erst der Rohbau steht und für den entscheidenden Innenausbau noch manches an Reparaturen und Rekonstruktionen nötig und zu leisten ist. Dazu ist an vielen Hochschulen einiges im Gange, etwa zum Umbau der Module, zur Überarbeitung des Prüfungssystems oder zur Förderung des Auslandsstudiums.

Wir werden bei der Studienqualität aber nicht entscheidend vorankommen, wenn wir über solche „Nachjustierungen“ hinaus nicht auch eine Reanimation des Studierens im Bologna-Prozess vornehmen. Das **Festschreiben und Aushandeln von Strukturen und Quoten** (etwa Studiendauer, ECTS-Punkte, Teilnahmelisten, Auslandsquote) stand zu sehr im Vordergrund und die **Selektionsverfahren** sind allzu unklar und einseitig, vielen erscheinen sie auch ungerecht (Stipendienvergabe, Masterübergang, Wege zum wissenschaftlichen Nachwuchs).

Was wir dringend brauchen ist ein Aufgreifen der **belebenden Prinzipien** für ein Studium (the animating principles) und des **Reizes von Wissenschaftlichkeit** (the sense of science); sie bleiben oft unbeachtet oder gingen verloren. Diese Reanimation wäre nicht erst für das Masterstudium vorzusehen, sondern bereits im Bachelorstudium zu verwirklichen. Sie verlangt eine Studiengestaltung und ein Lehrangebot unter den leitenden Prinzipien von Forschungsbezug und Professionalität, von Autonomie und Internationalität, von Kreativität und Vielfalt.

## Literatur

- Bargel, T. (2010a): Chancen und Risiken gestufter Studiengänge – Welcher Studierendentypus wird im Bachelorstudium begünstigt? In: HIS Hochschul-Informations-System (Hg.): Perspektive Studienqualität. Hannover, S. 182-195.
- Bargel, T. (2010b): Mehr Eigenverantwortung im Studium. Baustelle Studienreform. In: DSW Journal – Magazin des Deutschen Studentenwerkes. Heft 2, S. 16-19.
- Bargel, T. (2008): Frauen im Studium – zwischen Etablierung und Diskriminierung. In: Esch, M./Herrmann, J. (Hg.): Qualität durch Chancengleichheit. Bielefeld, S. 147-160.
- Bargel, T. (2007a): Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes. In: Das Hochschulwesen, Heft 5/2007, S. 131-134.
- Bargel, T. (Hg.) (2007b): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Heft 49. AG Hochschulforschung. Universität Konstanz. Konstanz.
- Bargel, T./Bargel, H. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S. (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 28, Heft 4, S. 377- 391.
- Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. In: HIS Forum Hochschule 1. Hannover.
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende: Erfahrungen in Studium und Lehre – eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Bonn, Berlin.



- Bargel, T./Multrus, F./Schreiber, N. (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Bonn, Berlin.
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Bonn, Berlin.
- Bargel, T./Röhl, T. (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter Studierenden. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Bonn, Berlin.
- DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst (2010): Wissenschaft weltweit - Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bonn.
- HIS Hochschul-Informationssystem (2009): Die sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Studiums im europäischen Hochschulraum. Synopse der Indikatoren. EUROSTUDENT III, 2005-2008. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Bonn, Berlin.
- Hochschulrektorenkonferenz (2010): Kreative Vielfalt – Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bonn.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Ausgewählte Ergebnisse. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.). Bonn, Berlin.

# „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen

*Fred G. Becker, Elke Wild, Wögen Tadsen, Ralf Stegmüller*

## Abstract

„Gute Lehre“ rückt immer mehr in das Zentrum hochschulpolitischer wie universitärer Bemühungen. Im Rahmen des interdisziplinären BMBF-Projekts „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘<sup>1</sup> im Rahmen des Inplacement“ wurde daher der Frage nachgegangen, welche strategischen Maßnahmen und Human Resources aus Sicht von Hochschulleitungen und neuberufenen Professor(inn)en zur Qualitätssicherung in der Lehre beitragen. Im Zentrum der Interviews mit beiden Gruppen an (bislang) 19 Hochschulen stand die Frage, welche Vorstellungen von „guter Lehre“ vorherrschen und welche Bedeutung die Gesprächspartner(in) universitären Anreizsystemen sowie Konzepten zur Personaleinführung für die Aufrechterhaltung bzw. Steigerung des Lehrengagements und der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden zumessen. Das besondere Interesse am Inplacement-Prozess von Neuberufenen gründet auf Erkenntnissen aus dem erwerbswirtschaftlichen Kontext, wonach die Zeit um den Stellenantritt eine weichenstellende Phase markiert. Im Beitrag werden die Vorgehensweise des Projekts sowie erste Ergebnisse vorgestellt.

## 1. Einleitung

Lehrkonzepte, -bedingungen und -leistungen sind seit der Bologna-Reform, der Einführung von Studiengebühren und der „Nach-Bologna-Diskussion“ im Fokus vieler Hochschulen – zumindest verbal. Unklar ist jedoch, wie und in welchem Ausmaß Professor(inn)en motiviert werden (können), „gute“ Lehre bereitzustellen. Dieser Thematik widmet sich das BMBF-Projekt „**Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement**“ (kurz MogLI)<sup>2</sup>. Ausgangspunkt ist die – aus dem „resourced-based view“ (zusammenfassend Wolf 2011, S. 564ff.) stammende – These, dass personalwirtschaftlichen Subsystemen an Hochschulen (insb. Beschaffung, Auswahl und Inplacement von Hochschullehrer(inne)n sowie Gestaltung von Anreizsystemen) als **organisationale Fähigkeit** („organizational capability“) eine zentrale Bedeutung für die Qualität der Lehre zukommt.

Im Folgenden werden die Schwerpunkte, die Projektziele umrissen, die Eckpfeiler des methodischen Vorgehens skizziert sowie erste (vorläufige)<sup>3</sup> Erkenntnisse zur Rolle von „guter Lehre“, zu entsprechenden Lehranreizen sowie zu Inplacement<sup>4</sup> zusammengefasst.

---

<sup>1</sup> Was „gute Lehre“ ist wurde nicht vorgegeben. Vielmehr wurden die Interviewten nach ihrer Auffassung befragt.

<sup>2</sup> MogLI ist in der BMBF-Förderlinie „Empirische Bildungsforschung“ mit dem Schwerpunkt „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ ([www.uni-bielefeld.de/mogli/](http://www.uni-bielefeld.de/mogli/)) angesiedelt.

<sup>3</sup> Zum Zeitpunkt des Vortrags standen noch zwei Interviews mit Hochschulleitungen und 50 Befragungen von Neuberufenen an vier Hochschulen aus.

<sup>4</sup> In Fachkreisen wird anstelle des Terminus „Inplacement“ i.d.R. auf „Personaleinführung“ zurückgegriffen. Wir verwenden den „Inplacement“-Begriff, da (1) wir vermuten, dass sich Professor(inn)en ihrem Selbstverständnis nach nicht im klassischen Sinne als „Personal“ sehen, (2) der Begriff der Personaleinführung in der

## 2. Inhalte, Ziele und Referenzrahmen des MogLI-Projekts

### 2.1. Inhaltliche Schwerpunkte

Die skizzierte Rahmenthematik ist umfassend, insofern ist eine Konzentration sinnvoll. Maßgeblich für unsere thematische Schwerpunktsetzung waren zwei Überlegungen:

- Die für die Hochschullehre zuständigen Hochschullehrer(innen) repräsentieren traditionell **keine homogene Gruppe**, da sie Nachwuchswissenschaftler(innen) und Professor(inn)en einschließt, die sich an unterschiedlichen Punkten ihrer wissenschaftlichen Laufbahn befinden und deren Arbeitsbedingungen (z.B. raumzeitliche Ziele, Ausstattung von Ressourcen, spezifische Fächer- und Hochschulkulturen) entsprechend variieren. Diese Heterogenität ist durch die Etablierung neuer Berufspositionen (z.B. Juniorprofessuren, Stellen für besondere Lehraufgaben) weiter gestiegen. Vor diesem Hintergrund und angesichts der sich erst allmählich etablierenden Hochschulforschung in Deutschland ist es sinnvoll, die strategische Bedeutung des Personalmanagements von Hochschulen – zunächst – getrennt für verschiedene Gruppen von Hochschulmitgliedern zu untersuchen. Im MogLI-Projekt stehen die prinzipiell unbefristet beschäftigten Professor(inn)en im Mittelpunkt.<sup>5</sup>
- Mit Blick auf diese Statusgruppe interessiert speziell die Anreizgestaltung und das Inplacement von **Neuberufenen** sowie deren jeweilige Bedeutung für „gute Lehre“ (ausführlich Wild et al. 2010). Personalwirtschaftliche Subsysteme und insbesondere das Inplacement sind an Hochschulen erst ansatzweise untersucht (siehe Becker/Probst 2004). Dabei wird in der betriebswirtschaftlichen wie organisationspsychologischen Literatur gerade die Anfangsphase als ein weichenstellender Abschnitt der organisationalen Sozialisation (zusammenfassend Günter/Brundstein 2001) betrachtet, der das organisationale Commitment und – darüber vermittelt – die Arbeitszufriedenheit, die Leistungsbereitschaft sowie das Arbeitsverhalten prägt (van Dick 2003). Mit Blick auf die Ausformung des Lehrhabitus interessiert im MogLI-Projekt daher besonders die Rolle hochschulspezifischer Botschaften zu „guter Lehre“, die auf verschiedenen Organisationsebenen teils explizit (z.B. in Form von Leistungsanreizen in Berufungsverhandlungen sowie sonstigen Anreize) teils implizit (z.B. in informellen Gesprächen mit Kolleg(inn)en der Berufungskommission) vermittelt werden.

### 2.2. Ziele

Das MogLI-Projekt verfolgt auf Basis dieser Vorüberlegungen verschiedene Zielsetzungen:

- Zum Ersten sollen – gewissermaßen in einer Vorphase – hochschulweite **Konzepte zur Qualität der Lehre** („guter Lehre“) identifiziert werden.

---

umgangssprachlichen Verwendung auf die Zeitperiode nach Stellenantritt verengt ist ( $\approx$  Inplacement i.e.S.), während er unserem begrifflichen Verständnis (Inplacement i.w.S.) nach die gesamte Zeitperiode von der Stellenausschreibung bis zu etwa zwölf Monate nach Dienstantritt umfasst.

<sup>5</sup> Nicht betrachtet werden Juniorprofessuren, apl. Professor(inn)en, Postdocs u.Ä., da diese unter Rahmenbedingungen beschäftigt sind, die nicht unmittelbar mit denen „regulärer“ Professuren vergleichbar sind.

- Zum Zweiten soll die **Motivlage** und die **Anreizsituation** zur Erbringung von Lehrleistungen sowohl aus der Sicht von neuberufenen Professor(inn)en als auch aus der Sicht von Hochschulleitungen beschrieben (und anschließend kontrastiert) werden.
- Drittens sollen Erkenntnisse zur **handlungsleitenden Funktion** von Anreizen für die Lehre theoriegeleitet gewonnen, d.h. Bedingungen des Lehrengagements von Neuberufenen herausgearbeitet werden (Personenfaktoren, monetäre und nicht-monetäre Anreize, standortspezifische Inplacement-Maßnahmen).
- Unter einem praxeologischen Aspekt soll ein Bezugsrahmen zur Beeinflussung des Lehrverhaltens erarbeitet werden. Er wird **evidenzbasierte Handlungsempfehlungen** sowohl zu „guter Lehre“ als auch zu Anreiz- und Inplacement-Konzepten enthalten.

### 2.3. Referenzrahmen

Um den Status quo beschreiben und in seinen Konsequenzen nachzeichnen zu können, greift das MogLI-Projekt auf zwei **theoretische Ansätze** zurück (s. Wild et al. 2010):

- Aus der auch in der betriebswirtschaftlichen Personallehre etablierten **Anreiz-Beitrags-Theorie** (zusammenfassend Martin 2004) lassen sich Thesen über die verhaltenswirksame Kraft von Konzepten zu „guter Lehre“ und zum Inplacement ableiten sowie begründen. Darüber hinaus thematisiert dieser Ansatz das Verhältnis von „objektiven“ (Lehr-) Anreizen und persönlichen Kosten-Nutzen-Kalkülen in einer differenzierten Weise, sodass gängige aber u.U. kontraproduktive Kontrastierungen (z.B. zwischen den Folgen monetärer und immaterieller Anreize) überwunden werden (können).
- Aus Ansätzen der psychologischen Motivationsforschung greifen wir die **Self-Determination-Theorie** (siehe Deci/Ryan 2000) heraus, die sich in relevanten Anwendungskontexten (z.B. Schule, Unternehmen) bewährt hat. Sie erlaubt eine Differenzierung zwischen qualitativ unterschiedlichen Formen der Lehrmotivation und spezifiziert Kontextbedingungen, die für die Ausbildung wünschenswerter Motivlagen von Lehrenden sowie einer hohen affektiven Bindung (dem organisationalen Commitment) maßgeblich sein sollten.

## 3. Methodisches Vorgehen

Bislang sind empirisch gesicherte Erkenntnisse zum Entwicklungsstand universitärer Lehrkonzepte, zu Motivlagen und Anreizsystemen sowie zum Inplacement an deutschen Hochschulen rar (z.B. Becker/Probst 2004; Wilkesmann/Schmid 2010). Aus diesem Grund wurde eine **Kombination** von jeweils 1- bis 1,5-stündigen **qualitativen Leitfadeninterviews** mit 20 Hochschulleitungen und **teilstandardisierten Interviews** mit jeweils 20 Neuberufenen<sup>6</sup> an diesen Standorten angestrebt.

---

<sup>6</sup> Gutachterempfehlungen folgend wurde versucht, zusätzlich eine kleinere Vergleichsgruppe von erfahreneren Professor(inn)en als Interviewpartner(innen) zu gewinnen. Es zeichnete sich jedoch rasch ab, dass die Teilnahmebereitschaft dieser Kolleg(inn)en standortübergreifend sehr niedrig ausgeprägt war. Um nicht die Gesamtaussagekraft der Ergebnisse durch empirisch schwer kontrollierbare, differenzielle Selbstselektionsprozesse zu schmälern, wurde daher die Befragung dieser „Alt-Berufenen“ eingestellt.

Die **Auswahl** der Einrichtungen und Personen erfolgte über ein mehrstufiges Sampling-Verfahren: Um ein die heterogene Hochschullandschaft widerspiegelndes Bild zu erlangen, wurden bei der Auswahl der Standorte sechs Kriterien berücksichtigt: (1) Positionierung der Hochschulen in der Exzellenzinitiative (Hochschulen mit/ohne Exzellenz-Status), (2) Größe (kleinere bis 10.000, mittlere bis 25.000 und große über 25.000 Studierende), (3) Einzugsgebiet (Hochschulen in Ballungsräumen vs. ländlichem Raum), (4) regionale Lage (alte vs. neue Bundesländer im nördlichen und südlichen Teil Deutschlands), (5) institutioneller Status (privatrechtlich bzw. als Körperschaften öffentlichen Rechts organisierte Fachhochschulen und Universitäten) sowie (6) Spezialisierungsgrad (Technische Universitäten und Volluniversitäten). Unter Berücksichtigung dieses Sets an Kriterien wurden 41 Hochschulen ausgewählt und schriftlich um eine Teilnahme gebeten. **21 Hochschulen** sagten zu, wobei an einer Hochschule nur die Hochschulleitung interviewt werden konnte.

Für die Aussagekraft der Ergebnisse spricht, dass – ganz im Sinne unseres Anliegens – ein **heterogenes Sample** von Einrichtungen gewonnen werden konnte: Unter den teilnehmenden 14 staatlichen Universitäten befinden sich Einrichtungen unterschiedlicher Größe, die in alten und neuen Bundesländern angesiedelt sind, sowie auch zwei Exzellenzuniversitäten und eine international herausragende Universität im deutschsprachigen Ausland. Hinzu kommen fünf Fachhochschulen und zwei private Hochschulen, sodass insgesamt die **Bandbreite** der in der Hochschullandschaft anzutreffenden Einrichtungen hinreichend abgebildet wird.

Angesichts der Vielfalt universitärer Leitungsstrukturen stellte sich die Frage der Auswahl von **Vertreter(inne)n „der“ Hochschulleitung**. Im MogLI-Projekt wurde auf die Entscheidungskompetenz der Hochschulleitungen gesetzt: Diese entschieden unter Berücksichtigung interner Aufgabenverteilungen selbst, welche Personen sich zu den mitgeteilten Fragekomplexen äußern und stellvertretend die strategische Sicht der Hochschulleitung darstellen sollten. Im Ergebnis wurden sieben Interviews mit Rektor(inn)en/Präsident(inn)en, zehn mit Prorektor(inn)en/Vizepräsident(inn)en (i.d.R. für Lehre) und/oder fünf mit Kanzler(innen) durchgeführt. In drei Fällen wurde das Interview mit jeweils zwei Leitungsmitgliedern durchgeführt.

Die Auswahl der zu kontaktierenden **Hochschullehrer(innen)** orientierte sich an dem Anspruch, pro Standort 20 Neuberufene aus spezifischen naturwissenschaftlichen Disziplinen (Physik und Chemie) sowie sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen Disziplinen (Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Erziehungswissenschaft) zu interviewen. Dieses Prinzip konnte allerdings nicht vollständig durchgehalten werden, da an einigen Standorten die Zahl der potenziell zu kontaktierenden Neuberufenen unter der Zielmenge lag.

Da die Datenerhebung zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags noch nicht abgeschlossen war, basieren die folgenden Befunde auf den Angaben von 19 Hochschulleitungen und circa 160 neuberufenen Professor(inn)en aus 16 Hochschulen. Die bis dato ermittelbare Rücklaufquote fällt mit über 50 % sehr zufriedenstellend aus.

Die Erhebungen wurden wie folgt konzipiert:

- Der für das **Gespräch mit den Hochschulleitungen** entwickelte Interviewleitfaden (siehe Becker et al. 2010) adressiert drei Themenkomplexe: hochschulspezifische Konzeption zu „guter Lehre“, Anreize zu „guter Lehre“ und Inplacement-Maßnahmen. Die Interviews wurden durch eine(n) Projektleiter(in) im Beisein eines Projektmitarbeiters bzw. einer Projektmitarbeiterin durchgeführt. Die inhalts-

analytisch ausgewerteten Interviews basieren auf handschriftlichen Notizen und auditiven Gesprächsaufzeichnungen.

- Die **Interviews mit den Professor(inn)en** wurden jeweils von geschulten Mitarbeiter(inne)n durchgeführt, die auch den Kontakt zum Interviewpartner/zur Interviewpartnerin hergestellt hatten. Der weitgehend standardisierte Leitfaden sah eine Kombination von (wenigen) offenen Fragen (z.B. zum eigenen Qualitätsverständnis in der Lehre), Einzelitems mit geschlossenem Antwortformat (z.B. zur Beurteilung einzelner Inplacement-Maßnahmen) sowie einen umfänglicheren Fragebogenteil mit den eingeführten Instrumenten (z.B. zur Erfassung der affektiven Bindung) vor. Letzterer wurde, um etwaigen Antworttendenzen in Richtung sozialer Erwünschtheit entgegenzuwirken, am Ende des Interviews vorgelegt, anonym (d.h. in Abwesenheit des Interviewers/der Interviewerin) ausgefüllt und (in einem geschlossenen Briefumschlag) abgegeben. Auf eine Aufzeichnung der Gespräche wurde verzichtet. Stattdessen wurden die Antworten zu den offenen Fragen stichpunktartig notiert und direkt nach dem Interview entlang vorab definierter Kategorien kodiert.

Die folgende Ergebnisdarstellung greift drei zentrale Themenfelder des Projekts auf und gliedert sich in zwei Abschnitte. Im ersten Schritt werden auf Basis der Interviews mit den Hochschulleitungen gewonnene Erkenntnisse zusammengefasst (siehe Kapitel 4.1.). Danach werden ausgewählte Analysen der von Neuberufenen erfassten Angaben vorgestellt (siehe Kapitel 4.2.).

## 4. Erste Ergebnisse aus dem MogLI-Projekt

### 4.1. Die Sicht der Hochschulleitungen

#### 4.1.1. Sichtweisen und Konzepte zur Lehrqualität an Hochschulen

Nicht überraschend ist, dass im Verhältnis **Forschung und Lehre** die meisten befragten **Universitäten** der Forschung einen (z.T. viel) höheren Stellenwert zumessen als der Lehre. Die Begründung liegt vor allem darin, dass staatlicherseits die finanziellen Anreize für eine „gute“ Universität eindeutig auf Forschung und Drittmittel gelegt sind. Die Universitätsleitungen verhalten sich insofern nur rational, wenn sie in ihrer strategischen Ausrichtung besonderen Wert auf Forschungsproduktivität legen. An den **Fachhochschulen** wird deutlich gemacht, dass die Lehre die entscheidende Rolle spielt – wenngleich bei einer Einrichtung die Forschungsorientierung (mit negativen Rückwirkungen auf die Lehrintensität) sehr dominant ist.

Was die Verbesserung der Lehre betrifft, so sehen alle befragten Hochschulleitungen einen anhaltenden **Handlungsbedarf**. Unterschiede zwischen den Einrichtungen beziehen sich darauf, als wie dringend und umfassend dieser Handlungsbedarf gesehen wird. Hierfür scheint die spezifische Situation der jeweiligen Hochschule (bspw. Finanzsituation, Persönlichkeiten in der Leitung, Altersstruktur des Lehrkörpers, Studiengebühren) entscheidender zu sein als der Hochschultyp. Insgesamt ist feststellbar, dass die Mittel aus Studiengebühren von Hochschulleitungen als hilfreich oder unabdingbar für die Verbesserung der Lehre erachtet werden.

Idealtypischerweise würde ein konstatiertes Handlungsbedarft mit Rückgriff auf ein erarbeitetes und als Leitlinie dienendes Konzept zu „guter Lehre“ umgesetzt. Ein so gefasstes **Konzept** (i.S. einer schriftlich fixierten Strategie) lag nur in drei der (bis dato 19) untersuchten Hochschulen vor. Bei einer weiteren Hochschule war ein strategisches Konzept erkennbar, welches allerdings nicht vorab von der Hochschulleitung formal fixiert wurde. Insgesamt kann die Vielzahl der dort seit Jahren an- und umgesetzten, einander ergänzenden Maßnahmen dahingehend interpretiert werden, dass eine emergente Hochschulstrategie verfolgt wird (siehe Mintzberg 1978, S. 934ff.).

Auffällig war, dass fast alle Hochschulleitungen mit einem umgangssprachlichen Konzeptbegriff zur Lehre operierten, der mehr eine Metapher als mit Inhalt gefüllt ist. An sechs Hochschulen wird davon gesprochen, dass das Gesamtkonzept der Hochschulentwicklung selbstverständlich auch Belange der Lehre einbezieht. Dies geschieht jedoch eher auf einer sehr abstrakten Ebene ohne konzeptionellen Anspruch. Zwar werden an allen Standorten einzelne bis mehrere Maßnahmen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre vorgenommen, ein ausformuliertes strategisches Konzept (mit konsistent und komplementär adjustierten Einzelmaßnahmen) liegt jedoch selten vor, auch wenn einige Hochschulen nach eigener Bekundung dabei sind, ein solches Konzept zu entwickeln.

Mit Blick auf Unterschiede in den von den Hochschulen verfolgten Zielen und Maßnahmen wurde deutlich, dass sie divergierenden Steuerungsphilosophien entspringen:

- Von der Mehrheit der Hochschulleitungen (11 von 19) wird eine institutionelle Sichtweise („**Institutionalist(inn)en**“) vertreten. Kennzeichnend ist die Zuversicht, dass mit der Bereitstellung günstiger Studien- und Lehrbedingungen (via Studienprogrammen, Räumlichkeiten, Informationssystemen, Evaluationen, Assistent(inn)en von Studiendekan(inn)en u.Ä.) „gute Lehre“ sichergestellt werden kann. Auffällig ist, dass diese Stellschrauben als zentral erachtet werden, unmittelbaren Lehrleistungen hingegen eine zweitrangige Bedeutung zugesprochen wird.
- Etwa ein Viertel der Hochschulleitungen (5 von 19) vertreten eine kulturelle Sichtweise („**Kulturalist(inn)en**“). Sie sind der Auffassung, dass erst die Schaffung einer organisationsweiten Hochschulkultur, in der die Aufgaben in Lehre und Forschung gleichberechtigt wahrgenommen werden, hinreichende Gewähr für eine „gute Lehre“ bieten kann. Entsprechend sind die verfolgten Maßnahmen langfristig angelegt und auf kulturprägende Elemente ausgerichtet. Die Vorgehensweisen konzentrieren sich auf wenige, als bedeutsam erachtete Symbole (Lehrvorträge in Berufungsverfahren, Thematisierung von Lehre in Verhandlungen, Lehrpreise, Ressourcenvergabe für die Lehre u.Ä.).
- Vereinzelt (3 von 19) klang in den Interviews durch, dass die Persönlichkeit der Hochschullehrer(innen) entscheidend sei, nur hier mache es Sinn anzusetzen („**Personalist(inn)en**“). Besondere Bedeutung wird entsprechend der Professorauswahl beigemessen; im Zuge der Berufungsverfahren – d.h. vor Ruferteilung und Ernennung – gilt es Persönlichkeiten zu identifizieren, die motiviert lehren.

Diese verdichtete Darstellung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die in Hochschulen anzutreffenden Steuerungsphilosophien durchaus facettenreicher sind: (1) Die herausgearbeiteten Prototypen lassen sich in Varianten differenzieren. (2) Sie werden zudem auch

nicht immer hundertprozentig umgesetzt, d.h. Anspruch und Wirklichkeit klaffen an der einen oder anderen Stelle auseinander.

#### 4.1.2. Ansichten zur Motivation und Motivierung von Hochschullehrer(inne)n

Fast unisono – d.h. unabhängig von der Hochschulart – gehen die Hochschulleitungen von einer hohen **Lehrmotivation** ihrer Neuberufenen aus. Damit einhergehend wird unterstellt, dass „gute Lehre“ auch unter schwierigen Bedingungen zu realisieren versucht wird.<sup>7</sup>

Hervorhebenswert sind in diesem Zusammenhang zwei Aspekte: Zum Ersten sind fast alle Hochschulleitungen überzeugt, dass neuberufene Professor(inn)en eine **intrinsische Motivation** mitbringen. Nachfragen ergaben allerdings, dass dieser Begriff eher umgangssprachlich verwandt wird.<sup>8</sup> In aller Regel wird mit dieser motivationalen Zuschreibung die Vorstellung verknüpft, dass allenfalls immaterielle Anreize zielführend sind. Dessen ungeachtet wurden auf die Frage, welche Anreize den Neuberufenen für „gute Lehre“ geboten werden, zum Zweiten fast ausschließlich **materielle Anreize** genannt. Die sich hier andeutenden Widersprüche wurden in den meisten Gesprächen – selbst bei Nachfragen – nicht näher erkannt.

Angesichts der oben skizzierten Sichtweisen erlangt die Frage, welche Anreize angeboten werden, besondere Bedeutung. Zwei prototypische Formen von Anreizen wurden genannt:

- **Personenbezogene Anreize.** An den Hochschulen, an denen eine variable Vergütung für Professor(inn)en möglich ist, wird in Berufungsverhandlungen das Instrument der Zielvereinbarungen mit variablen Vergütungen genutzt. Direkte monetäre Folgen ziehen allerdings nur (nicht) erreichte Forschungsziele nach sich. Lediglich in einem Fall wurde über eine lehrqualitätsbezogene Vereinbarung berichtet. Die Standardantwort auf die Frage, warum Zielvereinbarungen nicht stärker als Instrument zur Steigerung der Lehrqualität eingesetzt werden, lautet: „Wir denken darüber nach. Es ist allerdings sehr schwierig, eine messbare Zielgröße zu finden.“
- **Arbeitsbereichsbezogene Anreize.** Das von Hochschulleitungen konstatierte Problem der adäquaten Messung von Lehrleistungen mag erklären, warum auch die Vergabe leistungsorientierter Mittel (LOM) eher selten an lehrbezogene Kriterien und wenn doch, dann weniger an Qualitätskennwerten als an leichter quantifizierbare Größen (Output, Aufwand, Lehrauslastung etc.) geknüpft wird. Mit Blick auf die Verfahrensweisen zur LOM-Vergabe fällt auf, dass diese selbst innerhalb einer Einrichtung stark divergieren. So könnte die Wirksamkeit monetärer Anreize allein dadurch reduziert werden, dass die auf verschiedenen Hierarchieebenen (d.h. Ministerium, Hochschulleitung und Subsystemebenen) herangezogenen Schlüssel oft nicht aufeinander abgestimmt sind. Hinzu kommt, dass die auf der untersten Ebene (Fakultäten/Institute/Abteilungen) angelegten Kriterien (die den Hochschulleitungen nicht immer bekannt sind) voneinander

---

<sup>7</sup> Offen bleibt, inwiefern dieses hohe Lehrengagement als Ergebnis der Personalauswahl gewertet wird.

<sup>8</sup> In Fachdiskursen herrscht Konsens, dass für intrinsisch motivierte Handlungen der autotelische Charakter konstitutiv ist. Ihre Ausführung ist nicht instrumentell (d.h. an der Erreichung von – von der Handlung separierbaren – Folgen) orientiert, sondern bezieht ihre energetisierende Kraft aus dem unmittelbaren Erleben im Handlungsvollzug.



abweichen, die den einzelnen Hochschullehrer(inne)n zugestandenen Mittel also stark von ihrer organisationalen Verortung abhängen.

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass Hochschulleitungen mehrheitlich der Qualität der Lehrmotivation eine hohe Bedeutung für die Sicherstellung „guter Lehre“ zumessen. Die Auswahl von Maßnahmen zur Förderung des Lehrengagements von Hochschullehrer(inne)n scheint allerdings primär auf intuitive Überzeugungen und praktische Erfahrungswerte der Hochschulleitung und ihrer jeweiligen Mitglieder zu gründen. Der in den Interviews erkennbar hohe Stellenwert von monetären Anreizen war angesichts der Hinwendung zu outputorientierten Steuerungsphilosophien zu erwarten. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist jedoch die Vorstellung, dass durch Lehrevaluationen und damit verknüpfte (monetäre) Sanktionen eine hohe Lehrqualität sicherzustellen ist, in vielfältiger Weise zu hinterfragen.

### 4.1.3. Inplacement-Konzepte im Hochschulbereich

Gängigen Definitionen zufolge umfasst der Begriff des Inplacement sowohl den Qualifizierungsprozess für die neue Position („tätigkeitsbezogene Einarbeitung“) als auch den Sozialisierungsprozess in der Organisation und Arbeitsgruppe („kulturelle und soziale Eingliederung“) (siehe Berthel/Becker 2010, S. 347ff.). Ob das Inplacement ge- oder misslingt, hängt von personenseitigen Bedingungen (wie die innere Bindung), aber auch von organisationalen Bedingungen (z.B. Grad der Passung zwischen persönlichen und organisationalen Zielen) ab. Hier eröffnet sich für Hochschulleitungen ein wichtiger **Gestaltungsspielraum**. Gelingt es, die organisationale Verbundenheit der Hochschullehrer(inne)n zu stärken, sind positive Folgen (z.B. höheres Commitment, größere Arbeitszufriedenheit und höheres Arbeitsengagement) erwartbar (siehe Meyer/Allen 1997), die für die Leistungsfähigkeit der Hochschule maßgeblich sind.

Vor diesem Hintergrund ist der **Stand des Inplacement**, wie er sich in den Interviews mit Hochschulleitungen darstellt, ernüchternd. Bis auf eine Ausnahme liegt kein Inplacement-Konzept vor, obwohl die Bedeutung eines solchen Konzepts unisono betont und auf planerische Aktivitäten verwiesen wird. Letzteres erstaunt, da sich die Lage in der von Becker und Probst (2004) zehn Jahre vorher geführten Befragung mit Kanzler(inne)n bereits ähnlich darstellte. Dieser Umstand lässt verschiedene Interpretationen zu: (1) Es ist zu vermuten, dass Pläne zur Optimierung des Inplacements vielerorts zugunsten der Umsetzung anderer Vorhaben (z.B. Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Exzellenzinitiative) zurückgestellt wurden. (2) Es könnte der Mehrwert des Inplacements für die Hochschule als begrenzt erachtet werden. (3) Schließlich ist zu berücksichtigen, dass sich das Spektrum an Maßnahmen in vielen Hochschulen erweitert hat und vereinzelte Maßnahmen auch mehr oder weniger systematisch durchgeführt werden. Möglicherweise folgt der Aufbau eines Inplacements der inkrementalen Planungsphilosophie.

## 4.2. Die Sicht der Neuberufenen

### 4.2.1. Zum Lehrengagement Neuberufener

Um das **Lehrengagement** Neuberufener in quantitativer und qualitativer Hinsicht abbilden zu können, wurde zum einen der relative Zeitanteil erhoben, den die Befragten faktisch in die Lehre und in andere Funktionsbereiche (Forschung, akademische Selbstverwaltung) investieren bzw. investieren möchten. Zum anderen wurde die Qualität der Lehrmotivation erfasst, indem den Gesprächspartner(inne)n Aussagen zu den ihrem Lehrhandeln unter-

liegenden Gründen vorgelegt wurde. Auf diese Weise konnten drei in der Selbstbestimmungstheorie zentrale Formen der Handlungsregulation (extrinsische, identifizierte und intrinsische Motivation) unterschieden werden.

Den **Ergebnissen** zufolge stimmen die Selbsteinschätzungen der Befragten mit den oben ausgeführten (Fremd-)Urteilen der Hochschulleitungen überein. Neuberufene investieren nach eigener Aussage einen substanziellen Zeitanteil in lehrbezogene Belange und dieses Verhaltensmuster korrespondiert theoriekonform mit der in dieser Gruppe dominierenden Qualität der (selbstbestimmten) Lehrmotivation: Mehrheitlich widmen sich die Befragten der Lehre, weil sie dies als freudvoll (intrinsische Motivation) oder sinnhaft (identifizierte Motivation) erleben.<sup>9</sup> Dass dieser Befund mit Resultaten aus anderen Studien an Hochschullehrenden (z.B. Wilkesmann/Schmid 2010) übereinstimmt, in denen abweichende Rekrutierungs- und Erhebungsstrategien verfolgt wurden, spricht für die Robustheit der Ergebnisse. So gewinnt die Frage an Bedeutung, unter welchen organisatorischen Bedingungen das offenbar vorhandene Potenzial ausgeschöpft oder gar konterkariert wird.

Erste Hinweise hierzu liefern Analysen zur prognostischen Bedeutung formal-juristischer **Rahmenbedingungen**. Während Gehalts- und Ausstattungsunterschiede (z.B. Eingruppierung in der W-Besoldung, Zahl der zugeordneten Mitarbeiter(innen)) keinen bedeutsamen Beitrag zur Aufklärung von Unterschieden in Art und Ausmaß des individuellen Lehrengagements leisten, zeigt sich eine deutliche Trennungslinie zwischen Neuberufenen an Fachhochschulen und Universitäten. Zwar gilt für beide Teilgruppen, dass der Anteil der „selbstbestimmt motivierten“ Personen überwiegt und der in die Lehre investierte (relative) Zeitanteil umso höher ausfällt, je ausgeprägter die selbstbestimmte Motivation ist. Das durchschnittliche, von FH-Mitgliedern berichtete Zeitinvestment in die Lehre überstieg das ihrer an Universitäten beschäftigten Kolleg(inn)en gleichwohl deutlich (72 vs. 41 %). Da sich diese Differenzen auch bei Kontrolle des Lehrdeputats zeigen und gleichgerichtete Unterschiede zwischen Fachhochschul- und Universitätsangehörigen in den persönlich gewünschten Zeitanteilen für die Lehre (54 vs. 34 %) beobachtbar sind, dürften in den Befunden nicht zuletzt divergierende berufliche Selbstverständnisse zum Ausdruck kommen. Wie aber kommen diese zustande? Die Klärung dieser Frage ist hochschulpolitisch äußerst bedeutsam, da sich je nach Antwort andere Handlungsempfehlungen ergeben.

#### 4.2.2. Personalauswahl und Personaleinführung aus Sicht Neuberufener

Theoretisch bilden sich **Rollenkonzepte** im Verlauf der beruflichen Sozialisation heraus. So dürften Neuberufenen bei Stellenantritt ein Rollenverständnis mitbringen, welches stark durch vorangehende Erfahrungen und Anforderungen geprägt ist, die im Verlauf der wissenschaftlichen Laufbahn von Seiten der „Scientific Community“, der jeweiligen Hochschule und der „Peergroup vor Ort“ an sie herangetragen wurden. Die skizzierten Unterschiede in den lehrbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen zwischen FH- und Uni-Professor(inn)en könnten vor diesem Hintergrund als Folge von (Selbst-) Selektionsprozessen interpretiert werden.

---

<sup>9</sup> In Einklang mit anderen Studien liegen die Korrelationen zwischen den beiden selbstbestimmten Formen der Lehrmotivation und der extrinsischen Motivation nahe Null. Dieser Befund unterstreicht, dass (auch) in der Hochschulforschung verbreitete uni-dimensionale Konzeptionen zugunsten einer differenzierteren Sichtweise aufzugeben sind.

Gegen diese Sicht ist einzuwenden, dass neue Erfahrungskontexte ein eigenes Sozialisationspotenzial bergen und gerade in Phasen des beruflichen Übergangs eine erhöhte Sensitivität gegenüber veränderten Anforderungen und Erwartungen besteht (siehe Maier/Brunstein 2001; Schäper 1997). So könnten die oben genannten **Unterschiede** im Rollenverständnis auch darauf hindeuten, dass das traditionelle Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Lehre zwar alle Hochschuleinrichtungen – als Multifunktions-einrichtungen – betrifft, jedoch (noch) nicht in gleicher Weise.

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass der Grad der selbstbestimmten Lehrmotivation von Neuberufenen systematisch mit der **Ausgestaltung der Rekrutierung** variiert: Je stärker die Lehrkompetenz als Kriterium im Rahmen des Bewerbungsverfahrens bzw. der Berufungsgespräche gewertet wurde und je „ernsthafter“ diese auch geprüft wurde (z.B. über Lehrkonzepte, Lehrvorträge), desto eher geben die Interviewpartner(innen) an, aus eigener Überzeugung und Freude zu unterrichten und desto mehr Zeit möchten sie auch in die Lehre investieren. Beide Aspekte werden von Universitätsprofessor(inn)en im Vergleich zu ihren Kolleg(inn)en an Fachhochschulen als weniger gegeben beurteilt.

Die Auswertung der Einschätzungen zum **Inplacement** deutet darauf hin, dass eine systematische Unterstützung der Neuberufenen fast ausnahmslos auf **zentraler Ebene** angesiedelt ist, während Maßnahmen auf Fakultätsebene eher zufälliger, punktueller und informeller (z.B. persönliche Initiativen der Kolleg(inn)en) Natur sind. Dennoch beurteilen die Neuberufenen die Maßnahmen, die von Seiten der Fakultät unterbreitet wurden, als hilfreicher. Denkbar ist, dass zentral organisierte Maßnahmen weniger „maßgeschneidert“, d.h. auf die fachlichen Belange zugeschnitten sind. Nicht auszuschließen ist aber auch, dass im unmittelbaren Arbeitsumfeld angesiedelte Unterstützungsmaßnahmen besser nachgefragt und angenommen werden, weil sie auf einer persönlicheren Ebene stattfinden.

Zu erwähnen ist schließlich, dass FH-Neuberufene das Inplacement ihrer Hochschule wie auch das ihrer Fakultät durchschnittlich positiver bewerten als ihre Kolleg(inn)en an den Universitäten. Ob diese Unterschiede auf differierende Leistungsprofile der beiden Organisationstypen, auf organisationale Merkmale oder divergierende Anspruchshaltungen bzw. Bedarfslagen der Neuberufenen zurückgehen, kann aufgrund der Datenlage nicht abschließend entschieden werden.

## 5. Motivierung Neuberufener durch Anreize

**Monetäre Anreize** (Funktionszulagen, besondere Zulagen) werden, legt man die Aussagen der Neuberufenen zugrunde, in sehr unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Form eingesetzt. Da sich diese Diversität nicht zuletzt in abweichenden Aussagen von Neuberufenen an einem Standort widerspiegelt, könnten sich hier über die oben thematisierten Unterschiede in den Steuerungsphilosophien der Hochschulleitungen auch fächerspezifische Handhabungen andeuten.

Mit Blick auf die Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen der Motivförderung ist zu betonen, dass Anreize, die von der Hochschulleitung zum Zwecke strategischer Zielverfolgung aufgelegt werden, vielen Hochschulmitgliedern nicht oder allenfalls vage bekannt sind und eher skeptisch beurteilt werden. Beispielhaft sind **Lehrpreise** zu nennen: Der diesbezügliche Grad der Informiertheit (z.B. Kriterien, Preisgeld) ist durchgängig gering, was allein eine mangelnde Durchschlagskraft erklären würde. Hinzu kommt jedoch, dass die Mehrheit der Neuberufenen Lehrpreise nicht als motivierend einschätzt. Zur Begründung wird teils auf die

Willkürlichkeit der Qualitätsbeurteilung oder auch eine an Proporzgesichtspunkten orientierte Vergabepraxis verwiesen. Teilweise wird auch angemerkt, dass Lehrende eine selbstbestimmte Lehrmotivation mitbringen würden, Lehrpreise also allenfalls eine Wertschätzung einer bereits vorhandenen Motivation zum Ausdruck bringen können. Auf die Frage, welche Bedingungen aus Sicht der Gesprächspartner(innen) eine motivierende Wirkung entfalten würden, wurden vor allem auf demotivierende Faktoren verwiesen. Im Vordergrund standen dabei proximale Merkmale der (Beziehung zu) Studierenden sowie organisationale Bedingungen (z.B. überfüllte Hörsäle, zunehmende administrative Vorgaben).

## 6. (Zwischen-) Fazit

Da noch nicht alle Interviews geführt sind, stehen Detailauswertungen und ein systematischer Abgleich der auf beiden Ebenen gewonnenen Erkenntnis noch aus. Wir beschränken uns daher auf ein vorsichtiges, thesenartig formuliertes Zwischenfazit.

Die **Interviews mit den Hochschulleitungen** lassen folgende Schlüsse zu:

- **Konzepte zu „guter Lehre“** im Sinne vorab planerisch aufeinander abgestimmter, sich ergänzender und umfassender Maßnahmen sind an Hochschulen selten anzutreffen, auch wenn es vereinzelte „Highlights“ gibt. Speziell an Universitäten wird Forschung offenbar nach wie vor als wichtiger erachtet als die Lehre. Dies wird mit der finanziellen Anreizsituation begründet: Solange Forschungserfolge stärker honoriert werden und für die Existenzsicherung der Hochschule unabdingbar sind, ist es rational die strategische Ausrichtung hierauf zu fokussieren. Einig sind sich Hochschulleitungen jedoch in der Einschätzung, dass ohne Studiengebühren deutlich weniger für die Qualität der Lehre unternommen worden wäre. Welche Ansatzpunkte hierzu gewählt werden, scheint von den jeweiligen Steuerungsphilosophien abzuhängen: teils wird eine eher kurzfristige Steuerung über verschiedene Studienbedingungen angestrebt, teils eine eher langfristige Beeinflussung über kulturelle Symbole bzw. Personen.
- Die Hochschulleitungen „erkennen“ die Bedeutung der Human Ressource (Kompetenz und Engagement der Lehrenden) und beurteilen in gewisser Weise auch die Motivlage der Neuberufenen zutreffend, gleichwohl weisen die Befunde auf **verschiedene Probleme** hin: (1) Verständnis von intrinsischer Motivation, (2) Nutzung (im-) materieller Anreize, (3) Probleme variabler Vergütungen und generell (4) hinreichende Kenntnis der Zusammenhänge (wenig ausgeprägte „organizational capability“).
- **Potenziale eines effektiven Inplacement** werden nur rudimentär genutzt, ausgearbeitete Konzepte sind Mangelware. Weder in den Berufungsverfahren und -verhandlungen, noch in der Zeit nach Dienstantritt wird versucht, die (späteren) Neuberufenen für die eigene „Lehr-Lern-Philosophie“ zu gewinnen und sie systematisch auf (sich verändernde und ausweitende) Aufgaben in der Lehre vorzubereiten. An Fachhochschulen ist hier eine deutlichere Fokussierung erkennbar.

Erste Schlussfolgerungen, die sich aus unseren Auswertungen der bis dato vorliegenden Interviews mit **Neuberufenen** ziehen lassen, lassen sich zu zwei Hauptthesen verdichten:

- **Hohes Lehrengagement – trotz unwirksamer Anreize.** Obwohl ein beruflicher Wechsel im Regelfall mit Reibungsverlusten einhergeht und gerade für Erstberufene die Zeit nach Stellenantritt durch das Hineinwachsen in neue Aufgaben geprägt ist, identifiziert sich die Mehrheit der Interviewten stark mit ihrer Rolle als Hochschul-lehrer(in) und investiert dementsprechend (selbst) in der Einarbeitungsphase viel Zeit in die Lehre. Inwiefern die Interviewten damit „immun“ gegenüber externen Maßnahmen zur Verhaltenssteuerung (hier: zur Motivierung) und Arbeitsbedingungen sind, lässt sich letztlich nur in Längsschnittstudien klären. Immerhin stützen einige unserer Beobachtungen theoretisch begründbare Zweifel an dieser Auffassung: (1) Die Unterschiede im durchschnittlichen Lehrengagement von Neuberufenen an Universitäten und Fachhochschulen korrespondieren nicht nur mit der vor allem von Universitätsleitungen thematisieren Imbalance zwischen dem Wert von Lehre und Forschung, sondern auch mit systematischen Unterschieden in der Ausgestaltung von Berufungsverfahren. (2) Den Aussagen der Neuberufenen ist zu entnehmen, dass sie eine externe „Herstellung“ von identifizierter Motivation (z.B. durch Lehrpreise) für unnötig erachten, jedoch von ihrer Organisation erwarten, dass demotivierenden Rahmenbedingungen konsequent entgegen gewirkt wird. (3) Dass an einem Standort implementierte Anreizsysteme kaum bekannt sind, eine Abstimmung von zentralen und dezentralen Maßnahmen oft nicht gegeben ist und in den Fakultäten vielfältige Varianten einer leistungsabhängigen Mittelvergabe anzutreffen sind, mag als Ausdruck der in der soziologischen Hochschulforschung verbreiteten Konzeptualisierung von Hochschulen als einem Zusammenschluss lose gekoppelter und daher kaum steuerbarer Teilsysteme gewertet werden. Möglicherweise verweisen diese Phänomene aber in allererster Linie auf einen (auch) in der Dezentrale vorhandenen Bedarf an Maßnahmen zur Stärkung der „organizational capability“. Fest steht, dass Neuberufene gängige Anreizsysteme zur Steigerung des Lehrengagements mehrheitlich hinterfragen, hingegen einen deutlichen Handlungsbedarf bei der Schaffung lehrfreundlicher Bedingungen sehen.
- **Erfahrungen zum Inplacement – zwischen Charisma und Chaos.** Der auf Basis der Interviews mit Hochschulleitungen herausgearbeitete Mangel an Inplacement-Konzepten i.e.S. spiegelt sich in den Erfahrungen der Neuberufenen wider und lässt sich zuspitzen. Über alle Einrichtungen hinweg betrachtet existiert ein durchaus beeindruckendes Spektrum an (Einzel-) Maßnahmen; den einzelnen Gesprächspartner(inne)n wurden jedoch nur wenige (und meist punktuelle) Angebote offeriert. Dies gilt auch für die dezentrale Gestaltung der Einführungsphase, wobei hier quantitative und qualitative Unterschiede besonders deutlich werden: Im Idealfall treffen Neuberufene auf charismatische Führungsfiguren in den Fakultäten, die sich mit großem Gespür für Stilfragen dem neuen Kollegen/der neuen Kollegin annehmen, Kontakte herstellen, Begrüßungsfeiern organisieren u.a. Ob Neuberufene eine solche „unverhoffte Unterstützung“ erfahren oder in den ersten Arbeitstagen mit chaotischen Zuständen und anderen, ernüchternden Eindrücken konfrontiert werden, hängt von zufälligen (personellen) Konstellationen und historisch gewachsenen Gepflogenheiten ab. Auch hier zeigt sich somit ein Handlungsbedarf, der sich umso gewichtiger darstellt, als die von Fakultäten gewährten (meist informellen) Unterstützungsangebote von unseren Gesprächspartner(inne)n im Rückblick als besonders hilfreich erachtet werden. Dieses Urteil impliziert indes nicht, dass die Ausgestaltung der Einführungsphase allein von

dezentralen Einheiten zu verantworten ist. Gerade die Variabilität der Erfahrungen von Neuberufenen selbst an einem Standort zeigt, dass der Nutzen eines effektiven Inplacements für die Gesamtorganisation nur dann auszuschöpfen ist, wenn von zentraler Seite darauf hingewirkt wird, dass die Sensibilität für dieses Thema hochschulweit steigt, Fakultäten eine dem Habitus der Disziplinen entsprechende „Inplacement-Kultur“ entwickeln und Nachhaltigkeit durch eine stringente Kommunikation von Mindeststandards sichergestellt wird.

## Literatur

- Becker, F. G./Probst, H. (2004): Personaleinführung für Universitätsprofessoren: Eine explorative Studie zur Personalentwicklung into-the-job. In: Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (Hg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm – Aufgaben – Gestaltung. München, Mering, S. 251-273.
- Becker, F.G. et al. (2010): Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement (MogLI) – Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis bezugsrahmenorientierter Arbeitsthesen. In: Hochschulmanagement, Jg. 5, Heft 3, S. 88-94.
- Berthel, J./Becker, F. G. (2010): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 9. vollst. überarb. Aufl., Stuttgart.
- Blackburn, R. T./Lawrence J.H. (1995): Faculty at Work: Motivation, Expectation, Satisfaction. Baltimore.
- Deci, E./Ryan, R. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, Jg. 11, Heft 4, S. 227-268.
- Dick, R. van (2004): Commitment und Identifikation mit Organisationen. Göttingen.
- Maier, G./Brunstein, J. (2001): The Role of Personal Work Goals in Newcomers' Job Satisfaction and Organizational Commitment: A Longitudinal Analysis. In: Journal of Applied Psychology 86 (5), S. 1.034-1.942.
- Krücken, G./Wild, E. (2010). Zielkonflikte – Herausforderungen für Hochschulforschung und Hochschulmanagement. In: Hochschulmanagement, Jg. 5, Heft 2, S. 58-62.
- Martin, A. (2004): Die Leistungsfähigkeit der Anreiz-Beitrags-Theorie. In: Festing, M. et al.: Personaltheorie als Beitrag zur Theorie der Unternehmung. München, Mering, S. 12-40.
- Meyer, J. P./Allen, N. J. (1997): Commitment in the workplace: Theory research and application. Thousand Oaks.
- Mintzberg, H. (1978): Patterns in Strategy Formation. In: Management Science 24, S. 934-948.
- Schaeper, H. (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim.
- Wesche, J. S./Muck, P. M. (2010). Freiwilliges Arbeitsengagement – Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine theoretische Integration. In: Psychologische Rundschau 61, S. 81-100.
- Wild, E. et al. (2010): Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen. In: Hochschulmanagement, Jg. 5, Heft 4, S. 98-104.

- Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (2010): Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. *Forschung & Lehre* 7, Heft 10, S. 504-507.
- Wolf, J. (2011): *Organisation, Management, Unternehmensführung: Theorien, Praxisbeispiele und Kritik*. 4. Aufl. Wiesbaden.

# Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Länder auf die Qualität der Hochschullehre

*Dieter Dohmen, Justus Henke*

## Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht, welche Effekte die Einführung von Anreiz- und Steuerungsinstrumenten zwischen Land bzw. Ministerium und Hochschulen auf relevante Indikatoren und das Verhalten von Hochschulen hat. Kennzeichnend für den Wandel des Steuerungsmodells ist die schrittweise Einführung und Weiterentwicklung von Verfahren, die verstärkt auf Output- statt auf Inputsteuerung, bei gleichzeitiger Stärkung der Eigenverantwortung der Hochschulen setzen. Schwerpunkt der Untersuchung sind monetäre Instrumente, insbesondere die leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM).

Ein Überblick zum Entwicklungsstand von Anreiz- und Steuerungsinstrumenten zeigt, dass mittlerweile in fast allen Bundesländern neue Verfahren eingeführt worden sind, sich jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ausmachen lassen. Unsere multivariaten statistischen Analysen zeigen, dass monetäre Verfahren durchaus nachweisbaren Einfluss auf quantitative Indikatoren des Hochschuloutputs, wie z.B. Absolvent(inn)en oder Drittmittel, haben. Für die LOM ist zu konstatieren, dass sie häufig nicht allein aufgrund ihrer Budgetrelevanz für die Hochschulen wirksam ist, sondern dass es auch auf die Gestaltung der LOM-Modelle ankommt. Hierbei ist zu beachten, dass häufig Zielkonflikte zwischen Lehre und Forschung auftreten. Bei näherer Analyse der verschiedenen LOM-Modelle anhand von Simulationsrechnungen zeigt sich ferner, dass diese Modelle gleiche Leistungen der Hochschulen finanziell unterschiedlich bewerten und dadurch sehr unterschiedliche Mittelverteilungen unter den Hochschulen bewirken. Die resultierenden „abweichenden“ Anreiz- und Steuerungswirkungen sind bei der Entwicklung solcher Modelle stets zu beachten.

## 1. Einleitung

Das deutsche Hochschulsystem hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten einen tief greifenden Wandel ihres Steuerungsmodells vollzogen. Bei rückblickender Betrachtung ist ein wesentlicher Ursprung der Veränderungen der Hochschulsteuerung in den 1980er Jahren zu finden, als im Rahmen des sogenannten New Public Management (NPM) die Reform öffentlicher Verwaltungen und Einrichtungen in Großbritannien, und später auch in Deutschland, mit dem Ziel der Kostensenkung durch Effizienzsteigerung vorangetrieben wurde. Erste Reformen in Deutschland mit ähnlicher Zielsetzung begannen in den 1990er Jahren und Veränderungen sind seit Anfang der 2000er Jahre im deutschen Hochschulsystem zu beobachten. Im Kontext des NPM<sup>1</sup> sind in den Bundesländern in großem Umfang neue Anreiz- und Steuerungsmechanismen diskutiert und eingeführt worden. Genannt sei hier u.a. die leistungsorientierte Mittelzuweisung (LOM) als Form einer anreizgesteuerten Finanzierung. Auch die Flexibilisierung der Hochschulbudgets wurde vor diesem Hintergrund vorangetrieben. Neben der Steuerung von Finanzströmen zwischen Land und Hochschulen

---

<sup>1</sup> Gelegentlich wird auch vom „Neuen Steuerungsmodell“ gesprochen.



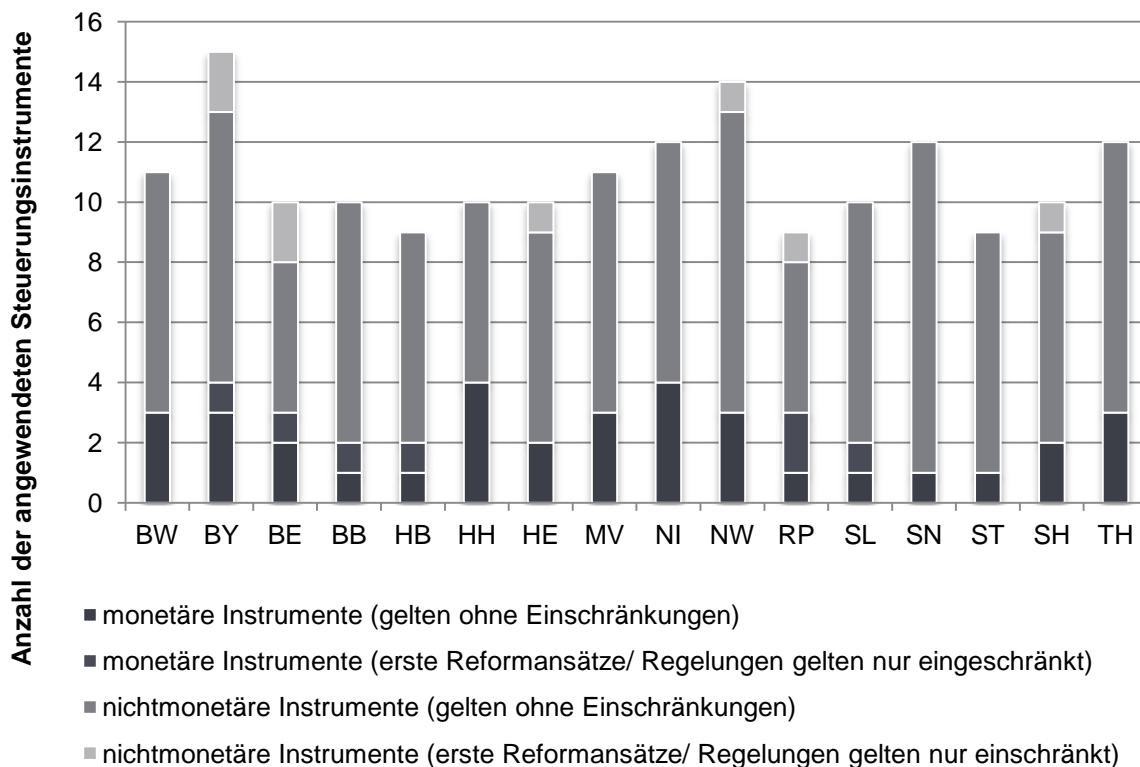
werden in zunehmendem Maße auch Finanzströme innerhalb der Hochschulen durch vergleichbare Instrumentarien gesteuert. Ziel solcher Reformen ist es, eine an Erfolgskriterien orientierte und gleichzeitig effiziente Mittelverteilung zu gewährleisten. Erfolg wird hierbei an Indikatoren gemessen, die einerseits auf Leistungen in der Forschung und andererseits auf Leistungen in der Lehre ausgerichtet sind. Daneben kommen auch Anreiz- und Steuerungsmechanismen zur Anwendung, die nicht oder nur indirekt auf monetäre Effekte setzen, sondern die vielmehr versuchen, die Motivation und damit auch die Effizienz und Qualität der Prozesse über mehr Autonomie für die Hochschulen oder ihre organisationalen Untereinheiten zu erhöhen (vgl. z.B. Ziegele 2002). Gemeint sind u.a. Zielvereinbarungen zwischen Hochschule und Land auf der einen Seite (vgl. z.B. König 2007) sowie zwischen Hochschulleitung und Fakultäten, Fachbereichen, Instituten oder einzelnen Lehrstühlen auf der anderen Seite (vgl. z.B. Nickel 2009). Darüber hinaus wird über aktivierende Anreizsetzung oder Ermöglichung von Chancen des Reputationsgewinns versucht, Einfluss auf die hochschulischen Angebote und Lehrkonzepte zu nehmen. Zu nennen sind hier z.B. Preise für gute Lehre, neue Lehrkonzepte oder die Weiterbildung von Wissenschaftler(inne)n, insbesondere kurz nach deren Berufung.

Fundierte Belege über das Zusammenwirken von Anreizinstrumenten und Hochschulprozessen liegen bisher nicht vor (Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten Deutschlands 2009, S. 34). Der vorliegende Text präsentiert Zwischenergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „QualitAS-Lehre“ (Laufzeit umfasst 2008 bis Ende 2011). Das Projekt untersucht sowohl Anreiz- und Steuerungsinstrumente der Bundesländer als auch Anreize, die hochschulintern zur Anwendung kommen. Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die Analyse der Anreiz- und Steuerungsverfahren, die zwischen Land und Hochschulen etabliert, sind gelegt. Im Vordergrund stehen dabei statistische Untersuchungen der monetären Instrumente.

## **2. Bestandsaufnahme der wesentlichen Anreiz- und Steuerungsinstrumente in den Ländern**

Bevor die Wirkungszusammenhänge zwischen der Einführung und Ausgestaltung von Steuerungs- und Anreizinstrumenten analysiert werden, soll ein kurzer Überblick zu den in den einzelnen Ländern genutzten Verfahren und deren Ausgestaltung gegeben werden.

Wie man Abbildung 1 entnehmen kann, zeigen sich Unterschiede im Reformprozess der Länder, gemessen an der Anzahl der zur Anwendung kommenden Steuerungsinstrumente. Betrachtet man zunächst die Gesamtzahl der angewandten Steuerungsinstrumente, zählen Bayern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen und Thüringen zu den Ländern mit den meisten neuen Verfahren. Bremen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt nutzen hingegen „nur“ 9 von 17 Instrumenten. Differenziert nach monetären und nichtmonetären Steuerungsinstrumenten wird deutlich, dass Bayern, Hamburg und Niedersachsen besonderen Wert auf monetäre Steuerungsinstrumente legen, was sich auch durch die Erhebung von Studienbeiträgen ergibt. In Bremen und dem Saarland werden hingegen nur zwei von vier monetären Verfahren angewandt. Darüber hinaus weist Nordrhein-Westfalen die höchste Zahl an Instrumenten auf, deren Regelungen ohne Einschränkungen gelten.

**Abbildung 1: Reformintensität der Bundesländer im Vergleich**

Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden werden die einzelnen Verfahren und ihre Anwendung in den Bundesländern kurz erläutert (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1: Übersicht der zwischen Land und Hochschulen angewandten Anreiz- und Steuerungsinstrumente (Stand Anfang 2011)**

Steuerungsinstrumente	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
<b>Regelungen und Instrumente mit Auswirkungen auf die Hochschulsystemstruktur</b>																
<b>Struktur- und Entwicklungsplanung</b>																
Strukturplanung für das Landeshochschulsystem		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X		X
Entwicklungsplanung auf Hochschulebene	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X
Entwicklungsplanung als gemeinsame Aufgabe von Land und Hochschule definiert		X					X	X					X			
Entwicklungsplanung auf Fachbereichsebene	X			X				X		X			X	X		
<b>Kontraktelemente</b>																
Rahmenverträge	X	X	X	(X)	X		X		X	X			X	X	X	X
Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Berufungen</b>																
Berufungsrecht der Hochschule		(X)				X	X		Ü	X		Ü	X		(X)	Ü
Beamte auf Probe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	(X)	(X)		X	X	X	X
<b>Weitere Instrumente mit Auswirkungen auf die Hochschulsystemstruktur des Landes</b>																
Fachaufsicht weitgehend eingeschränkt										X						
Stiftungsgründung möglich		(X)		X			(X)		X	X						
Hochschulräte	X	X	X	X		X	(X)	(X)	X	X	(X)	X	X	(X)	X	X
Erprobungsklausel für neue hochschulinterne Struktur- und Organisationsformen	E	E	E	X	E		E	E	X	X	E	E	E	E	X	E
<b>Instrumente der Hochschulfinanzierung des Landes</b>																
Globalhaushalt	X	(X)	X	(X)	X	X	X	X	X	X	(X)	X	X	X	X	X
Leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM)	X	X	X	X	(A)	X	X	X	X	X	X	(X)	X	X	X	X
Studienbeiträge	X	X				X	(A)		X	X		(A)				
finanzwirksame Wettbewerbe auf Landesebene	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Hochschulinterne Steuerungsinstrumente</b>																
gesetzlich verpflichtende hochschulinterne Zielvereinbarungen		X	(X)		X		X						X		X	X
gesetzlich verpflichtende hochschulinterne leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM)		X	(X)			X		X	X		(X)	X	X			X
<b>Instrumente der Qualitätssicherung</b>																
Etablierung von einem Qualitätssicherungssystem	X	X		X								X	X			X
Einsatz von Qualitätssicherungsinstrumenten	X	X	(X)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Erläuterungen: X = Anwendung des Verfahrens; (X) = erste Reformansätze bzw. Instrumente kommen nur eingeschränkt zur Anwendung; E = Erprobungsklausel; Ü = Berufungsrecht auf die Hochschule übertragbar; (A) = Verfahren wurde abgeschafft bzw. ausgesetzt

Quelle: eigene Darstellung

Mittlerweile werden in allen 16 Bundesländern Instrumente der **Struktur- und Entwicklungsplanung** genutzt, jedoch in unterschiedlicher Ausgestaltung bzw. auf unterschiedlichen Ebenen. In einigen Bundesländern liegt die Hauptverantwortung für die Hochschulentwicklungspläne bei den Wissenschaftsministerien, andernorts stellen die Hochschulen eigene Pläne auf und in vier Bundesländern werden diese gemeinsam von Wissenschaftsministerien und Hochschulen erstellt. Teilweise stellen die Fachbereiche eigene Entwicklungspläne auf.

Ferner kommen **Kontraktelemente** im Hochschulbereich in unterschiedlicher Form zum Einsatz. Während Zielvereinbarungen hochschulindividuell abgeschlossen werden, gelten Rahmenverträge für alle Hochschulen eines Landes und regeln die Entwicklung des landesweiten Hochschulsystems. In allen Ländern haben sich solche Kontraktelemente etabliert.

Traditionell unterstehen die Hochschulen der Rechts- und Fachaufsicht des Landesministeriums bzw. der Senatsverwaltung. Eine vollständige Aufgabe der **Fachaufsicht** ist in Nordrhein-Westfalen mit dem „Hochschulfreiheitsgesetz“ (HG NRW 2007) zu beobachten. Hier wird lediglich noch die Rechtsaufsicht durch das Land wahrgenommen. Daneben wären

noch die Länder Brandenburg und Berlin zu nennen, die sich vergleichsweise weitreichend aus der Fachaufsicht zurückgezogen haben.

Eine besondere Form der Übertragung von Autonomierechten bilden die **Stiftungshochschulen** in Brandenburg, Hessen und Niedersachsen, für die es grundsätzlich keine staatlichen Weisungsbefugnisse mehr gibt. Laut Hochschulgesetz besteht in Niedersachsen seit 2002 die Möglichkeit, Hochschulen in rechtsfähige Stiftungen des öffentlichen Rechts umzuwandeln. In Brandenburg gibt es diese Rechtsklausel seit 2006.<sup>2</sup> In Hessen ist die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt bereits 1912 als Stiftungsuniversität gegründet worden und 2007 erneut als Stiftungsuniversität umgewandelt. In Nordrhein-Westfalen ist das Recht auf Stiftungsgründung seit 2006 hochschulrechtlich verankert, bisher ist davon aber noch nicht Gebrauch gemacht worden.

Als weitere Änderung an der grundsätzlichen Struktur des Hochschulsystems sind die **Hochschulräte** zu nennen. Sie sind überwiegend mit externen, teilweise auch mit hochschulinternen, Mitgliedern besetzt und haben je nach Land unterschiedlich umfangreiche Befugnisse (vgl. z.B. Pasternack 2009; Meyer-Guckel/Winde/Ziegele 2010). Die Aufgaben können von der reinen Beratungsfunktion bis hin zu weitreichenden Mitbestimmungs- und Kontrollrechten in der Hochschule reichen. Bis auf Bremen haben sich in allen Ländern Hochschulräte etabliert.<sup>3</sup>

Um die Erprobung struktureller und organisatorischer Neuerungen in den Hochschulen zu ermöglichen, enthalten elf Hochschulgesetze **Experimentier- bzw. Erprobungsklauseln**. Weitere vier Länder ermöglichen organisatorische Neuerungen, ohne dass dafür eine gesetzliche Klausel geschaffen wurde. Lediglich in Hamburg sind keine Abweichungen der Organisationsstruktur vorgesehen.

**Personalentscheidungen** sind eine wichtige Möglichkeit, Entwicklungsrichtungen zu beeinflussen. In den vier Ländern Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen liegt das Berufungsrecht mittlerweile ganz bei den Hochschulen. In anderen Ländern wird kaum noch auf die Personalentscheidungen Einfluss genommen, stattdessen behalten sich die Ministerien nur noch die formale Genehmigung von Berufungsvorschlägen vor. Die Möglichkeit der Berufung von Professor(inn)en auf Probe ist in fast allen Ländern vorgesehen.

Die Erweiterung hochschulischer Eigenverantwortung geht mit der Einführung von **Qualitätssicherungsinstrumenten** an den Hochschulen einher. Darunter sind für die Ministerien die externe Evaluationen und das Berichtswesen von besonderer Bedeutung. Ferner sind für die Überprüfung der Zielsetzungen der Hochschulen die internen Evaluationen, Lehrberichte, Lehrevaluationen und die externe Akkreditierung der Studiengänge bzw. die Systemakkreditierung der ganzen Hochschule von Bedeutung. In sechs Ländern ist der Aufbau eines Qualitätssicherungssystems an den Hochschulen vorgesehen,

---

<sup>2</sup> In Niedersachsen machten die Universitäten Göttingen, Lüneburg und Hildesheim sowie die Fachhochschule Osnabrück von Umwandlungsrecht Gebrauch. In Brandenburg wurde die Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) am 1. März 2008 in eine Stiftungshochschule umgewandelt.

<sup>3</sup> Im Saarland verfügt nur die Universität über einen Hochschulrat. Im Gesetz über die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes findet sich keine solche Regelung. In Baden-Württemberg hat die neue grün-rote Landesregierung in ihrem Koalitionsvertrag vom 1. April 2011 festgelegt, dass die bisher an den Hochschulen eingerichteten „Aufsichtsräte“ durch „Hochschulbeiräte“ mit rein beratender Funktion ersetzt werden sollen.

während in allen Bundesländern interne Qualitätssicherungsinstrumente zur Anwendung kommen. Die Akkreditierung von Studiengängen ist in allen 16 Ländern erforderlich.

Durch **Globalhaushalte** wird den Hochschulen mehr Eigenverantwortung beim Umgang mit ihren finanziellen Ressourcen eingeräumt. Häufig erhalten die Hochschulen ihre Mittel nur noch über zwei Haushaltstitel: konsumtive Mittel und Mittel für Investitionen. Globalhaushalte ohne Einschränkungen haben sich in zwölf Bundesländern etabliert, andere Länder haben etwas restriktivere Formen des Globalhaushalts. In Thüringen gibt es zwar keine Globalhaushalte im engeren Sinne, jedoch wurden die Ausgabentitel auch hier deutlich verringert sowie Spielräume zur Deckung und Übertragung von Mitteln eingeräumt.

Das Ziel der Erhebung von **Studienbeiträgen** ist es, die Studienbedingungen an den Hochschulen nachhaltig zu verbessern, wobei in der Differenzierung der Vorgaben Unterschiede zwischen den Ländern bestehen (Müller/Ziegele/Langer 2006, S. 22f.). In den westdeutschen Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Saarland sind Studienbeiträge ab dem Erststudium eingeführt worden, wobei Hessen und Saarland diese bereits wieder abgeschafft und weitere Länder dies angekündigt oder bereits beschlossen haben.<sup>4</sup>

Die Anwendung von Leistungskriterien bei der Zuweisung finanzieller Mittel verfolgt das Ziel, die wachsenden finanziellen Spielräume der Hochschulen durch monetäre Anreizsetzung zu flankieren und somit eine effiziente Verwendung der Mittel zu gewährleisten. Hierbei wird ein Teil der Zuweisungen an die Hochschulen einbehalten und als **indikatorgestützte Mittelvergabe** zugewiesen. Diese Form der formelgebundenen Hochschulfinanzierung kann sowohl die leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM), aber auch die belastungsorientierte Verteilung der Grundmittel umfassen. In insgesamt 14 Bundesländern ist die LOM Bestandteil des Mittelzuweisungssystems vom Land an die Hochschulen. In Bremen ist die leistungsorientierte Mittelvergabe seit 2009 aus finanziellen Gründen ausgesetzt. Im Saarland ist eine leistungsorientierte Mittelvergabe im Rahmen einer Zielvereinbarung mit der Universität des Saarlandes und seit 2008 auch mit der Hochschule für Technik und Wirtschaft festgelegt. Sachsen-Anhalt führt 2011 erstmalig ein System der leistungsorientierten Mittelvergabe ein.

Sowohl auf der Ebene staatlicher Hochschulsteuerung als auch hochschulintern werden leistungsbezogene Finanzierungsverfahren regelmäßig genutzt (vgl. Jaeger 2008). Derzeit ist die **hochschulinterne leistungsorientierte Mittelvergabe** in sieben Bundesländern gesetzlich vorgeschrieben. Die Gestaltung des internen LOM-Modells können die Hochschulen selbstständig bestimmen und dabei durchaus vom Landesmodell abweichen. Darüber hinaus sind in sieben Bundesländern **hochschulinterne Zielvereinbarungen** gesetzlich vorgeschrieben.

---

<sup>4</sup> In Nordrhein-Westfalen ist die Abschaffung am 24. Februar 2011 zum Wintersemester 2011/12 durch den Landtag beschlossen worden. In Hamburg wurde am 20. April 2011 die Abschaffung zum Wintersemester 2012/13 beschlossen und in Baden-Württemberg wurde Entsprechendes im Koalitionsvertrag vom 1. April 2011 vereinbart. Für Studierende in Bremen fielen zudem vorübergehend Studienbeiträge in Höhe von 500 € an, sofern der Wohnsitz in einem anderen Bundesland liegt („Landeskinderregelung“).

### 3. Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungsverfahren

Ziel des folgenden Abschnittes ist es, Wirksamkeit und Wirkungsrichtung von Anreiz- und Steuerungsinstrumenten auf Landesebene im Hinblick auf die Qualität der Lehre in Hochschulen anhand statistischer Verfahren zu analysieren.

#### 3.1. Überblick zu den LOM-Modellen der Bundesländern

In Ergänzung zu den Ausführungen in Kapitel 2 soll an dieser Stelle auf einzelne Eigenschaften der LOM-Modelle eingegangen werden, die für die weitere Analyse von Bedeutung sind.

**Tabelle 2: Anteil der über die LOM verteilten Mittel am Gesamtzuschuss nach Gültigkeitsjahr**

Land	Anteil der LOM am Landeszuschuss der Hochschulen	Kappungs- grenze für Verluste	Verteil- kreise	Anzahl Indikatoren in der LOM	Wettbewerb zwischen Hochschulen	Gültigkeitsjahr
BW	20%	1,00 %	2	8	ja	2007-2009
BY	1,45% (Uni), 0,57% (FH)		2	9	ja	2010
BE	27,8%		4	11	ja	2008
BB	20,4%		1	7	ja	2007
HB	10,0%	1,00 %	2	4	nein	2006
HH	12,0%	1,20 %	2	4	ja	2007
HE	16% (2010: 25%)		0		nein	2008
MV	8,0%	0,40 %	2	6	ja	2009
NI	9,7%	1,50 %	4	11	ja	2008
NW	19,4%	1,50 %	2	3	ja	2007
RP	17,4% (LuF)		1	7	ja	2005
SH	5,0 %		2		ja	2009
SL	11,75% (Uni), 11% (FH)		0	11	nein	2010
SN	1,40 %		2		ja	2006
ST	5% (2013: 15%)	2,00 %	2	4	ja	2011
TH	12% (LuF)	3,80 %	2	6	ja	2009

Quellen: Landeshochschulgesetze (Stand: 1.8.2010); MWFK BW o.J.a; SBWF BE o.J.; HIS 2006a, b, c; HIS 2007; HIS 2009; LH Hessen 2010; Hillmer 2008; MIWFT NRW 2007; MWWF K RP 2005; MBKW SL 2007; LR SH o.J.; KM TH 2009; eigene Berechnungen.

Anmerkungen: Landeszuschuss ohne Sockelbeträge und Sondertatbestände. Für einige Länder wurde der Anteil auf diese Bezugsgröße hin umgerechnet, da ursprünglich eine andere Verteilmasse zugrunde lag. Betroffen sind BE, BB, HE, NI, NW, RP und TH. Referenzjahr für die Anteilswerte und die hinzugezogenen empirischen Berechnungsgrößen ist das Jahr 2008. LuF = Mittel für Lehre und Forschung

Die konkrete Ausgestaltung der LOM sowie die Berechnungsverfahren sind von Land zu Land sehr unterschiedlich und teilweise sehr komplex. Tabelle 2 zeigt, dass die Höhe des Anteils der LOM am Gesamtbudget zwischen 28 % in Berlin und 1,4 % in Sachsen variiert.<sup>5</sup> Darüber hinaus hat eine Mehrheit der Länder mit LOM-Verfahren eine Kappungsgrenze für Verluste eingeführt, die sich aus der Berechnung der verteilten LOM-Mittel ergeben. Dies trägt dem potenziell hohen Verlustrisiko einzelner Hochschulen Rechnung und reduziert die

<sup>5</sup> In der Übersicht nicht berücksichtigt sind die indikatorgestützten Grundzuweisungen, die im Wesentlichen auf Belastungsgrößen wie Studierendenzahlen basieren und keine Leistungsmittel i.e.S. darstellen. Teilweise finden Belastungsgrößen auch Eingang in LOM-Modelle, im Wesentlichen fallen darunter Indikatoren zu Professorenstellen oder wissenschaftlichem Personal.

Höhe der tatsächlich umverteilten Mittel teilweise beträchtlich. Ferner variiert die Anzahl der Verteilkreise in den Ländern. Teilweise stehen Fachhochschulen und Universitäten in einem direkten Wettbewerb innerhalb eines Verteilkreises, teilweise haben sie getrennte Modelle. Zudem werden die Hochschulen in Berlin (bis 2011)<sup>6</sup> und Niedersachsen zusätzlich nach Fachdisziplinen differenziert. Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Indikatoren im Modell, was als Maß für die Komplexität der Verfahren angesehen werden kann.

### **3.2. Beschreibung des Datensatzes**

Für die statistischen Auswertungen und Simulationsrechnungen wurden eigens erhobene Daten sowie zusammengeführte Hochschulstatistiken nach statistisch signifikanten Zusammenhängen zwischen Anreizinstrumenten und Leistungsindikatoren der Hochschulen hin untersucht. Hierbei war es notwendig, verfügbare Statistiken und Daten zu Anreizinstrumenten in einen verknüpften Datensatz zu überführen, damit die Variablen gleichzeitig untersucht werden können. Dies gilt zum einen bei der Ableitung hochschulspezifischer Indikatoren, die teilweise aus mehreren Primärstatistiken heraus gebildet werden, aber auch für die Einbindung aller benötigter Variablen innerhalb multivariater Modelle. Insbesondere wurden Daten durch die Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder für die Jahre 2004 bis 2008 bereitgestellt und in Rahmen des Projekts QualitAS-Lehre zusammengeführt. Ferner wurden die weiter oben diskutierten Anreiz- und Steuerungssysteme der Länder den zugehörigen Hochschulen im Datensatz zugeordnet. Soweit es Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen gab, z.B. beim Budgetanteil der leistungsorientierten Mittelvergabe, wurden diese entsprechend berücksichtigt.

Untersucht werden nur öffentliche Hochschulen unter Trägerschaft der Bundesländer und unter Ausschluss der Medizin-, Kunst-, Film- und Musikhochschulen bzw. medizinischer Fakultäten.

Die Daten sind auf Ebene der Fachdisziplinen Geistes-/Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften mit dem Ziel der angemessenen Berücksichtigung unterschiedlicher Fächerkulturen aggregiert worden.<sup>7</sup>

### **3.3. Wirksamkeitsmessung mittels multipler Regressionsmodelle**

#### **3.3.1. Methodischer Ansatz**

Aus theoretischer Sicht sind Anreiz- und Steuerungsinstrumente nicht direkter Auslöser für Leistungsverbesserungen von Hochschulen. Leistungsanreize wirken auf das Verhalten der angesprochenen Steuerungssubjekte, seien es nun Organisationsebenen oder Individuen, woraufhin sich erst die Ergebnisse ihres Handelns verändern. Der Umkehrschluss, Veränderungen von Leistungen der Hochschule beruhen auf bestimmten Anreizsetzungen,

---

<sup>6</sup> Ab 2012 tritt in Berlin ein neues LOM-Modell mit dem Namen „Leistungsbasierte Hochschulfinanzierung“ in Kraft, das durch ein Preismodell gekennzeichnet ist. Beim Preismodell werden Leistungen der Hochschulen über festgelegte Preise honoriert, wobei Zugewinne der Hochschulen durch das maximale Budget für Leistungssteigerung des Landes gedeckelt sind.

<sup>7</sup> Unter der Fachdisziplin Geisteswissenschaften sind die Fächergruppen Geistes- und Kulturwissenschaften, Sport sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zusammengefasst.

ist allerdings nur möglich, wenn alle anderen relevanten Einflussfaktoren berücksichtigt und somit ausgeschlossen werden können. Die angemessene Berücksichtigung aller bedeutsamen Erklärungsmerkmale für die hochschulischen Leistungsprozesse stellt folglich eine notwendige Bedingung für die Wirksamkeitsmessung dar.

Was Leistungen von Hochschulen sind, lässt sich schwer eingrenzen (z.B. Krempkow 2005, 2007, 2009; Frackmann 1997). Auch ist nicht jede Leistung systematisch oder mit vertretbarem Aufwand statistisch messbar, z.B. gilt das für die Weiterbildungsaktivitäten der Lehrenden. Solche Einschränkungen führen dazu, dass sich die Leistungsmessung an quantifizierbaren Indikatoren orientiert. Hier wären beispielsweise Indikatoren zu Absolvent(inn)en, Studierenden in Regelstudienzeit (RSZ), Promotionen, Drittmittel etc. zu nennen. Da solche Indikatoren in vielen LOM-Modellen der Länder auftauchen, können sie für diese Untersuchung als hinreichend für die Beobachtung hochschulischer Leistungen erachtet werden und bilden somit die abhängigen Variablen in den folgenden Regressionsmodellen.

Der methodische Ansatz der Regressionsmodelle ist, dass zunächst ein Basismodell entwickelt wird, das einen möglichst hohen Anteil der Varianz der abhängigen Variablen erklärt. Das Basismodell soll in der Lage sein, die meisten Leistungs- bzw. Effizienzunterschiede zu erklären. Darunter zählen Erklärungsmerkmale wie Größe, Hochschulart, Fachdisziplin, Bundesland, Personal- und Sachmittelausstattung und Zeittrend. Im zweiten Schritt wird das Basismodell um die gewählten Anreizinstrumente ergänzt und erneut geschätzt. In dem gewählten multivariaten Modell sind also bereits die wichtigsten Erklärungsmerkmale berücksichtigt, sodass die Aufnahme der Anreizmerkmale nur zur Erklärung der restlichen Varianz des jeweiligen Indikators beiträgt. Betrachtet werden hier nur monetäre Anreize, d.h. Instrumente mit direktem Einfluss auf die Höhe der verfügbaren Finanzmittel der Hochschulen.

### 3.3.2. Ergebnisse

Die nachfolgenden Ausführungen beruhen auf ersten Ergebnissen des Projekts QualitAS-Lehre zum Zeitpunkt Ende 2010. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die zahlreichen Modellschätzungen in eine kompakte Darstellung überführt.

Die abhängigen Variablen werden nach den beiden Aufgabenbereichen Lehre und Forschung differenziert, wobei die Zuordnung der Indikatoren auf Grundlage der LOM-Modelle der Länder erfolgte.<sup>8</sup> Die Modelle weisen einen hohen statistischen Bestimmtheitsgrad aus, was sich in den meisten Fällen in einem  $R^2 > 0,7$  ausdrückt, häufig sogar  $R^2 > 0,9$ .<sup>9</sup>

Nachdem grundsätzliche Erklärungsmuster für die untersuchten Indikatoren durch das Basismodell identifiziert sind, wird nachfolgend nur auf Ergebnisse für einzelne Anreiz- und Steuerungssysteme sowie Teilkomponenten der LOM eingegangen. Letztere sind in Abbildung 2 zuerst aufgeführt, Merkmale zu Globalhaushalt, Studiengebühren und hochschulinterne LOM-Verfahren befinden sich darunter.

Betrachtet man das Merkmal „Anteil der LOM an den Gesamtzuweisungen an die Hochschulen“, so lässt sich beobachten, dass Forschungsindikatoren überwiegend positiv

---

<sup>8</sup> Analog sollte die Verwendung der Begriffe Lehr- und Forschungsindikatoren im Text nicht missverstanden werden, sondern sie dienen vor allem der sprachlichen Erleichterung der Interpretation.

<sup>9</sup> Lediglich das Modell für die weiblichen Professuren wies mit  $R^2 = 0,4$  einen vergleichsweise niedrigen Wert auf.



reagieren, während dies bei den Lehrindikatoren nur für Absolvent(inn)en zu gelten scheint. Demgegenüber reagieren die Variablen Studienanfänger(innen) und ausländische Studierende negativ. Die Einrichtung einer Kappungsgrenze für Verluste aus der LOM wirkt sich zudem tendenziell negativ auf die Indikatoren Studienanfänger(innen), Studierende in RSZ und weibliche Professuren aus. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die LOM für die genannten Indikatoren bereits aufgrund ihrer Budgetrelevanz Wirkung entfaltet, da mehrere Indikatoren positiv auf hohe LOM-Anteile reagieren.

Um weitergehend zu untersuchen, ob es bei der LOM auch auf die konkrete Gestaltung des Modells ankommt, werden die Gewichtungen der Indikatoren Absolvent(inn)en und Drittmittel in der LOM untersucht. Diese beiden Parameter tauchen in allen angewandten LOM-Modellen in unterschiedlichen Varianten auf und eignen sich somit für den Vergleich über alle Modelle hinweg. Es zeigt sich, dass sich eine hohe Gewichtung des Absolventenindicators positiv auf den Indikator Absolvent(inn)en auswirkt und negativ auf die Indikatoren Promotionen und Habilitationen. Dies deutet auf einen möglichen „Trade-off“ zwischen der Förderung von Studienabschlüssen und der des wissenschaftlichen Nachwuchses hin, allerdings ist die Wirkung auf die Absolventenzahlen intendiert und somit erwartungsgemäß. Umgekehrt indiziert eine hohe Gewichtung des Drittmittelindicators in der LOM sehr günstige Auswirkungen auf Forschungs- und negative auf Lehrindikatoren. Dies lässt die Vermutung zu, dass ein Zielkonflikt zwischen Lehre und Forschung herrscht. Hierbei fällt auf, dass negative Effekte hoher Absolventengewichtung auf Forschungsindikatoren stärker ausgeprägt sind, als die negativen Effekte hoher Drittmittelgewichtung auf Lehrindikatoren.

Die Komplexität des Modells, gemessen an der Anzahl an Parametern im Modell, steht offenbar in keinem systematischen Zusammenhang mit den Aufgabenbereichen Lehre und Forschung, jedoch wirkt sie positiv auf die Indikatoren Absolvent(inn)en und weibliche Professuren sowie negativ auf die Indikatoren Studienanfänger(innen) und Studierende in RSZ.

Jenseits der LOM-Merkmale konnten auch für weitere Steuerungsinstrumente Belege über deren Wirksamkeit gefunden werden. Länder, die uneingeschränkte Globalhaushalte eingeführt haben, weisen positive Entwicklungen bei den Forschungsindikatoren auf, jedoch gleichzeitig auch ungünstigere bei den Lehrindikatoren. Dies könnte ein Hinweis sein, dass die Flexibilisierung der Mittelverwendung im betrachteten Zeitraum überwiegend stärkere Effekte auf forschungsrelevante Indikatoren hatte.

Länder, die Studienbeiträge erheben, weisen positive Effekte bei den Indikatoren Absolventen und weibliche Professuren auf, jedoch konnten auch nachteilige Abweichungen bei den Indikatoren Studienanfänger(innen) und Studierende in RSZ beobachtet werden.

Während gesetzlich verpflichtende hochschulinterne Zielvereinbarungen nur punktuell Änderungen bei den Indikatoren auszulösen scheinen, zeigt das Merkmal verpflichtende interne LOM überwiegend positive Effekte auf Lehrindikatoren, ohne dass dies klar zu Lasten von Forschungsindikatoren geht. Eine Erklärung könnte sein, dass die interne LOM im Vergleich zur Landes-LOM häufig weniger stark wettbewerblich orientiert ist, sondern auch durch eine Reihe von Belastungsindikatoren gekennzeichnet ist.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Fallstudien, die im Rahmen von QualitAS-Lehre durchgeführt wurden, bestätigen diese Tendenz.

**Abbildung 2: Erste Ergebnisse multipler Regressionsmodelle für Wirkungszusammenhänge von Anreiz- und Steuerungsinstrumenten und hochschulischer Leistungsindikatoren**

	Lehre				Forschung			
	Studienanfänger	Absolventen	Studierende in RSZ	ausländische Studierende	Promotionen	Drittmittel	Habilitationen	weibliche Professuren
Anteil LOM an Gesamtzuschüssen	-	+		-	++		++	++
Kappung von Verlusten aus der LOM	-		-					-
Anteil Absolventenindikator an Gesamtzuschüssen		++			--		--	--
Anteil Drittmittelindikator an Gesamtzuschüssen	--	--	--	--	+++		+++	+++
Anzahl Indikatoren im LOM-Modell	-	+	-					+
Globalhaushalt Studienbeiträge	--	--	--	--	+++		+++	++
verpflichtende interne Zielvereinbarungen	+	-					+	-
verpflichtende interne LOM	+	+	-	++	-		-	+

Legende:

+ bis +++ leichter (Beta < 0,1) bis starker (Beta > 0,4) positiver Einfluss auf den Indikator

- bis --- leichter (Beta 0 > -0,1) bis starker negativer (Beta < -0,4) Einfluss auf den Indikator

Quelle: eigene Berechnungen

### 3.3.3. Interpretation

Die vorangegangenen Analysen basieren auf vorläufigen Ergebnissen, die bis zum Ende des Projekts QualitAS-Lehre weiter verfeinert werden. Es lässt sich dennoch festhalten, dass unter Berücksichtigung der Erklärungsmerkmale des Basismodells für die betrachteten Indikatoren, die untersuchten monetären Anreize auf Landesebene überwiegend statistisch signifikant und folglich wirksam sind. Mit Ausnahme des Indikators Absolvent(inn)en zeigen sich in der Lehre tendenziell negative Effekte, wenn durch die LOM hohe Budgetanteile umverteilt werden, während Budgetrelevanz positive Wirkung auf die Forschung entfaltet. Es kann ferner zu Nebenwirkungen durch die LOM kommen, was insbesondere den „Trade-off“ zwischen Lehr- und Forschungsindikatoren betrifft. Mit anderen Worten, es erscheint unwahrscheinlich, dass Forschungs- und Lehrindikatoren gleichzeitig durch die LOM verbessert werden. Die LOM ist folglich steuernd! Beispielsweise wird der Absolventenanteil begünstigt durch eine hohe Gewichtung des Absolventenindikators bei gleichzeitig geringer Gewichtung von Drittmittelleinnahmen. Ein solches Modell hätte dann aber ungünstige Effekte auf Promotionen und Habilitationen. Gleichzeitig hat eine hohe Gewichtung der Drittmittel positive Effekte für mehrere Forschungsindikatoren ergeben. Insgesamt zeigen sich Hinweise, dass die Lehre durch die LOM weniger stark beeinflusst wird als die Forschung. Auffällig ist zudem, dass keiner der Anreize und LOM-Komponenten signifikant auf den Indikator Drittmittel einwirkt. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass bei diesem Indikator eine sehr stark hochschulspezifische Verteilung vorliegt, die durch die Merkmale

des Basismodells bereits hinreichend erklärt wird, wodurch die Anreizmerkmale keine zusätzliche Erklärungskraft mehr entfalten.

Die Wirkung von hochschulinternen Anreizinstrumenten, deren Existenz seitens der Landesministerien gesetzlich vorgeschrieben ist, fällt für die Mehrzahl der Indikatoren positiv aus. Die gesetzlich vorgeschriebene Einführung geeigneter hochschulinterner Anreize kann daher als vorteilhaft zur Verbesserung lehrbezogener Indikatoren angesehen werden. Die ungünstige Wirkung der Globalhaushalte auf die Lehre sollten Anlass sein zu hinterfragen, ob die Hochschulen möglicherweise in dem betrachteten Zeitraum 2004 bis 2008 ihre Schwerpunkte eher in der Forschung gesetzt haben und hierfür die Flexibilisierung der Mittelverwendung genutzt haben. Im Gegensatz dazu haben die Studienbeiträge, die ja gerade nicht Teil des Globalhaushalts sind, sondern für Lehre und Studium zweckgebunden eingesetzt werden müssen, positiven Einfluss auf die Lehre und wirken damit der Forschungslastigkeit der Globalhaushalte entgegen. Es stellt sich folglich die Frage, ob Qualitätsverbesserung in der Lehre wirksamer durch Zweckbindung von Mitteln – unabhängig davon, ob durch Haushaltsmittel oder Studienbeiträge – zu erreichen ist.

Abschließend lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass die Länder bei der Gestaltung des Wettbewerbs – und insbesondere der LOM – sehr genau die Struktur ihrer Hochschulen im Blick halten sollten, da diese sensibel auf die Anreizsysteme reagieren und Zielkonflikte wahrscheinlich sind.

### **3.4. Wirkungsanalyse der LOM anhand Simulationen**

#### **3.4.1. Ableitung von Hypothesen**

Die Ergebnisse der Regressionsmodelle lassen sehr unterschiedliche Wirkungen der LOM auf die Hochschulen erwarten. Aus der Gestaltung der LOM resultierende Mittelverteilungen können großen Einfluss auf die Finanzlage einer Hochschule haben, folglich ist eine Untersuchung anhand von Simulationsrechnungen in diesem Zusammenhang sinnvoll. Zwei Hypothesen können aus den oben diskutierten Ergebnissen bereits abgeleitet werden:

- Aufgrund teilweise starker Wechselwirkungen der Indikatoren des LOM-Modells dürften die konkrete Auswahl und Gewichtung der Indikatoren des LOM-Modells entscheidend für die Ergebnisse der Umverteilung sein. Es ist zu prüfen, wie sensibel die Mittelverteilungen auf unterschiedliche Konfigurationen der LOM reagieren.
- Aufgrund der gezeigten Lenkungswirkung der LOM sollten sich LOM-Modelle identifizieren lassen, die vorteilhafte Entwicklungen in der Lehre bzw. bei bestimmten Lehraspekten begünstigen; ggf. unter Inkaufnahme schwächerer Forschungsleistungen.

Die folgenden Simulationsrechnungen dienen dazu, diese Hypothesen anhand von LOM-Modellen der Bundesländer mit Echtdateien für Hochschulen näher zu untersuchen. Dies ermöglicht die Ableitung von Ansätzen zur Weiterentwicklung von LOM-Modellen hinsichtlich bestimmter Zielsetzungen und verbesserter Zieladäquanz.

#### **3.4.2. Beispielhafte Simulationsrechnungen**

Für die Simulationsrechnungen wurden die Parameter und Berechnungsverfahren der gängigen LOM-Modelle in ein Simulationsmodell überführt. Zusammen mit den

entsprechenden Indikatoren können damit die Folgen für die Mittelverteilungen der Hochschulen simuliert und analysiert werden. Hierbei lassen sich sowohl Bundesland und LOM-Modell beliebig variieren als auch beliebige Veränderungen der LOM-Modelle vornehmen. Die sich ergebenden Mittelwirkungen sind sowohl je Fachdisziplin und Hochschule als auch auf Ebene einzelner Indikatoren analysierbar.

Für das gewählte Beispiel wurden fünf unterschiedliche LOM-Modelle ausgewählt, die ein breites Spektrum der in der Praxis angewandten Modelle abdecken. Es handelt sich um die Modelle von Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Berlin. Diese unterscheiden sich in ihrem Verteilkreis, ihrem Budgetanteil, der Komplexität des Modells und im Speziellen in der Gewichtung von Absolvent(inn)en und Drittmitteln.<sup>11</sup> Die Simulation erfolgt auf der Basis von Echtdateien einer Stichprobe von Hochschulen für das Jahr 2008.

Die Ergebnisse in Tabelle 3 zeigen die Gewinne bzw. Verluste einzelner Hochschulen gegenüber den einbehaltenen Mitteln aus dem LOM-Budget. Gewinne werden erzielt, wenn die Indikatoren, die im jeweiligen Modell berücksichtigt werden, überdurchschnittlich im Vergleich zu den im selben Verteilkreis befindlichen Hochschulen ausfallen. Man kann erkennen, dass die Umverteilungswirkung der LOM in Abhängigkeit vom gewählten Modell bei den gleichen Hochschulen und damit den gleichen Indikatorwerten sehr verschieden ausfallen kann. Beispielsweise liegen die Gewinne der Universität „A“ bei zwei Modellen sehr hoch, bei den anderen hingegen vergleichsweise niedrig. Auch für Fachhochschule „A“ sind stark abweichende Mittelverteilungen, bis hin zum Wechsel von LOM-„Gewinner“ zu LOM-„Verlierer“ zu verzeichnen. Als wichtigste Gründe sind u.a. die unterschiedliche Bewertung von Indikatoren in den Modellen und die jeweiligen Verteilkreise zu nennen. Beispielsweise konkurrieren im Niedersächsischen und im Berliner Modell die Fachdisziplinen der Hochschulen und nicht die Hochschulen als Ganzes miteinander. Insbesondere das Berliner und das Rheinland-Pfälzische Modell (Einkreismodell) liefern stark abweichende Ergebnisse. Im Berliner Modell (Fächerkreismodell) sind deutlich mehr Indikatoren enthalten, die zudem überwiegend auf Quoten- und nicht Absolutzahlen beruhen. Diesen Berechnungen zufolge sehen sich die hier gewählten Fachhochschulen unter Anwendung des Rheinland-Pfälzischen Modells mit größeren finanziellen Verlusten konfrontiert als mit den anderen Modellen. Schaut man etwas genauer auf die Leistungen der Hochschulen, so können in Bezug auf Absolvent(inn)en und Regelstudienzeit die Universitäten „A“ und „B“ sowie die Fachhochschulen „A“, „B“ und „H“ als lehrstarke Hochschulen charakterisiert werden.

---

<sup>11</sup> Weiterhin gibt es Unterschiede bei der Aggregation der Daten sowie bestimmten Gewichtungen für z.B. Regelstudienzeit, Frauen oder ausländische Studierende.

**Tabelle 3: Simulationen verschiedener LOM-Modelle für die gleiche Gruppe Hochschulen**

Modell	Gewinne und Verluste nach Anpassung (1.000 €)				
	LOM-RP	LOM-NW	LOM-MV	LOM-NI	LOM-BE
	Jahr 2008				
Universität A	386	244	445	3.527	6.873
Universität B	3.861	2.333	54	1.555	-352
Universität C	-2.746	-2.572	-560	-4.516	-6.011
Universität D	568	-501	-55	-566	-511
Fachhochschule A	1.460	320	180	175	-1.415
Fachhochschule B	452	811	103	442	173
Fachhochschule C	-586	-371	-99	126	713
Fachhochschule D	-1.406	324	-147	-588	-592
Fachhochschule E	-744	-186	69	-234	46
Fachhochschule F	-1.476	-255	-66	-201	1.083
Fachhochschule G	-963	-451	14	62	-100
Fachhochschule H	1.194	306	62	217	91
insgesamt über LOM verteilte Summe	93.042	103.844	21.870	53.473	148.654

Um zu testen, wie sensibel die Modelle auf Veränderungen einzelner Gewichtungen in den LOM-Modellen reagieren, wurden die Mittelverteilungen noch einmal berechnet, und zwar sind in diesem Fall die Absolventenindikatoren in allen Modellen um 10 % geringer gewichtet und die Drittmittelindikatoren um 10 % höher (siehe Tabelle 4). In Bezug auf die Verteilung der „Gewinner“ und „Verlierer“ aus der LOM ändert sich nur wenig. Bei einer entsprechenden Modifikation des Modells von Mecklenburg-Vorpommern gäbe es einen Verlierer weniger und beim Berliner Modell einen mehr. Insbesondere würden Universität „A“ und die Fachhochschule „H“ von der Verschiebung profitieren. Diese hätten bereits vorher Gewinne aufgrund vergleichsweise hoher Drittmittelleinnahmen erzielt, welche nun noch stärker gewichtet würden. Bei einigen Hochschulen würden die Verluste nun sichtbar geringer ausfallen, beispielsweise reduzierte die Universität „C“ ihren Verlust aufgrund der geringeren Bewertung des Absolventenindicators. An anderer Stelle verschärften sich die Verluste jedoch. So würden sich die Verluste der Fachhochschulen „D“ und „F“ aufgrund der Höherbewertung der Drittmittel mehr ausweiten.

**Tabelle 4: Simulationen verschiedener LOM-Modelle bei Erhöhung der Drittmittelgewichtung um 10 %, bei gleichzeitiger Reduktion der Absolventengewichtung um 10 %**

Modell	Gewinne und Verluste nach Anpassung (1.000 €)				
	LOM-RP	LOM-NW	LOM-MV	LOM-NI	LOM-BE
	Jahr 2008				
Universität A	1.825	893	355	3.279	7.235
Universität B	2.927	2.014	-170	1.176	-641
Universität C	-1.250	-2.572	-389	-3.893	-5.662
Universität D	441	-962	-94	-564	-932
Fachhochschule A	1.417	482	142	269	-919
Fachhochschule B	142	800	77	346	49
Fachhochschule C	-917	-371	-63	43	541
Fachhochschule D	-1.933	227	-147	-637	-956
Fachhochschule E	-800	-186	104	-233	-123
Fachhochschule F	-1.871	-390	12	-273	919
Fachhochschule G	-1.171	-451	92	75	-64
Fachhochschule H	1.191	516	80	411	554
insgesamt über LOM verteilte Summe	93.042	103.844	21.870	53.473	148.654

### 3.4.3. Interpretation

Die beispielhaften Simulationsrechnungen zeigen, dass LOM-Modelle weitreichende Möglichkeiten bieten Leistungen der Hochschulen unterschiedlich finanziell zu bewerten und damit sehr unterschiedliche Mittelverteilungen zu bewirken sowie Anreize zu setzen. Insbesondere beeinflusst die Modellwahl und -gestaltung, wie stark Universitäten und Fachhochschulen zueinander in Wettbewerb stehen und wie stark lehr- bzw. forschungsstarke Hochschulen für ihre Profilbildung „belohnt“ bzw. „bestraft“ werden. Den Ländern kommt damit eine besondere Verantwortung zu Anreize so zu setzen, dass eine unterschiedliche Profilbildung nicht bestraft wird, sondern nur schwache Gesamtleistungen der Hochschulen. Als weitere Beobachtung wäre hinzuzufügen, dass das Einkreismodell den Wettbewerb unter den Fachhochschulen gegenüber anderen Verteilmodellen offenbar verschärft, da diese direkt mit Universitäten um Mittel konkurrieren. Ein solches Modell eignet sich nur, wenn die Fachhochschulen dem Vergleich mit den Universitäten hinreichend gewachsen sind. Ferner ist immer im Blick zu halten, welche konkreten Leistungen in der Lehre belohnt werden sollen, da dies erheblichen Einfluss auf die Mittelverteilung hat.

## 4. Fazit

Die Bestandsaufnahme der Länder hat gezeigt, dass insbesondere monetäre Verfahren wie die LOM teilweise sehr unterschiedlich umgesetzt worden sind. Das kann auch damit zu tun haben, dass unterschiedliche Steuerungsziele damit verfolgt wurden. In der statistischen

Betrachtung der monetären Verfahren waren diese Unterschiede gut erkennbar. Die Steuerungswirkung der LOM ist stark von der konkreten Ausgestaltung des Modells abhängig. Es gibt ferner Anzeichen, dass die LOM stärker auf Forschungsergebnisse einwirkt als auf Lehrergebnisse. Hierbei spielt auch die Höhe des LOM-Anteils am Hochschulhaushalt eine tragende Rolle. Insgesamt reagieren Hochschulen sehr sensibel auf die gewählten Anreizsysteme. Darüber hinaus ist die gesetzlich verpflichtende Einführung hochschulinterner Anreize wie LOM und Zielvereinbarungen grundsätzlich positiv zu beurteilen.

Für die Hochschulen wäre noch zu konstatieren, dass sie im Blick halten sollten, wie die Landes-LOM ihre Mittelzuweisungen beeinflusst, mit wem sie im Wettbewerb stehen und wie ihre Position darin ist, da hiervon beträchtliche Mittelflüsse abhängig sein können. Entsprechend sollten sie ihre internen Verfahren stärker mit diesen Anforderungen abstimmen. Wenn z.B. die Landes-LOM besonders budgetrelevant ist, können starke Abweichungen des internen LOM-Modells ein finanzielles Risiko darstellen, da sie andere Ziele befördern und dadurch Nachteile im Wettbewerb mit den anderen Hochschulen entstehen können.

## Literatur

- Frackmann, E. (1997): Leistungsindikatoren – Das Ende der Debatte. In: Altrichter, H./Schratz, M./Pechar, H. (Hg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck, S. 197-221.
- Jaeger, M./Leszczensky M. (2008): Governance als Konzept sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung – am Beispiel neuer Modelle und Verfahren der Hochschulsteuerung und Finanzierung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 56, Heft 1/2008, S. 17-25.
- Kocyan, K. B. (2008): Rechtsprobleme des Hochschulsponsorings: Eine Darstellung vor dem Hintergrund der Finanzierungsnot staatlicher Hochschulen und im Kontext aktueller Reformansätze im Hochschulwesen. Studien zum öffentlichen Recht. Baden-Baden.
- König, K. (2007): Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen. In: HoF-Arbeitsbericht 1'07. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Wittenberg.
- Krempkow, R. (2005): Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre. Eine Untersuchung von Konzepten, Kriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung. Dissertation, TU Dresden, Philosophische Fakultät.
- Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. In der Buchreihe: Qualität – Evaluation – Akkreditierung. Praxishinweise zu Verfahren und Methoden. Bielefeld.
- Krempkow, R. (2009): Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW). Nr. 1/2009. Bielefeld, S. 44-53.
- Meyer-Guckel, V./Winde, M./Ziegele, F. (Hg.) (2010): Handbuch Hochschulräte – Denkanstöße und Erfolgsfaktoren für die Praxis. Essen.
- Müller, U./Ziegele, F./Langer M. (2006): Studienbeiträge: Regelungen der Länder im Vergleich. Gütersloh.

- Nickel, S. (2009): Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leistungsstrukturen – Staatliche Steuerung. 2. Auflage. München und Mering.
- Pasternack, P. (2009): Differenzierung des Hochschulsystems – Aktueller Stand und künftige Entwicklungen. In: Quo Vadis Fachhochschule? Dokumentation der 38. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 01.–04. Mai 2008. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2009, Hochschulrektorenkonferenz. Bonn, S. 47-65.
- Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten Deutschlands (2009): Empfehlungen zur Gestaltung von Steuerungssystemen auf der Ebene Land/Hochschule. Ergebnisse des Arbeitskreises der deutschen Universitätskanzler(innen) „Leistungsorientierte Mittelvergabe und Zielvereinbarungen“. Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten Deutschlands. Download: [http://www.uni-kanzler.de/fileadmin/Dateien/UAK1\\_Publikation-1%281%29.pdf](http://www.uni-kanzler.de/fileadmin/Dateien/UAK1_Publikation-1%281%29.pdf).
- Wiesler, A. (2005): Reform der Finanzierung von Hochschulbildung. Eine finanzwissenschaftliche Analyse. Wiesbaden.



# Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument der Reformgestaltung

*Dries Vervecken, Anna Spexard, André Nowakowski, Edith Braun*

## Abstract

In diesem Beitrag wird dargelegt, in welcher Weise eine auf studentischen Kompetenzerwerb ausgerichtete Lehrveranstaltungsevaluation gleichzeitig als Instrument der Qualitätssicherung und der Reformgestaltung dienen kann. Als Grundlage der Analysen wird zunächst ein kurzer Überblick über die zentralen Aspekte des Bologna-Prozesses gegeben. Hierbei soll gezeigt werden, welchen Stellenwert die Förderung von studentischen Kompetenzen und Qualitätssicherung in der Hochschullandschaft aktuell besitzen. Im darauffolgenden Abschnitt werden verschiedene Konzepte der Lernorientierung von Studierenden, sowie der Lehrorientierung von Lehrenden vorgestellt. Dabei wird vor allem gezeigt, welche Zusammenhänge es zwischen Lern- und Lehrorientierung gibt und welchen Einfluss diese auf die studentische Kompetenzentwicklung haben. Die Messung dieser Studierendenleistungen, also der Ergebnisse des Bildungsprozesses, ist ein wichtiger Bestandteil der im Rahmen des Bologna-Prozesses geforderten Qualitätssicherung. Zur Messung der studentischen Kompetenzen bedarf es eines ergebnis- und kompetenzorientierten Evaluationsinstrumentes, welches im vierten Abschnitt vorgestellt wird. Abschließend soll diskutiert werden, wie die Förderung einer studierendenzentrierten Lehre durch eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation erreicht werden kann. Insgesamt wird deutlich, dass eine studierendenzentrierte Lehrorientierung der Lehrenden gefördert werden sollte. Diese kann mithilfe des vorgestellten kompetenzorientierten Evaluationsinstrumentes unterstützt werden. Auch können mit einem solchen Instrument die Kompetenzziele auf verschiedenen Ebenen überprüft werden.

## 1. Der Bologna-Prozess im deutschen und europäischen Kontext

Der Begriff "Bologna-Prozess" ist ein geflügelter Ausdruck geworden, mit dem viele positive und negative Veränderungen der deutschen und europäischen Hochschullandschaft verbunden werden. Über die Bewertungen der Auswirkungen dieser umfassenden Reform lässt sich streiten; sicher ist, dass tief greifende Umwälzungen stattgefunden haben und neue Aspekte in den Fokus gerückt sind. Im Folgenden werden die zentralen Zielstellungen des Bologna-Prozesses zusammengefasst.

### 1.1. Zentrale Aspekte des Bologna-Prozesses

Den Ausgangspunkt des Bologna-Prozesses stellt die Sorbonne-Erklärung dar, die 1998 von den Bildungsminister(inne)n Deutschlands, Frankreichs, Italiens und Großbritanniens unterzeichnet wurde (vgl. Four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom 1998). In dieser Erklärung werden bereits die Grundzüge der Studienreform festgelegt: Geschaffen werden soll ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum, der den „major changes in education and working conditions“ (ebd., S. 1) wie beispielsweise der Diversifikation von Karrierewegen entsprechen kann. Außerdem hat der Europäische Rat das strategische Ziel festgelegt, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten

wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen (European Commission 2000). Das übergeordnete Ziel des Bologna-Prozesses ist folglich die Entwicklung Europas zu einem „Europe of knowledge“ (Four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom 1998, S. 1), denn die Zukunft der europäischen Wirtschaft hängt in starkem Maße von den wissensbasierten Fertigkeiten ihrer Bürger(innen) ab. Ein Jahr später, 1999, unterzeichneten die Minister(innen) von 29 europäischen Ländern<sup>1</sup> eine gemeinsame Erklärung zum europäischen Hochschulraum: Die Bologna-Deklaration (vgl. Europäische Bildungsminister 1999). In den folgenden Jahren trafen sich die europäischen Bildungsminister(innen) alle zwei Jahre, um Fortschritte zu evaluieren, neue Ziele zu formulieren und neue Mitglieder aufzunehmen (vgl. die Communiqués der Konferenzen in Prag 2001; Berlin 2003; Bergen 2005; London 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve 2009). In Wien und Budapest fand 2010 die Jubiläumskonferenz statt, im Rahmen derer die nun 47 Mitgliedstaaten<sup>2</sup> den Europäischen Hochschulraum eröffneten (vgl. Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister 2010).

Zentrale Ziele und Vorhaben des Bologna-Prozesses, die in den Communiqués und nationalen Dokumenten festgehalten wurden, sind beispielsweise

- die Schaffung eines Umfeldes, das studierendenzentriertes Lernen ermöglicht (vgl. u.a. Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister 2010);
- die Implementierung einer wirksamen Qualitätssicherung (vgl. u.a. Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister 2003);
- die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit durch eine Konzentration auf den Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 11).

## 1.2. Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung im Bologna-Prozess

Wie bereits erwähnt, werden im Rahmen des Bologna-Prozesses unter anderem zwei zentrale Punkte diskutiert: Die zunehmende Bedeutung von Qualitätssicherung in Hochschulen und die Kompetenzorientierung in allen Bereichen des Hochschulsystems. In den Dokumenten des Bologna-Prozesses wird von Beginn an die Etablierung eines Systems der Qualitätssicherung als primäres Ziel formuliert. In der Bologna-Deklaration wird eine „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden“ (Four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom 1998, S. 5) gefordert. Auch die verstärkte Förderung von Kompetenzen bei den Studierenden ist eine zentrale Forderung des Bologna-Prozesses. Mit der Durchführung der Bologna-Reform hat eine starke Hinwendung zur Förderung von

---

<sup>1</sup> Belgien, Bulgarien, Estland, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Finnland, Griechenland, Großbritannien, Irland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn.

<sup>2</sup> Weitere Mitglieder: Albanien, Andorra, Armenien, Aserbaidschan, Bosnien und Herzegowina, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Georgien, der Heilige Stuhl, Kasachstan, Kroatien, Liechtenstein, Moldau, Montenegro, Russische Föderation, Serbien, Ukraine, Türkei, Zypern (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010).

Kompetenzen in der Hochschullehre stattgefunden. Eine Folge der Studienreform ist, dass „statt der Studieninhalte [...] die Lernziele, also das, was bei der Studentin, bei dem Studenten ankommt, was sie/er gelernt hat, im Vordergrund“ stehen (Winter/Anger 2010, S. 33). In den Kommunikués der regelmäßig stattfindenden Bologna-Konferenzen wird von „Lernergebnissen“ gesprochen (Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister 2007, S. 7) und auch die acht Referenzniveaus im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR; vgl. Europäische Kommission 2008) werden in Form von Lernergebnissen beschrieben. Zu beobachten ist eine Verschiebung von einer Input- zu einer Outcomeorientierung, „der EQR betont [...] Lernergebnisse anstatt sich auf Inputs, wie z.B. Studiendauer, zu konzentrieren“ (Europäische Kommission 2008, S. 3).

Auch auf nationaler Ebene ist der Kompetenzbegriff weit verbreitet, die Kultusministerkonferenz (2003) fordert beispielsweise, dass „Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln“ (S. 3). Im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005) ist eine Ergebnisorientierung mit einer Hinwendung zu Kompetenzen zu finden: Die Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes produziert, sollen anhand von „angestrebten Lernergebnissen (*outcomes*)“ (Hervorhebung im Original) und „Kompetenzen und Fertigkeiten“ beschrieben werden (ebd., S. 3).

### 1.3. Kompetenzorientierte Lehre

Die im Rahmen des Bologna-Prozesses geforderte Kompetenzorientierung bezieht sich nicht nur auf die Lernergebnisse von Studierenden, sondern hat auch Konsequenzen für die Lehrpraxis. So bringt der Bologna-Prozess eine Veränderung der erwünschten Lehrorientierung mit sich, welche notwendig ist, um die studentischen Kompetenzen optimal zu fördern. Der Wissenschaftsrat (2008) berichtete, dass zur Erreichung der Ziele von Bologna in Deutschland, wie im ersten Abschnitt dieses Beitrags ausgeführt, die Qualität der Lehre verbessert werden muss und hat daher Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium entwickelt. Ein zentraler Vorschlag ist, dass „Lehrende [...] selbstorganisiertes Lernen fördern und die Studienprozesse auf die Aneignung von fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen ausrichten“ (ebd., S. 6) sollen. Ziel der Umgestaltung der Hochschullehre allgemein und im Rahmen des Bologna-Prozesses ist, „eine rezeptiv ausgerichtete Lehr-/Lernpraxis in eine aktive Wissenskonstruktion umzugestalten“ (Gerholz/Sloane 2008, S. 9). Dies bedeutet eine Verschiebung der Perspektive von einer auf die Darstellung von Inhalten ausgerichteten Lehre auf die Kompetenzgewinne der Lernenden und die Strategien, mit denen Lernprozesse angeregt und begleitet werden („Shift from Teaching to Learning“) (vgl. Wissenschaftsrat 2008).

## 2. Lehr- und Lernorientierungen

Den beschriebenen Forderungen zur Veränderung der Lehre liegt die implizite Annahme zugrunde, dass es Zusammenhänge zwischen der Art gibt, wie Lehrende lehren und wie Studierende lernen, und dass diese Unterschiede in Lehr- und Lernarten zu unterschiedlichen studentischen Kompetenzgewinnen führen. Im folgenden Abschnitt wird auf die Konzepte von Lehr- und Lernorientierungen sowie auf die Zusammenhänge zwischen beiden näher eingegangen.

## 2.1. Lernorientierungen

Marton und Saljö (1976) demonstrierten, dass Studierende unterschiedliche Lernorientierungen haben können. Die Forscher zeigten anhand der qualitativen Auswertung von Experimenten zum Erarbeiten von Texten, dass Studierende ein und dieselbe Aufgabe unterschiedlich wahrnehmen und daraus resultierend unterschiedliche Lernorientierungen entstehen. So gab es in den Experimenten Studierende, die sich fast ausschließlich bemühten, möglichst viel des Textinhalts auswendig zu lernen. Andere Studierende versuchten hingegen, die Kernaussagen des Textes herauszufinden, dessen Botschaft zu verstehen und eine Verbindung zwischen Textinhalt und eigenem Wissen herzustellen. Auf Grundlage dieses Befunds entwickelten Marton und Saljö ein konzeptuelles Rahmenwerk, welches nun als „studentische Lernorientierungen“ bekannt ist. Kurz zusammengefasst werden zwei unterschiedliche Lernorientierungen differenziert: Tiefen- und Oberflächenlernen (vgl. Marton/Säljö 1976; Biggs 1978; Entwistle/Ramsden 1983). Jede Lernorientierung besteht aus zwei Komponenten: einer Strategie (wie der/die Studierende an eine Aufgabe herangeht) und einem Motiv (warum der/die Studierende die Aufgabe lösen möchte).

Bei Studierenden, die eine oberflächliche Lernorientierung zeigen, besteht das Hauptmotiv für das Ausführen einer Aufgabe in den damit verbundenen negativen oder positiven Konsequenzen. Eine typische oberflächliche Lernstrategie ist das Auswendiglernen, wobei sich Studierende vor allem die Sachen merken, welche ihnen am wichtigsten erscheinen. Aufgrund der Präferenz dieser Art der Verarbeitung von Lernmaterialien werden keine Zusammenhänge zwischen der Bedeutung und der Implikationen des Gelernten hergestellt (Biggs 1987).

Bei Studierenden mit einer tiefen Lernorientierung liegt das Hauptmotiv des Lernens in intrinsischer Motivation oder Neugier. Bei der tiefen Herangehensweise zeigt der/die Studierende persönliches Engagement beim Lernen. Dadurch verbindet er oder sie die gelernten Inhalte mit persönlich bedeutungsvollen Kontexten und schon vorhandenem Wissen. Hierbei werden kognitive Prozesse einer höheren Stufe eingesetzt als beim Auswendiglernen: Analogien suchen, Verbindungen zum Vorwissen herstellen und über das Gelernte theoretisieren (Biggs 1987).

Die beschriebenen Lernorientierungen sind keine stabilen kognitiven Strukturen von Studierenden, sondern kontextabhängige Herangehensweisen, welche mit der Wahrnehmung des Lehrens und Lernens in einem bestimmten Kontext zusammenhängen (vgl. Eley 1993; Laurillard 1997; Ramsden 2003). Folglich könnte die Lehre des/der Lehrenden Einfluss auf die Lernorientierungen der Studierenden haben. Im Folgenden Abschnitt wird näher auf verschiedene Lehrorientierungen eingegangen, im Anschluss daran werden mögliche Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen dargelegt.

## 2.2. Lehrorientierungen

Seit Anfang der 90er Jahre werden Erfahrungen und Überzeugungen über das Lehren und Lernen seitens der Dozierenden näher untersucht (vgl. u.a. Dunkin 1990; Gow/Kember 1990; Gow/Kember 1993; Pratt 1992; Prosser/Trigwell/Taylor 1994). Viele dieser Studien zeigen eine starke Korrespondenz in ihren Befunden, wobei sich zwei unterschiedliche Lehrorientierungen herauskristallisieren: eine lehrendenzentrierte und eine studierendenzentrierte Lehrorientierung.

Die erste Orientierung ist durch eine lehrendenzentrierte Strategie gekennzeichnet, wobei der/die Dozierende vor allem die Intention hat, den Studierenden Fachwissen zu vermitteln. In diesem Prozess der Wissensübermittlung liegt der Fokus auf Fakten und Fertigkeiten, aber nicht auf dem Zusammenhang beider. Das Vorwissen der Studierenden wird nicht beachtet und es wird davon ausgegangen, dass Studierende im Lehr-/Lernprozess nicht aktiv sein müssen (vgl. Kember 1997; Trigwell/Prosser 1996a; Trigwell/Prosser/Waterhouse 1999).

Die zweite Orientierung wird durch eine starke Studierendenzentrierung charakterisiert, bei der/die Dozierende anstrebt, die Studierenden vor allem in der Änderung ihrer Konzepte und Wissensstrukturen zu unterstützen. Den Studierenden wird eine aktive Rolle zugeschrieben, wobei sie ihr eigenes Wissen konstruieren. Der/die Dozierende legt den Fokus darauf, was Studierende in den Lehr- und Lernsituationen machen. Der/die Dozierende ist überzeugt davon, dass er/sie ein neues Weltbild oder eine neue Wissensstruktur nicht einfach übertragen kann, sondern dass Studierende ihr Wissen selber konstruieren müssen, um ein neues Weltbild oder eine neue Wissensstruktur zu produzieren (vgl. Kember 1997; Trigwell/Prosser 1996a; Trigwell/Prosser/Waterhouse 1999).

Genauso wie die studentischen Lernorientierungen keine unveränderbaren Merkmale sind, ist eine unterschiedliche Ausprägung der lehrendezentrierten und studierendezentrierten Lehrorientierung in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen oder im Verlauf der Zeit bei Dozierenden möglich (Kember 1997; Trigwell/Prosser 1996b; Samuelowicz/Bain 2001).

Wie im Abschnitt zum Bologna-Prozess erläutert wurde, ist ein Kernziel die Förderung der studentischen Kompetenzen. Die zentrale Frage ist nun, auf welche Weise dieses Ziel erreicht werden kann. Dazu soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden, wie Lehrorientierungen, Lernorientierungen und Kompetenzzuwächse zusammenhängen.

### **2.3. Der Zusammenhang zwischen Lehrorientierungen, Lernorientierungen und Lernzuwachs**

In einer Reihe von empirischen Studien konnte nachgewiesen werden, dass im Vergleich zu Studierenden mit einer oberflächlichen Lernorientierung Studierende mit einer tiefen Lernorientierung Lernergebnisse produzieren, die ein gründlicheres Verständnis des Stoffes zeigen und die Entwicklung von neuen und komplexeren Wissensstrukturen des Lernstoffs nachweisen (vgl. u.a. Marton/Säljö 1997; Prosser/Millar 1989; Ramsden 1992; Trigwell/Prosser 1991; van Rossum/Schenk 1984). Die Frage, ob Lehrorientierungen von Dozierenden mit den studentischen Lernorientierungen zusammenhängen, wurde zunächst qualitativ untersucht und konnte bestätigt werden (vgl. Martin/Ramsden 1998; Marton/Booth 1997; Patrick 1992). Mittlerweile liegen auch quantitative Studien vor, welche den Zusammenhang zwischen Lehrorientierungen und Lernorientierungen bestätigen. Wenn Dozierende ihre Lehrorientierung als lehrendenzentriert beschreiben, unterrichten sie sehr wahrscheinlich Studierende, welche ihre Lernorientierung als eher oberflächlich beschreiben (vgl. Trigwell/Prosser/Waterhouse 1999). Dass die Beziehung zwischen Lehrorientierung und Lernorientierung nicht nur von korrelativer Art ist, sondern einen kausalen Zusammenhang hat, demonstriert eine Studie von Gibbs und Coffey (2004) mit Dozierenden von 22 Universitäten aus acht unterschiedlichen Ländern. Nachdem die Studierendenzentrierung der Dozierenden aufgrund einer Weiterbildung zunahm, entwickelten ihre Studierenden parallel dazu eine weniger oberflächliche Lernorientierung. Im Hinblick auf die durch den Bologna-Prozess vorgeschriebene Kompetenzorientierung gibt es aktuelle Studien, welche

einen Zusammenhang zwischen der Lehrorientierung der Dozierenden und den studentischen Kompetenzzuwächsen nachweisen konnten. Vor allem wenn Dozierende ihre Lehrorientierung als studierendenzentriert beschreiben, berichten ihre Studierenden auch systematisch größere Kompetenzzuwächse (vgl. Berendt 2006; Braun/Hannover 2008; Meng/Heijke 2005; Schaeper 2009).

Die beschriebenen Studien zeigen, dass vor allem die studierendenzentrierte Lehrorientierung einen positiven Einfluss auf die im Rahmen des Bologna-Prozesses fokussierte Förderung von fachlichen und überfachlichen studentischen Kompetenzen hat. Aus diesem Befund leitet sich die Frage ab, auf welche Weise bei Lehrenden eine studierendenzentrierte Lehrorientierung gefördert werden kann. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie durch den Einsatz eines kompetenzorientierten Fragebogens zur Lehrveranstaltungsevaluation sowohl die im Bologna-Prozess geforderte Studierendenzentrierung als auch eine Qualitätssicherung der Lehre gefördert werden könnten.

### **3. Der Nutzen von Instrumenten zur Lehrveranstaltungsevaluation**

Evaluationen in Form von Lehrveranstaltungs-/Modulbewertungen sind aus dem Hochschulalltag nicht mehr wegzudenken. Sie dienen vor allem auch der Personalentwicklung (Duke 1990, S. 131), denn die Ergebnisse aus Lehrevaluationen bieten Informationen für möglichen Handlungs- und Verbesserungsbedarf (Rindermann 2001). Im Auswertungsbericht bekommt der/die Dozierende individuelle Rückmeldungen über spezifische Schwächen und Stärken der von ihm/ihr durchgeführten Lehrveranstaltung, welche er/sie zur Optimierung der Lehre anwenden kann (Marsh 1987; Balk 2000). Die bisherige Forschung ergab erste Hinweise darauf, dass Lehrevaluationen Veränderungen in der Qualität der Lehre bewirken (Balk 2000; Cohen 1980; L'Hommedieu et al. 1990; McKeanchie et al. 1980; Overall/Marsh 1979; Rindermann 1997; Wilson 1986). Allerdings generieren inhaltlich unterschiedliche Lehrevaluationen unterschiedliche Informationen und somit werden auch unterschiedliche Konzepte über "gute Lehre" vermittelt.

Im Rahmen einer Lehrveranstaltungsevaluation können verschiedene Aspekte der Qualitätsmessung berücksichtigt werden. Diese werden im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt, um daran anknüpfend ein Instrument zur kompetenzorientierten Lehrevaluation vorzustellen.

#### **3.1. Verschiedene Aspekte der Qualitätsmessung**

Nach Donabedian (1966) lassen sich drei Ebenen der Qualitätsmessung unterscheiden:

- die Prozessebene, welche den Verlauf einer Lehrveranstaltung umfasst,
- die Strukturebene, die sich auf die personelle und materielle Ausstattung eines Studiengangs bezieht, sowie
- die Ergebnisebene, auf welcher der Erfolg eines Studiengangs, eines Moduls oder einer Lehrveranstaltung abgebildet werden kann.

Die Gestaltung einer Lehrveranstaltung durch den jeweiligen Dozierenden ist der Prozessebene zuzuordnen (Beispielfragebogen Rindermann 2001; Staufenbiel 2000). Zur Messung der Qualität auf der Prozessebene (Beispielitem: „Der Dozent/die Dozentin gestaltet das Seminar interessant.“) werden Lehrveranstaltungsteilnehmende gefragt, wie ihnen die Lehrveranstaltung gefallen und wie sie auf sie gewirkt hat. Prozessdaten sind demnach als

Zufriedenheitswerte zu verstehen (vgl. Braun et al. 2008). Die Beurteilung der personellen und materiellen Ausstattung des Studiengangs gehört zur Strukturebene (beispielsweise in Westermann et al. 1998 enthalten). Items zur Messung der Qualität auf dieser Ebene (Beispielitem: „Diese Lehrveranstaltung ist überfüllt.“) erfragen die Rahmenbedingungen einer Lehrveranstaltung. Im Gegensatz zu eben beschriebenen Ebenen der Qualitätsmessung liegt der Schwerpunkt der Ergebnisebene auf der Messung des Ergebnisses eines Bildungsangebotes.

Wie im Abschnitt zum Bologna-Prozess in diesem Beitrag erläutert, hat die Ergebnisorientierung an Bedeutung gewonnen. Die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA 2005) beschreibt in den Europäischen Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung, welche Verfahren für eine interne Qualitätssicherung in der Hochschule notwendig sind und stellt einen Bedarf an kompetenz- und ergebnisorientierten Messinstrumenten fest. Auch Braun et al. (2008) schlussfolgern, dass „eine pädagogische Maßnahme an dem Ergebnis, dem erreichten Ausbildungserfolg, evaluiert werden sollte“ (S. 31). Mit der verstärkten Konzentration auf Kompetenzen, also dem Ergebnis einer Lehrveranstaltung, muss auch der Inhalt der Evaluation von Lehrveranstaltungen angepasst werden, um als adäquates Mittel in der Qualitätssicherung an Hochschulen dienen zu können.

### 3.2. Kompetenzorientierte Lehrevaluation

Der erste Fragebogen, der die im Rahmen des Bologna-Prozesses formulierten Anforderungen erfüllt, ist das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp, Braun et al. 2008). Das BEvaKomp erhebt die Kompetenzzuwächse der Studierenden in einer Lehrveranstaltung über die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden. Durch die Messung der studentischen Kompetenzzuwächse wird der Outcome einer Lehrveranstaltung erfasst, die Kompetenzzuwächse spiegeln den Erfolg einer Lehrveranstaltung wider. Grundsätzlich wird im Konzept, das dem BEvaKomp zugrunde liegt, davon ausgegangen, dass alle Kompetenzen in jeder Lehrveranstaltung gefördert werden können, aber nicht müssen. Das BEvaKomp umfasst sechs Kompetenzbereiche. Jede Kompetenz ist als ein Konstrukt zu verstehen, welches mithilfe mehrerer Items erhoben wird:

- *Fachkompetenz* beschreibt, inwieweit Studierende ihre Kenntnisse, ihr Verstehen, Anwendungsfähigkeiten und Analysefähigkeiten erweitern.
- *Methodenkompetenz* bezeichnet die Fähigkeit einer Person, effektiv Arbeit zu planen.
- *Personalkompetenz* beschreibt eine produktive Einstellung des Individuums gegenüber Lernen und Selbstentwicklung.
- *Präsentationskompetenz* beschreibt die Fähigkeit der Befragten, aufgrund der Lehrveranstaltung ihre Präsentationen abwechslungsreicher und zuhörerorientierter zu gestalten.
- *Kommunikationskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, die eigenen Meinungen verständlich zu äußern sowie sich konstruktiv an Diskussionen zu beteiligen.
- *Kooperationskompetenz* beschreibt eine produktive Zusammenarbeit innerhalb einer Arbeitsgruppe (vgl. Braun et al. 2008).

Die Items des BEvaKomp erfragen ausdrücklich den Zuwachs in verschiedenen Kompetenzbereichen, da hier der Erwerb der jeweiligen Kompetenzen von Interesse ist und nicht der Kompetenzstand. Einzige Ausnahme bildet der Bereich Fachkompetenz; hier wird konkret nach dem Kompetenzstand gefragt. Wenn Teilnehmende nach dem Besuch einer Lehrveranstaltung feststellen, dass sie das behandelte Thema/Fachwissen verstanden haben und anwenden können, ist das Ziel einer Lehrveranstaltung erreicht (vgl. Braun 2008).

### **3.3. Der Nutzen von kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluationsinstrumenten zur Reformgestaltung**

#### **3.3.1. Auswirkungen auf Lehren und Lernen**

Bereits in den 90er Jahren wurde gefordert, dass im Rahmen akademischer Weiterentwicklungen der Fokus in erster Linie auf den subjektiven Ansichten der Lehrenden über das Lernen liegen soll und nicht auf dem konkreten Lehrverhalten (vgl. z.B. Kember 1997; Trigwell/Prosser 1996b). Der Grund ist, dass diese Konzepte des Lehrens und Lernens in großem Maße die Gestaltung der Lehre beeinflussen. Allerdings generieren traditionelle (prozess- und strukturorientierte) Evaluationsinstrumente Rückmeldungen über konkrete Eigenschaften der Lehrenden und ihrer Lehre, welche die Lehrperson dann in zukünftigen Lehrveranstaltungen „leicht“ umsetzen kann. So ist es nicht unwahrscheinlich, dass Lehrende sich nach dieser Art der Rückmeldung vermehrt Gedanken über sich selbst machen und darüber, wie sie auf die Studierenden wirken. Kompetenzorientierte Evaluationsinstrumente erzeugen hingegen Rückmeldungen über den Kompetenzzuwachs der Studierenden. Somit werden Lehrpersonen an ihre „neue“ Aufgabe, die Förderung von fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen der Studierenden, gewöhnt. Außerdem erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die zugrunde liegenden Konzepte über Lehren und Lernen reflektiert werden. Der Auswertungsbericht einer kompetenzorientierten Lehrevaluation bietet keine konkreten Hinweise darauf, wie der/die Lehrende die Lehre verbessern kann, sondern ausschließlich, welche Kompetenzbereiche in den Augen der Studierenden gut oder weniger gut gefördert wurden. Die Lehrenden müssen sich selbst Gedanken darüber machen, wie sie die gewünschten Kompetenzzuwächse bei ihren Studierenden erreichen können, unter Umständen auch mit welchem Lehrverhalten.

Allerdings ist die Änderung dieser zugrunde liegenden Konzepte ein langer und schwieriger Weg. So haben Studien gezeigt (Postareff/Lindblom-Ylänne/Nevgi 2007; 2008), dass eine Veränderung von Lehreinstellungen mit einem längerfristigen Prozess einhergeht. Ein erster Schritt beinhaltet eine kritische Selbstreflexion, die sich in einer weniger positiven Einschätzung der eigenen Lehreinstellung niederschlagen kann, aber langfristig zu einer verbesserten Einschätzung der eigenen Lehre führt. Lehrevaluationen werden meistens als Teil eines Qualitätssicherungssystems und als Personalentwicklungsmaßnahme verstanden. Sie werden in den meisten Fällen regelmäßig durchgeführt. So haben kompetenzorientierte Evaluationen das Potenzial, die Änderung der Lehrorientierung und der zugrunde liegenden Konzepte langfristig zu stimulieren und so Anpassungen der eigenen Überzeugungen zu ermöglichen.

Befragungen der Autor(inn)en zeigen, dass Lehrende sich tatsächlich unterschiedliche Gedanken machen, je nachdem ob sie Rückmeldungen durch ein traditionelles oder ein kompetenzorientiertes Evaluationsinstrument erhalten. Lehrende, die Auswertungen eines



traditionellen Fragebogens erhalten, antworten auf die Frage „Wie würden Sie Ihre Lehrveranstaltung im nächsten Semester aufgrund der Rückmeldung verbessern?“ beispielsweise: „Ich müsste deutlicher sprechen“, „Ich muss mehr Themen präsentieren, für die ich mich engagiere“ oder „Seminarpausen einfügen“. Diese Art von Antworten zeigt, dass Lehrende sich vor allem Gedanken über sich selbst als Lehrperson und ihr Verhalten machen. Auf die gleiche Frage antwortet eine Gruppe von Lehrenden, welche die Auswertung eines kompetenzorientierten Fragebogens erhalten hat: „Ich könnte zu Beginn des Semesters Themenfelder anbieten, von denen sich Studierende die aussuchen, die sie am interessantesten finden, dieses in einer Gruppe erarbeiten und am Ende mittels eines Diskurses im Plenum präsentieren“ und „Ich sollte mehr Rückmeldungen auf Referate geben“. Hier wird deutlich, dass Lehrende sich vor allem Gedanken darüber machen, wie sie Lernumgebungen gestalten können, um kompetenzfördernde Bedingungen zu schaffen. Zusätzlich erwähnen Lehrende, die Ergebnisse einer kompetenzorientierten Evaluation erhalten haben, wiederholt welche Kompetenzen und Bereiche sie fördern möchten. Das zeigt, dass eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation die Erreichung der Ziele des Bologna-Prozesses unterstützen kann, indem sie die Lehrenden mit der neudefinierten Aufgabe vertraut macht: Der Förderung von studentischen Kompetenzen in fachlichen und überfachlichen Bereichen.

Nicht nur die Lehrenden werden durch diese neue Art von Lehrveranstaltungsevaluationen beeinflusst, sondern auch die Studierenden werden angeregt, ihre Verantwortung am Kompetenzzuwachs zu sehen. Denn nicht nur die Lernumgebung ist für den Zuwachs verantwortlich. So wird mittels Fragen wie „Ich habe meine Arbeitstechniken durch den Besuch dieser Lehrveranstaltung verbessert“ oder „Ich kann aufgrund dieser Lehrveranstaltung die Qualität von Fachartikeln zum Thema besser beurteilen“ (vgl. Braun 2008) der Fokus auch auf den eigenen Lernprozess gelenkt.

### **3.3.2. Überprüfung von Kompetenzziele**

Mit Einführung von gestuften Studiengängen soll für alle Module ausformuliert werden, welche Kompetenzen die teilnehmenden Studierenden erwerben sollen. Mithilfe einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation können die formulierten Kompetenzziele auf Lehrveranstaltungsebene überprüft werden.

### **3.3.3. Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation als Teil einer umfassenden Strategie**

Biggs und Tang (2007) formulieren in ihrem Konzept des „Constructive Alignment“, dass alle Aspekte von Lehrveranstaltungen, also Curricula, Lernziele, Prüfungen und didaktische Maßnahmen, aufeinander abgestimmt sein müssen, um studentischen Lernerfolg zu erzielen. In dieses Konzept kann auch die kompetenzorientierte Lehrevaluation eingefügt werden. Wenn in einem Curriculum bestimmte Lernziele formuliert sind, können diese mithilfe einer Lehrveranstaltungsevaluation überprüft werden. Dieses Vorgehen müsste nach Biggs und Tang (2007) dazu führen, dass Lehrende und Studierende ihr Handeln an den abgefragten Kompetenzen ausrichten. Auch so kann die kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation als Instrument der Gestaltung von Lehrveranstaltungen und Studiengängen eingesetzt werden.

## 4. Ausblick

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass der Einsatz einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation die Erreichung der Ziele der Bologna-Reform unterstützen kann. Erstens kann eine kompetenzorientierte Evaluation die Kompetenzorientierung in Lehre und Lernen fördern. Die Lehrenden werden mithilfe der Auswertung aus einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation dazu angehalten darüber nachzudenken, wie sie die studentischen Kompetenzen durch ihre Lehre fördern können. Zweitens lassen sich anhand der Ergebnisse Kompetenzziele, die auf verschiedenen Ebenen formuliert wurden, überprüfen.

Wirkung und Zusammenhänge kompetenzorientierter Evaluationen gilt es nun weiter empirisch zu überprüfen, um die Qualität der Lehre und des Lernens zu steigern.

### Literatur

- Balk, M. (2000): Evaluation von Lehrveranstaltungen. Die Wirkung von Evaluationsrückmeldung. Frankfurt am Main.
- Berendt, B. (2006): Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. In: Berendt, B./Voss, H. P./Wild, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, S. 1-39.
- Biggs, J. B. (1987): Student Approaches to Learning and Studying. Australian Council for Educational Research. Melbourne.
- Biggs, J. B. (1978): Individual and group differences in study processes. In: British Journal of Educational Psychology 48, S. 266-279.
- Biggs, J. B./Tang, C. (2007): Teaching for quality learning. Berkshire.
- Braun, E. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen – BEvaKomp. Göttingen.
- Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica 54, S. 30-42.
- Braun, E./Hannover, B. (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektiven Kompetenzerwerb bei Studierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft [Sonderheft 9: Perspektiven der Didaktik], S. 277-291.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bologna-Prozess. Nationaler Bericht für Deutschland 2007-2009. Berlin. Download: [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_2007\\_2009.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_2007_2009.pdf), abgerufen am 12.08.2010.
- Cohen, P. A. (1980): Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. In: Research in Higher Education 4, S. 321-341.
- Donabedian, A. (1966): Evaluating the Quality of Medical Care. In: The Milbank Quarterly 44, S. 166-203.
- Duke, D. (1990): Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. In: Journal of Personnel Evaluation in Education 4, S. 131-144.

- Dunkin, M. J. (1990): The induction of academic staff to a university: Processes and products. In: Higher Education 20, 47-66.
- Eley, M. G. (1993): Differential adoption of study approaches within individual students. In: Higher Education 23, S. 231-254.
- Entwistle, N./Ramsden, P. (1983): Understanding Student Learning. London.
- Europäische Bildungsminister (1999): Bologna-Erklärung. Bologna. Download: [http://www.bmbf.de/pub/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf), abgerufen am 12.08.2010.
- Europäische Hochschulministerinnen und Hochschulminister (2001): Prager Kommuniqué. Prag. Download: [http://www.bmbf.de/pub/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf), abgerufen am 12.08.2010.
- Europäische Kommission (Hg.) (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Brüssel. Download: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf), abgerufen am 16.08.2010.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Download: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>, abgerufen am 15.04.2011.
- European Commission (Hg.) (2000): European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Download: <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihtmlang=en&lng1=en,de&lng2=da,de,el,en,es,fi,fr,it,nl,pt,sv,&val=267046:cs&page=>, abgerufen am 08.05.2010.
- Four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom (1998): Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Paris. Download: [http://www.bmbf.de/pub/sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf), abgerufen am 12.08.2010.
- Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister (2010): Erklärung von Budapest und Wien. Budapest, Wien. Download: [http://www.bmbf.de/pub/erklaerung\\_budapest\\_wien.pdf](http://www.bmbf.de/pub/erklaerung_budapest_wien.pdf), abgerufen am 12.08.2010.
- Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister (2009): Leuven-Kommuniqué. Leuven/Louvain-La-Neuve. Download: [http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user\\_upload/europa/bologna/Leuven-Kommunique\\_2009-dt.pdf](http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Leuven-Kommunique_2009-dt.pdf), abgerufen am 22.08.2010.
- Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister (2007): Londoner Kommuniqué. London. Download: [http://www.bmbf.de/pub/Londoner\\_Kommunique\\_Bologna\\_d.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf), abgerufen am 12.08.2010.
- Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister (2005): Bergen-Kommuniqué. Bergen. Download: [http://www.bmbf.de/pub/bergen\\_kommunique\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf), abgerufen am 12.08.2010.
- Für Hochschulen zuständige europäische Ministerinnen und Minister (2003): Berliner Kommuniqué. Berlin. Download: [http://www.bmbf.de/pub/berlin\\_communique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf), abgerufen am 12.08.2010.

- Gerholz, K. H./Sloane, P. F. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 14, S. 1-26.
- Gibbs, G./Coffey, M. (2004): The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. In: *Active Learning in Higher Education* 5, S. 87-100.
- Gow, L./Kember, D. (1993): Conceptions of teaching and their relationship to student learning. In: *British Journal of Educational Psychology* 63, S. 20-33.
- Gow, L./Kember, D. (1990): Does higher education promote independent learning? In: *Higher Education* 19, S. 307-322.
- Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Bonn. Download: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>, abgerufen am 15.08.2010.
- Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. In: *Learning and Instruction* 7, S. 255-275.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2003): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Köln. Download: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf), abgerufen am 15.08.2010.
- Laurillard, D. (1997): Styles and approaches in problem-solving. In: Marton, F./Hounsell, D./Entwistle, N. J. (Hg.): *The experience of learning: Implications for teaching and studying in Higher education*. Edinburgh, S. 126-144.
- L'Hommedieu, R./Menges/R. J./Brinko, K. T. (1990): Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. In: *Journal of Educational Psychology* 82, S. 232-241.
- Marsh, H. W. (1987): Students Evaluations of University Teaching: research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. In: *International Journal of Educational Research* 11, S. 253-388.
- Martin, E./Ramsden, P. (1998): Approaches to teaching creative writing. In: Dart, B./Boulton-Lewis, G. (Hg.): *Teaching and learning in Higher Education*. Australian Council for Educational Research. Melbourne, S. 26-41.
- Marton, F./Booth, S. (1997): *Learning and Awareness*. Mahaw.
- Marton, F./Säljö, R. (1997): Approaches to Learning. In Marton, F./Hounsell, D./Entwistle, N. J. (Hg.): *The experience of learning*. Edinbrough, S. 39-58.
- Marton, F./Saljö, R. (1976): On qualitative differences in learning I, Outcome and Process. In: *British Journal of Educational Psychology* 46, S. 4-11.
- McKeachie, W. J. (1990): Research on college teaching: The historical background. In: *Journal of Educational Psychology* 82, S. 189-200.

- Meng, C./Heijke, H. (2005): Student time allocation, the learning environment and the acquisition of competencies. ROA-RM-2005/1E. Research Centre for Education and the Labour Market. Maastricht.
- Overall, J. U. /March, H. W. (1979): Midterm feedback from students: its relationship to instructional improvement and students: Cognitive and affective outcomes. In: Journal of Educational Psychology 71, S. 856-865.
- Patrick, K. (1992): Teachers and Curriculum at year 12: Constructing an Object of Study. Paper presented at the joint conference of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education. Deakin University. Geelong.
- Pratt, D. D. (1992): Conceptions of teaching. In: Adult Education Quarterly 4, S. 203-220.
- Prosser, M./Trigwell, K./Taylor, P. (1994): A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. In: Learning and Instruction 2, S. 17-23.
- Prosser, M./Millar, R. (1989): The how and what of learning physic. In: The European Journal of Psychology of Education 4, S. 513-528.
- Postareff, F./Lindblom-Ylänne, S./Nevgi, A. (2008): A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: Higher Education 1, S. 29-43.
- Postareff, F./Lindblom-Ylänne, S./Nevgi, A. (2007): The Effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: Teaching and Teacher Education 5, S. 557-571.
- Ramsden, P. (2003): Learning to teach in higher education. London.
- Ramsden, P. (1992): Learning to Teach in Higher Education, London.
- Rindermann, H. (2001): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau.
- Rindermann, H. (1997): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen: Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrevaluationen. In: Jäger, R.S./Lehmann, R.H./Troost, G. (Hg.): Tests und Trends. Weinheim, S. 12-53.
- Samuelowicz, K./Bain, J. D. (2001): Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. In: Higher Education 41, S. 299-325.
- Schaeper, H. (2009): Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany. In: Studies in Higher Education 34, S. 677-697.
- Staufenbiel, T. (2000): Fragebogen zur Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. In: Diagnostica 46, S. 169-181.
- Trigwell, K./Prosser, M. (1996a): Congruence between intention and strategy in science teachers' approaches to teaching. In: Higher Education 32, S. 77-87.
- Trigwell, K./Prosser, M. (1996b): Changing approaches to teaching: a relational perspective. In: Studies in Higher Education 21, S. 275-284.
- Trigwell, K./Prosser, M./Waterhouse, F. (1999): Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. In: Higher Education 37, S. 75-84.

- Trigwell, K./Prosser, M. (1991): Relating learning approaches, perceptions of context and learning outcomes. In: Higher Education (Special Edition on Student Learning) 22, S. 251-266.
- Van Rossum, E. J./Schenk, S. M. (1984): The Relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. In: British Journal of Educational Psychology 54, S. 73-83.
- Westermann, R./Spies, K./Heise, E./Wollburg-Claar, S. (1998): Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. In: Empirische Pädagogik 12, S. 133-166.
- Wilson, R.C. (1986): Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants. In: Journal of Higher Education 57, S. 196-211.
- Winter, M./Anger, Y. (2010): Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. HoF Arbeitsberichte. Wittenberg. Download: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2010.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2010.pdf), abgerufen am 15.08.2010.
- Wissenschaftsrat (Hg.) (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln. Download: [http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung\\_Lehre.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Qualitaetsverbesserung_Lehre.pdf), abgerufen am 15.08.2010.

# Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung

*Matthias Heiner*

## Abstract

Lehrkompetenz und hochschuldidaktische Kompetenz sind nicht in Eins zu setzen. In unüberschaubarer, schwer abzuschätzender Mehrheit wird Lehrkompetenz an Universitäten ohne hochschuldidaktische Reflexion entwickelt. Untersuchungen im BMBF-Forschungsprojekt ProfiLe zeigen zwar eine beachtliche Kompetenzentwicklung von Lehrenden in ihrer Lehrtätigkeit sowie in selbstverantworteter und fachwissenschaftlicher Reflexion, aber auch eine markante Unterstrukturierung in kompetenzorientierter Reflexion, Flexibilisierung von Lehrkonzepten, differenzierter Urteilsfähigkeit, Diversifikation und Innovation des Lehrhandelns ist beobachtbar. Eine zeitgemäße und innovative Lehrkompetenzentwicklung bleibt prekär, der Wirkungszusammenhang von Lehren und Lehren-Lernen hochgradig komplex. Aber auch ein Gelingen hochschuldidaktischer Weiterbildung im angezeigten Sinn ist nicht selbstverständlich und insbesondere die Verschränkung weiterbildungsgesteuerter und informeller Kompetenzentwicklung bleibt ein Problem. Die Hochschuldidaktik in Deutschland hat in den letzten Jahren parallel und begleitend zur Bologna-Reform ihr Programm der Weiterbildung entwickelt und damit ein für die Qualität von Lehren und Studieren dringendes Desideratum kompetenzorientierten und studierzentrierten Lehrens strukturiert. Parallel zur zweiten Welle der Bologna-Reform bedarf es einer Qualitätsentwicklung des Lehrens und Studierens, die die Professionalisierung von Lehrkompetenz aktualisiert und die diversifizierten Strategien ihrer Entwicklung mit den Zielen der veränderten Universität verbindet. Der Beitrag gibt Hinweise auf den Kontext, geeignete Felder und Instrumente.

## 1. Lehrkompetenz – Referenzen für ein Kompetenzmodell

### 1.1. Pointierung des Forschungskonzepts von ProfiLe an der TU Dortmund

Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt ProfiLe (Heiner/Wildt 2009) setzt sich mit einer theoretisch eigenen, empirisch unterfütterten, Rekonstruktion von Lehrkompetenz kritisch gegenüber apriorischen (Webler 2004), praxeologisch orientierten (zusammenfassend: Brendel et al. 2006) oder systematisch (Viebahn 2004) abgeleiteten Kompetenzkonstruktionen ab. Es hat sich projektbezogen ein Rahmenmodell im Anschluss an die paradigmatisch gewordene Ausrichtung der Kompetenzdiskussion in der psychologischen und pädagogischen Bildungsforschung (Horvath/Schaper 2008) erarbeitet und pointiert in seinem Dortmunder Teilprojekt einen Forschungsansatz, der die Suche nach Referenzen für ein Modell von Kompetenzentwicklung in der Lehre, das vor allem im Hinblick auf Interaktion, didaktisches Handeln, Professionalisierung und Professionsentwicklung reich ist. In diesem Zusammenhang werden die Berufsbildungsforschung (zusammenfassend Franke 2005) und sozialwissenschaftliche Kompetenzdiskussion (Kurtz/Pfadenhauer 2009) mit reflektiert.

Das Dortmunder Teilprojekt versucht, die psychologisch-pädagogisch orientierte Kompetenzdebatte um sozialkulturelle Dimensionen zu bereichern, indem es in seiner Konstruktion von Lehrkompetenz vor allem die folgenden Aspekte fokussiert:

1. **die Reflexion auf didaktische Kompetenz:**  
Materialität der Interaktion und Kommunikation – Didaktik
2. **die Reflexion auf individuelle Professionalisierung**  
Materialität der professionellen Entwicklung – Personalentwicklung
3. **die Reflexion mit Bezug auf Professionsentwicklung**  
Materialität der sozialen Zuständigkeit – Personal- und Organisationsentwicklung

Das Forschungsprojekt an der TU Dortmund begeht den Weg einer Methoden-Triangulation, welche die Analyse von Konzeption und Programmatik hochschuldidaktischer Weiterbildung, die Entwicklungs- und Reflexionsarbeiten von Teilnehmenden dieser Weiterbildung und die Analyse von 21 Interviews von Lehrenden miteinander verschränkt. Die Interviews sind nach Disziplinen, Status, Kompetenzbiografien (der Hochschuldidaktik nah und fern, Lehrpreis gekürt und nicht gekürt, mit und ohne eigener Lehr-Lern-Forschung) und Geschlecht, stratifiziert, narrativ biografisch angelegt sowie durch Impulse, Leitfragen und Reflexion von „kritischen Situationen“ nachgesteuert.

Die Analyse stellt sich vor allem den folgenden Fragen:

- Wie gestaltet sich die Professionalisierung hochschuldidaktischer Kompetenz unter gegebenen personalen, institutionellen und strukturellen Bedingungen?
- Welche Kompetenzbiografien und Entwicklungsstrategien lassen sich beobachten und unterscheiden?
- Wie verlaufen Prozesse der Professionalisierung in der Lehre in formeller hochschuldidaktischer Weiterbildung und in informeller Kompetenzentwicklung?
- Welche Rückschlüsse ergeben sich für einen Ansatz von Qualitätssteuerung in einem komplexen Wirkungszusammenhang?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für ausgewiesene Konzepte der Professionalisierung von Lehrkompetenz oder hochschuldidaktischer Kompetenz?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für ein Konzept der Qualitätsentwicklung und Qualitätssteuerung?

## **1.2. Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung**

Lehrende leisten derzeit vor allem in fachlicher Perspektive Beachtliches selbstverantwortet und selbstsorgend. Nach wie vor wird Lehrkompetenz an Universitäten zunächst und vor allem fachbezogen entwickelt, in der Regel ohne die Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung – verwissenschaftlichte Reflexion des Lehrens, Hochschuldidaktik oder fachbezogene Didaktik, sind nur ein Teil der Kompetenzentwicklung von Lehrenden und im Umfang zudem nicht überschaubar. Lehrkompetenzentwicklung leidet an ihrer didaktischen Professionalisierung und wissenschaftlichen Unterfütterung.

Zugleich hat die hochschuldidaktische Weiterbildung Aufwind und die Nachfrage nach – insbesondere fachbezogenen – didaktischen Konzepten hat zugenommen. Die Hochschuldidaktik in Deutschland trägt dem Rechnung, sie hat in den letzten Jahren parallel und begleitend zur Bologna-Reform ihr Programm der Weiterbildung entwickelt und modularisiert und damit die Möglichkeit der Orientierung auf ein kompetenzorientiertes und studienzentriertes Lehren – ein dringendes Desideratum für die verbesserte Qualität von wissen-



schaftsorientiertem Lehren und Studieren – geschaffen. Aber auch ein Gelingen hochschuldidaktischer Weiterbildung im angezeigten Sinn ist nicht selbstverständlich und die Verschränkung durch Weiterbildung formeller und Selbstsorgen informeller Kompetenzentwicklung bleibt weiter ein Problem.

Die hochschuldidaktische Weiterbildung ist kompetenzorientiert strukturiert, modularisiert und mit einem Zertifikat versehen. Sie präferiert lern- und studierbezogene Lehrkompetenz. Die Community ist weitgehend auf Weiterbildungsmanagement ausgelegt, als wissenschaftliche Domäne unterstrukturiert. Neue Akteurinnen und Akteure (aus Fachdomänen) treten ins Feld von Forschung und Weiterbildung.

### **1.3. Informelle oder autonome Entwicklung von Lehrkompetenz**

In den Untersuchungen des BMBF-Projekts ProfiLe wird eine Kompetenzentwicklung in der Lehre sichtbar, die den gesamten Wirkungszusammenhang von Entwicklungsbiografien, Strategien des Kompetenzerwerbs, Konzeptualisierung und wissenschaftlicher Reflexion, Diversität von Lehrhandeln in sich einschließt.

Das Forschungsprojekt beansprucht, alle Bereiche des Konstruktionszusammenhangs von Kompetenzentwicklung in der Lehre zu umfassen. Dabei zeigen sich eine beachtliche Kompetenz in selbstsorgender und selbstverantworteter Reflexion z.T. in Kombination mit eigener Lehr-Lern-Forschung, aber auch eine markante Unterstrukturierung in kompetenzorientierter Reflexion, Flexibilisierung und Innovation von Lehrkonzepten sowie der Diversifikation von Lehrhandeln.

- Sie entwickelt sich vorrangig autonom, selbstgesteuert, selbstverantwortet und selbstreflexiv.
- Sie entwickelt sich hochgradig differenziell.
- Elaborierte Kompetenz ist vor allem fachbezogen und in didaktischer Hinsicht unterstrukturiert.
- Lehrkompetenz entwickelt sich unterhalb ihrer Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Reflexion.
- Selbstgesteuerte Lehrkompetenzentwicklung leidet an einem eklatanten Mangel an verwissenschaftlichter Kommunikation.

### **1.4. Erste Ergebnisse**

1. Lehrkompetenz entfaltet sich in einer Mischung von informellen und formellen Prozessen.
2. Man findet Hinweise für eine Typisierung von Kompetenzentwicklung (horizontale Typisierung) als eine insgesamt aber eher durchlässige Strukturierung und für eine Typisierung von Kompetenztypen (vertikale Typisierung) als eine durchlässige Strukturierung.
3. Lehrkompetenz ist am besten zu verstehen als rhizomatische Struktur von Knoten und Kanten.

4. Konzept- und Verhaltensänderungen können insbesondere in den ersten beiden Phasen von Konzeptmotivation und Konzeptformung festgestellt werden, spätere Phasen erfordern einen neuen Approach.
5. Zu Beginn der Karriere ist die Mehrheit der Lehrenden fach-/inhaltsorientiert, in einer trivialen Weise studierendenorientiert, ohne die Berührung mit hochschuldidaktischer Weiterbildung und arm in Bezug auf das Arsenal von Lehr-/Lernszenarien, Medien und Methoden.
6. Man kann einen Impact von hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen in Bezug auf Konzept- und Verhaltensänderung feststellen, wenn diese Programme sich auf differenzielle Strukturen und Entwicklungen von Kompetenz einstellen.
7. Fachlich orientierte oder begründete Lehrkonzepte werden durch das Wissenschaftssystem strukturell befördert (Forschungsorientierung und Forschungsqualifikation).
8. Hochschuldidaktische Weiterbildung kann Kompetenzentwicklung in der Lehre besonders dann befördern, wenn sie sich auf den fachbezogenen didaktischen Bedarf einlässt und an fachbezogenen Inhalten orientiert.
9. Lehrkompetenz, die – informell oder formell – lern- und studierbezogen professionalisiert wird, kann durch hochschuldidaktische Weiterbildung strukturiert und in dieser Perspektive verstärkt werden.
10. Positive Effekte im Sinn eines „Shift“ zum lern- und lernendenorientierten Lehrverhaltens können besonders dann beobachtet werden, wenn Selbstreflexion unterstützt wird (Beratung, Supervision, Coaching).
11. Man findet insbesondere Hinweise für die Entwicklung und Verbesserung von Lehrkompetenz mit Bezug auf Lernen und Lernende, wenn ein konstruktives Ausrichten in Bezug auf alle Aspekte zu beobachten ist und wenn Kompetenzentwicklung in eine homogene Lehr- und Lernkultur eingebettet ist oder mit ihrer umfassenden Erneuerung einhergeht.

*Selbstreflexivität der Reflexion, didaktische Unterstrukturierung und wissenschaftliches Kommunikationsdefizit verlangen den Zugriff einer verbindenden Qualitätsentwicklung, um nicht ausgeschöpfte Potenziale zu entfalten.*

## **2. Kompetenzmodellierung – das Konstruktionsschema**

Das Projekt ProfiLe hat projektübergreifend im Anschluss an die psychologische und erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion ein Rahmenmodell für die Kompetenzmodellierung von Lehrkompetenz zugrunde gelegt, das eine Schichtung in drei Ebenen vornimmt:

- Ebene der Konzepte: „Beliefs“, Normen, Epistemologien, Theorien

Damit ist die Ebene von Lehrkonzepten in ihren unterschiedlichen Konstruktionsformaten im Spannungsfeld von „Beliefs“ normativer bis differenziell theoretischer Unterfütterung angesprochen.

- Ebene der Kompetenzdimensionen: Wissen, Handeln, Performanz

Damit sind Kompetenzkonstrukte auf hoher Abstraktionsebene in der allgemeinen und beruflichen bildungswissenschaftlichen Diskussion dimensioniert.

- Ebene der Kompetenzanforderungen: Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten, Evaluieren, Innovieren, Professionsentwicklung: individuell, soziokulturell, institutionell

Mit dieser Ebene sind die Anforderungen aus der Praxis als Referenzpunkte der Kompetenzkonstrukte benannt, die insbesondere um die Dimensionen der Verantwortung und Zuständigkeit, in individueller, soziokultureller und institutioneller Sicht angereichert, aus der Professionalisierungsperspektive zu sehen sind.

Sie sind die Basis für ein Rahmenmodell von übergreifender formeller und informeller, selbstsorgender und institutionell verantworteter Lehrkompetenzentwicklung.

## 2.1. Rhizomatische Strukturierung von Lehrkompetenzentwicklung

Die Auswertung der 21 Interviews mit Lehrenden im Teilprojekt in Dortmund legt im ersten Approach – wenn alle beobachteten Entwicklungsoptionen von informellen und formellen Prozessen einbezogen sind, einen Abschied von Annahmen vorgängiger Arbeiten über Lehrkompetenzentwicklung nahe: Lehrkompetenzentwicklung lässt sich verallgemeinert nicht als Lernprozess mit linearer Entwicklung (Kember 1997), nicht als Progression (Stes 2009), bestenfalls im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung als Shift (Wildt 2004) von Konzept zu Konzept („from teaching to learning“, instruktionsorientiert zu lernorientiert usw.) beschreiben. Als Beschreibungsmodell erscheint ein Strukturierungsbild von Rhizom geeignet, das Knoten oder Ecken als Referenzpunkte und Bögen und Kanten als unidirektional oder bidirektional gerichtete Verbindungen in mehrdimensionaler Perspektive von Schichtungen und Anschlüssen aufweist. Vorgängige Strukturvorstellungen sind eher Bilder wie Schwämme, Wurzelgebilde oder Netze. Es zeigt sich, dass der Begriff „Struktur“ eher eine problematische Wahl ist und „Strukturierung“ besser auf eine offene und dynamische Referenzierung und Entwicklungsoperationen verweist, die dafür vor allem ein Beschreibungspotenzial für eine strukturstarke Modellierung bereitstellt. Zwei Systeme solcher Referenzpunkte sollen aus den Modellierungen an selbstbeobachtenden und -beschreibenden Kompetenzbiografien von Lehrenden an dieser Stelle vorgestellt werden.

## 2.2. Kompetenztypen – vertikale Profile

Begreift man die Selbstbeschreibungen als Verdichtungen in vertikaler Perspektive, Abstraktionen reduziert um den Zeithorizont, lassen sich die folgenden Typisierungen vornehmen:

**Charismatische Fachwissenschaftler(innen):** Motivation epistemologisch fundiert mit einer Karriere als Fachwissenschaftler(in), die/der Konzeptbestätigung sucht, in kritischen Situationen idiosynkratisch mit einer Lehrkonzeptorientierung an Meisterkursen, einem sokratischen Lehrverhalten und autodidaktischer Kompetenzerwerbsbiografie reagiert.

**Akademische Professionals:** Motivation epistemologischer Emphase mit einer Karriere als akademischer Professional, an Konsolidierung orientiert, Konzept aus Profession gewinnend, korporiertes Verhalten, Lehr-Konzept Projektlernen, Lehrverhalten an Projektleitung orientiert und habitualisiert.

**Reflexive Lehrende:** Motivation am Lernen orientiert, Karriere in der Lehrsozialisation, Konzeptbestätigung suchend, Wandlungspotenzial in kritischen Situationen, Lehr-Konzept: Referate – Seminar, Projekte, Lehrverhalten instruktive Moderation, autodidaktisch, reflexiv.

**Habitualisierte Lerncoaches:** Lernorientierte Konzepte, Karriere fachliche Lehrsozialisation, an Konsolidierung und Konzeptübertrag orientiert, organisiert-entwickelnd, Lehr-Konzept Projektlernen, forschendes Lehrverhalten und coachingorientiert, Kompetenzentwicklung informell und formell hochschuldidaktisch.

**Entwickelnde Lerncoaches:** Motivation an Lernen orientiert, Karriere hochschuldidaktische Lehrsozialisation, Konsolidierung in der forschenden Konzeptentwicklung, Arsenal von Konzepten, reflexiv-forschend, Kompetenzentwicklung informell und formell hochschuldidaktisch.

Diese Typologie ist nicht als Vorfindbarkeit von (Ideal-) Typen vorzustellen, sondern als Verdichtungen zu Typen, an denen sich Beobachtungen und Beschreibungen orientieren können. Dies macht insbesondere Sinn etwa in der Perspektive hochschuldidaktischer Weiterbildung für Kompetenzentwicklung gestaltende Szenarien.

### 2.3. Kompetenztypen – horizontale Entwicklungstypen

Begreift man die Selbstbeschreibungen als Verdichtungen in horizontaler Perspektive, Abstraktionen bezogen besonders auf den Zeithorizont, lassen sich die folgenden Typisierungen denken:

**Konzeptmotivation:** Orientierung an „Beliefs“ aus Studienerfahrungen, Motivationsphase und Konzeptuelle Konstitutionsphase, Innovative Phantasien.

**Konzeptbildung:** vorgängig Lehrerfahrungen als Lehreinsteiger(in), Experimentierphase, Change der Motivation, konzeptuelle Konstitutionsphase mit Rollenfindung, Bereitschaft zu innovativen Experimenten.

**Konzeptbestätigung:** vorgängig eigene Lehrerfahrung, Professionalisierung, Konstruktionsphase, Konzeptfestigung, Rollenbestätigung und Habitualisierung, Umsetzung in innovative Konzepte.

**Konzeptstratifizierung:** „Vererbung“ von Konzepten, Umsetzung von Lehrerfahrungen in Profession, Konzeptfestigung und Konzeptsdifferenzierung, Rollenfestigung und Habitualisierung, Stratifizierung der Lehrkonzepte.

**Konzeptentwicklung:** Konzeptumsetzung und Management in Konzept – Personal – Organisation, Arbeitsteilung in Teams über Mitarbeitende, Tutor(inn)en, Entwicklungsphase und Konzeptsdisposition, Dispositionierung von Rollen und Habitus, innovative Entwicklung in verallgemeinernder Perspektive.

Auch diese Typologie ist nicht als Vorfinden vorzustellen, sondern als Verdichtungen der die Kompetenzentwicklung gestaltenden Elemente.

### **3. Übergreifende Qualitätssteuerung von Lehrkompetenzentwicklung**

#### **3.1. Qualitätssteuerung und Konstruktionszusammenhang der Lehrkompetenzentwicklung**

Eine übergreifende Qualitätsentwicklung hätte sich unter gegebenen personalen, institutionellen und strukturellen Bedingungen unbedingt auf den gesamten Konstruktionszusammenhang der Lehrkompetenzentwicklung, unterschiedliche Kompetenzbiografien und Entwicklungsstrategien, selbstgesteuert und auf Weiterbildung bezogen, sowie auf die analysierten Referenzpunkte im Strukturierungskontext beziehen müssen.

Sie muss mit Bezug auf die wissenschaftliche Autonomie der Akteurinnen und Akteure und die Heterogenität in der Professionalisierung zudem

- auf ein „constructive alignment“ in der lehrkompetenzbiografischen Entwicklung wissenschaftlicher Karrieren bauen,
- Differenzen in der Konstruktion von Lehrkompetenz berücksichtigen,
- Kontextsteuerung im Feld hochgradig autonomer Expert(inn)en und institutioneller Akteurinnen und Akteure sein,
- ein Tuningprozess im Einklang mit akademischer Personalentwicklung in einem heterogenen Feld werden.

Die hochschuldidaktische Weiterbildung hat in Deutschland erheblich an Umfang zugenommen, die Nachfrage ist gestiegen, das Angebot ist gewachsen und modularisiert, die Verteilung über das Land hat zugenommen, hochschuldidaktische Einrichtungen oder Managementstellen sind hinzugekommen. Die Weiterbildung ist auf dem Weg der Standardisierung der Themen, Inhalte, Veranstaltungs-, Coaching- und Beratungsformate, der Modularisierung der Ausbildung und ihrer Zertifizierung. Nach dem ersten Schub eines Abstimmungsprozesses unter der Ägide des Berufsverbandes der Hochschuldidaktik, „Arbeitskreis Hochschuldidaktik“ (AHD) und weiterer Anstöße aus der Nachfolgeorganisation „Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik“ (dghd), insbesondere auch durch die strukturierten Akkreditierungsverfahren von Weiterbildungsveranstaltungen der „Akkreditierungskommission“ (AKKO), aber auch durch informelle Kommunikation auf Tagungen, wie die der dghd und der „Dortmund Spring School“ (DOSS), und nicht zuletzt durch förmliche Abstimmungsprozesse in den regionalen und bundesdeutschen Netzwerken der Hochschuldidaktik stellen sich nunmehr auch Fragen nach einer erweiterten Qualitätssteuerung in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Im Mittelpunkt stehen dabei die Abstimmung von Qualitätsstandards in der Veranstaltungsevaluation, die Rekrutierung von Dozent(inn)en, eine auf Kompetenzerwerb orientierte Weiterbildung, die Durchwirkung dieser Weiterbildungsveranstaltungen nach Adressatendifferenzierung, die Differenzierung von Lehrkonzepten und Lehrszenarien, fachbezogene didaktische Konzepte und die Beschreibung entsprechender „Learning Outcomes“, lesbare und beobachtbare Kompetenzentwicklungen, die den Bogen von Lehrkonzepten über Lehrhandeln, Lehr-/Studierszenarien, Studieren und Studienerfolge spannt und in seinen Phasen und Bezugspunkten bearbeitbar machen.

### 3.2. Konzept der Qualitätsentwicklung in hochschuldidaktischer Weiterbildung

Im Fokus der weiterbildungsgesteuerten und -affizierten Lehrkompetenzentwicklung der Hochschuldidaktik stehen verbreitet und in schwach standardisierter Form vor allem

- Datenreports über das Veranstaltungsangebot der hochschuldidaktischen Einrichtungen, teilstandardisiert;
- Veranstaltungsevaluation über Feedbackfragebögen;
- Bedarfserhebung u.U. verteilt, teilstandardisiert;
- Qualitätsmanagement von Dozent(inn)en;
- Portfolios von Teilnehmenden hochschuldidaktischer Weiterbildung;
- Dokumentation der innovativen Projekte und qualitativ ausgewiesener Abschlussarbeiten des Modul III;
- Veranstaltungsevaluation in der Lehre vor und nach hochschuldidaktischer Weiterbildung;
- Auslobung und Dokumentation von Hochschuldidaktik- und Lehrpreisen.

Im Projekt ProfiLe werden umfassend die gängigen Praxen der hochschuldidaktischen Einrichtungen erhoben und dokumentiert. Es ließen sich weitere Entwicklungsgelegenheiten insbesondere unter qualitativen und die formelle Kompetenzentwicklung integrierenden Aspekten in Vereinbarkeit mit der hochschuldidaktischen Weiterbildung denken, wenn man Qualitätssteuerung als Kontextsteuerung und Tuningprozess in einem multipel strukturierten Feld anlegte.

Für eine valide Qualität und reproduzierbare Aussagekraft müssen Daten sowohl für quantitativ als auch qualitativen Zugang regelmäßig erhoben werden, standardisiert oder teilstandardisiert sein.

Die institutionalisierte Hochschuldidaktik ist regional, lokal und bezogen auf die jeweilige Universität hochgradig autonom und in ihrer Organisationform unterschiedlich aufgestellt. Die Einrichtungen und Netzwerke arbeiten nicht auf dem gleichen Stand, haben unterschiedliche Schwerpunkte und jeweils auch Expertise in diesen Schwerpunkten entwickelt. Regionale Netzwerktreffen und ein bundesweites Netzwerk der Hochschuldidaktik kommunizieren über diese Themen und versuchen mindestens seit zwei Jahren in Netzwerktreffen und nationalen Arbeitsgruppen verstärkt eine Abstimmung und zumindest eine Teilstandardisierung herbeizuführen.

Ein Input aus der Forschung in den Prozess der Entwicklung von Standards in der hochschuldidaktischen Weiterbildungslandschaft ist gewünscht und auch notwendig – trotzdem ein nicht ganz einfaches Unterfangen angesichts der in den Ländern unterschiedlichen kulturhoheitlichen Bezugssysteme, ihrer örtlichen institutionellen Einbindung, heterogenen Bedingungen und meist knappen Ressourcen in den Weiterbildungseinrichtungen.

- Abstimmung der Weiterbildungsprogramme auf formelle und informelle Kompetenzentwicklung
- Diversifizierung von Erfassungsinstrumenten
- Tuning der Konstruktions- und Erfassungsprozesse

*Die hochschuldidaktischen Einrichtungen und Netzwerke sind als Institutionen und Organisationen präsent und damit als Agenturen für die Qualitätsentwicklung der Lehrkompetenz anzusprechen und vorrangig als erste Adressat(inn)en in eine Qualitätsentwicklung einzubeziehen.*

### **3.3. Qualitätssteuerung – die Handlungsebenen**

Als Teil eines umfassenden Konzepts ist ein kooperativer, vernetzter Prozess von Qualitätssteuerung in einer Art Tuningkonzept Erfolg versprechend, der entlang von in der Community elaborierten Standards die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Perspektive von Professionalisierung und Professionsentwicklung voranbringt. In der hochschuldidaktischen Community der Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Mitarbeitenden wird in den jüngeren Netzwerkveranstaltungen dieser Prozess angestoßen und die folgenden Punkte diskutiert und bearbeitet:

- Bezugnahmen der Konstruktion von Kompetenzentwicklung
- Standards der Konstruktions- und Erfassungsprozesse
- Diversifizierung von Erfassungsinstrumenten
- Abstimmung der Weiterbildungsprogramme auf formelle und informelle Kompetenzentwicklung
- Anreizsysteme für die Kompetenzentwicklung
- Qualitätsentwicklung der Weiterbildungsangebote
- Qualitätsentwicklung der Weiterbildner(innen)
- Verwissenschaftlichung der Kompetenzentwicklung
- Auslegung auf Professionalisierung und Professionsentwicklung

Es ließen sich weitere Entwicklungsgelegenheiten, insbesondere unter qualitativen und die formelle, selbstverantwortete Kompetenzentwicklung integrierenden Aspekten in Vereinbarkeit mit der hochschuldidaktischen Weiterbildung, denken, wenn man Qualitätssteuerung als Kontextsteuerung und Tuningprozess in diesem multipel strukturierten Feld anlegte.

Fragen nach der Beobachtbarkeit von Entwicklungen, der Lesbarkeit von Wirkungen und Erfolgen drängt sich auf. Die Forschung in Deutschland verdichtet zwar mit einem Zuwachs an Forschungsprojekten im Rahmen der nationalen Förderung des BMBF inzwischen die Bezugspunkte im Wirkungszusammenhang der Lehrkompetenzentwicklung (Jahnke/Wildt 2010), beschreibt aber zugleich Lehrstellen, die vor allem ein „Gap“ in der Beobachtbarkeit über die Wirkung von Kompetenzentwicklung, insbesondere der Wirkung von Weiterbildung reklamieren – wie übrigens auch im internationalen Forschungskontext (Stes 2008). Was bewirkt Kompetenzentwicklung tatsächlich, was kommt bei den Studierenden an und erzeugt Reflexe in Studierstrategien, Studierhandeln und Studienerfolgen? Was kann man damit über ihre Bedeutung und ihre Qualitätsentwicklung wissenschaftlich fundiert und forschungsbasiert evident über alle Bereiche der Lehrkompetenzentwicklung hinweg aussagen?

### 3.4. Qualitätssteuerung als Kontextsteuerung und Tuningprozess im Feld autonomer Akteurinnen und Akteure

*Autonomie, Kommunikationsdefizit und Strukturarmut erschweren den Zugang für eine Entwicklungsperspektive und ihre Qualitätssteuerung. Dennoch ist eine Qualitätsentwicklung denkbar und möglich.*

Der beschriebene Wirkungszusammenhang ist vielgestaltig, Lehrkompetenzentwicklung oszilliert zwischen weiterbildungsgesteuert, weiterbildungsaffiziert und selbstgesteuert, vor allem, wenn man die informelle, selbstgesteuerte und verantwortete Kompetenzentwicklung von Lehrenden mit einbezieht.

In einem multipel strukturierten Feld autonomer Akteurinnen und Akteure ist Qualitätssteuerung über die Steuerung des Kontextes und als Tuningprozess zwischen den Akteur(inn)en anzulegen.

- Reduktion der Pfadabhängigkeit von Lehrkompetenzentwicklung
- Abstimmung der Weiterbildungsprogramme auf Integration von formeller und informeller Kompetenzentwicklung
- Diversifizierung von Erfassungsinstrumenten
- Tuning der Konstruktions- und Erfassungsprozesse

Es bieten sich übergreifend eine Reihe von unterschiedlichen Gelegenheiten für die Erhebung von Daten, für die Beobachtung und Bewertung, für die Reflexion und Entwicklung an – insgesamt eine Chance für die Entwicklung von mehr Qualität.

Im beobachteten Feld der Lehrkompetenzentwicklung im übergreifenden Sinne zeigen sich als markante Objekte für die Qualitätsentwicklung die folgenden Erfassungsinstrumente:

- Hospitation – kollegiale Intervision (Supervision – Coaching)
- Portfolios – Selbstreflexion
- Entwicklungsprojekte in der Lehre
- wissenschaftliche Kommunikation in Handbüchern, Fachzeitschriften, Buchpublikationen und Internetpublikationen
- Veranstaltungsevaluation von Lehrveranstaltungen der Lehrenden
- Erfassung und Dokumentation von Hochschuldidaktik-Preisen und Lehrpreisen von Stiftungen, Ländern, Universitäten oder Studierendenorganisationen
- Erfassung von „Studierenden-Engagement“ in studentischen Selbstverwaltungen, Tutorien, internationalen Beziehungen
- Ausbau und Strukturierung anderer Anreizinstrumente wie die gezielte Förderung des Lehrumfeldes an den Universitäten in der dritten Sphäre der Institution wie Bibliotheken, Medienzentren, Karriereberatungsstellen, Studienberatungsstellen, Hilfskrafttätigkeit in der Forschung, internationale Studien usw.



## 4. Erste Hinweise auf Qualitätsentwicklung der Lehrkompetenz

Der Wirkungszusammenhang zeitgemäßer und innovativer Lehrkompetenzentwicklung ist komplex und damit hochgradig prekär für eine Qualitätssteuerung, die akademische Personalentwicklung auf dem Gebiet der Lehre und des Studiums an den Bologna-Zielen ausrichtet.

Damit wird auch deutlich, dass eine Qualitätssteuerung der Lehrkompetenzentwicklung insbesondere von hochgradig autonomen Akteur(inn)en in der Institution Universität nach einem angepassten Konzept verlangt, das mit „Kontextsteuerung“ Struktur bildet und mit einem „Tuningkonzept“ lenkt und die Personalentwicklung und Professionalisierung von Lehrkompetenz als wissenschaftlicher Kompetenz auf personaler und organisationaler Ebene dynamisch verschränkt. Der Beitrag gibt Hinweise auf den Kontext, geeignete Felder und Instrumente.

Parallel zur zweiten Welle der Bologna-Reform, die sich vor allem um kompetenzorientierte Strukturierung und geeignete, wissenschaftsbezogene Studierszenarien bemühen muss, bedarf es eines Prozesses, der die Professionalisierung von Lehrkompetenz aktualisiert und die diversifizierten Strategien ihrer Entwicklung mit den Zielen der veränderten Universität verbindet.

### Literatur

- Brendel, S./Eggensperger, P./Glathe, A. (2006): Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen – eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, ZHE, Heft 2/2006.
- Franke, Guido (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld.
- Heiner, M./Wildt, J. (2009): Professionalisierung von Lehrkompetenz an Universitäten – vom Schattendasein zur Referenz für Exzellenz? In: Journal Hochschuldidaktik, Heft 1, S. 17-20.
- Jahnke, I./Wildt, J. (2010a): Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell, Editorial. In: Journal Hochschuldidaktik, 21. Jg., Nr. 1.
- Jahnke, I./Wildt, J. (Hg.) (2010b): Editorial: Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen. Special Issue der ZFHE, Online-Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jahrgang 5, Heft 2 und Heft 3, S. 1-6.
- Kember, D. (1997): A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. In: Learning and Instruction 7, Nr. 3, S. 255-275.
- Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hg.) (2009): Soziologie der Kompetenz. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. 1. Aufl. S.I.
- Schaper, N./Horvath, E. (2008): Entwicklung und Überprüfung eines Modells für eLehrkompetenz. In: Hambach, S./Martens, A./Urban, B. (Hg.): e-Learning Baltics 2008.
- Stes, A. (2009): The Impact of Instructional Development in Higher Education: Effects on Teachers and Students. Promotion.

- Viebahn, P. (2004): Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2004): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, S. 53-83.
- Wildt, J. (2003): Überlegungen zu einem gestuften System hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudien. In: Welbers, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld.
- Wildt, J. (2004): The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, H./Welbers, U. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

## Ausblick

# Überlegungen zum besseren Austausch zwischen Bologna-Forschung und Bologna-Praxis

*Frank Ziegele, Melanie Rischke*

Seit mehr als zehn Jahren beschäftigt der Bologna-Prozess den deutschen Hochschulbereich. In dieser Dekade wurde viel diskutiert, gestritten und veröffentlicht. Was lange fehlte, waren Forschungsergebnisse, die Antworten auf wichtige Fragen liefern und den Blick für relevante Kritikpunkte schärfen. Nun liegen erste empirische Erkenntnisse vor. Vor diesem Hintergrund erscheint es uns wichtig zu überlegen, wie ein produktiver Austausch zwischen Bologna-Forschung und Bologna-Praxis aussehen könnte. Im Folgenden werden dafür zwei grundsätzliche Wege aufgezeigt: Zum einen kann die Hochschulforschung die tatsächlichen Effekte von Bologna deutlich machen und zum anderen kann sie Beiträge dazu leisten, die praktische Umsetzung des Bologna-Prozesses theoriegeleitet zu verbessern. Auch wird auf Basis der darzustellenden Nützlichkeit der Hochschulforschung für praktische Gestaltungsfragen untersucht, was die Forscher(innen) und die Manager(innen) jeweils dafür leisten können, dass die Forschungserkenntnisse praktisch nutzbar werden. Des Weiteren wird auf die Wichtigkeit gemeinsamer Diskussionsplattformen eingegangen.

## 1. Welche Anregungen für die Verbesserung der Bologna-Praxis lassen sich aus Forschungsergebnissen gewinnen?

Das Identifizieren von wahren oder falschen Aussagen in der öffentlichen Diskussion kann nur ein erster Schritt für die Hochschulforschung sein. Die Forschung sollte darüber hinaus konkrete und adäquate Instrumente theoretisch begründen und empirisch testen, um die Umsetzung des Bologna-Prozesses zu optimieren. Es stellt sich die Frage: Welche Anregungen für die Verbesserung der Bologna-Praxis lassen sich aus Forschungsergebnissen gewinnen? Von der Darstellung des Gesamtkontextes inklusive einer internationalen Einordnung oder dem speziellen Blick auf die Studierenden, über die Diskussion von Ergebnissen aus einer Vielzahl von Projekten konnte in dieser Publikation der Transfer zum angewandten Hochschulmanagement eingeschlagen werden.

## 2. Was können die Hochschulforscher(innen) tun, um ihre Ergebnisse der Praxis zu vermitteln?

Auch wenn bereits zahlreiche Erkenntnisse der Hochschulforschung zum Bologna-Prozess vorliegen, ist die Frage, warum ihr Einfluss auf das Hochschulmanagement und damit auf die Gestaltung der praktischen Umsetzung immer noch begrenzt ist. Hier soll die These vertreten werden, dass sowohl Forscher(innen) als auch Manager(innen) mehr als bisher dafür tun müssen, den Wissenstransfer in die Praxis zu ermöglichen. Einige Hindernisse auf diesem Weg, über die auf der diesem Band zugrundeliegenden Tagung diskutiert wurde, werden im Folgenden aufgezeigt (wie auch einige Ansatzpunkte zu ihrer Überwindung).

**Die Hochschulforscher(innen) sehen sich oft nicht als Empfehlungsgeber(innen).** Traditionell sieht die deutsche Hochschulforschung es als Aufgabe, empirische Ergebnisse zu ermitteln und zu prüfen, Entwicklungen zu beschreiben und einzuordnen. In vielen Studien kommt die Integration von Empfehlungen zu kurz. Die Ableitung von Handlungskonsequenzen sollte aber integraler Bestandteil des Forschungsdesigns sein. Die Hochschulforschung sollte daher Interpretationen und politische Schlussfolgerungen aus ihren Ergebnissen mitliefern, ansonsten tun dies andere (und das nicht immer in adäquater Form).

**Die Hochschulforscher(innen) haben das Hochschulmanagement als Adressat ihrer Ergebnisse noch nicht genug im Blick.** In der aktuellen Situation mit einer deutlichen Zunahme empirischer Studien über Hochschulen erleben Hochschulmanager(innen) die Forschung zunächst einmal über die zunehmende Abforderung von Daten und Befragungen; sodass die Bereitschaft zur Mitwirkung an eben jenen Untersuchungen sinkt. Dies liegt auch daran, dass oft die Ergebnisse nicht so aufbereitet werden, dass sie für das Management direkt verwertbar wären (z.B. indem aus Erkenntnissen der Forschung Konzepte für Managementinstrumente entwickelt werden; ein positives Beispiel ist in diesem Zusammenhang die Forschung zur Konzeption kompetenzorientierter Lehrevaluation; ausführlicher dazu siehe den Beitrag von Metz-Göckel et al. auf den Seiten 123-137 dieser Publikation). Die Hochschulforschung muss sich um Vertrauen bei den Manager(inne)n bemühen und auf deren Bedürfnisse eingehen, die sich aus den praktischen Gestaltungsproblemen ergeben.

**Die Hochschulforscher(innen) nutzen interdisziplinäre Ansätze noch nicht produktiv genug.** Ein typisches Beispiel: Während die betriebswirtschaftliche Hochschulforschung einseitig z.B. auf Anreizsysteme für die Lehre abstellt, ist die soziologische Forschung oft darauf ausgerichtet, die Fremdheit ökonomischer Kalküle für akademische Kontexte zu belegen. Ein interdisziplinärer Ansatz hingegen könnte aus sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen Anhaltspunkte für die Optimierung von Anreizsystemen generieren. Einige Beiträge dieser Publikation stechen in Bezug auf Interdisziplinarität positiv heraus: So wenden die Hochschulforscher(innen) des Projektes *Conflicting Goals @ universities* sowohl Ansätze aus der Soziologie für eine Organisationsanalyse als auch Handlungs- und Motivationsansätze aus der Psychologie bei ihrer Befragung von Nachwuchswissenschaftler(inne)n an (ausführlicher dazu siehe den Beitrag von Esdar et al. auf den Seiten 192-203 dieser Publikation). In dem Projekt *Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement (MogLI)* fiel die Wahl der Forscher(innen) der Universität Bielefeld dagegen auf Ansätze aus dem betriebswirtschaftlichen Personalmanagement und auf motivationspsychologische Ansätze, sodass der gesamte theoretische Referenzrahmen interdisziplinär geprägt ist (ausführlicher dazu siehe den Beitrag von Becker et al. auf den Seiten 226-239 dieser Publikation).

**Die Hochschulforscher(innen) sollten die Umsetzungsprozesse für ihre Empfehlungen mit in den Blick nehmen; durch partizipative Prozesse können sie Unterstützer(innen) gewinnen.** Bei dem Formulieren von Handlungsempfehlungen sollte die Hochschulforschung auf Durchsetzbarkeit achten; ein wichtiger Faktor zur Durchsetzung von Veränderung ist die Partizipation der Betroffenen im Veränderungsprozess. Ein Praxisbeispiel zu neu definierter und wahrgenommener studentischer Partizipation stellt das Modellprojekt „Bachelor gemeinsam gestalten“ dar. Ausgehend von der empfundenen Qualität des zum damaligen Zeitpunkt etablierten Studienprogramms wurden innerhalb der Studierendenschaft Organisationsstrukturen gebildet, welche die als relevant und defizitär

empfundenen Themenbereiche bearbeiteten. Die Erfahrungen aus Freiburg zeigen, dass bei entsprechenden Strukturen eine studentische Partizipation nicht zu Blockaden führt, sondern die Optimierung von Bologna befördern kann (vgl. Bischof 2010).

### 3. Was kann das Hochschulmanagement tun, um die Forschungsergebnisse produktiv für Entscheidungen über die Bologna-Umsetzung einzusetzen?

Damit Forschungsergebnisse, die in Handlungsempfehlungen überführt werden, adäquat umgesetzt werden können, gibt es aber auch eine Reihe von Anforderungen, die von den Hochschulmanager(inne)n erfüllt werden müssen.

**Die Praktiker(innen) beschäftigen sich zu wenig mit den Forschungsergebnissen** – welche, wie bereits erwähnt, adäquat und verständlich formuliert sowie verbreitet werden müssen. Hochschulmanager(innen) sollten jedoch ihrerseits aktiv nach verwertbaren Forschungsergebnissen recherchieren statt Reform vollständig theoriefrei zu praktizieren. Die Hochschulmanager(innen) müssen dabei natürlich ein notwendiges Rüstzeug mitbringen, um Ergebnisse richtig zu verstehen, einzuordnen, adäquat auf die eigene Situation zu transferieren und die daraus abgeleiteten Maßnahmen zu implementieren.

Dies impliziert die **Notwendigkeit einer Professionalisierung von Hochschulmanager(inne)n**, beispielsweise durch eine spezialisierte, akademische Ausbildung im Hochschulmanagement, welche Managementpraxis mit wissenschaftlichen Methoden verbindet. Insbesondere für die Beschäftigten an Schnittstellen zwischen administrativen, wissenschaftlichen und Serviceaufgaben ist eine Professionalisierung vonnöten, da sie die Heterogenität der zu erfüllenden Aufgaben nicht nur bewältigen, sondern auch optimal nutzen können müssen. Dieser Umstand erfährt durch aktuelle, stetige Veränderungen eine weitere Komponente – müssen doch Hochschulmanager(innen) die Fähigkeiten erwerben, um diesem ständigen Wandel begegnen zu können. Mit neuartigen Aufgaben werden ebenfalls neue Stellen geschaffen, welche adäquat besetzt werden müssen (ausführlicher dazu siehe den Beitrag von Merkator/ Schneijderberg auf den Seiten 204-216 dieser Publikation).

Auf Basis einer Professionalisierung wird auch das möglich, was im Ausland bereits verbreitet ist: Die **Etablierung von „Institutional Research“** an Hochschulen, d.h. die auf die eigene Praxis bezogene Forschung über Hochschulen, der integrierte Umgang mit internen Reformprozessen und der Forschung über genau diese Prozesse an einer Hochschule.

### 4. Welche Rolle können Diskussionen zwischen Forscher(inne)n und Manager(inne)n spielen?

Neben der Formulierung von handlungsorientierten Empfehlungen sollte die Wissenschaft auch dafür sorgen, dass eben diese in der Praxis wahrgenommen werden können. Gegenwärtig lässt sich leider noch eine Lücke zwischen (den Wissensständen von) Hochschulforscher(inne)n und Hochschulmanager(inne)n attestieren: Es fehlt schlichtweg häufig der Austausch untereinander, um Lerneffekte zu generieren. Daher war das Konzept der Tagung „Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse“, welche vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und

vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung inhaltlich und organisatorisch durchgeführt wurde, genau auf diesen „Nachholbedarf“ ausgerichtet. Sie bot eine Plattform des Dialogs zwischen Forscher(inne)n und Anwender(inne)n, um Mythen – die durchaus auch das „Gegenüber“ betreffen können – zu thematisieren und ggf. zu beseitigen. Denn nicht nur in strikt inhaltlichen Belangen, auch in der Verständigung selber kann eine zu schließende Lücke bestehen. Die Kommunikationsformate können sicherlich unterschiedliche sein: Die gemeinsame Tagung mit den Austausch fördernden Moderationselementen, das Web-Informationsangebot (wie z.B. [wissenschaftsmanagement-online.de](http://www.wissenschaftsmanagement-online.de)), das gezielte Briefing von Praktiker(inne)n mit Informationen über handlungsrelevante Forschungsergebnisse oder die direkte Zusammenarbeit von Forscher(inne)n und Praktiker(inne)n in hochschulinternen Einheiten für „Institutional Research“. Entscheidend ist, dass sich beide Seiten für die Einrichtung solcher Kommunikationsplattformen einsetzen.

## Literatur

- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Download: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor\\_zwischenbilanz\\_2010.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf), abgerufen am 27.04.2011.
- Bischof, L. (2010): Vortragsfolien zur Tagung „Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis“ am 12. Dezember 2010 in Berlin. Download: [http://www.che-concept.de/downloads/Veranstaltungen/CHE\\_Vortrag\\_Bischof\\_Bachelor\\_Gestalten\\_Presentation\\_Berlin\\_nurCO2010\\_PK276.pdf](http://www.che-concept.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Bischof_Bachelor_Gestalten_Presentation_Berlin_nurCO2010_PK276.pdf), abgerufen am 27.04.2011.
- Findeisen, I./Storfinger, N./Auspurg, K./Hinz, T./Pajarinen, A. (2010): Studium und Verbleib der Bachelorabsolventen 2008/09 der Universität Konstanz. Download: [http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-123044/BA\\_Absolventenstudie\\_2010\\_final\\_Version\\_3108\\_IF.pdf?sequence=1](http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-123044/BA_Absolventenstudie_2010_final_Version_3108_IF.pdf?sequence=1), abgerufen am 20.04.2011.
- Regnet, E. (2010): Bachelor ist anspruchsvoll, aber studierbar. In: Die Neue Hochschule 51, 4-5, S. 26-35.
- Thiel, F./Blüthmann, I./Richter, M. (o.J.): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2010. Download: [http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/media/Bachelorbefragung\\_FU\\_2010.pdf](http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/media/Bachelorbefragung_FU_2010.pdf), abgerufen am 20.04.2011.
- Witte, J. (2006). „Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process“. Promotionschrift. CHEPS/Universität Twente. Enschede.

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Tino **Bargel**, Dipl. Soz., Mitarbeiter der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz, langjähriger Betreuer des bundesweiten Studierendensurveys und Moderation des internationalen Reseau Uni 21 der FREREF, insbesondere zum Bologna-Prozess. Mit-Begründer des Arbeitskreises "Qualität von Schule" (1985). In den letzten Jahren u.a. Berichte und Gutachten zum Bachelorstudium, zur sozialen Ungleichheit im Studium, über politische Orientierungen und Werte sowie zur Schulentwicklung. Kontakt: [tino.bargel@uni-konstanz.de](mailto:тино.bargel@uni-konstanz.de)

Fred G. **Becker**, Dr., Professor an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Bielefeld, Inhaber des Lehrstuhls für Betriebswirtschaftslehre, insb. Organisation, Personal und Unternehmungsführung. Forschungsschwerpunkte: Personalmanagement für Universitätsprofessoren, Transfersteuerung in der Personalentwicklung, Anreiz- und Beurteilungssysteme, demografieorientierte Personalarbeit und Mitarbeiterbindung. Kontakt: [fgbecker@wiwi.uni-bielefeld.de](mailto:fgbecker@wiwi.uni-bielefeld.de)

Edith **Braun**, Dr., wissenschaftliche Leiterin am HIS-Institut für Hochschulforschung. Die Diplom Psychologin entwickelte in ihrer Dissertation das BEvaKomp und erhielt dafür den Ulrich-Teichler-Preis. Ihr Forschungsinteresse gilt dem studentischen Kompetenzerwerb, in Abhängigkeit sowohl von Lehreinrichtung der Dozierenden als auch von Lernumgebungen. Methodisch beschäftigt sie sich mit der Frage nach der Validität von Selbsteinschätzungen. Edith Braun ist stellvertretende Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf). Kontakt: [braun@his.de](mailto:braun@his.de)

Margret **Bülow-Schramm**, Dr., Professorin i.R. am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg, Leiterin des Forschungs-Projekts USuS (Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg), Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), Mitglied in der Programmakkreditierungskommission der ASIIN, Gutachterin in Systemakkreditierungs- und Auditverfahren, ehemals Gleichstellungsbeauftragte der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie, Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, Mitglied im Landesvorstand der GEW, Leiterin Referat D (Lehrerausbildung). Kontakt: [buelow-schramm@uni-hamburg.de](mailto:buelow-schramm@uni-hamburg.de)

Angela **Carell**, Dr., 2002-2005 Mitglied des Promotionskollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation“ der TU Dortmund. Seit 2004 forscht und lehrt sie an der Ruhr-Universität Bochum, Informations- und Technikmanagement. Schwerpunkte: Computerunterstütztes Lernen von Gruppen, Förderung von Kreativität in Gruppen und group cognition. Kontakt: [Angela.Carell@iaw.ruhr-uni-bochum.de](mailto:Angela.Carell@iaw.ruhr-uni-bochum.de).

Firat **Ceylan**, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, Lehrstuhl Prof. Dr. Hans Gruber. Wissenschaftlicher Angestellter im BMBF-Projekt „LehreProfi“. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Lehrkompetenz, Expertiseforschung. Kontakt: [firat.ceylan@paedagogik.uni-r.de](mailto:firat.ceylan@paedagogik.uni-r.de)

Dieter **Dohmen**, Dr., Gründer, Inhaber und Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) und geschäftsführender Gesellschafter der FiBS Consulting GbR. Inhaltliche Arbeitsschwerpunkte sind bildungsökonomische und demografische Fragestellungen. Dies umfasst z.B. Bildungsfinanzierung und -planung, Bildungsmanagement und -controlling und bildungsbereichsübergreifende Analysen. Kontakt: [d.dohmen@fibs.eu](mailto:d.dohmen@fibs.eu)

Christiane **Ernst**, Dipl.-Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum. Arbeitsschwerpunkte: Frauen-, Geschlechter- und Hochschulforschung. Kontakt: [christiane.ernst@tu-dortmund.de](mailto:christiane.ernst@tu-dortmund.de)

Wiebke **Esdar**, B.A., Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ConGo@universities sowie Promovendin an der Universität Bielefeld. Von 2003-2010 Studium der Psychologie an der Universität Bielefeld. Von 2005-2010 Studium der Sozialwissenschaften und Geschichte an der Universität Bielefeld, Auslandsstudium an der Saint Marys University, Halifax, Kanada sowie an der Université Denis Diderot, Paris VII, Frankreich. Kontakt: [wiebke.esdar@uni-bielefeld.de](mailto:wiebke.esdar@uni-bielefeld.de)

Janina **Fiehn**, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, Lehrstuhl Prof. Dr. Klaus-Peter Wild. Wissenschaftliche Angestellte im BMBF-Projekt „LehreProfi“. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Lehrkompetenz, Hilfesuchverhalten. Kontakt: [janina.fiehn@paedagogik.uni-r.de](mailto:janina.fiehn@paedagogik.uni-r.de)

Alexandra **Frerichs**, Dipl.-Ökonomin, Studium an der Ruhr-Universität Bochum, Doktorandin am Lehrstuhl Informations- und Technikmanagement. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Förderung von Kreativität in Gruppen und Marketing im Bereich Ambient Assisted Living und Service Engineering. Kontakt: [Frerichs@iaw.ruhr-uni-bochum.de](mailto:Frerichs@iaw.ruhr-uni-bochum.de)

Anna **Funger**, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung und -forschung, Bildungs- und Hochschulforschung, Frauen- und Geschlechterforschung und Lehr-Lern-Forschung. Kontakt: [anna.funger@uni-bielefeld.de](mailto:anna.funger@uni-bielefeld.de)

Julia **Gorges**, Dipl.-Päd., Dipl.-Wirts.-Inf., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin an der Universität Bielefeld, seit Juni 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ConGo@universities. Von 1998-2001 Studium der Wirtschaftsinformatik an der Berufsakademie Mannheim. 2001-2003 berufstätig in Wirtschaftsprüfung und IT-Beratung. 2003-2007 Studium der Pädagogik an der Universität zu Köln und der University of Limerick, Irland. Kontakt: [julia.gorges@uni-bielefeld.de](mailto:julia.gorges@uni-bielefeld.de)

Kathrin **Günnewig**, Dipl. Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin im STEP-Projekt an der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektive Theorien von Lehramtsstudent(inn)en zu Praxisbezug, Professionalität, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung, qualitative Methoden. Kontakt: [kathrin.guennewig@uni-paderborn.de](mailto:kathrin.guennewig@uni-paderborn.de)

Tobias **Haertel**, Dr., Technische Universität Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ), Kontakt: [tobias.haertel@tu-dortmund.de](mailto:tobias.haertel@tu-dortmund.de)

Christian **Harteis**, Dr, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung an der Universität Paderborn. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Kompetenzentwicklung, Intuition, Professional Development. Kontakt: [christian.harteis@upb.de](mailto:christian.harteis@upb.de)

Matthias **Heiner**, ist seit 1995 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) der TU Dortmund in Forschung und Weiterbildung tätig. Arbeits- und Schwerpunkte: Kompetenzforschung, Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung. Vor der Tätigkeit am HDZ arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, Medienpädagoge und Lektor für AV-Medien. Kontakt: [matthias.heiner@tu-dortmund.de](mailto:matthias.heiner@tu-dortmund.de), Internet: <http://www.hdz.tu-dortmund.de/matthias-heiner>



Justus **Henke**, Mag. rer. soc. oec, wissenschaftlicher Mitarbeiter beim FiBS. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Quantitative Analysen zu Anreizsystemen für Hochschulen; Kosten und Erträge von Bildungsinvestitionen; Weiterbildungsfinanzierung zur Stärkung der Beteiligung an Erwachsenenbildung. Kontakt: [j.henke@fibs.eu](mailto:j.henke@fibs.eu)

Gudrun **Hessler**, Dipl.-Soz., wissenschaftliche Mitarbeiterin im STEP-Projekt an der Universität Bielefeld, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studium und Beruf, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung Studierender; Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Kontakt: [gudrun.hessler@uni-bielefeld.de](mailto:gudrun.hessler@uni-bielefeld.de)

Isa **Jahnke**, Dr., Professorin ICT, media and learning, Umeå University, Department of Applied Educational Sciences. Kontakt: [isa.jahnke@edusci.umu.se](mailto:isa.jahnke@edusci.umu.se)

Marion **Kamphans**, Dipl. Soz.Wiss., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ). Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Hochschulforschung, Frauen- und Geschlechterforschung, Fachkulturforschung, Medien in der Bildung und Weiterbildung in der Lehre. Kontakt: [marion.kamphans@tu-dortmund.de](mailto:marion.kamphans@tu-dortmund.de)

Barbara M. **Kehm**, Dr., Professorin und Geschäftsführende Direktorin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Hochschulsteuerung, Internationalisierung im Hochschulwesen und Entwicklung der Doktorandenausbildung in Europa. Kontakt: [kehm@incher.uni-kassel.de](mailto:kehm@incher.uni-kassel.de)

Katharina **Kloke**, Dipl.-Soz., seit 2007 Forschungsreferentin am Deutschen Forschungsinstitut für Öffentliche Verwaltung sowie Promovendin an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer. Seit August 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ConGo@universities. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Wissenschafts- und Organisationssoziologie, Qualitätssicherung. Kontakt: [kloke@foev-speyer.de](mailto:kloke@foev-speyer.de)

Georg **Krücken**, Dr., Professor und seit 2006 Lehrstuhlinhaber des Stiftungslehrstuhls für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, ab Oktober 2011 Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Organisationsforschung, Neo-Institutionalismus. Kontakt: [kruecken@incher.uni-kassel.de](mailto:kruecken@incher.uni-kassel.de)

Tanja **Kruse**, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover, Zentrale Einrichtung Lehre, Studium und Weiterbildung (ZEL), Abteilung 1: Lehr- und Studienqualität. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzorientierte Studiengangentwicklung und studentische Lernentwicklungsprozesse. Kontakt: [tanja.kruse@zel.uni-hannover.de](mailto:tanja.kruse@zel.uni-hannover.de)

Andrew **McCoshan**, Dr., Associate Fellow und Senior Researcher, Centre for Education and Industry, University of Warwick, England. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufs- und Hochschulbildung und ihr Verhältnis zu Wirtschaft und Gesellschaft. Kontakt: [a.mccoshan@warwick.ac.uk](mailto:a.mccoshan@warwick.ac.uk)

Nadine **Merkator**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Studienberatung, empirische Methoden. Kontakt: [merkator@incher.uni-kassel.de](mailto:merkator@incher.uni-kassel.de)

Marianne **Merkt**, Dr., Leiterin und Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg, Studiendekanin des "Master of Higher Education", Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Zentrums für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik (ZerF) der Universität Hamburg und des Zentrums für Lehrkompetenz der Universität Graz, Ko-Leiterin der BMBF-Projekte USuS (Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg) und ProfiLe (Professionalisierung der Hochschullehre), Vorstandsvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) Kontakt: [marianne.merkt@uni-hamburg.de](mailto:marianne.merkt@uni-hamburg.de)

Christiane **Metzger**, Dr., hat mehrere Jahre am Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser der Universität Hamburg im Bereich der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für Gebärdensprachlernende und der Erforschung der Grammatik der Gebärdensprache gearbeitet. Sie promovierte zu Lern- und Sprachverwendungsstrategien erwachsener Gebärdensprachlerner. Zurzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ZEITLast am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg beschäftigt. Kontakt: [christiane.metzger@uni-hamburg.de](mailto:christiane.metzger@uni-hamburg.de)

Sigrid **Metz-Göckel**, Dr., Professorin em. an der Technischen Universität Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Hochschulforschung, Frauen- und Geschlechterforschung. Kontakt: [sigrid.metz-goeckel@tu-dortmund.de](mailto:sigrid.metz-goeckel@tu-dortmund.de)

Sandra **Mittag**, Dr., wissenschaftliche Referentin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). Arbeitsschwerpunkte: Bologna-Prozess, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, wissenschaftlicher Nachwuchs. Kontakt: [mittag@ihf.bayern.de](mailto:mittag@ihf.bayern.de)

Sigrun **Nickel**, Dr., Projektleiterin beim gemeinnützigen CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Beratungsprojekte in den Feldern Qualitätsentwicklung, Hochschulgovernance, europäische Hochschulpolitik sowie Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Dozentin an der Hochschule Osnabrück, Mitglied im Vorstand der Gesellschaft für Hochschulforschung. Kontakt: [sigrun.nickel@che-concept.de](mailto:sigrun.nickel@che-concept.de)

André **Nowakowski** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: kompetenzorientierte Lehrevaluation; Qualitätssicherung in der Hochschule; hochschuldidaktische Weiterbildung. Kontakt: [andre.nowakowski@fu-berlin.de](mailto:andre.nowakowski@fu-berlin.de)

Mechtild **Oechsle**, Dr., Professorin für Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschlechterforschung; Vereinbarkeit/Work Life Balance; Profession, Organisationen und Geschlecht; Berufsorientierung und Lebensplanung; Lebensführung, Zeit und Geschlecht. Kontakt: [mechtild.oechsle@uni-bielefeld.de](mailto:mechtild.oechsle@uni-bielefeld.de)

Nadja-Verena **Paetz**, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, Lehrstuhl Prof. Dr. Hans Gruber. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Lehrkompetenz, Professional Development. Kontakt: [nadja-verena.paetz@paedagogik.uni-r.de](mailto:nadja-verena.paetz@paedagogik.uni-r.de)

Hilke **Rebenstorf**, Dr., Studium der Soziologie an der Freien Universität Berlin und der Universität Basel, Promotion an der FU Berlin, Habilitation an der Universität Hildesheim.

Seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg im Forschungsprojekt USuS.

Kontakt: [hilke.rebenstorf@uni-hamburg.de](mailto:hilke.rebenstorf@uni-hamburg.de)

Rüdiger **Rhein**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover, Zentrale Einrichtung Lehre, Studium und Weiterbildung (ZEL), Abteilung 1: Lehr- und Studienqualität. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung, Kompetenzentwicklung und Bildungstheorie, Kontakt: [ruediger.rhein@zel.uni-hannover.de](mailto:ruediger.rhein@zel.uni-hannover.de)

Melanie **Rischke**, M.A., Referentin der Geschäftsführung beim Gemeinnützigem CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Kontakt: [melanie.rischke@che-concept.de](mailto:melanie.rischke@che-concept.de)

Isabel **Roessler**, Dipl. Soz.Wiss., Referentin beim gemeinnützigem CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Hier ist sie verantwortlich für den Aufbau eines Rankings von Masterstudiengängen. Zu ihren Aufgaben gehört weiterhin die Mitarbeit in internationalen Ranking-Projekten wie dem europäischen Pilotprojekt „U-Multirank“ sowie in wissenschaftlichen Forschungsprojekten wie z.B. dem BMBF-geförderten Projekt „Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement“. Kontakt: [isabel.roessler@che-concept.de](mailto:isabel.roessler@che-concept.de)

Gabriele **Sandfuchs**, Ass. Jur., wissenschaftliche Referentin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). Arbeitsschwerpunkte: Rechts- und Verwaltungsfragen, Bologna-Prozess, Studium. Kontakt: [sandfuchs@ihf.bayern.de](mailto:sandfuchs@ihf.bayern.de)

Ingrid **Scharlau**, Dr., Professorin für Kognitive Psychologie an der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Experimentelle Psychologie (Aufmerksamkeit, Zeitwahrnehmung), Subjektive Konzepte und Theorien, Förderung von Schreibkompetenzen, Mentoring. Kontakt: [ingrid.scharlau@uni-paderborn.de](mailto:ingrid.scharlau@uni-paderborn.de)

Christian **Schneijderberg** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, Wissens- und Technologietransfer und wissenschaftlicher Nachwuchs, Kontakt: [schneijderberg@incher.uni-kassel.de](mailto:schneijderberg@incher.uni-kassel.de)

Rolf **Schulmeister**, Dr., Professor i. R. am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg, das er 1971 als Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) mit aufgebaut hat. Zugleich war er Professor am Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, das er 1987 gemeinsam mit Prof. Dr. Siegmund Prillwitz gegründet hat. Zurzeit leitet er das BMBF-geförderte Projekt ZEITLast. Kontakt: [schulmeister@uni-hamburg.de](mailto:schulmeister@uni-hamburg.de)

Silke **Schworm**, Dr., wissenschaftliche Assistentin am Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, Lehrstuhl Prof. Dr. Klaus-Peter Wild. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Webbased Learning, Computerbasiertes Lernen, Hilfesuchverhalten. Kontakt: [silke.schworm@paedagogik.uni-r.de](mailto:silke.schworm@paedagogik.uni-r.de)

Anna **Spexard**, Dipl.-Volksw., wissenschaftliche Mitarbeiterin am HIS-Institut für Hochschulforschung in Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Auswirkungen des Bologna-Prozesses; Kompetenzorientierung in der Hochschulforschung; Hochschuldidaktik; Studierenden- und Absolventenbefragungen in Europa. Kontakt: [spexard@his.de](mailto:spexard@his.de)

Ralph **Stegmüller**, Dipl. Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter im MogLI-Projekt an der Universität Bielefeld. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Motivation im Kontext Arbeit und Organisation (insb. Lehrmotivation); Ursachen und Konsequenzen organisationaler

Bindung; Personalmanagement im Hochschulwesen. Kontakt: [rstegmueller@wiwi.uni-bielefeld.de](mailto:rstegmueller@wiwi.uni-bielefeld.de)

Wögen N. **Tadsen**, Dipl. Kfm., wissenschaftlicher Mitarbeiter im MogLI-Projekt an der Universität Bielefeld. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Anreize für Professor(inn)en in Forschung und Lehre; Anreizsysteme an Hochschulen; Personalmanagement an Hochschulen; Hochschulmanagement. Kontakt: [wtadsen@uni-bielefeld.de](mailto:wtadsen@uni-bielefeld.de)

Dries **Vervecken** M. Sc., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Freien Universität Berlin. Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung. Kontakt: [dries.vervecken@fu-berlin.de](mailto:dries.vervecken@fu-berlin.de)

Don **Westerheijden**, Dr., Senior Researcher am Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) der Universität Twente in den Niederlanden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Kontakt: [d.f.westerheijden@utwente.nl](mailto:d.f.westerheijden@utwente.nl)

Elke **Wild**, Dr., Professorin für Pädagogische Psychologie an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Universität Bielefeld. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Motivationsforschung, Lehr-Lern-Forschung, Familienpsychologie. Kontakt: [elke.wild@uni-bielefeld.de](mailto:elke.wild@uni-bielefeld.de)

Michael **Winkler**, Technische Universität Dortmund, Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ). Kontakt: [michael.winkler@tu-dortmund.de](mailto:michael.winkler@tu-dortmund.de)

Martin **Winter**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studium und Studienreform, Evaluation und Qualität von Lehre und Forschung, Hochschulorganisation und -verwaltung, Hochschulpolitik. Kontakt: [martin.winter@hof.uni-halle.de](mailto:martin.winter@hof.uni-halle.de)

Johanna **Witte**, Dr., wissenschaftliche Referentin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bologna-Prozess, Qualitätssicherung, internationaler Vergleich von Hochschulsystemen, Hochschulpolitik. Kontakt: [witte@ihf.bayern.de](mailto:witte@ihf.bayern.de)

Frank **Ziegele**, Dr., Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Hochschule Osnabrück und Geschäftsführer des Gemeinnützigen CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Kontakt: [frank.ziegele@che-concept.de](mailto:frank.ziegele@che-concept.de)

ISSN 1862-7188

ISBN 978-3-941927-18-6