

# Die Neue Hochschule ■ DNH

## Sonderheft

**Andrea Braun v. Reinersdorff** Change Management an Hochschulen

**Barbara M. Kehm** Reform der internen Hochschulstrukturen

**Isabel Roessler** Bachelor auf Erfolgskurs!?

**Kira Klenke** Studierende im optimalen Lern-Zustand: Selbst-Coaching als Schlüsselqualifikation

**Thomas Stelzer-Rothe** Reform der Besoldung

für anwendungsbezogene Wissenschaft und Kunst



Heft 1 – Jahrgang 2011

# Hochschulen richtig reformieren

**hlb-Kolloquium 2010**  
**am 15. November 2010 in Bonn**

---

*Die Durchführung der Tagung sowie die hiermit vorgelegte Dokumentation wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.  
(Förderkennzeichen M503700)*

## **Begrüßung**

*Prof. Dr. Nicolai Müller-Bromley, Präsident  
des Hochschullehrerbundes hlb*

## **Change Management an Hochschulen**

*Prof. Dr. Andrea Braun von Reinersdorff,  
Hochschule Osnabrück*

## **Reform der inneren Hochschulstrukturen**

*Prof. Dr. Barbara M. Kehm,  
Internationales Zentrum  
für Hochschulforschung Kassel (INCHER)*

## **Reform der Studiengänge**

*Isabel Roessler, Centrum für  
Hochschulentwicklung (CHE)*

## **Reform der Lehre**

*Prof. Dr. Kira Klenke,  
Fachhochschule Hannover*

## **Reform der Besoldung**

*Prof. Dr. Thomas Stelzer-Rothe,  
Vizepräsident des hlb*

## **AG 1: Interne Hochschulstrukturen**

- Wie viel Steuerung verträgt die Wissenschaft?
- In welchem Verhältnis stehen Qualität und leistungsorientierte Mittelverteilung?
- Wie kann wissenschaftlicher Sachverstand in der Hochschulorganisation zur Geltung gelangen?

## **AG 2: Reform der Studiengänge**

- Wo liegen die Ursachen für hohe Abbrecherquoten?
- Wie vertragen sich Verschulung und Wissenschaftlichkeit des Studiums?
- Wie müssen Bachelorstudienprogramme aufgebaut sein, um berufsqualifizierend zu sein?

## **AG 3: Reform der Lehre**

- Wo liegen Chancen und Grenzen des Blended Learning?
- Ist die Anerkennung außerhalb der Hochschule erbrachter Leistungen eine Entlastung oder Belastung für die Hochschullehre?
- Wie wird eine auf Kompetenzen und Studierende zentrierte Lehre erreicht?

## **AG 4: Reform der Besoldung**

- Wie hoch muss eine aufgabengerechte Vergütung von Hochschullehrern sein?
- Wie muss eine Besoldung strukturiert sein, um zu motivieren?
- Konkurrieren Fachhochschulen und Universitäten um dieselben Bewerber?

## **Vorstellung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen**

## **Offene Podiumsdiskussion der Referenten und Teilnehmer: „Anforderungen an künftige Reformprozesse im Hochschulbereich“**

Moderation: *Prof. Dr. Nicolai Müller-Bromley*, Präsident des  
Hochschullehrerbundes hlb



In den vergangenen Jahren sind Hochschulen so umfassend reformiert worden wie noch nie zuvor. 1990 startete die **Reform der Finanzierung**, der wenig später die **Reform der Lehre** und ab 1999 die **Reform der Studiengänge** („Bologna-Prozess“) folgten. Hinzu kam seit 1998 die **Reform der äußeren** und der **inneren Hochschulstrukturen**, zu der sich ab 2002 die **Reform der Besoldung** gesellte. Letzter Schritt war die **Föderalismusreform** 2006, mit der die – anhaltende – Reformfähigkeit Deutschlands unter Beweis gestellt werden sollte.

## REFORMEN ÜBER REFORMEN! UND DAS ERGEBNIS?

Alle Reformen haben allen Mitgliedern der Hochschulen eine Vielzahl an neuen Aufgaben beschert. War das bei Mitarbeitern mit geregelter Arbeitszeit durch die Umstrukturierung bestehender und die Schaffung neuer Stellen mindestens zum Teil aufzufangen, hatten die selbständig tätigen Professorinnen und Professoren diese Aufgaben schlicht „on top“ neben ihren unverminderten Aufgaben bei Lehre und Forschung zu erfüllen. Hielten wir diese bisher für unsere „Kernaufgaben“, wurden sie nun bisweilen zum „Rest“. Darüber hinaus haben wir wie keine andere Gruppe der Hochschule die Reformen als eine tief greifende Veränderung unserer Aufgaben, unserer mitgliedschaftlichen Stellung und unserer Besoldung erlebt – mithin als eine komplette Veränderung unseres Berufsbildes.

Bleiben dann die angekündigten Erfolge aus, darf sich niemand über fehlende Reformeuphorie wundern. Ziel der Reformen war eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit der deutschen Hochschulen – ein Anliegen, das wir gewiss unterstützen. Leider sagten die Reformer „Hochschulen“, meinten aber zumeist „Universitäten“. Die Fachhochschulen wurden nebenbei mit reformiert, ohne dass ihre Belange bei den Reformen besonders berücksichtigt wurden.

Entsprechend sind die Erfolge gerade bei uns schwer erkennbar. Bei der Reform der Finanzierung haben die

Globalhaushalte den Anspruch, eine transparente und „output-orientierte“ Finanzierung zu schaffen, bis heute nicht überzeugend eingelöst. Die Erschließung neuer Finanzquellen, insbesondere der Zwang zur Einwerbung von Drittmitteln, führt in die Abhängigkeit, nagt an der Wissenschaftsfreiheit und schafft eine Ungleichbehandlung von Fachdisziplinen. Bei der Reform der Lehre erweist sich die Evaluation als bürokratischer Papiertiger, deren Ergebnisse die tatsächlichen Gegebenheiten oft nicht widerspiegeln. E-Learning und andere technische Hilfsmittel in der Lehre sind sicher sinnvoll, führen aber zu einer erheblichen Mehrbelastung der Lehrenden und zu der irrigen Sichtweise, ihre Nutzung generiere automatisch bessere Lehre. Und „studierendenzentrierte Lehre“ ist nichts anderes als das, was wir an den Fachhochschulen seit jeher vorbildlich betreiben. Die Reform der Studiengänge mit einer Absenkung des Niveaus in der Fläche (Bachelor) zugunsten einer Anhebung des Niveaus in der Spitze (Master) wirft zumindest Fragen auf. Zudem werden die neuen Studiengänge mit der erzwungenen starren Modulstruktur als Einschränkung der bei uns zuvor hohen Mobilität wahrgenommen. Der Zwang zum Abschluss jedes Moduls durch eine Prüfung gefährdet die Qualität, weil Studierende das



REFORMEN ÜBER REFORMEN! UND DAS ERGEBNIS?

Erlernte „abhaken“ können und nicht mehr vorhalten müssen. Leider werden wir auch durch die im Kern erfreuliche strukturelle Gleichberechtigung der Fachhochschulen durch die neuen Abschlüsse nicht entschädigt, wenn nämlich unsere hochkarätigen Absolventen beim Zugang zur Promotion durch die Promotionsordnungen der Universitäten ausgebremst und so vom Studium bei uns künftig abgehalten werden. Und die Akkreditierung führt zwar zu einem sinnvollen Diskussionsprozess innerhalb der Wissenschaft, verursacht aber einen immensen Aufwand an Zeit und Kosten und unterwirft die Hochschulen bisweilen einer gefühlten und rechtlich nicht überprüfbaren Willkür der Akkreditierungsagenturen. Die Einführung neuer Organisations- und Rechtsformen kam den Hochschulleitungen zugute, lässt aber aus der Sicht der Professorinnen und Professoren keinen Zugewinn an Qualität erkennen. Bei der Reform der inneren Hochschulstrukturen stellen wir uns vielfach die Frage, wozu wir unsere Zeit eigentlich in Gremien verbringen sollen, wenn diese nichts mehr zu entscheiden haben und von den jetzt entscheidenden Hochschulleitungen nur im günstigen Fall als Berater geschätzt werden. Die Reform der Besoldung hat – mit Ausnahme weniger Länder und Hochschulen – die C2-Besoldeten sinnlos demotiviert und bereitet uns viel stärker als den Universitäten riesige Probleme bei der Besetzung von Professuren, müssen wir doch dafür Kolleginnen und Kolle-

gen aus leitenden Positionen in Wirtschaft oder Verwaltung abwerben. Und nach der Föderalismusreform ist noch völlig offen, ob die Länder die Politik des Bundes, der sich im gesamtwirtschaftlichen Interesse stets als Förderer der Fachhochschulen erwiesen hat, fortführen.

Natürlich verstehen gerade wir als Professorinnen und Professoren der Fachhochschulen, die wir „besondere Leistungen bei der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in einer mehrjährigen beruflichen Praxis“ unter Beweis gestellt haben, dass ein System optimiert und auch bisweilen reformiert werden muss. Es muss aber auch die Frage erlaubt sein, ob die zahllosen Reformen und die mit ihnen verbundene erhebliche Belastung für uns ihre Ziele erreicht haben. Nur wenn deutlich wird, dass Reformen einen Nutzen haben, werden weitere Veränderungsprozesse ohne Akzeptanzprobleme möglich sein.

*Ihr Nicolai Müller-Bromley*









- 01 Leitartikel  
Reformen über Reformen!  
Und das Ergebnis?

## Hochschulen richtig reformieren

- 06 *Andrea Braun von Reinersdorff*  
Change Management  
an Hochschulen
- 16 *Barbara M. Kehm*  
Reform der  
inneren Hochschulstrukturen
- 22 *Isabel Roessler*  
Bachelor auf Erfolgskurs!?
- 30 *Kira Klenke*  
Studierende im optimalen Lern-  
Zustand: Selbst-Coaching als  
Schlüsselqualifikation ins Curriculum
- 34 *Thomas Stelzer-Rothe*  
Reform der Besoldung





**U4** Impressum

## Berichte aus den Arbeitsgruppen

- 40** AG 1: Interne Hochschulstrukturen  
*Rainald Kasprik*
- 40** AG 2: Reform der Studiengänge  
*Alexander Schmehmann*
- 41** AG 3: Reform der Lehre  
*Kira Klenke*
- 44** AG 4: Reform der Besoldung  
*Bruno Klauk*



# Change Management an Hochschulen



Andrea Braun von Reinersdorff

Prof. Dr. Andrea Braun von Reinersdorff  
Hochschule Osnabrück  
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften  
Braun@wi.hs-osnabrueck.de

## Change Management an Hochschulen als strategischer Imperativ

Der Terminus des Change Managements bedarf im Hochschulkontext aufgrund der hohen Deutungspluralität einer semantischen Profilschärfung. Im hier verstandenen Sinne impliziert das Change Management in Hochschulen einen – radikalen oder graduellen – Veränderungsprozess, der primär aus eigenem Antrieb erfolgt. Im Gegensatz zur hochschuladministrativ und ministerial verordneten Veränderung impliziert das Management von Veränderungsprozessen einen vorsteuernden Prozess der Planung, Entscheidung, Umsetzung und Kontrolle mit dem Ziel der Systemmigration auf eine höhere Niveaustufe. Hochschulen konventioneller Provenienz können despektierlich den Mismanaged Institutions zugerechnet werden, weil ihnen oftmals bürokratische Governance-Regime inhärent sind (vgl. auch Rasche/Braun 2003). Hiermit gemeint ist der kaskadenförmige Komplex impliziter und expliziter Weisungs- und Kontrollrechte in Kombination mit aus der Wissenschaftsfreiheit folgenden Tendenzen zur Selbstorganisation, die das Führungssystem einer Hochschule ausmachen. Letzteres wiederum gestaltet sich oft als Funktion eines häufig starren Hochschulordnungsrahmens, der im Hinblick auf ein innovatives Change Management nur begrenzte Gestaltungsspielräume bietet. Abgesehen von diesen exogenen Veränderungshemmnissen wirken nicht selten erhebliche Pfadabhängigkeiten in ihrer Funktion als historisch gewachsene Gewohnheits- und Trägheitsmomente einer Organisationen (z. B. Routinen, Altlasten, Erbhöfe), die eine Transformation bürokratisch-technokratischer

Systeme in zielgruppen- und wettbewerbsorientierte Bildungsunternehmen erschweren. Abbildung 1 leitet schlagwortartig dominante Megatrends ab, um die Relevanz des Change Managements in Hochschulen konsistent zu begründen.

Die gewählte Satellitendarstellung veranschaulicht die zentralen Aktionsfelder und Herausforderungen des veränderungsorientierten Hochschulmanagements. Hierbei handelt es sich primär um exogene Veränderungstreiber, die sich zwar nur mittelbar beeinflussen, aber zumindest antizipieren lassen. Ein pro- oder gar präaktives Change Management nimmt diese exogenen Kräfte zur Kenntnis und nimmt sie zum Anlass für eine an den eigenen Werten und Zielen orientierte organisationale und strategische Gestaltung. Nachfolgend sollen diese erläutert werden, um die sich daraus ergebenden Veränderungsbedarfe für Hochschulen abzuleiten (vgl. grundlegend Küpper 2009).

## Deregulierung und Privatisierung

Das bundesdeutsche Bildungssystem weist zunehmend pluralistische Strukturen auf, die das Ergebnis eines liberalisierenden Marktordnungsrahmens sind. Private und öffentliche Bildungsträger koexistieren in einem bislang stark regulierten Bildungsmarkt. Hochschulen soll perspektivisch eine höhere Autonomie gewährt werden, wie sich exemplarisch am Modell der Stiftungshochschule zeigt, die im Vergleich zur Hochschule konventioneller Verfasstheit über erhebliche Freiheitsgrade verfügt (z. B. Berufung von Professoren(-innen) durch die Hochschulleitung statt durch das Ministerium). Zudem ist



Der Bologna-Prozess hat trotz aller berechtigten Kritik ein Kardinalziel erreicht: Die kritische Reflexion von bisweilen radikalen Veränderungsprozessen. Die Autorin mahnt beim Change Management in Hochschulen die vorsteuernde Auseinandersetzung mit alternativen Lehr-, Forschungs- und Wirtschaftsszenarien an.

(Aus Platzgründen musste dieser Artikel stark verkürzt werden, so fehlt beispielsweise der einleitende Teil „Tektonische Verschiebungen in der deutschen Hochschullandschaft“. Die Langfassung des Artikels ist bei der Geschäftsstelle des Hochschullehrerbundes erhältlich.)

eine Zunahme privater Hochschulen im Bereich solcher Disziplinen zu erwarten, bei denen Fernstudien oder Blended-Learning-Konzeptionen möglich sind, oder wo bei geringen Investitionskosten (z. B. Infrastruktur, laufender Betrieb) eine hohe Zahlungsbereitschaft abgeschöpft werden kann (z. B. Management, Medien, Recht). Dagegen ist mit der Intention einer internationalen Harmonisierung der Studienabschlüsse und Bildungssysteme eine Marktregulierung das Ziel der Transparenz und Vergleichbarkeit verbunden, was teilweise mit bundesdeutschem Föderalismusdenken kollidiert (vgl. Küpper 2009, S. 8).

### Bologna-Prozess

Das Bologna-Dekret ist mit dem lobenswerten Anspruch einer europäischen Bildungsharmonisierung und außereuropäischen Anschlussfähigkeit verabschiedet worden, ohne die sich daraus ergebenden nationalen Rechtsfolgen und hochschulorganisatorischen Implikationen ausreichend zu reflektieren. Obwohl die normativen Folgen von Bologna in den einzelnen EU-Staaten teilweise sehr unterschiedlich diskutiert und definiert wurden (vgl. Witte 2006), empfanden viele Hochschulen dieses

aufgrund seines verpflichtenden Charakters als hoheitlich verfügte Ordnungsmaßnahme und Intervention in nationale Bildungsusancen. Widerstände und Irritationen waren die Folge, weil viele Hochschulen angesichts des Bologna-induzierten Veränderungsbedarfs erhebliche Ressourcen- und Anpassungsprobleme befürchteten. Auch wurden nicht alle Fachrichtungen zum Gegenstand von Bologna, wie sich am Beispiel einiger mit dem Staatsexamen abschließenden Studiengänge (z. B. Medizin oder Rechtswissenschaft, nicht aber die Lehrerausbildung) zeigt.

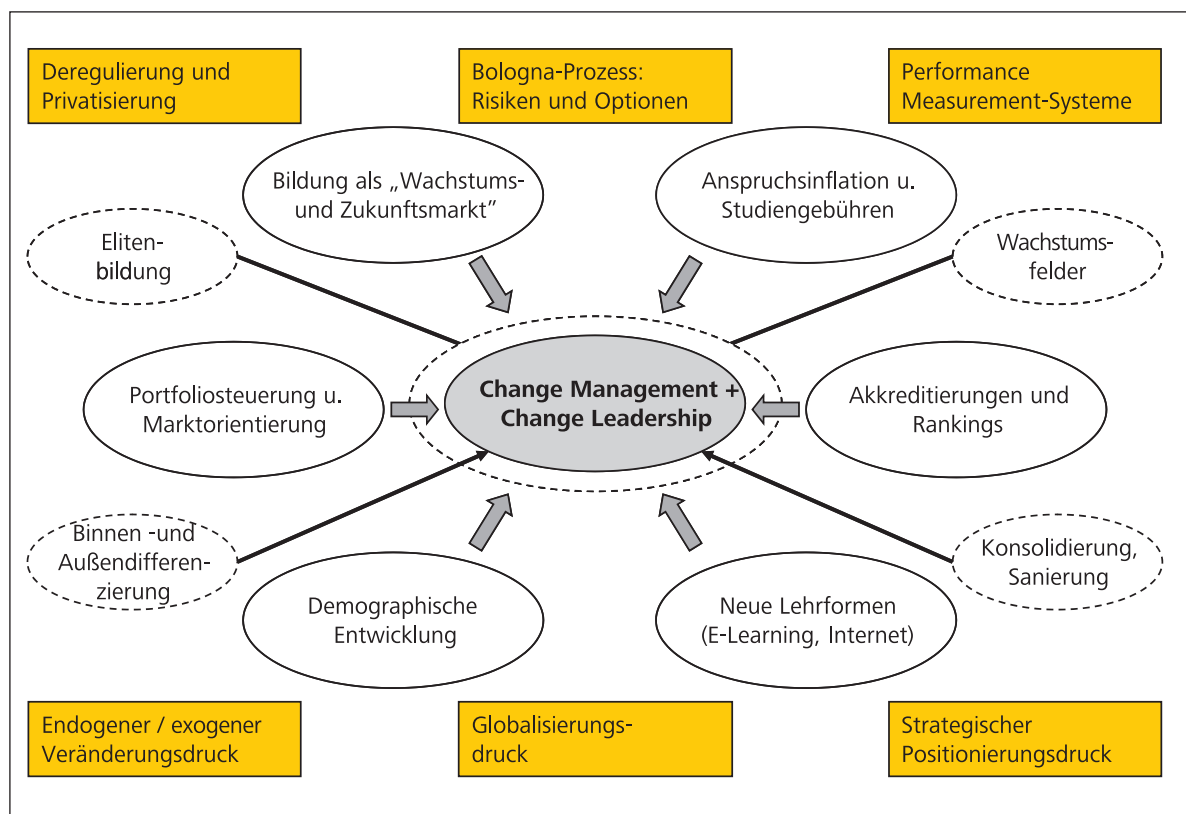


Abbildung 1

### Performance-Measurement-Systeme

Im Rahmen des Hochschulmanagements ist gegenwärtig eine deutliche Tendenz zur (bisweilen unreflektierten) Übertragung allgemeiner Management- und Consultingprinzipien auf akademische Expertenorganisationen zu beobachten, indem implizit Wissenschaftler(innen) mit Führungskräften der Wirtschaft gleichgesetzt werden (vgl. Küpper 2009, S. 23 f.). Hierbei handelt es sich um einen Methodentransferfehler (vgl. Rasche 2005a). Viele Hochschullehrer(innen) – teilweise ursprünglich aus der Wirtschaft kommend – entscheiden sich, in das Hochschulsystem zu migrieren, um bewusst komparative Gehaltseinbußen durch akademische Freiheitsgrade in Forschung und Lehre zu kompensieren (z. B. Managementberater(in) versus Professor(in)). Werden nunmehr dieselben Pay-for-Performance-Systeme wie in der Wirtschaft mit dem einzigen Unterschied angewandt, dass bei „gleicher Leistung weniger gezahlt wird“, dann wird es perspektivisch schwer sein, exzellente Führungspersönlichkeiten für den Hochschuldienst zu begeistern. Ganz abgesehen davon stellt sich bei den verhaltens- und bewertungsunsicheren Dienstleistungen eines Wissenschaftlers immer die Frage nach der prinzipiellen Möglichkeit einer objektiven, genauen und als gerecht empfundenen Messbarkeit. Mit anderen Worten: die Prinzipien der Entscheidungs-, Ergebnis- und Verteilungsgerechtigkeit der auszuschüttenden Lohnsumme müssen ex ante bekannt und klar kommuniziert sein, um ex post Unstimmigkeiten zu vermeiden (vgl. Michel/Stagmaier/Meiser/Sonntag 2009). Zudem ist zu diskutieren, ob Professor(inn)en, die über Jahre hinweg spezifische Investitionen in ihr Humankapital getätigt haben und zum Teil exzellente Wirtschaftskarrieren hätten vorweisen können, im Vergleich zu anderen politisch besser organisierten Referenzgruppen adäquat honoriert werden (z. B. Gymnasiallehrer(innen)). Dies gilt umso mehr für das W-System, das im Vergleich zum vormals gültigen



C-System keine monetäre Besserstellung des Humanvermögens per se zur Folge hat, weil der Lohnverteilungspool derselbe geblieben ist.

### Strategischer Positionierungsdruck

Im Gegensatz zu früheren Jahren verstehen sich Hochschulen zunehmend als Dienstleistungsunternehmen der Bildungs- und Forschungswirtschaft. Hochschulen konkurrieren nicht nur national und international untereinander in den Bereichen Forschung, Lehre, Weiterbildung und Technologietransfer, sondern teilweise auch mit erwerbswirtschaftlichen Institutionen. Hochschulen stehen damit vor der Herausforderung, sich in einem mehrdimensionalen Markt- und Wettbewerbsumfeld entlang multipler Performanz-Vektoren zu positionieren. Verstärkt wird der Markt- und Wettbewerbsdruck durch die Forderung nach einer möglichst international anerkannten Akkreditierung und dem Bestreben, bei den anfangs noch kritisierten Hochschulrankings exzellent abzuschneiden. Seit geraumer Zeit haben Hochschulen damit begonnen, im Marketing ein Instrument im Kampf

um Alleinstellungsmerkmale, Zielgruppen und Reputationsvorteile zu sehen. Nicht zuletzt aus diesem Grund definieren Hochschulen Leitbilder und Roadmaps, fusionieren mit anderen Hochschulen und versuchen interne Kompetenzen mit den künftigen Markt- und Wettbewerbsanforderungen zu synchronisieren (vgl. Küpper 2009, S. 16 f. sowie grundlegend Wissenschaftsrat 2010).

### Globalisierungsdruck

Der eben erwähnte Positionierungsdruck ist zum Teil der Globalisierung der Scientific and Academic Community geschuldet. Der Ausbau sporadischer internationaler Kontakte zu einem globalen Lehr- und Forschungsnetzwerk wird zu einem strategischen Erfolgsfaktor, aus dem sich insbesondere für den akademischen Korpus gravierende Change-Anforderungen ergeben (vgl. Wissenschaftsrat 2010, S. 71 ff.).

Deutsch als Forschungs-, Lehr- und Publikationssprache verliert als Ergebnis einer weltweiten Diffusion und Adoption angloamerikanischer Hochschulprinzipien gegenüber dem Englischen zunehmend an Relevanz. Für den operativen Lehr- und Forschungsbetrieb bedeutet dies, dass sich in vielen Fachgebieten Englisch als dominantes Kommunikationsmuster im Hochschulalltag etablieren wird.

### Allgemeiner endogener und exogener Veränderungsdruck

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Veränderung in Forschung und Lehre eher die Regel als die Ausnahme sein wird. Damit verbunden ist der Aufbau dynamischer Erfolgspotenziale, die proaktive Veränderungsprozesse unterstützen bzw. die flexible Anpassung an exogene Turbulenzen fördern. Zum einen bedingt ein Change Management auf der obersten Führungsebene die Etablierung flexibler Organisationsstrukturen und -prozesse, um aus dem Korsett der akademischen Bestandsverwaltung auszubrechen. Zum anderen ergibt sich auf der Mikroebene des Personalmanagements die Notwendigkeit, interdisziplinäre und interfakultative Handlungsfelder in Forschung und Lehre zu erschließen, um die komplexen Fragestellungen vernetzter Umwelten zu beantworten.

In dem Moment, in dem die Veränderung zur Konstante im akademischen Alltag wird, ist die bisher vielerorts praktizierte Hochschuladministration kein probates Mittel, um den oben skizzierten Herausforderungen zu begegnen. In einer Ära des technologischen, ökonomischen und soziodemographischen Paradigmenwechsel, die in stilisierter Form durch Institutionen wie Google, Facebook, Apple oder WEB-X.0-Lösungen repräsentiert werden, verliert die Hochschul- und Wissenschaftsbranche zunehmend an Kontur, wie sich an den Beispielen der offe-

nen Hochschule, der Internet-Hochschule, der Firmenhochschule etc. zeigt. Wollen Hochschulen weiterhin Katalysatoren kreativer Milieus und innovativer Forschungsprojekte sein, dann sind in Analogie zur Privatwirtschaft pfadbrechende und unkonventionelle Geschäftsmodelle gefragt, um Alleinstellungspositionen zu generieren und zu verteidigen (Vgl. Fuchs 2010).

### Dimensionen und Gestaltungsparameter des Change Managements

Das Change Management in Hochschulen soll nachfolgend anhand von vier Hauptdimensionen charakterisiert werden, über die sich spezifische Gestaltungsfelder ableiten lassen: Erstens nach dem Impetus bzw. Trigger, zweitens nach dem Ausmaß, drittens nach der Progressivität und viertens nach der Institutionenkonformität (vgl. ergänzend Rasche 2005b)

### Impetus des Change Managements

Hiermit gemeint ist die Impulsgebung bzw. Initialzündung für organisatorische Veränderungen in Hochschulen. Zum einen stellt sich die Frage, ob diese top-down durch das Rektorat oder Präsidium erfolgen oder bottom-up über periphere Initiativen dezentraler Fachbereiche, Institute oder einzelner Professor(inn)en. Denkbar ist auch eine multilaterale Impulsgebung durch multiple Anspruchsgruppen, wenn sich diese auf unterschiedlichen Hierarchieebenen hochschulweit vernetzen und gemeinsam für Veränderungen einsetzen. Weiterhin können Veränderungsimpulse von den Hochschulbeteiligten selbst im Sinne endogener Initiativen ausgehen, oder exogene Umweltveränderungen zwingen zur Einleitung korrigierender Veränderungs- und Anpassungsmaßnahmen. Ein holistisches Change Management in Hochschulen berücksichtigt gleichermaßen endogene und exogene Entwicklungen ebenso wie Prä-

sidual- und Basisinitiativen, um eine Balance zwischen den unterschiedlichen Anspruchsgruppen zu bewirken.

### Ausmaß des Change Managements

Während pfadbestätigende Veränderungsprozesse für einen inkrementellen Wandel stehen, der sich innerhalb der Grundfesten des Hochschulsystems bewegt, reflektiert der pfadbrechende Wandel die Notwendigkeit eines systemischen Paradigmenwechsels durch organisatorische Radikalinnovationen. Konkret impliziert die letztgenannte Option ein Commitment zu einem neuen Hochschul(geschäfts)modell, das sich grundlegend vom Status quo unterscheidet. Zu denken wäre zum Beispiel an die Organisation als Hochschulholding, deren erweitertes Leistungsportfolio jenseits des Kerngeschäfts im Bereich von Forschung und Lehre Geschäftsfelder wie industrielle Auftragsforschung, Business Consulting, Executive Training oder Ausgründungsmanagement umfasst (vgl. Wissenschaftsrat 2010). Ein radikaler Wandel könnte auch durch Verabschiedung eines neuen Hochschul-Governance-Regimes initiiert werden, das dem erwerbswirtschaftlicher Expertenorganisationen ähnelt und einen Rechtsformwechsel zur Folge haben kann (z. B. Stiftung, gGmbH, gAG). Die hierdurch erzielten Freiheitsgrade sind gegebenenfalls die Voraussetzung für eine strategische Repositionierung einer Hochschule (vgl. Wissenschaftsrat 2010, S. 81).

### Progressivität des Change Managements

Im Sinne des Paradigmas der schwachen Signale besteht für Hochschulen eine Option in der systematischen und methodengestützten Überwachung aller relevanten Umweltbereiche, um auf antizipativem Wege Chancen und Risi-

| <div>Art</div> <div>Impuls</div> | Inkremental                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Radikal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Endogen                          | (1) Change Management <ul style="list-style-type: none"> <li>■ marginale Veränderungen im Sinne proaktiver Anpassung</li> <li>■ demokratisch-konsensualer Wandel auf kooptivem Wege</li> <li>■ sinnvoll bei ausreichend Vorlaufzeit und starker Wettbewerbsposition</li> <li>■ progressive Verwaltungseinrichtungen mit Management- und Servicebezug</li> </ul>   | (2) Prostrukturierung <ul style="list-style-type: none"> <li>■ radikale Veränderungen zur Schaffung innovativer Wettbewerbsvorteile</li> <li>■ Top-down-Initiativen eines starken Managements mit Leadership-Anspruch</li> <li>■ sinnvoll bei hohem Handlungsdruck zur Nutzung kritischer Zeitfenster</li> <li>■ progressive Schumpeter-Unternehmen mit Pioniersanspruch</li> </ul>          |
| Exogen                           | (3) Anpassungsmanagement <ul style="list-style-type: none"> <li>■ reaktive Anpassung an neue Rahmenbedingungen und Vorgaben</li> <li>■ extrinsischer Reformdruck gegen den Willen der Beteiligten</li> <li>■ kein „Reformwissen, Reformwollen und Reformkönnen“</li> <li>■ häufig anzutreffen bei change-aversen Behörden ohne Markt- und Servicebezug</li> </ul> | (4) Restrukturierung / Sanierung <ul style="list-style-type: none"> <li>■ radikale Anpassung an veränderte Markt- und Wettbewerbsspielregeln</li> <li>■ exogener Restrukturierungsdruck z. B. auf Betreiben der Kontrollorgane</li> <li>■ hierarchisch-diktatorischer Wandel qua Command-and-Order</li> <li>■ häufig anzutreffen bei Sanierungsfällen zur Abwendung des Konkurses</li> </ul> |

Abbildung 2

ken zu erkennen, zu bewerten und daraus konkrete Handlungsfolgen in Gestalt vorsteuernder Aktionspläne abzuleiten. Letztere zielen auf normative Leitszenarien ab, für deren erfolgreiche Bewältigung entsprechende Managementprogramme entwickelt werden. Eine andere Option könnte aber auch in der passiven Reaktion und Adaptation bestehen, wenn eine Hochschule entweder über eine robuste Konfiguration verfügt, um exogene Veränderungen gegebenenfalls sogar „aussitzen“ zu können, oder eine hohe interne Agilität besitzt, die selbst Ad-hoc-Veränderungen und eruptive Richtungswechsel unterstützt. In der Regel ist aber nicht davon auszugehen, dass Hochschulen ein Höchstmaß an Agilität und Robustheit akkumuliert haben, um sich den „Luxus“ des reaktiv-passiven Abwartens leisten zu können. Vielmehr hat eine solche Handlungsroutine bei zahlreichen Hochschulen mittlerweile zu erheblichen Wettbewerbsnachteilen geführt, weil lediglich die Vergangen-

heit in die Zukunft projiziert wurde, statt die eigene Zukunft proaktiv zu gestalten. Über den Methodenkanon der Strategic Foresight (Szenario-Analyse, Zukunftswerkstätten, Roadmapping, Dephi-Studien, etc.) ließen sich bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt wertvolle Einsichten gewinnen, entlang welcher Vektoren sich die Hochschullandschaft mit welcher Geschwindigkeit entwickeln könnte.

#### Institutionenkonformität des Change Managements

Während sich der Hochschulwandel zumeist im Einklang mit einer Vielzahl definierter Institutionen vollzieht, zeigen die Studierendenproteste der Vergangenheit, dass virulente Veränderungsimpulse den Charakter einer außerinstitutionellen Opposition annehmen können, die für Politik und Hochschulleitung nur schwer handhabbar ist. Die Studierendenproteste Ende der sechziger Jahre in Verbindung mit der APO-Bewegung waren auslösende Momente fundamentaler Hochschulreformen und pfadbrechender Initiativen, die im Ergebnis zu einer stärkeren institutionellen Teilhabe und Mitsprache der

Studierenden geführt haben (vgl. Küpper 2009, S. 3). Übertragen auf die Gegenwart, könnte die Generation Facebook digitale Medien nutzen, um außerhalb der offiziellen Gremien Veränderungsprozesse einzuleiten. Internetforen wie Facebook, StudiVZ oder Meinprof.de lassen sich als basisnahe Trigger-Medien interpretieren, die eine außerinstitutionelle Interessendurchsetzung befördern (können).

Abbildung 2 resümiert als Matrix die zentralen Gestaltungsfelder des Veränderungsmanagements in Hochschulen, wobei hierbei aus Vereinfachungsgründen eine Verdichtung auf zwei Hauptdimensionen vorgenommen wurde. Während Change Management im engeren Sinne als Teilmenge des Veränderungsmanagements angesehen werden kann, impliziert dies in seiner weiten Interpretation jede Form der organisatorischen Veränderung mit dem Ziel der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit. In Hochschulen dominiert ein oft inkrementelles und intern ausgerichtetes Change Management innerhalb klar

definierter Systemgrenzen. Mit Blick auf technologische, gesellschaftliche, ökonomische und rechtliche Diskontinuitäten ist allerdings kritisch zu hinterfragen, ob ein Wandel im Zuge „der vielen kleinen Verbesserungen“ ausreicht, um genuine Positionierungsvorteile im Forschungs- und Bildungsmarkt zu erlangen.

### Management von Veränderungsprozessen in akademischen Expertenorganisationen

Das Management von Veränderungsprozessen in akademischen Expertenorganisationen repräsentiert eine genuine Führungsaufgabe, um sowohl dringende als auch wichtige Problemstellungen professionell zu bewältigen. Abbildung 3 resümiert in kursorisch-überzeichnender Form die organisatorischen Antworten auf die allenthalben konstatierte Umweltdynamik. Viele Hochschulen verharren dabei auf der Stufe der Administration von Veränderungsbedarfen, statt vorsteuernde Führungsmodelle zu

verankern. Neben dem operativen und strategischen Hochschulmanagement und den damit verbundenen planerischen Aktivitäten werden in letzter Zeit Leadership- oder gar Entrepreneurship-Modelle als probate Antworten auf radikalere Veränderungsanforderungen diskutiert. Bei Change-Projekten sind vielmehr „weiche“ Erfolgsfaktoren wie symbolische Führung, genuine Empathie und Wertschätzung, Empowerment sowie Authentizität der Führung gefragt. Dies gilt insbesondere für akademische Expertenorganisationen, die sich kaum wie Betriebe der industriellen Massenfertigung werden steuern lassen. Andernfalls drohen Humanvermögenserosion und Opportunismus bei akademischen Professionals, die im Fall eines breiten Optionenportfolios ihre individuellen Nutzenfunktionen gegebenenfalls außerhalb der definierten Kernleistung zu optimieren versucht sind. Im Außenverhältnis impliziert Leadership Mut und Vertrauen in Veränderungen außerhalb der statischen Routinen des

Hochschulalltags, die durch konventionelles Management bisweilen eher bestätigt als verlassen werden.

Die konsequente Fortsetzung der Leadership-Konzeption findet im Entrepreneurship-Konzept für Hochschulen seine Entsprechung. Professor(inn)en erhalten hierbei die Möglichkeit, ihr kreatives Humanvermögen zum Gegenstand unternehmerischer Aktivitäten zu machen, wie dies an US-amerikanischen Spitzenuniversitäten gang und gäbe ist. Aber auch in Deutschland versuchen Hochschulen gezielt, innovative Forschungs-, Entwicklungs- und Design-Cluster zu etablieren, in deren Mittelpunkt Science and Engineering-Ventures stehen, die oftmals als „embryonale Professorenfirmen“ gestartet sind. Im weltweiten Kampf um die besten Wissenschaftler und kreativsten Köpfe konkurrieren Hochschulen mit IT-Firmen, Pharmagiganten, Investmentbanken und Strategieberatungen, die auf der monetären Gehaltsebene zunächst immer deutlich im Vorteil sind. Jedoch

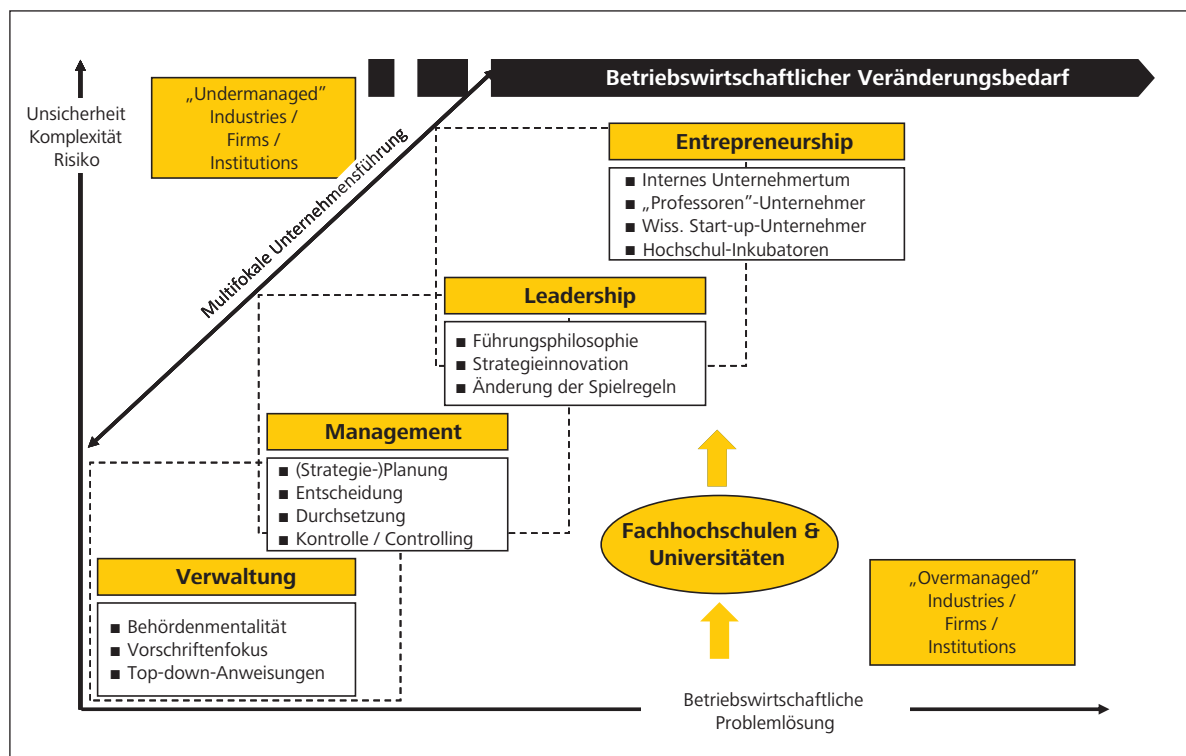


Abbildung 3





verkehrt sich dieses Bild in dem Moment, wo ambitionierten Wissenschaftler(inne)n passgenaue und bedürfnisgerechte Formen der Aus- und Neugründung gewährt werden, ohne dass dadurch automatisch Konfliktsituationen mit dem Dienstverhältnis provoziert werden. In diesem Zusammenhang ist prospektiv das starre Nebentätigkeitsrecht liberaler auszulegen, um einerseits im internationalen „Talentskrieg“ bestehen zu können und andererseits den Dialog zwischen Wissenschaft und Wirtschaft zu intensivieren. Im Ergebnis sind hybride Win-Win-Konstellationen zum Vorteil von Hochschulen und unternehmerischen Wissenschaftler(inne)n zu etablieren, ohne dass sich

letztere in vorteilhaften Grauzonen des Nebentätigkeitsrechts befinden. Zu denken ist hierbei an die Etablierung von Science-to-Business-Geschäftsmodellen, bei denen die Hochschule eine Inkubatorfunktion als Service-Provider für Professor(inn)enunternehmer übernimmt. Im Gegenzug erhält die Hochschule an den Aus- und Neugründungen Kapitalbeteiligungen bzw. stellt ihre Dienstleistungen in Rechnung. Auch könnten einzelne Professor(inn)en im Rahmen eines Joint Ventures mit ihrer Hochschule einen Inkubator betreiben.

In der Hochschulrealität koexistieren die vier Steuerungsmodelle Verwaltung, Management, Leadership und Entrepreneurship, wobei teilweise erhebliche

Unterschiede bei der Akzentsetzung bestehen. Jedem dieser Steuerungsmodelle sind aber Veränderungsbedarfe inhärent, die perspektivisch gedeckt werden müssen, um keine Organisationslücken entstehen zu lassen (vgl. auch Hanft 2008).

### Von der Verwaltung zum Service-Center

Künftig wird es weniger um die Verwaltung von Hochschulen, sondern um die Verwaltung in Hochschulen gehen, was in der Realität einen großen Unterschied macht. Im Vergleich mit Konzernunternehmen, deren Zentralverwaltungen sich als Corporate Services Centers verstehen, die gegen Verrechnungspreis Dienstleistungen für interne (und bisweilen auch externe) Kunden erbringen, sind Hochschulen gefordert, ihre Verwaltungsbereiche als Dienstleistungszentrum zu verstehen, die im Nachfrager (Wissenschaftler, Fakultät, Studierende, Institute, etc.) keine Bittsteller, sondern Kunden sehen. Durch ein gleichermaßen effektives wie effizientes Workflow-Management gilt es, die administrativen Standardgeschäftsprozesse einer Hochschule unter Kosten-, Zeit- und Qualitätsgesichtspunkten zu optimieren. Die Einführung von Campus-Management-Systemen – in Analogie zu Management-Informationssystemen (MIS) bzw. Enterprise-Resource-Planning-Systemen (ERP) weist in diese Richtung.

### Von der Hochschulplanung zum holistischen Hochschulmanagement

Hochschul-Informationssysteme bergen immer die Gefahr der Substitution von Kreativität durch Planungsroutinen, die in vielen ERP-Systemen implizit angelegt sind. Gerade aber in der Kreativwirtschaft, zu der im weitesten Sinne auch Hochschulen zählen, stellt



sich Frage, wann, wo und wie derartige Systeme zu tatsächlichen Informations- und Entscheidungsvorteilen führen und in welchen Konstellationen ein „Systemversagen“ zu konstatieren ist. Die Abkehr vom „planerischen Autopiloten“ verkörpert das holistische Hochschulmanagement, das außerhalb des Normbereichs flexibel auf manuelle Steuerung umstellen kann. Zudem darf Hochschulmanagement nicht als Aufgabe der Führungseliten missverstanden werden, sondern fungiert als wichtiges Handlungsfeld für akademische Entscheidungsträger mit oder ohne Grenzfunktion. Voraussetzung hierfür ist die grundsätzliche Bereitschaft, dass sich auch funktionale Spezialisten in holistische und fachübergreifende Management- und Veränderungsinitiativen integrieren lassen.

#### Vom Hochschulleitbild zur authentischen und visionären Führung

Ohne an dieser Stelle den sinnstiftenden Nutzen von Hochschulleitbildern im Rahmen von Change-Prozessen diskreditieren zu wollen, müssen sich daraus konkrete Handlungsfolgen auf der strategischen und operativen Hochschulebene ergeben. Insofern wird es verstärkt darauf ankommen, Leitbilder zu einem fassbaren Realphänomen werden zu lassen, wie dies zum Beispiel über Balanced Scorecards oder Qualitätsmanagementsysteme zu erreichen versucht wird (Vgl. Küpper 2009, S. 22). Leitbilder unterstützen eine authentische Führung zumeist nur dann, wenn diese nicht im Rahmen einer „Bombenwurfstrategie“ per Dekret verordnet worden sind bzw. als reine Pflichtaufgabe im Rahmen des obligatorischen Hochschul-Qualitäts-Managements wahrgenommen werden. Auf der Ebene

der Mikroführung ist zu prüfen, ob Wissenschaftler zu Wissenschaftsmanagern evolvieren sollten, wenn es darum geht, die eigenen Projekte mit dem Leitbild und der Vision der Hochschule zu harmonisieren und sich über die Profession hinausgehend für die strategische Hochschulentwicklung einzusetzen.

#### Vom Technologietransfer zum Hochschulunternehmertum

Zahlreiche Hochschulen erkennen die Notwendigkeit, den bisher auf Lizenzierung angelegten Technologie- und Wissenstransfer in Richtung Hochschulunternehmertum auszubauen, um stärker als bisher von Wissenschaftsinventionen zu profitieren. Der Wissenschaftsunternehmer verkörpert eine relativ junge Forscherspezies, die ein ausgeprägtes Interesse an Innovations- und Vermarktungsthemen jenseits der Patentierung und Lizenzierung zeigt. Zum Ziel einer ausgewogenen Balance zwischen Arbeitgeber- und Forscherinteressen wird der IP-Governance eine entscheidende Rolle zukommen. Hiermit gemeint ist Definition der Eigentums- und Verfügungsrechte an Inventionen, die im Rahmen verbeamteter Dienstverhältnisse generiert werden. Auch ist zu klären, wie viel freies Unternehmertum einem Wissenschaftler zugestanden werden soll.

Das bisher entwickelte Themenportfolio zum Change Management in Hochschulen lässt die Forderung nach ausgewogenen Führungs- und Steuerungsmodellen für Hochschulen aufkommen, um den multiplen Veränderungstreibern gleichermaßen gerecht zu werden.

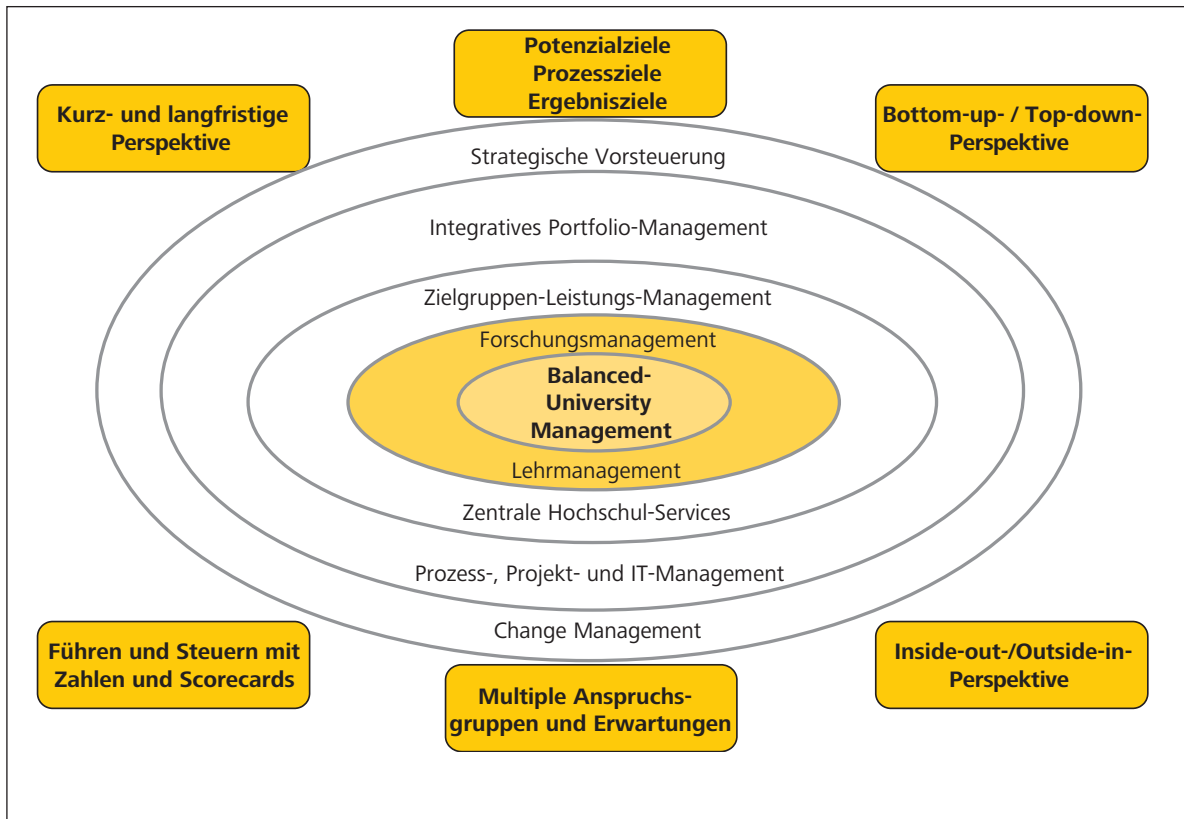


Abbildung 4

### Conclusion: Balanced University Management als Change-Management-Modell?

Mit dem Balanced University Management soll abschließend ein synoptisches Modell diskutiert werden, das die vielschichtigen Argumentationsstränge zum Change Management in Hochschulen zusammenführt. Dabei wird klar, dass sich Hochschulen streng genommen einem multifokalen Management zuwenden müssten (vgl. Rasche 2002), weil diese nicht nur mit multiplen Anspruchsgruppen in Dialog stehen, sondern sich auch im Fadenkreuz teilweise diametraler Forschungs-, Lehr-, Service- und Finanzzwänge befinden. Komplexitätsverschärfend wirken die bisweilen anspruchsinflationären Erwartungshaltungen der unterschiedlichen Akteure und Institutionen, die Veränderungsbedarfe – je nach Standpunkt – sehr heterogen erscheinen lassen. Nicht selten betreffen die Veränderungsbedarfe der einen Hochschulfrak-

tion die Besitzstände der anderen, weshalb das Change Management auf der institutionenpolitischen Ebene zu scheitern droht bzw. suboptimale Kompromissformeln („kleinster gemeinsamer Nenner“) gefunden werden, die den Status quo nur marginal verbessern. Abbildung 4 wird diese Probleme nicht lösen können, doch führt sie die zentralen Handlungsebenen des Hochschulmanagements zusammen, über die sich die unterschiedlichen Veränderungsbedarfe und -impulse ergeben können. Dieses Zwiebelschalenmodell stellt das Kerngeschäft im Bereich von Forschung und Lehre in den Mittelpunkt des Change Managements, um es als Absprungbasis für die Portfolioarrondierung um neue Leistungsfelder zu nutzen. Diese wiederum lassen sich als Realoptionen deuten, um prognostizierte Veränderungsbedarfe abzudecken. Zu denken ist hierbei nur an den Aus- und Weiterbildungsmarkt auf B.A.- und M.A.-Ebene, das angesprochene Gründungsmanagement oder primär internetbasierte Lehrangebote für berufstätige Zielgruppen, die an Fernstudien

ohne lange Präsenzphasen interessiert sind. Auf lange Sicht entsteht durch die systematische Erweiterung des Kerngeschäfts eine Forschungs- und Bildungsholding, die die Vorteile dezentraler Selbststeuerung über intrinsisch motivierte Kompetenzträger(-innen) mit den Vorteilen der Zentralsteuerung, insbesondere im administrativen und infrastrukturtechnischen Bereich, zu kombinieren versucht.

Professionals in akademischen Kompetenz- und Expertenorganisationen unterscheiden sich oftmals von Führungskräften in erwerbswirtschaftlichen Sektoren durch ihre ausgeprägte Abneigung gegenüber autokratischen Führungsstilen und direkte Zentralintervention in das konkrete Forschungsfeld. Auch wenn Hochschulen verstärkt dazu übergehen, übergeordnete Exzellenzbereiche und Forschungsschwerpunkte zu definieren, so dürfen diese nicht den

Grundsatz der (relativen) Freiheit von Forschung und Lehre verletzen.

Eine Kardinalaufgabe des modernen Hochschulmanagements wird der Bewältigung systemischer Trade-off-Konstellationen im Zielsystem bestehen. Das lässt sich für die meisten Hochschulen kaum widerspruchsfrei formulieren, weil sich ab einem spezifischen Zielerreichungslevel meistens ressourceninduzierte Zielkonflikte ergeben – und zwar bis herab auf die Ebene des einzelnen Wissenschaftlers. Während sich auf moderatem bis gutem Niveau Forschung und Lehre synergetisch verzahnen lassen, ist auf Spitzenniveau eine intensive Zielkonkurrenz zu beobachten. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird bereits vereinzelt gefordert, nach Lehr- und Forschungsprofessuren zu differenzieren. Solche Zielkonflikte bestehen ebenso zwischen der zweckfreien Grundlagenforschung und der zweckgebundenen Auftragsforschung sowie zwischen den kurzfristigen Haushaltszielen und nachhaltigen Investitions- und Kompetenzentwicklungszielen einer Hochschule (vgl. Böckelmann 2009). Dispute ergeben sich zudem regelmäßig bei der Ableitung der Forschungs- und Marktprioritäten. Sollen Hochschulen den Markterwartungen in Forschung und Lehre entsprechen oder sich davon weitgehend unabhängig machen, um nicht zu einem Forschungs- und Ausbildungsappendix der Wirtschaft degradiert zu werden? Auch wenn sich kurzfristig keine konsistenten Antworten auf die angeschnittenen neuralgischen Punkte des Hochschulmanagements werden finden lassen, so wird sich das Change Management nicht als punktuelle Einzelmaßnahme darstellen, sondern als Daueraufgabe im Sinne kontinuierlicher Anpassungs- und Antizipationsfähigkeit. ■

#### Literaturverzeichnis:

- Böckelmann, C. (2009): Arbeitsplatz Hochschule. Vom Alrounder-Anspruch zum kompetenzbasierten Personalmanagement, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Fuchs M. (2010): Change Management an Hochschulen – Die strategische Integration von Bildungsinnovationen, Strategisches Management, Band 46, Hamburg, Verlag Dr. Kova?.
- Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, München: Vahlen Verlag.
- Heinrichs, W. (2010): Hochschulmanagement, München/Wien: Oldenbourg.
- Küpper, H.-U. (1998): Transformation von Universitäten zu wettbewerbsfähigen Forschungs- und Lehrinstituten, in: Von Becker, M./Kloock, J./Schmidt, R./Wäscher, G. (Hrsg.): Unternehmen im Wandel und Umbruch, Stuttgart, S. 235 – 257.
- Küpper, H.-U. (2007) (Hrsg.): Hochschulrechnung und Hochschulcontrolling, Special Issue, 5/2007 der Zeitschrift für Betriebswirtschaft.
- Küpper, H.-U. (2009): Hochschulen im Umbruch, Arbeitskreis Quantitative Steuerlehre, Diskussionsbeitrag Nr. 74 (zugleich Beitrag zur Festschrift von Franz W. Wagner zum 65. Geburtstag, S. 1 – 27.
- Michel, A./Stegmaier, R./Meiser, M./Sonntag Karlheinz (2009): Der Elfenbeinturm öffnet sich – Veränderungsprozesse im Hochschulbereich. Werden Commitment to Change und Person-Organisations-Passung durch Prozessmerkmale bestimmt?, in: Zeitschrift für Personalpsychologie, Jg. 8, Nr. 1, S. 1 – 13.
- Oster, S. M. (1999): Modern Competitive Analysis, New York/ Oxford: Oxford University Press.
- Pellert, A./Widmann, A. (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Porter, M.E. (1980): Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors: With a New Introduction, New York: Free Press.
- Rasche, C. (2002): Multifokales Management – Unternehmenskonzepte für den pluralistischen Wettbewerb (Habilitation), Wiesbaden.
- Rasche, C. (2005a): Kommentar: Über gewohnte Grenzen hinaus – Strategieberatung zwischen Analyse und Umsetzung –, in: Kirsch, W./Seidl D./Martin Linder (Hrsg.): Grenzen der Strategieberatung – Eine Gegenüberstellung der Perspektiven von Wissenschaft, Beratung und Klienten, Bern, Stuttgart, Wien, S. 430 – 433.
- Rasche, C. (2005b): Multifokales Sanierungsmanagement: Von der engpaßorientierten zur mehrdimensionalen Krisenbewältigung, in: Burmann, C./Freiling, J./Hülsmann, M. (Hrsg.): Management von Ad-hoc-Krisen Grundlagen – Strategien – Erfolgsfaktoren, Wiesbaden, S. 73 – 90.
- Rasche, C./Braun, A. (2003): Trends in der Sport-, Freizeit- und Healthcarebranche – Gestaltungsoptionen für „undermanaged industries“ – in: Rasche, C./Wagner, D. (Hrsg.): Professional Services – „Mismanaged industries – Chancen und Risiken“, München, Mering, S. 3 – 30.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Lübeck.
- Witte, J. (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 48, S. 21 – 27.



# Reform der internen Hochschulstrukturen



Barbara M. Kehm

Prof. Dr. Barbara M. Kehm  
Internationales Zentrum  
für Hochschulforschung  
(INCHER)  
Universität Kassel  
kehm@incher.uni-kassel.de

Geht es um die Reform der internen Hochschulstrukturen, werden in den letzten Jahren zwei Begriffe sehr häufig genannt. Der erste ist „Governance“, der zweite „New Public Management“ (NPM). Kurz gefasst, geht es bei „Governance“ um einen um eine Neufassung des Verhältnisses von Hochschule, Staat und Gesellschaft, also der Steuerungsformen insofern, als sich der Staat aus der Detailkontrolle zurückzieht und den Hochschulen größere Autonomie gewährt, allerdings im Austausch für eine erhöhte öffentliche Rechenschaftspflicht und die Einbeziehung externer (öffentlicher) Interessen in die strategischen Entscheidungen (z. B. über Hochschulräte). Zum anderen geht es bei „Governance“ um eine Neuverteilung hochschulinterner Machtstrukturen, die mit einer Stärkung und Professionalisierung des Managements einerseits und der Einbeziehung externer „Stakeholder“ andererseits verbunden ist.

Meine Ausgangsthese ist folgende: Die Einführung NPM-inspirierter Governance-Reformen an Hochschulen zielt auf eine doppelte Transformation:

Erstens sollen sich die Hochschulen zu stärker integrierten Organisationen entwickeln, um als (quasi autonome) Akteure auftreten zu können.

Zweitens werden durch einen stärkeren Wettbewerb der Hochschulen untereinander Quasi-Märkte etabliert, die zu einer Verbesserung der Performanz führen sollen.

Diesen Maßnahmen liegen folgende Annahmen zugrunde:

Der Rückzug des Staates aus der Detailkontrolle erhöht die institutionelle Autonomie, verlangt aber auch eine umfassende öffentliche Rechenschaftspflicht. Mehr institutionelle Verantwortung erfordert ein gestärktes und professionelles Management. Ziel ist eine Verbesserung der institutionellen Performanz und damit eine Verbesserung der Systemperformanz insgesamt.

Wir wissen aber weder, ob es eine Beziehung zwischen diesen Dimensionen gibt, noch ob die Maßnahmen dazu taugen, Performanz zu erhöhen.

Hinzu kommt, dass man in Deutschland bei der staatlichen Deregulierung (die mit größerer institutioneller Autonomie gleichgesetzt wird) wesentlich weniger weit gegangen ist als in anderen europäischen Ländern. Vielmehr wurde im Zuge der größeren Rechenschaftspflicht und durch Verlagerung ehemals staatlicher Verantwortlichkeiten in Agenturen ein neues Feld von Kontrolle und Regulierung etabliert (Akkreditierung, Evaluation, Qualitätssicherung etc.). Zugleich wurde der Wettbewerbsdruck (z. B. durch Hochschulpakete und vor allem durch die auf Erhöhung der Forschungsperformanz zielende Exzellenzinitiative) verstärkt und intern die kollegialen Entscheidungsgremien geschwächt. Schließlich wurde durch die Einführung von Hochschulräten die Umwelt in die Hochschulen hineingeholt.

Wir haben es hier also mit einer hochkomplexen Gemengelage von Hochschulstrukturreformen zu tun, bei der nicht immer klar ist, was sie bewirken soll und ob sie letztlich etwas bewirkt.



Die Autorin beschreibt die theoretischen Grundlagen der stattgefundenen Reform der inneren Hochschulstrukturen und stellt ihre realen Folgen in der Wissensgemeinschaft und den Hochschulen dar. Zum Schluss stellt sie die Frage, ob man Hochschulen überhaupt „richtig“ reformieren könne und gibt eine vorsichtige Antwort.

Ich möchte daher im Folgenden einige Ergebnisse der Forschung über Hochschulen vorstellen, die sich mit diesen Fragen befasst hat. Insbesondere geht es um ein inzwischen abgeschlossenes Projekt (Enders, Kehm, Schimank 2011), in dem die Auswirkungen neuer Governancemodelle auf die Forschung an Universitäten untersucht wurde, sowie um ein noch laufendes Projekt (Wilkesmann & Schmid 2010), in dem die Auswirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf die Lehre untersucht werden. Das letztgenannte Projekt wurde nach einer Befragung von Lehrenden an Universitäten um eine Befragung von Lehrenden an Fachhochschulen ergänzt. Zur letztgenannten Befragung liegen derzeit noch keine publizierten Ergebnisse vor.

### Ergebnisse der Forschung

Erste Ergebnisse der Forschung über die Auswirkungen neuer Formen der Governance auf Forschung und Lehre zeigen: „Governance matters“ und zwar sowohl für die Befürworter als auch für die Gegner, wenn auch nicht im erwarteten Ausmaß.

Zunächst also einige Ergebnisse der Untersuchung über die Auswirkungen NPM-orientierter Governance auf die Forschung, die anhand von fünf Dimensionen untersucht wurden (vgl. dazu Enders, Kehm, Schimank 2011).

#### 1. Publikationsstrategien:

Der gestiegene Wettbewerbsdruck verlangt schnelle und frühe Publikation. Performanzindikatoren betonen vielfach Quantität (Zahl der Publikationen).

Demgegenüber können sich allerdings bisher die Peer Review Verfahren, die nach innerwissenschaftlicher Güte urteilen und weniger nach außerwissenschaftlicher Relevanz, behaupten und bilden ein Gegengewicht. Unter den WissenschaftlerInnen gibt es weiterhin eine starke Präferenz zu Publikationen in „high impact journals“ bzw. in Form von Monographien. Insgesamt zeigt sich unter den WissenschaftlerInnen ein Trend zur Entwicklung gezielter Publikationsstrategien.

#### 2. Wahl der Forschungsthemen:

Die Wahl des Forschungsthemas bzw. des zu bearbeitenden Problems ist Teil der „akademischen Freiheiten“. Zugleich werden aber Fördermittel zunehmend in Programme und Schwer-

punkte eingebunden. WissenschaftlerInnen haben Strategien entwickelt, ihre Themen so zu formulieren, dass sie in die Programme und Schwerpunkte „passen“. Darüber hinaus gibt es in den Hochschulen zunehmend die Erwartung, dass die Forschung nicht nur einen Beitrag zur Reputation der einzelnen WissenschaftlerInnen leistet, sondern ebenfalls zur Reputation der Institution. So werden z. B. institutionelle Forschungsschwerpunkte etabliert und mittels Cluster- oder Zentrenbildung außerhalb der Fachbereichsstruktur bearbeitet. Schließlich wird die Bedeutung der Einwerbung von Drittmitteln immer größer; zugespitzt gesagt: keine Drittmittel, keine Forschung und wer kann, „kauft“ sich aus der Lehre heraus.





### 3. Balance von „mainstream“ und riskanter Forschung:

Peer Review hat eine „Gatekeeper“-Funktion und unterstützt selten riskante (d.h. ergebnisoffene oder methodisch nicht anerkannte) Forschung. Sie richtet sich zudem nach innerwissenschaftlichen Gütekriterien aus und nicht nach außerwissenschaftlicher Relevanz. „Riskante“ Forschung kann am ehesten von erfahrenen ProfessorInnen mit erfolgreicher Drittmittelbilanz durchgeführt werden. Peer Review erhält damit eine doppelte Funktion: sie bildet ein Gegengewicht zu rein utilitaristischen Formen des Wettbewerbs in der Forschung, tendiert aber zugleich zur Bevorzugung von „Mainstream“-Forschung.

### 4. Grundlagen- versus angewandte Forschung:

Außerwissenschaftliche Relevanz ist für die meisten ForscherInnen an Universitäten wenig bedeutsam, wenn auch nicht ausgeschlossen. Allerdings gibt es eine zunehmende Betonung außerwissenschaftlicher Relevanz in den neuen Mechanismen der Forschungsevaluation. Dennoch: Auch indikatorbasierte Evaluationssysteme arbeiten überwie-

gend mit Peer Review. Im Fächervergleich wurde die Tendenz sichtbar, dass Forschungsfelder mit Anwendungsbezug versuchen, sich durch Betonung ihres Charakters als Grundlagenforschung den Adel der Disziplin anzueignen (untersucht wurde die „rote“ Biotechnologie), während Forschungsfelder mit traditionell starkem Grundlagenbezug (untersucht wurde die mittelalterliche Geschichte) aufgrund eines gestiegenen öffentlichen Interesses deutlich an außerwissenschaftlicher Popularität gewonnen haben (z. B. Ausstellungskataloge, Beratung von Filmemachern, Begleitung von Laiengruppen, die ihre lokale Geschichte erkunden wollen). Zunehmend verschwimmen die überkommenen Abgrenzungen zwischen Grundlagenforschung und anwendungsbezogener Forschung.

### 5. Zusammenhang von Forschung und Lehre:

An der Einheit von Forschung und Lehre wird seitens der WissenschaftlerInnen als Ideal festgehalten. In der

Realität ist eine zunehmende Entkopplung festzustellen. Diese wird in den Ländern forciert, in welchen unterschiedliche Finanzierungsmechanismen und Evaluationsmethoden für Forschung einerseits und Lehre andererseits etabliert wurden. In der Tendenz zählt in der Forschung die Qualität, in der Lehre die Quantität.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die auf eine Steigerung von Effizienz und Performanz ausgerichteten Instrumente des New Public Management an Universitäten gewissermaßen in Waage halten mit traditionellen Auffassungen der WissenschaftlerInnen darüber, was Forschung ist, wie sie durchgeführt wird und was sie bedeutet. Sicherlich finden seitens der WissenschaftlerInnen Anpassungen an neue Anforderungen statt – etwa in den Publikationsstrategien oder in der Öffnung für außerwissenschaftliche Relevanzen und Interessen, aber das Instrument der Peer Review fungiert weiterhin als starker Wächter einer an innerwissenschaftlichen Gütekriterien ausgerichteten Forschung.

Kommen wir nun zu ersten Ergebnissen der Untersuchung über Auswirkungen der neuen (NPM-inspirierten) Steuerungsinstrumente auf die Lehre (Wilkesmann, Schmid 2010:504-507). Zu den neuen Steuerungsmechanismen zählen insbesondere die Leistungszulagen in der W-Besoldung und Zielvereinbarungen. Wilkesmann und Schmid haben herausgefunden, dass die W-Besoldeten der Lehre eine größere Bedeutung zumessen und dafür mehr Zeit aufwenden als die C-Besoldeten. Zugleich erhalten nur knapp 5 Prozent aller W-Besoldeten Leistungszulagen für die Lehre. Bei der leistungsorientierten Mittelvergabe auf der Ebene der Lehrstühle zählen vor allem Forschungskriterien. Außerdem ist die Lehre nur bei einem

Drittel der ProfessorInnen Gegenstand von Zielvereinbarungen. Insgesamt wird durch Zielvereinbarungen und Leistungszulagen die Einwerbung von Drittmitteln deutlich stärker honoriert als Lehrqualität. Wilkesmann und Schmid kommen zu dem Schluss, dass Leistungszulagen, Zielvereinbarungen und Lehrpreise „keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Wichtigkeit oder den tatsächlichen Aufwand für die Lehrmethodik“ (ibid. 506) haben und stellen sogar einen negativen Einfluss bei der Vergabe von Leistungszulagen auf Lehrstuhlebene fest. Allerdings hat der Besoldungsmodus offenbar einen Einstellungswandel begünstigt. W-Besoldete weisen „eine signifikant höhere extrinsische Lehrmotivation“ auf (ibid. 507) als C-Besoldete und sind insgesamt gegenüber den neuen Steuerungsinstrumenten positiver eingestellt. Ich würde das als Sozialisations-effekt bezeichnen.

### Reform der internen Hochschulstrukturen

Die Zahl der Instrumente, mit denen die Reform der internen Hochschulstrukturen umgesetzt wird, ist erstaunlich hoch, gerade angesichts der Tatsache, dass man eigentlich nicht weiß, wie und ob sie wirken und die damit erwarteten Zielsetzungen erreichen (vgl. auch Meier 2009). Im Folgenden eine kleine Übersicht über die wesentlichen Instrumente sowie die damit verbundenen Ziele. Die Reihenfolge spielt dabei keine Rolle.

#### (a) Einführung von Hochschulräten

Hochschulräte werden in Deutschland gänzlich oder überwiegend mit externen Akteuren besetzt und haben eine



doppelte Funktion: Kontrolle des (internen) Hochschulmanagements und Beratung der Hochschulleitung in strategischen Entscheidungsprozessen, in die externe Interessen eingebracht werden sollen.

#### (b) Stärkung und Professionalisierung der Hochschulleitungen und Dekane

Hochschulleitungen und Dekane wurden mit mehr Autorität und Entscheidungskompetenzen ausgestattet. Sie sollen verstärkt in der Lage sein, auch unbequeme Entscheidungen zu treffen. Organisationsentwicklung hat Vorrang vor den Interessen der akademischen Profession.

#### (c) Schwächung der Kollegialorgane

Mit der Schwächung der Kollegialorgane (insbesondere des Senats) wurden neue Hierarchien etabliert, die zu effizienteren und effektiveren Entscheidungsstrukturen führen sollen.

#### (d) Leistungsorientierte Bezahlung und Mittelallokation

Die Einführung der W-Besoldung mit möglichen Leistungszulagen hat ebenso zur Verstärkung des Kontraktmanagements geführt wie die leistungsorientierte Mittelallokation für Fachbereiche und zentrale Einrichtungen. Über die Formen des Kontraktmanagements können Schwerpunkte gesetzt, aber auch Mittel konzentriert werden. Hochschulleitungen sind darüber hinaus vermehrt in der Lage zu definieren, welche Ziele sie erreichen wollen.

#### (e) Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen werden zwischen Ministerien und den einzelnen Hochschulen, aber auch zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen/Fakultäten sowie zwischen Hochschulleitung und neu berufenen ProfessorInnen abgeschlossen. Sie sind in der Regel quantitativ definiert und auf Output (Kennziffern und Indikatoren) ausgerichtet. Damit soll eine Steigerung der (quantitativen) Performanz erreicht werden.

## (f) Evaluation und Akkreditierung

Akkreditierung und Entwicklung von Standards für die Qualitätssicherung in der Hochschullehre werden europaweit zunehmend von unabhängigen Agenturen durchgeführt, die zugleich auf europäischer Ebene zusammenarbeiten. Dabei kommt es zu einer Externalisierung von Qualitätsdefinitionen, die sich weniger an Kriterien innerwissenschaftlicher Güte als an Kriterien außerwissenschaftlicher Relevanz (z. B. Beschäftigungsfähigkeit) orientieren.

## (g) Qualitätsmanagement

Im Zuge der Weiterentwicklung von Qualitätssicherungssystemen an Hochschulen wird inzwischen großer Wert auf die Einführung von Qualitätsmanagement gelegt, welches weitgehend vorgegebenen Standards entsprechen und spezifischen Prozessvorgaben folgen soll. Häufig sind weitgehende Berichtspflichten und eine Zertifizierung (z. B. nach DIN ISO 9001ff.) eingeschlossen.

## (h) Profil- bzw. Schwerpunktbildung

Sowohl Wettbewerbsaspekte als auch Probleme der Unterfinanzierung haben zu neuen Anforderungen an die Hochschulen hinsichtlich ihrer Profil- und Schwerpunktbildung geführt. Nicht jede Universität soll sich als traditionelle „Volluniversität“ verstehen, sondern an einem unverwechselbaren Profil arbeiten und dabei Schwerpunkte setzen. Dies kann einerseits zu einer weiteren Typendifferenzierung, andererseits zu einer Stratifizierung (z. B. Forschungs- versus Lehruniversitäten) führen.

## (i) Hochschulpakete

Die von Bund und Ländern mit den Hochschulen abgeschlossenen Hochschulpakete dienen vorrangig dazu, den Hochschulen zusätzliche Mittel zur Verfügung zu stellen, um die Zahl der Studienplätze entsprechend der vorausgerechneten Nachfrage zu erhöhen. Die Hochschulrektorenkonferenz kritisiert

die zu geringen Kostenansätze pro Studienplatz. Ziel ist es, mehr Studierende mit weniger finanziellen Mitteln bei gleich bleibender Qualität des Angebots zum Abschluss zu bringen.

## (j) Neue Hochschulprofessionen

Zur Bewältigung der neuen Managementverantwortung wurden an den Hochschulen eine Reihe von Tätigkeitsfeldern im mittleren Management neu geschaffen bzw. strategischer ausgerichtet, die zwischen den Kernprozessen von Forschung und Lehre einerseits und Routineverwaltung andererseits liegen. Die Tätigkeiten verbinden häufig Unterstützung und Entscheidungsvorbereitung (z. B. Qualitätsmanagement, Curriculumentwicklung), Dienstleistungen (z. B. Studien- und Karriereberatung) sowie Brückenfunktionen (z. B. Fakultäts- und Fachbereichsmanagement, Transfer, Alumniarbeit) und werden ausgeführt von einer neuen Kaste von zumeist hochqualifizierten Hochschulprofessionellen. Auf solche Weise werden alle Ebenen der Hochschule von Managementhandeln durchzogen, um Effizienz- und Effektivitätsgewinne zu erzielen.

## (k) Auswirkungen der Exzellenzinitiative

Die Auswirkungen der Exzellenzinitiative sind erst in Ansätzen untersucht. Wir wissen aber, dass sie zu einer stärker vertikalen Stratifizierung des deutschen Hochschulsystems führt. Folgen sind unter anderem die Entstehung von neuen Subsystemen (Elitehochschulen und andere) und Netzwerken (Universitäten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen), hochschulintern die Entstehung „kleiner Königreiche“ (z. B. Exzellenzcluster) und eine langsame Erosion der Einheit von For-

schung und Lehre, indem sich forschungsstarke ProfessorInnen zunehmend aus der Lehre „freikaufen“ (vgl. Kehm, Pasternack 2009).

## (l) Globalhaushalte

Mit der Einführung von Globalhaushalten wurde den Hochschulleitungen ein größerer Spielraum für die interne Mittelverteilung zur Verfügung gestellt. Auch wenn dieser Spielraum angesichts der festen Kosten nicht sehr hoch ist, so konnten in den Hochschulen mit diesen Mitteln dennoch Anreize für zusätzliche Leistungen geschaffen oder Schwerpunkte in der Forschung und der Lehre gesetzt werden.

## Beispiel Qualitätsmanagement

Im Folgenden soll Qualitätsmanagement als Beispiel herausgegriffen werden. Praktiken der Qualitätsbewertung sind inzwischen breit eingeführt (Evaluation, Akkreditierung, Peer Review), weniger allerdings Praktiken der Qualitätssicherung insbesondere in der Lehre. Dennoch werden Ergebnisse der Qualitätsbewertung zunehmend als Grundlage für Entscheidungen über Finanzierung, Leistungszulagen, Mittelallokation genutzt.

In unserem Forschungsprojekt haben wir herausgefunden, dass Effizienz und Effektivität des Qualitätsmanagements in Deutschland von WissenschaftlerInnen völlig anders wahrgenommen werden als von den Hochschulleitungen. Erstere bezeichnen die Lehr- und Forschungsevaluation an Hochschulen als „zahnlosen Tiger“, letztere betrachten sie als Erfolg. Im internationalen Vergleich von vier Ländern gab es nur in England harte Evaluationen mit spürbaren Auswirkungen (vgl. Enders, Kehm Schimank 2011).



In Deutschland stellt sich die leistungsbezogene Bezahlung im Rahmen der W-Besoldung realer als massive Absenkung der Einkommen plus Verschiebung von der intrinsischen zur extrinsischen Motivation dar (vgl. Wilkesmann, Schmid 2010).

Seitens des Hochschulmanagements werden Evaluationsergebnisse vorrangig für Maßnahmen der Umstrukturierung, der Reorganisation und des Ausdünnens genutzt.

### Schlussfolgerungen

Kann man Hochschulen „richtig“ reformieren? Haben wir die Kriterien und das Wissen, um „richtig“ von „falsch“ unterscheiden zu können? Und eine dritte, durchaus nicht nur rhetorisch gemeinte, Frage wäre: Gibt es eine „one fits all“ Lösung?

Eine gewisse Skepsis ist hier vermutlich angebracht.

Um Hochschulen „richtig“ reformieren zu können brauchen wir einen Konsens, was das Ziel der Reformen sein soll. Den gibt es allerdings derzeit nicht, weil

- es keine allgemein geteilte „Idee“ der Universität (mehr) gibt,
- die externe Setzung von Standards und Qualitätskriterien die Performanzpotenziale nicht wirklich abbildet,
- Hochschulleitungen bei weitem nicht so professionell sind wie erwartet,
- die Peers weiterhin als Torhüter fungieren,
- die Mischung aus funktionaler (horizontaler) Differenzierung und vertikaler Stratifizierung Isomorphismus begünstigt,
- der deutsche Föderalismus in der Bildungspolitik das System eher fragmentiert als die Systemperformanz verbessert.



Dennoch bleibt die Entwicklung der Hochschulen von einer Institution zu einer Organisation eine Aufgabe, die bisher noch nicht wirklich bewältigt wurde. Unklar ist auch, welcher Organisationstyp den Hochschulen am besten entsprechen würde. Sollen sie betriebs- bzw. unternehmensförmig organisiert sein oder geht es um die korporationsrechtliche Stellung? In der Forschungsliteratur wird betont, dass Hochschulen „spezifische“ Organisationen (vgl. Musselin 2006) sind, gekennzeichnet durch lose Kopplung und unklare Technologien. Dies verhindere ihre Organisationswerdung im klassischen Sinn. Allerdings haben etwa Brunsson und Sahlin-Anderson (2000) hervorgehoben, dass die Organisationswerdung der Hochschulen mit der Entwicklung von Hierarchie, Identität und Rationalität vervollständigt werden könne. Diese drei Kriterien sind wesentliche Triebkräfte der derzeitigen Organisationsreformen. ■

### Literatur

- Brunsson, N., Sahlin-Anderson, K. (2000). Constructing Organisations: The Example of Public Sector Reforms. In: *Organisations Studies* 21(4), S. 721-746.
- Enders, J., Kehm, B. M., Schimank, U. (2011). Turning Universities into Actors on Quaim Markets: How Governance Affects Research. In: Jansen, D. (Ed.) (2011). *The Changing Governance of Research*. Dordrecht: Springer (forthcoming).
- Kehm, B. M., Pasternack, P. (2009). The German Excellence Initiative and its Role in Restructuring the National Higher Education Landscape. In: Palfreyman, D. & Tapper, T. (Eds.). *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions*. Oxford, New York: Routledge, S. 113-127.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Musselin, C. (2006). Are Universities Specific Organisations? In: Krücken, G., Kosmützky, A., Torka, M. (Hg.). *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 63-84.
- Wilkesmann, U., Schmid, C. J. (2010). Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. In: *Forschung & Lehre* (7)2010, S. 504-507.



# Bachelor auf Erfolgskurs!?



Isabel Roessler

Isabel Roessler  
CHE Gemeinnütziges  
Centrum für  
Hochschulentwicklung  
isabel.roessler@che-con-  
cept.de

Gemeinsam mit mittlerweile 46 weiteren Nationen stellte Deutschland sich die Aufgabe, bis 2010 die Ziele der Bologna-Erklärung von 1999 umzusetzen. Die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes war die übergeordnete Thematik, unter der verschiedene Einzelziele erreicht werden sollten. Die Bologna-Reform führt dabei zu umfassenden Änderungen in der (deutschen) Hochschullandschaft, die nicht nur die Studiengangstruktur, sondern auch die Inhalte und Organisationsabläufe der Studierenden betrifft. Im Mittelpunkt stand dabei die Einrichtung der gestuften Studienstruktur in Bachelor- und Masterstudiengänge. Aber auch die damit eng verknüpfte Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS), der Modularisierung, der Output-Orientierung und der Akkreditierung stellte die Hochschulen vor besondere Herausforderungen.<sup>1)</sup>

Durch diese Maßnahmen sollte Europa im Hochschulbereich stärker zusammenwachsen. Dass es sich dabei jedoch um einen vielschichtigen Prozess handelt, lässt sich daran ablesen, dass die Ziele seit der Bologna-Erklärung von 1999 immer weiter auf den deutschen Ministerkonferenzen ergänzt wurden. Insgesamt wurden letztlich 10 Ziele festgehalten.<sup>2)</sup>

- Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen
- Definition eines Qualifikationsrahmens auf nationaler und europäischer Ebene, sowie die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)
- Förderung der Mobilität
- Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen

- Europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung
- Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung
- Einbettung in das Konzept des Lebenslangen Lernens
- Stärkung der sozialen Dimension der Hochschulbildung durch mehr Chancengerechtigkeit
- Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums
- Berufsqualifizierung / Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen.

Bei einer solchen Vielzahl an unterschiedlichen Zielen muss davon ausgegangen werden, dass es möglich ist, zumindest in einem Teil der betroffenen Bereiche wie zum Beispiel der Berufsqualifizierung eine Veränderung im Vergleich zu der Zeit vor Bologna festzustellen. Die Frage ist, anhand welcher empirischen Daten Effekte der Bologna-Reform feststellbar sind. Einen Ansatzpunkt bietet das CHE-HochschulRanking: Jährlich befragt das CHE Studierende, Professoren und Fachbereiche wechselnder Fächer hinsichtlich der Studiensituation und erbittet Hintergrundinformationen zu den Fachbereichen sowie den Studiengängen.<sup>3)</sup>

Nach einer Prüfung der aus dem CHE-HochschulRanking vorliegenden Indikatoren konnten drei Bereiche identifiziert werden, in denen sich Auswirkungen der Ziele von Bologna niederschlagen müssten und in denen daher ein Vergleich der Studierendenurteile von Diplomstudierenden auf der einen Seite und Bachelorstudierenden auf der anderen Seite durchgeführt werden sollte.

Die Autorin analysiert anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking, inwieweit die Ziele des Bologna-Prozesses, die in den deutschen Ministerkonferenzen erarbeitet wurden, in der Hochschulpraxis erreicht wurden.

Konkret lassen sich zwei Ziele anhand der vorliegenden Indikatoren annähernd prüfen: Zum einen wird die geplante „Förderung der Mobilität“ anhand des Indikators „Unterstützung für Auslandsstudium“ geprüft. Zum anderen wird das Ziel der „Berufsqualifizierung“ mit Hilfe der Indikatoren „Praxisbezug“ sowie „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ untersucht. Die zugrunde liegende Frage ist dabei: Wurden diese Ziele insbesondere in den Bachelorstudiengängen erreicht? Zusätzlich werden 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-Master-Systems ausgegangen. Anhand dieses grundsätzlichen Indikators soll geprüft werden, ob dies zutreffend ist.

### Methodik

Für die Untersuchung wurde auf die Daten aus dem CHE-HochschulRanking zurückgegriffen. Das erste HochschulRanking erschien 1998 und wurde seitdem kontinuierlich weiter ausgebaut. Inzwischen umfasst das Ranking 33 Fächer, die in einem Drei-Jahres-Rhythmus aktualisiert werden.

In die Untersuchung der Bachelorstudiengänge hinsichtlich der Erreichung von Bologna-Zielen ging eine vollständige Erhebungsrunde des CHE-HochschulRankings (drei aufeinanderfolgende Jahre) ein. Diese umfasst 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 Prozent.<sup>4)</sup>

Insgesamt wurden die Urteile von 93.856 Studierenden in der Untersuchung berücksichtigt. Knapp 30.000 Studierende (29.563) von ihnen waren an einer Fachhochschule immatrikuliert. 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. Da sich die Studie nur auf die Umsetzung der angesprochenen Bolognaziele innerhalb Deutschlands bezieht, wurden Studierende ausländischer Hochschulen, die ebenfalls im CHE-HochschulRanking mit einbezogen sind, nicht in den Vergleich einbezogen.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in drei Varianten. Zum einen werden die Mittelwerte der Urteile von Bachelorstudierenden denen der Diplomstudierenden gegenübergestellt. Zur Ergänzung dessen werden die prozentualen Anteile der Nennungen von „sehr gut“/„gut“, bzw. „sehr schlecht“/„schlecht“ abgebildet.

Neben den drei Indikatoren „Praxisbezug“, „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ und „Unterstützung für Auslandsstudium“ werden durchgängig zwei weitere Indikatoren als Überprüfungsindikatoren mit aufgeführt: „Studiensituation insgesamt“ und „Betreuung“. Gerade der Indikator „Studiensituation insgesamt“ ist ein Indikator, der es ermöglicht, die Stimmung der Studierenden insgesamt abzubilden. An diesem Indikator kann gesehen werden, ob sich die Wahrnehmung der Gesamtsituation des Studiums durch den Bachelor im Vergleich zum Diplom verändert hat. Dieser Indikator wird nur aus einer einzigen Frage gebildet. Für die vier weiteren Indikatoren werden mehrere Einzelitems zu einem Wert aggregiert.<sup>5)</sup>

### Ergebnisse

Im Rahmen des *h1b*-Kolloquiums „Hochschulen RICHTIG reformieren“ wurde der Schwerpunkt auf zwei Aspekte des CHE-Arbeitspapiers 1346, in dem die Studie veröffentlicht wurde, gelegt: Die Situation in den Wirtschaftswissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen.

Ergänzend wurden die Ergebnisse dieser beiden Fächer an den Universitäten ebenfalls vorgestellt.

### Wirtschaftswissenschaften

Die Wirtschaftswissenschaften umfassen als Fächergruppe an Fachhochschulen

Tabelle 1: Verteilung der gepl. Abschlüsse, Wirtschaftswissenschaften FH

| Fach                      | Diplom | Bachelor     |
|---------------------------|--------|--------------|
| Wirtschaftsinformatik     | 715    | 970 (57,6%)  |
| Wirtschaftsingenieurwesen | 2498   | 1311 (34,4%) |
| BWL                       | 5863   | 5026 (46,2%) |

die Fächer Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsingenieurwesen und Betriebswirtschaftslehre. Aufgrund der besonderen Struktur und Zielrichtung dualer Studiengänge – es ist davon auszugehen, dass sich der Praxisbezug positiv verändern dürfte, wenn dual Studierende in der Stichprobe enthalten sind –, wurden die Studierenden herausgefiltert, die angaben, in einem dualen Studiengang immatrikuliert zu sein.

Dementsprechend finden sich auch kaum Unterschiede bei dem insgesamt sehr hohen Anteil an äußerst positiven Bewertungen. Mit fast 80 Prozent 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 wurde.

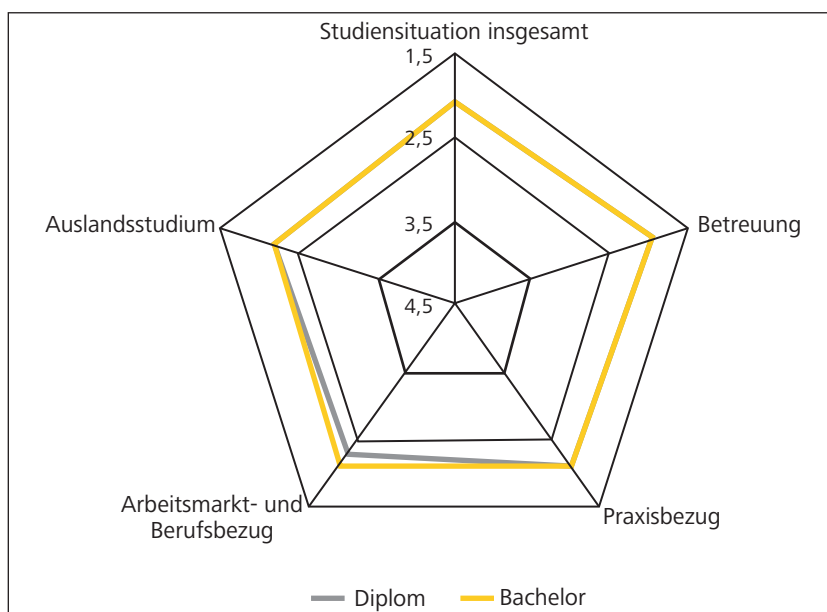
Das durchweg positive Ergebnis der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen wird durch die geringen Anteile an Nennungen im Bereich von „sehr schlecht“ bzw. „schlecht“ noch einmal unterstrichen. Von den Bachelorstudierenden antworten sogar durchgängig noch weniger Studierende negativ als von den Diplomstudierenden. Besonders der „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ wird von ihnen noch seltener als ohnehin schon negativ bewertet.

### Ingenieurwissenschaften

Auch in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern zeigt sich ein positives Bild an den Fachhochschulen.

Die Gruppe der ingenieurwissenschaftlichen Fächer umfasst im CHE-HochschulRanking an Fachhochschulen insgesamt sechs Fächer: Maschinenbau, Verfahrenstechnik/Chemieingenieurwesen, Mechatronik, Elektro- und Informationstechnik, Architektur und Bauingenieurwesen.

Abbildung 1: Mittelwerte\* der Urteile von Bachelor- und Diplomstudierenden in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen

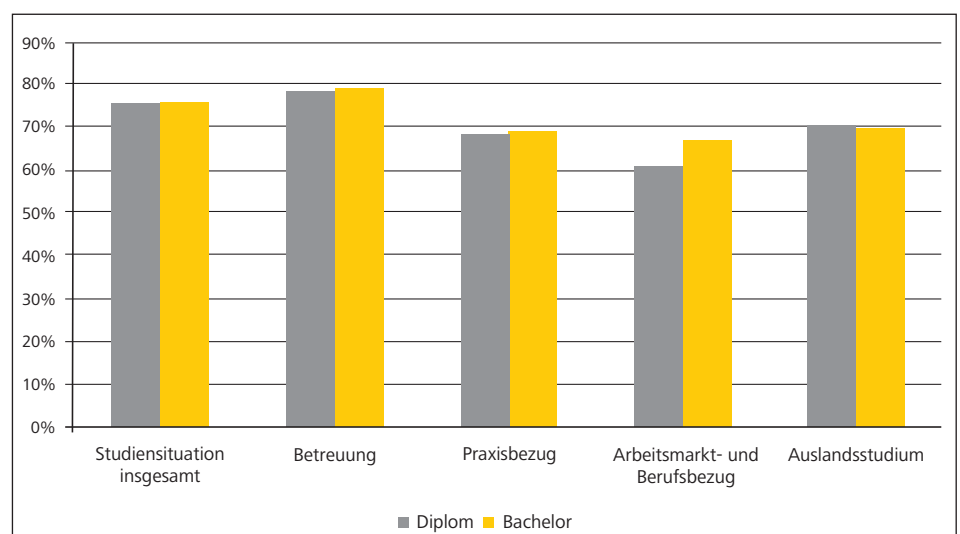


[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]  
\*1=sehr gut, 6=sehr schlecht

Die Stichprobe umfasst über 16.000 Studierende in den drei Fächern. Rund 45 Prozent waren 2008 in einem Bachelorstudiengang immatrikuliert.

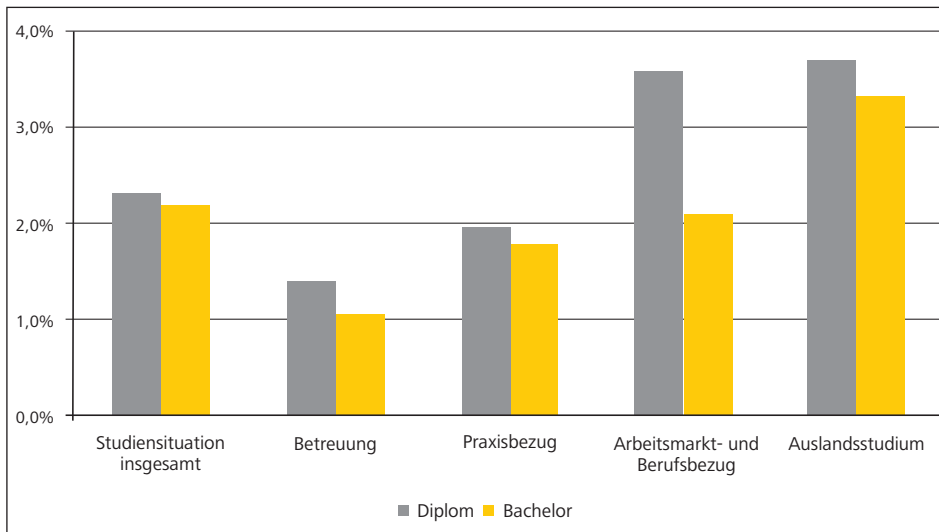
Die Betrachtung der Mittelwerte der Urteile von Bachelor-, bzw. Diplomstudierenden zeigt, dass es den Fachhochschulen gelungen ist, mit ihren Bachelorstudiengängen das Niveau des Diploms zu halten. Die Studierenden der Bachelorstudiengänge bewerten lediglich den „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“, sowie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

Abbildung 2: Anteile „sehr gut / gut“ in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

Abbildung 3: Anteile „sehr schlecht / schlecht“  
in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen



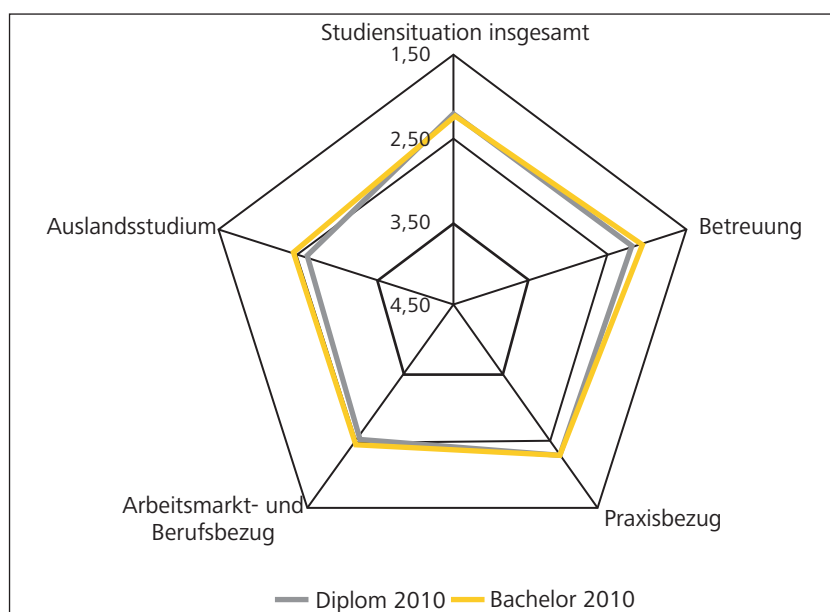
[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

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 Prozent 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 Prozent der Befragten in Bachelorstudiengängen immatrikuliert, so dass 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.

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



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

\*1=sehr gut, 6=sehr schlecht

2010 bewerten die Bachelorstudierenden auch die „Betreuung“, den „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“, wie den Indikator „Auslandsstudium“ durchschnittlich positiver als die Diplomstudierenden. Die Unterschiede zwischen den Urteilen der Bachelor- und der Diplomstudierenden sind in allen drei Indikatoren statistisch signifikant.

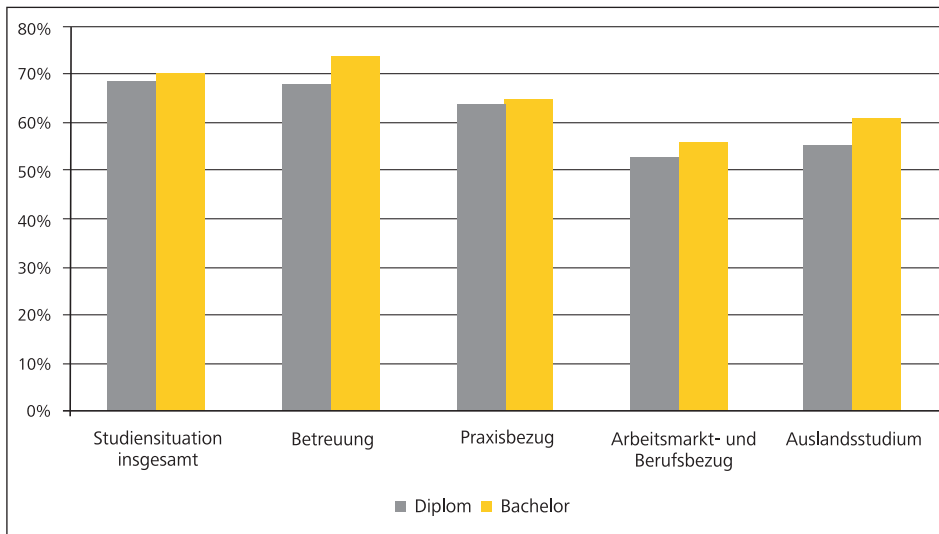
Bereits im Jahr 2007 wurden die ausgewählten Indikatoren „Auslandsaufenthalt“ und „Arbeitsmarkt- und Berufsbezug“ von den Bachelorstudierenden besser bewertet als von den Diplomstudierenden. Diese Tendenz hat sich 2010 wie gezeigt fortgesetzt.

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

Die Verteilung der negativen Bewertungen unterstreicht die insgesamt positive Bewertung der Bachelorstudierenden noch einmal. Die Unterschiede zwischen den Angaben der Diplom- und der Bachelorstudierenden sind in der Grafik erkennbar. Beachtenswert ist jedoch, dass der „Praxisbezug“ von Bachelorstudierenden etwas häufiger negativ bewertet wird. Hier sind knapp fünf Prozent der Studierende unzufrieden mit der Situation.

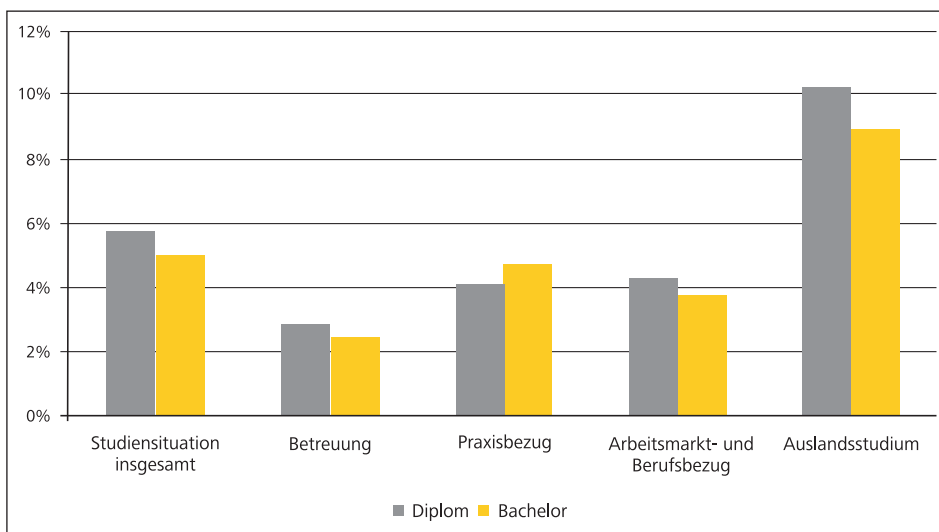
Insgesamt kann an den Urteilen der Studierenden festgestellt werden, dass bei den Ingenieursstudiengängen an den Fachhochschulen die Umstellung auf die Bachelorstruktur aus Studierendensicht gelungen ist und sich in positiven Urteilen, sowohl im Jahr 2007 wie auch fortschreibend im Jahr 2010, niederschlägt.

Abbildung 5: Anteile „sehr gut / gut“  
in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen 2010



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

Abbildung 6: Anteile „sehr schlecht / schlecht“  
in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen 2010



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

### Ergänzende Betrachtung der Fächer an Universitäten

Als Ergänzung zu den Ergebnissen an Fachhochschulen werden auch die Ergebnisse der beiden vorgestellten Fächer an Universitäten detaillierter betrachtet. Die Wirtschaftswissenschaften umfassen als Fächergruppe im HochschulRanking 2008 an den Universitäten die Fächer Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsingenieurwesen, Betriebswirtschaftslehre und Volkswirt-

schaftslehre sowie Wirtschaftswissenschaften und damit zwei Fächer mehr als die Fachhochschulen. 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 wurden die Studierenden dieser

Studiengänge nicht mit einbezogen. Die Angaben beziehen sich rein auf die Urteile von Studentinnen und Studenten in klassisch strukturierten Studiengängen.

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

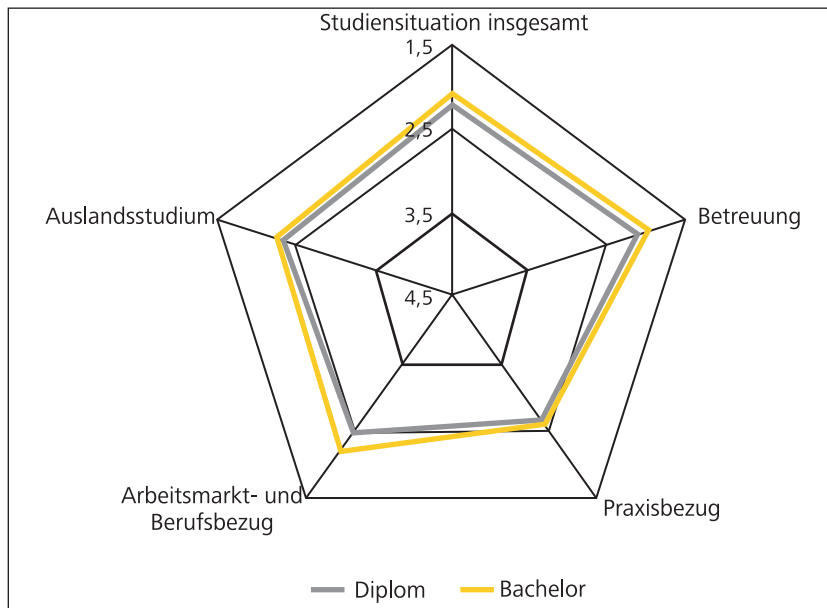
Bei der Betrachtung der auf „sehr gut“/ „gut“ entfallenden Anteile antworten die Bachelorstudierenden häufiger positiv als die Diplomstudierenden. Auffällig ist bei den hier zusammengefassten wirtschaftlich ausgerichteten Studiengängen, dass die Gesamtzufriedenheit hoch ist. Lediglich beim Indikator „Praxisbezug“ bewertet weniger als Hälfte der Studierenden die Situation als sehr gut oder gut.

Aufgrund der insgesamt 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.

Auch für die Ingenieurwissenschaften an Universitäten wurden die Daten aus den Jahren 2007 und 2010 betrachtet. Dadurch ist es möglich, eine Entwicklung im Fach abzubilden. 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 immatriku-



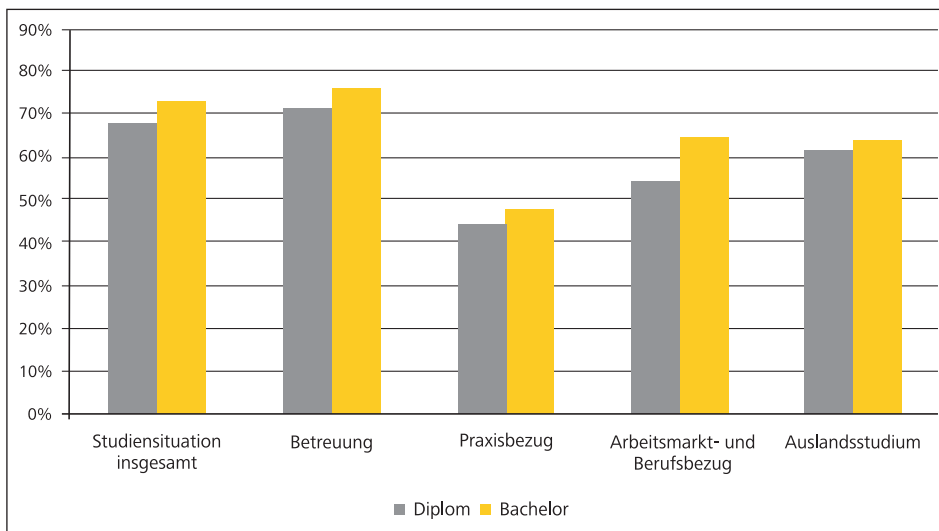
Abbildung 7: Mittelwerte\* der Urteile von Bachelor- und Diplomstudierenden in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

\*1= sehr gut, 6= sehr schlecht

Abbildung 8: Anteile „sehr gut / gut“ in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

liert zu sein, wurden aus dem Vergleich herausgenommen, um die Einflüsse dualer Studiengänge herauszunehmen.

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 fast 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 acht Prozent der einbezogenen Studierenden bereits in einem Bachelorstudiengang immatriku-

liert. 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 Bachelor.

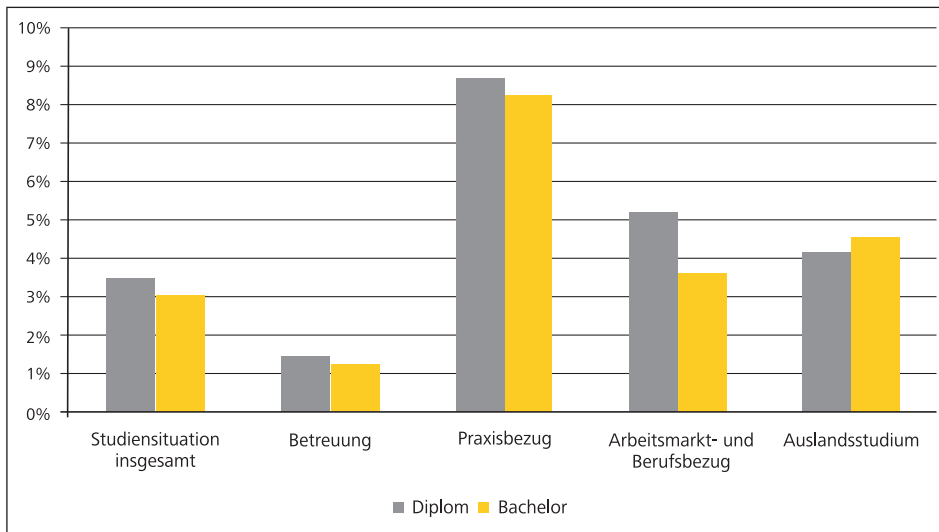
Wird das andere Ende der Skala, Bewertungen von „sehr schlecht“/„schlecht“, hinzugezogen, verdeutlicht sich die Tendenz der Bachelorstudierenden. Sie bewerten teils mehrere Prozentpunkte häufiger die Situation als „sehr schlecht“ oder „schlecht“ als die Diplomstudierenden. Lediglich die Betreuung wird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

### Fazit

- 1) Eine differenzierte Betrachtungsweise ist notwendig: Je nach Fächergruppe ergibt sich eine unterschiedlich gute Umsetzung der untersuchten Bolognaziele.

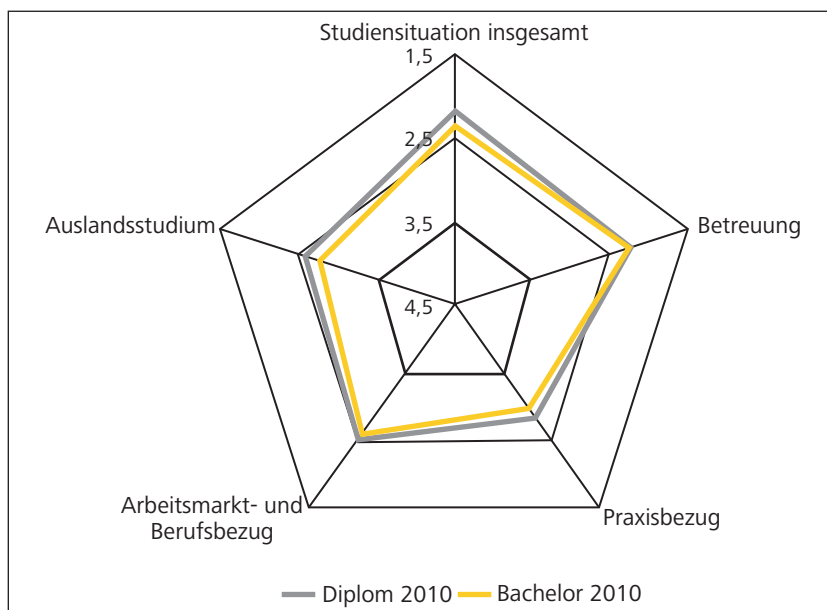
Die Ergebnisse der untersuchten Fächergruppen belegen anschaulich die verschiedenen Fächerkulturen an den Hochschulen und dass den Vertretern der Fächer die Umsetzung von Bologna unterschiedlich gut geglückt ist. Den Fachhochschulen gelang es, die positiven Bewertungen der Studiensituation durch die Diplomstudierenden auch unter den Bachelorstudierenden zu erhalten. Teilweise konnten sogar noch einmal deutliche Verbesserungen erzielt werden. Auch den Universitäten gelang

Abbildung 9: Anteile „sehr schlecht / schlecht“  
in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2008]

Abbildung 10: Mittelwerte\* der Urteile von Bachelor- und Diplomstudierenden  
in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

\*1=sehr gut, 6=sehr schlecht

es beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften, positive Ergebnisse von Seiten der Bachelorstudierenden zu erhalten, wohingegen in den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten die Studierenden der Bachelorstudiengänge die betrachteten Aspekte schlechter beurteilten als die Diplomstudierenden.

- 2) Eine Verbesserung der Berufsqualifizierung wurde durch die Einführung des Bachelor erreicht.

Insgesamt kann festgehalten 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: an den Fachhochschulen wurde dieser Indikator von den Bachelorstudierenden positiver bewertet als von den Diplomstudierenden.

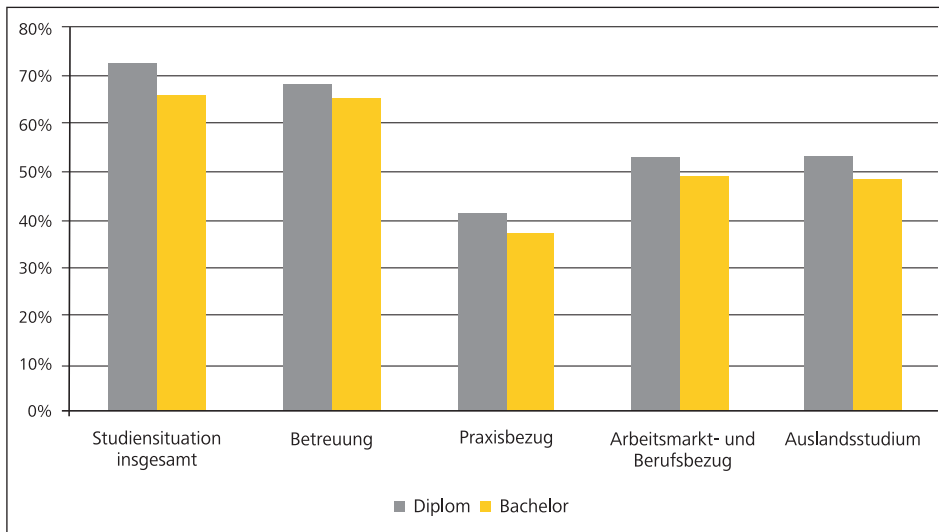
Bei den Ingenieurwissenschaften an Universitäten kam es jedoch zu einer geringfügigen Verschlechterung.

- 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. 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.“

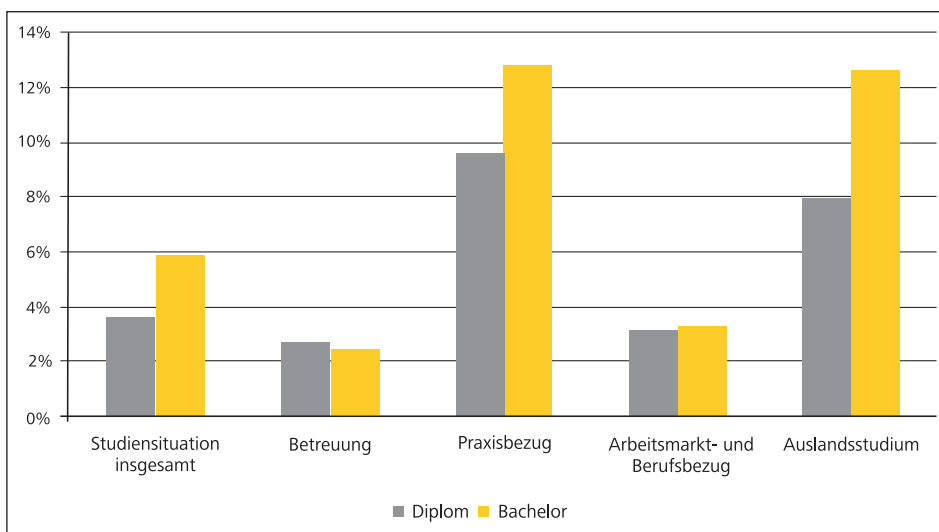
- 4) Die Einführung des Bolognasystems führt zu messbaren positiven Veränderungen, jedoch nicht in allen Bereichen. Schwachstellen werden deutlich.

Abbildung 11: Anteile „sehr gut / gut“  
in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten 2010



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

Abbildung 12: Anteile „sehr schlecht / schlecht“  
in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten 2010



[Datenquelle: CHE-HochschulRanking 2010]

Ermöglicht wurden diese Veränderungen durch die Einführung des Bologna-Systems. Die Hochschulen in Deutschland nutzen in der Regel die Chance zur Veränderung, und die Studierenden nehmen diese Veränderungen auch aktiv wahr. Das schlägt sich messbar in positiven Urteilen nieder.

Allerdings können durch die differenzierte Betrachtungsweise auch Schwächen der Umsetzung festgestellt werden. An den deutschen Fachhochschu-

len werden in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern wie auch in den untersuchten ingenieurwissenschaftlichen Fächern von den Bachelorstudierenden positivere Einschätzungen der Studiensituation abgegeben als unter den Studierenden der „alten“ Studienabschlüsse. Die Unterschiede in der Bewertung sind jedoch weniger stark ausgeprägt als an den Universitäten. ■

- 1) s. auch HRK Servicestelle Bologna: „Bologna Reader, Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen“, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004, aufgerufen Februar 2010.
- 2) BMBF: Der Bologna-Prozess. Im Internet unter: <<http://www.bmbf.de/de/3336.php>>, aufgerufen Februar 2010.
- 3) Weitere Informationen zum CHE-Hochschul-Ranking unter <http://www.che-ranking.de>; eine umfangreiche Erläuterung der Methodik des HochschulRankings findet sich unter: <<http://www.che-ranking.de/methodenwiki>>.
- 4) Bereits im Wintersemester 2006/2007 lag der Anteil an Studienanfängern in den Politikwissenschaften in den Prüfungsgruppen Diplom und Bachelor etwa gleich auf. In den Sozialwissenschaften schrieben sich in dem Semester bereits deutlich mehr Anfänger 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.cBr oker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1020986>>, aufgerufen Mai 2010.
- 5) Die Einzelitems, aus denen sich die Indikatoren zusammensetzen, sowie weitere Informationen zu den jeweiligen Indikatoren finden sich im Internet unter: <<http://www.che.de/methodenwiki/index.php/Kategorie:Indikatoren>>, aufgerufen Mai 2010.
- 6) Roessler, Isabel; Christoph Gabriela: „CHE Arbeitspapier 134: Bachelor auf Erfolgskurs!“, online unter <<[http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_134\\_Bachelor\\_auf\\_Erfolgskurs.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_134_Bachelor_auf_Erfolgskurs.pdf)>>

# Studierende im optimalen Lern-Zustand: Selbst-Coaching als Schlüsselqualifikation ins Curriculum



Kira Klenke

Prof. Dr. Kira Klenke  
FH Hannover - Fak. III  
Expo Plaza 12  
30539 Hannover  
e-Mail: Kira.Klenke@FH-  
Hannover.de

Unsere Studierenden müssen deshalb das Lernen an sich lernen: Sie müssen lernen, ihr eigenes Studier-Verhalten zu reflektieren, beispielsweise dann, wenn sie einmal eine Prüfung nicht bestanden haben. Oder nicht so, wie sie sich das vorher erhofft hatten. Sie sollten insbesondere aber auch lernen ihre Erfolge zu analysieren. Denn es ist wichtig, dass Studierende sich ihrer Talente und Potenziale bewusst(er) werden. Und erkennen, dass es erfolgversprechender ist, ihre natürlichen Ressourcen zu nutzen und auszubauen, anstatt sich mit Unlust mit den eigenen Schwächen ‚abzuplagen‘.

Davon abgesehen ist es unmöglich, FH-Absolvent(inn)en all das zu lehren, was sie für ihre zukünftige berufliche Karriere wissen und beherrschen müssen. Aufgrund der ständig sinkenden „Halbwertszeit“ des Wissens wird lebenslanges Lernen und insbesondere Selbstkompetenz immer bedeutsamer. „Fachkompetenz veraltet am schnellsten; so schnell, dass ein einzelner, der auf sich gestellt ist, trotz großer Anstrengung es heute alleine nicht mehr schaffen dürfte, über ein Literaturstudium sein Fachwissen aktuell zu halten“ [2]. Daraus ergibt sich die Frage, wie man FH-Absolventen adäquat und erfolgreich auf ihre zukünftige Berufspraxis vorbereitet.

## Kompetenz-Ebenen im Studium

In der Bildungsforschung liegt deshalb der Fokus mittlerweile auf der Vermittlung von Kompetenzen. Neben den reinen Fachkompetenzen (wie z. B. Kenntnis einer Programmiersprache) werden Handlungskompetenzen (wie die Fähig-

keit zur Strukturierung von komplexen Fragestellungen oder umfangreichen Datensammlungen) und auch Selbstkompetenzen (wie z. B. die bewusste Reflexion des eigenen Lernverhaltens) immer bedeutsamer [5]. Der erfolgreiche Praxistransfer eines an einer Hochschule gelernten Fach-Wissens basiert wesentlich auf adäquater Handlungskompetenz. Diese basiert jedoch ihrerseits auch auf Persönlichkeitsmerkmalen, die die Studierenden schon viel früher entwickelt haben (durch ihre Erziehung, die Schulzeit, Training in einem Sportverein etc.). Beispielsweise geben manche Menschen schneller auf als andere, manche sind interessiert an allem, was um sie herum passiert, einige sind eher reaktiv als aktiv, manche arbeiten ergebnisorientiert und wieder andere sitzen nur ihre Zeit ab. Studierende müssen sich ihrer Persönlichkeit bewusst(er) werden und auch, wie diese ihren Lern- und Berufserfolg beeinflusst. Eine gute Ausbildung unterstützt Lernende auch darin, das eigene Lernverhalten und -potenzial zu erkennen und zu erweitern.

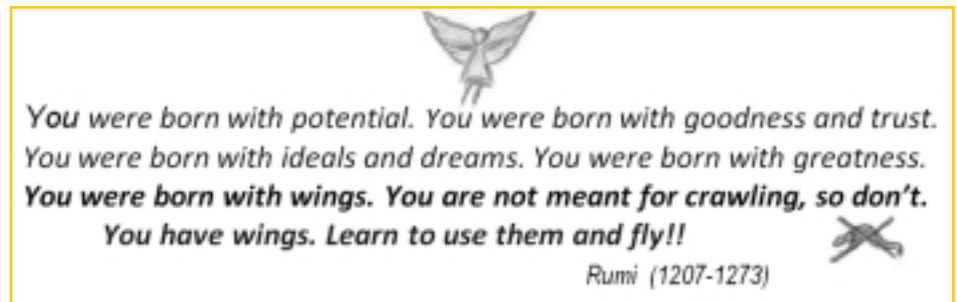
## Lernverhalten von Studierenden

Als Professorin für Statistik beobachte ich ständig, wie unsere Studierenden brav und angepasst ihr Bestes geben, um den zunehmenden Anforderungen des Bachelor-Studiums gerecht zu werden. Sie besuchen jede Vorlesung, schreiben aufmerksam mit und büffeln alle Fakten für die Prüfungen. Sie versuchen, so gut es ihnen gelingt, regelmäßig die wöchentlichen Hausaufgaben zu erledigen. Trotzdem reicht all das (lei-

Ein Studien-Programm kann noch so gut konzipiert und didaktisch aufbereitet sein, ein Student wird immer nur so gut bzw. so viel lernen und verstehen, wie er oder sie bereit (und in der Lage) ist aufzunehmen. Der individuelle Lern-Zustand, d. h. die mentale Einstellung zum Lernen, das Selbstverständnis eines Studierenden, sowie die (unbewusst) in der Schulzeit verinnerlichten Lern-Gewohnheiten bestimmen mehr über den Erfolg und Misserfolg im Studium als ein klar verständliches Lehrbuch oder didaktisch herausragende Lehre.

der) oft für nicht mehr als ein „befriedigend“. Oftmals muten sich Studierende dann auch noch (die Tendenz dafür ist steigend!) eine freiwillige Wiederholungsprüfung zur Notenverbesserung zu. Zusätzlich zu den ohnehin anstehenden Pflichtprüfungen! Meistens wird dann die zweite Leistung nur unwesentlich besser als die erste, weil sie zwar den Stoff noch einmal gelernt, aber leider dabei ihre Lern-Strategie nicht verändert haben. Ein Fehler – den ich leider oft bei Studierenden beobachte! – ist, dass sie dann, wenn sie gerade so richtig feststecken, wenn ihr EDV-Programm einfach nicht laufen will oder wenn sie schon mehrfach durch eine Prüfung gefallen sind und es wirklich „um die Wurst geht“, lediglich ihre bisher vergeblichen Anstrengungen verdoppeln. Nur Wenige kommen auf die Idee, ihre Lernstrategie grundlegend zu überprüfen.

Die Studierenden haben oft selber wenig Gespür dafür, inwieweit oder ob sie den Stoff wirklich durchdrungen und verstanden haben. Sehr wenige kommen beispielsweise von sich aus auf die Idee, in ein zusätzliches Lehrbuch zu schauen. So sind sie der Didaktik ihrer Dozenten „auf Gedeih und Verderb“ ausgeliefert. Hypnotisiert von der Dringlichkeit der zunehmenden Lern- und Prüfungs-Anforderungen verlieren sie (im Laufe des Studiums) ihr ursprüngliches Ziel scheinbar immer mehr aus den Augen: Karriere zu machen in einem ihnen attraktiv erscheinenden Berufsfeld, das sich gleichzeitig so stark mit den persönlichen Interessen und Fähigkeiten deckt, dass sie sich für genau dieses Studium entschieden hat-



ten. Anstatt sich aber nun im Studium von diesem angestrebten Fern-Ziel motivieren und auch leiten(!) zu lassen, büffeln und pauken Studierende fleißig und vielfach angestrengt tausende von Einzelfakten, ohne den großen Zusammenhang im Blick zu behalten. Doch verhelfen ihnen all diese Bemühungen nicht zu Spitzenleistungen. Wie auch? Anstrengung und Stress machen eng. Wirklich gute Ideen oder geniale Lösungen brauchen Weite, Kreativität, Begeisterung und Selbstbewusstsein.

#### Suchen (bzw. wiederfinden) des optimalen Lern-Zustands

Dabei waren alle(!) einmal als Kleinkinder genial darin zu lernen. Alle haben als Kind (mindestens) eine komplexe Sprache ‚einfach so nebenbei‘ fließend und fehlerfrei sprechen gelernt. Ohne dabei auch nur die leiseste Ahnung zu haben, dass es so etwas wie komplexe Grammatik-Regeln gibt. Als Erwachsene







haben die meisten dann leider dieses dem Menschen angeborene Bedürfnis unablässig und überall zu lernen und Neues zu erforschen verloren. Das ist schade, denn wie perfekt haben wir alle damals als Kinder gelernt: völlig ohne Stress, spielend (im wahrsten Sinne des Wortes), einfach aus Spaß an der Sache, hochmotiviert und hochbegabt! Die meisten haben leider diese natürliche Lernbegeisterung im Laufe der Schulzeit irgendwann begraben. Und ganz offensichtlich ist es schwer sie wieder zu beleben. Nicht einmal im Studium gelingt das, obwohl hier doch (im Gegensatz zur Schulzeit) das eine Fach im Mittelpunkt steht, das uns so fasziniert, dass wir ihm nicht nur mehrere Jahre der Ausbildung widmen wollen, sondern danach auch noch Jahrzehnte unserer Lebenszeit!

Der Mediziner Eckart von Hirschhausen – seit Jahren mit seinem sog. Medizinischen Kabarett sehr erfolgreich – erzählt oft ein Zufalls-Erlebnis, das ihn entscheidend geprägt hat: Im Zoo sah er wie ein Pinguin plump und ungelenk, fast wie behindert wirkend, durchs Gehege watschelte. Dann glitt das Tier ins Wasserbecken. Durch eine Glasscheibe konnte er ihn auch dort weiterhin beobachten. Die Wendigkeit, Schnelligkeit und Eleganz des Pinguins unter Wasser war atemberaubend schön. Hirschhausen wurde in dem Moment schlagartig bewusst:

- dass es wenig Sinn macht, mit Gewalt und Anstrengung ständig an den eigenen Schwächen zu arbeiten und dass man auf diesem (in unse-

rem Schulsystem leider gängigen) Weg allerhöchstens mittelmäßig werden kann. Salopp formuliert: „Wenn du als Pinguin geboren wurdest, machen auch sieben Jahre (...) Selbsterfahrung aus dir in diesem Leben keine Giraffe.“[3]

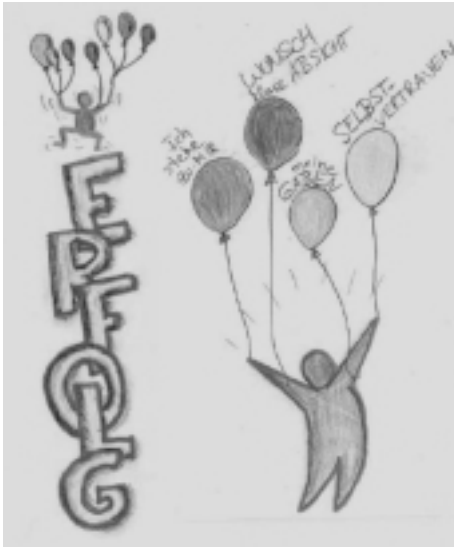
- dass man stattdessen seine eigenen Stärken entdecken, nutzen und ausbauen sollte: „Wenn du merkst, du bist ein Pinguin, schau dich um, wo du bist. Wenn du feststellst, dass du dich schon länger in der Wüste aufhältst, liegt es nicht nur an dir, wenn es nicht ‚flutscht‘. Alles, was es braucht, sind kleine Schritte in die Richtung deines Elements. Finde dein Wasser (...). Und schwimm!“[3]
- dass es wenig Sinn macht, sich wegen äußerer Anforderungen zu verbiegen, weil jede Karriere und jeder Lebensweg einzigartig ist und nur der Einzelne selber weiß, wo es für ihn oder sie lang geht: »Was willst du? Was macht dir Freude? Wann geht dein Herz auf? Wann haben andere mit dir Freude? Was ist dein Beitrag, wofür brennst du, ohne auszubrennen?“[3]

Die meisten Schwierigkeiten im Studium (und im Beruf) basieren darauf, wie wir eine konkrete Situation und unsere Fähigkeit einschätzen, damit umgehen zu können. Das wiederum hängt davon ab, welche konkreten Lern-Erfahrungen wir vorher in unserem Leben, in der Schule, an der Uni oder im Beruf gemacht haben. Das bewusste Wahrnehmen behinderender Denk- und Verhaltensmuster ist in der Regel der erste Schritt zu mehr Selbstbestimmtheit und Freiheit. Es ist möglich, alte Glaubenssätze und Angewohnheiten abzulegen oder zu verändern.

Wir alle haben immer, in jeder Situation, die Freiheit der Wahl! Und wenn es ‚nur‘ die Wahl ist, unsere Ansichten d. h. unseren Blickwinkel in einer bestimmten Situation zu verändern. Dadurch eröffnen sich in der Regel unmittelbar(!) neue Optionen und

*Erfolgreich zu sein, ist eine Frage der Einstellung.  
Zwischen dem ‚Ich will‘ und ‚Ich muss‘ besteht ein riesiger Unterschied.  
(Weltklasse-Fußballspieler Kaka)*





Handlungs-Möglichkeiten. Um genau das zu lernen und es vor allem auch praktisch zu trainieren, kann man auf im Coaching seit Jahrzehnten bewährte Selbstreflektions- und Veränderungs-Techniken zurückgreifen.

### Erfolgs-Coaching im Studium?!

Der Begriff des Coachens stammt ursprünglich aus dem Hochleistungssport. Dort wird nicht nur die rein sportliche Technik trainiert und ausgebaut, sondern es geht dabei insbesondere auch darum, mental zu motivieren und zu ermutigen. Der Gecoachte lernt dabei, sich selber zu beobachten und zu korrigieren, sowohl was die sportlichen Techniken betrifft als auch seine mentale Einstellung zur Leistung. Er lernt eigene, maßgeschneiderte Wege zur Verbesserung seiner Leistungen zu finden, indem er seine natürlichen Potenziale und Talente, seine persönlichen Vorlieben und Neigungen nutzt.

Es existiert eine breite Palette an Coaching-Methoden, die sich über Jahrzehnte hinweg bewährt hat. Diese Techniken werden nicht nur im Sport eingesetzt, sondern heute vielfach auch von Führungskräften. Sie sind mittlerweile auf alle Lebensbereiche übertragbar – natürlich auch auf die Situation im Studium! Standard-Coaching-Elemente lassen sich – genauso wie andere Schlüsselqualifikationen auch – in Form einer Lehrveranstaltung in jedes Curriculum

integrieren. Die Inhalte einer solchen Lehrveranstaltung könnten beispielsweise sein:

- Was bedeutet „Erfolg im Studium“? Was kann ein Coaching leisten?
- Durch einen Fragenkatalog geleitete Analyse der derzeitigen Studiums-Situation
- Durch Fragenkataloge geleitetes Bewusstmachen der eigenen natürlichen Potenziale und Stärken, der persönlichen Werte und Neigungen sowie des (natürlicher Weise!) bevorzugten Lernstils
- Entwicklung persönlicher Lern-Ziele, aufbauend auf der Analyse der jetzigen Studiums-Situation, sowie den persönlichen Neigungen und Stärken
- SMARTe Ziel-Formulierung
- sowie Planung entsprechender regelmäßiger Aktionsschritte: Hierzu gibt es einen umfangreichen Fundus an bewährten Lern-Tools und praktischen Anregungen, wie der gezielte Einsatz mehrerer Lernkanäle bzw. der gezielte Einsatz des natürlicher Weise bevorzugten Lernkanals, aktiveres Arbeiten mit den Vorlesungs-Mitschriften, Visualisierungs- und Entspannungstechniken, die Möglichkeit, den eigenen Lern-Zustand durch bewusste Veränderung der Körperhaltung zu beeinflussen oder die Aufnahmebereitschaft in einer Lehrveranstaltung lediglich durch die bewusste Wahl des Sitzplatzes zu erhöhen, positive Zustände ankern, Grundregeln für eine konstruktive Kommunikation mit Dozenten, gezielt den Kontakt zu einem besonders motivierenden Prof vertiefen oder verbessern, usw.
- Erkennen des Einflusses von (oft unbewussten) Denk- und Verhaltensmustern auf das eigene Selbstverständnis und Selbstbewusstsein, sowie auf die Leistungsfähigkeit und den Erfolg im Studium
- Beobachtung und regelmäßiges Reflektieren des eigenen Denkens, Handelns und Fühlens: Aufdecken von einschränkenden Denkmustern und Angewohnheiten

- Verändern von Denkmustern und Angewohnheiten
- Übertragen von Talenten und Stärken aus einem Lebensbereich in einen anderen
- Den Fokus weg von Unwägbarkeiten und Problem zu richten, hin auf die konstruktive, realistische Entwicklung von neuen Möglichkeiten.

### Konsequenzen

Studierende lernen in so einer Lehrveranstaltung ihre Denk- und Verhaltensmuster zu reflektieren sowie dass sie eingefahrene Angewohnheiten – beispielsweise ein uneffektives Lernverhalten aus der Schulzeit – verändern können. So dass sie dann mit deutlich weniger Stress und mit weniger ängstlich-automatischem Re-Agieren auf äußeren Druck lernen und arbeiten können. Studierende lernen dann – in Übereinstimmung mit ihren natürlichen Talenten und Potenzialen, mit ihren persönlichen Wünschen und Zielen – motivierter, zufriedener und vor allem erfolgreicher. Dadurch verbessern sie nicht nur ihre Noten, sondern auch ihre Lebensqualität und nicht zuletzt ihren Marktwert. ■

### Literatur

- [1] Hirschhausen, E von: Glück kommt selten allein ... Rowohlt TB-Verlag, Reinbek, 12. Auflage 2009. Pinguin-Text online verfügbar unter: [www.glueck-kommt-selten-allein.de/files/pinguin.pdf](http://www.glueck-kommt-selten-allein.de/files/pinguin.pdf) (Aufruf: 22.6.10)
- [2] Grotian K, Beelich KH (1999). Lernen selbst managen – Effektive Methoden und Techniken für Studium und Praxis. Berlin: Springer Verlag.
- [3] Klenke, K (2010): Persönliches Coaching als Teil der MD-Ausbildung?! Forum der Medizin-Dokumentation und Medizin-Informatik (md) 2010; Heft 1, 4-5
- [4] Klenke, K (2009): Medizinische Dokumentare erfolgreich ausbilden – Erfolgreiche Medizinische Dokumentare ausbilden. mdi; Heft 1: 29.
- [5] Klenke, K (2009): Beschäftigungsfähigkeit (employability) nach Bologna: Welche Kompetenzen brauchen unsere Absolventen? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehre? Die Neue Hochschule 2-3, 48-52

# Reform der Besoldung



Thomas Stelzer-Rothe

Prof. Dr. rer. pol.  
Thomas Stelzer-Rothe  
ist Inhaber einer Professur  
für Betriebswirtschaftslehre  
insbesondere Personalma-  
nagement an der FH Süd-  
westfalen, Hochschule für  
Technik und Wirtschaft –  
Standort Hagen,  
Vizepräsident der *h/b*-Bun-  
desvereinigung sowie stell-  
vertretender Vorstandsvor-  
sitzender des h/bNRW  
tsr@stelzer-rothe.de

## Die W-Besoldung:

Welche Menschen suchen wir eigentlich für den Beruf des Professors/der Professorin an Fachhochschulen?

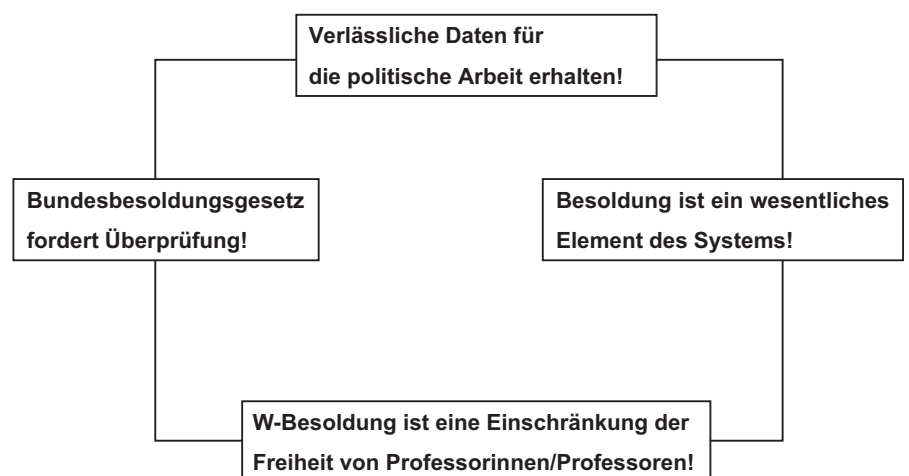
Grundlegende Aspekte von Motivation

Ableitung einer zielgruppengerechten Systemgestaltung  
(Arbeitssituation, leistungsfördernde Faktoren an Hochschulen,  
Voraussetzungen derartiger Systeme, Vergütungssysteme)

Empirische Ergebnisse zum System Hochschule und W-Besoldung

Schlussfolgerungen zum Change Management  
(Berufungsverfahren, soziale Hygiene, Demotivation vermeiden,  
Besoldungssystem)

## Warum haben wir die Umfrage durchgeführt?



Der Autor hat sich schon mehrmals in der DNH zu Wort gemeldet und seine Erkenntnisse zu und Beurteilung der W-Besoldung schriftlich geäußert (insbesondere s. DNH 6/2007 „Mythos W-Besoldung?“ und 1/2009 „Ergebnis einer bundesweiten Befragung der öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen im Jahre 2008“. Hier nun die zusammenfassende Powerpoint-Präsentation des Kolloquiums.

## Repräsentativität:

- ca. 10.500 Befragte
- ca. 3.300 Antwortende
- Kriterien der Repräsentativität:
  - Bundesländer
  - Fachbereich
  - Geschlecht
- Ergebnis: Repräsentativität ist gegeben!

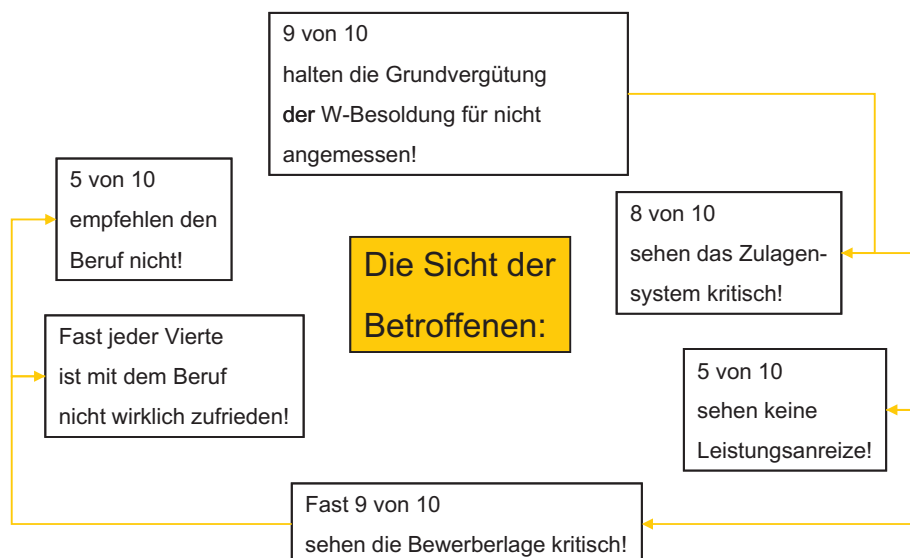
1 Welche Befunde liegen zur Einschätzung der W-Besoldung vor?

2 Kritische Betrachtung der Idee der W-Besoldung

3 Zufriedenheitsanalyse

4 Konsequenzen - Ein System zur Erhaltung der Motivation und Leistungsfähigkeit!

## 1. Befunde im Überblick:



1 Welche Befunde liegen zur Einschätzung der W-Besoldung vor?

2 Kritische Betrachtung der Idee der W-Besoldung

3 Zufriedenheitsanalyse

4 Konsequenzen - Ein System zur Erhaltung der Motivation und Leistungsfähigkeit!

## 2. Kritische Betrachtung der W-Besoldung:

- Leistung aus Leidenschaft?
- Wie kann man Motivation erzeugen?
- Wie passen Motivation und W-Besoldung zusammen?
- Geld ein schlechter Motivator?
- Hochschullehrer in Watte packen?
- Zunehmende Reife eine Fiktion?
- Umfassende Hochschulentwicklung als Alternative?

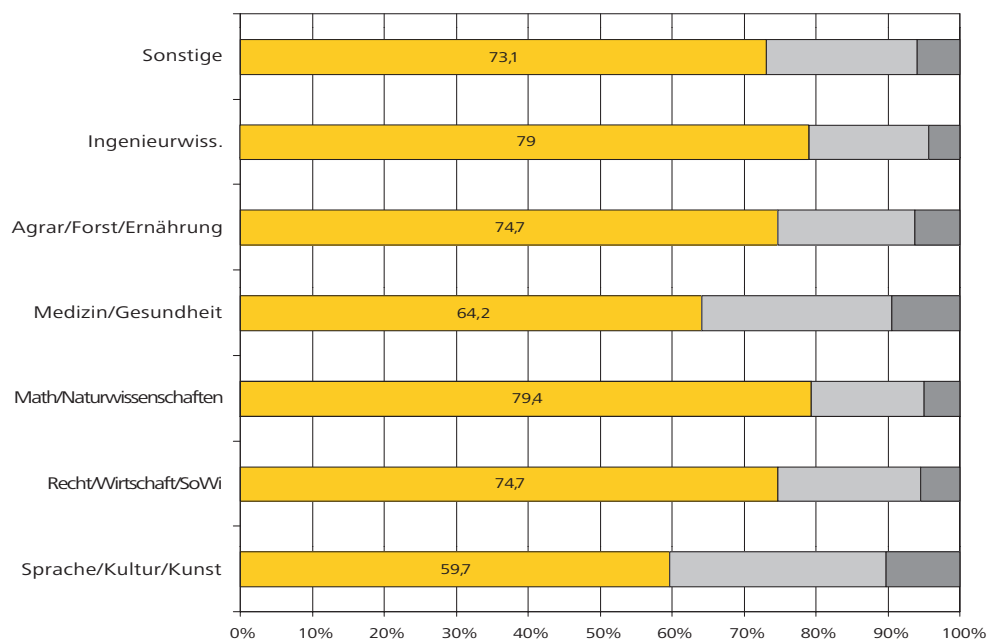
Siehe: Stelzer-Rothe 2007: Mythos W-Besoldung. In: DNH 6/2007, S. 8 -13

## 3. Zufriedenheit nach Fachbereichen:

**... deutliche Unterschiede nach Fachbereichen!**

**Warum sind Künstler so unzufrieden?**

Quelle der Graphiken und Daten: Stelzer-Rothe, T. und Hellemacher, L. 2009  
Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen im Jahre 2008. In: DNH 1/2009, S. 8 -16; Hellemacher, L. 2009: Die W-Besoldung auf dem Prüfstand. O.O., Einzelauswertungen der Studie.

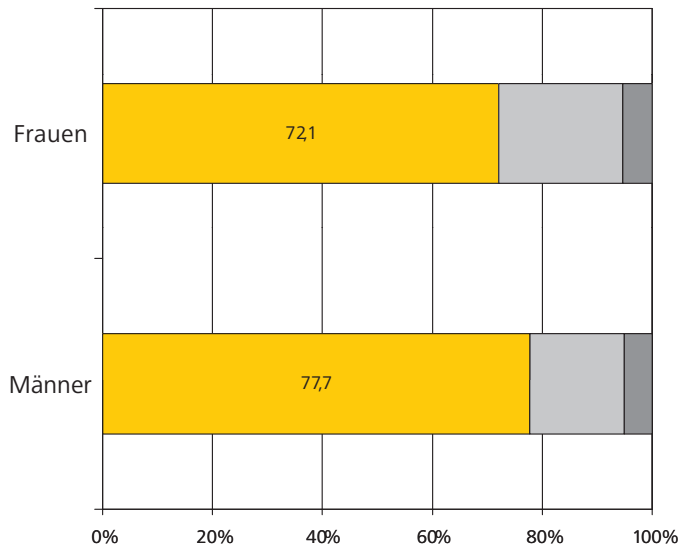




... Männer sind zufriedener!

Warum sind die Kolleginnen signifikant unzufriedener?

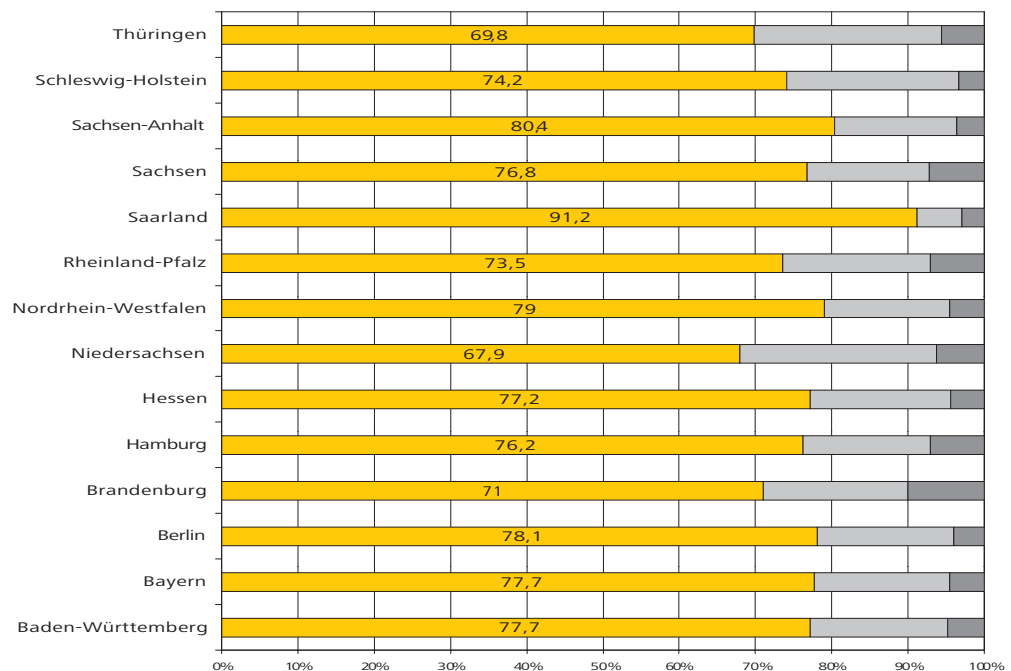
### 3. Zufriedenheit bei Männern und Frauen:



Saarland an der Spitze - Niedersachsen an letzter Stelle!

Was hat das mit der W-Besoldung zu tun?

### 3. Zufriedenheit nach Bundesländern:

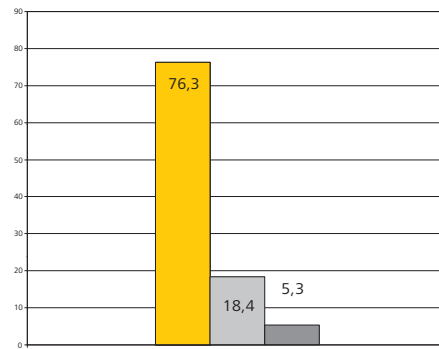


### 3. Zufriedenheit C- und W-Besoldete:

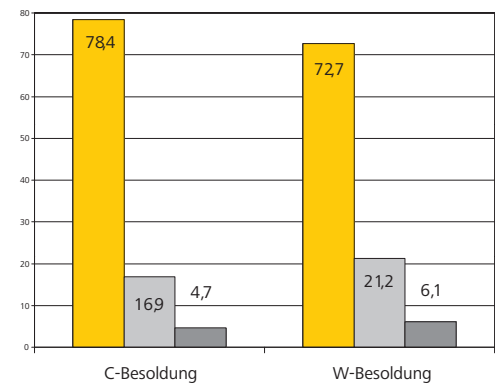
... die C-Besoldeten sind signifikant zufriedener!

W3 und C3 Kolleginnen und Kollegen sind signifikant zufriedener als C2- und W2 Kolleginnen und Kollegen!

Gesamt:



C- und W-Besoldete:



### 4. Konsequenzen: Ein System zur Erhaltung der Motivation und Leistungsfähigkeit!

1 Welche Befunde liegen zur Einschätzung der W-Besoldung vor?

2 Kritische Betrachtung der Idee der W-Besoldung

3 Zufriedenheitsanalyse

4 Konsequenzen: Ein System zur Erhaltung der Motivation und Leistungsfähigkeit!

1. Berufungsverfahren optimieren!

Personal- und Organisationsentwicklung als Daueraufgabe definieren!

2. Entwicklung fördern!

3. Atmosphäre gestalten!

4. Selbstevaluation implementieren!



# hlb-Kolloquium 2010 – Hochschulen richtig reformieren



## Arbeitsgruppe 1: Interne Hochschulstrukturen

In der Arbeitsgruppe wurden zwei Fragen diskutiert:

1. Wie viel Steuerung verträgt die Wissenschaft?
2. In welchem Verhältnis stehen Qualität und leistungsorientierte Mittelverteilung?

### Frage 1:

**Konfliktpotenziale/Problempunkte/  
Herausforderungen im Hinblick  
auf die Steuerung**

- Bewusstheit muss vorhanden sein, dass eine Steuerung der Wissenschaft ein legitimes Anliegen der Organisation darstellt (kein Widerspruch zu Freiheit von Forschung und Lehre)
- Es existieren bisweilen divergierende Ziele der Organisation und Ziele der Dozenten
- Steuerung darf Kreativität nicht „ersticken“ („Luft zum Atmen lassen“)
- Steuerung wirksam über Anreize und sozialen Druck (Transparenz schaffen

über strategiekonformes und strategieinkonformes Verhalten); direkter disziplinarischer Eingriff wegen Freiheit von Forschung und Lehre unzulässig.

### Frage 2:

- „Wer Qualität misst, erhält gemessene Qualität“, d. h., die nicht gemessenen Qualitätselemente gehen unter, vs. „Qualität ist nicht messbar“, d. h. Verzicht auf Erhebung von Qualitäts-Indikatoren
- Grundproblem: Was ist „Leistung“? Was heißt konkret „Lehrqualität“? Qualität ist strategieabhängig!
- Qualitätssteigerung auf Fakultätsebene durch Qualitäts-Indikator-gestützte Budgetierung kann wirken; diese Budgetierung sollte aber nicht zu einer Abwärtsspirale nach unten führen (geringe Qualität => weniger Mittelzuweisung => noch geringere Qualität => noch weniger Mittel etc.); wenn, dann strategiegerechte („bedarfsgerechte“) Mittelverteilung.
- Qualitätssteigerung auf individueller Ebene (z. B. Belohnung von hoher Lehrqualität): kein Konsens im Ergebnis
  - a) Denkbar, dass angesichts der geringen finanziellen Anreize der Einzelne die Zuwendung nicht als Anreiz, sondern als erniedrigend bewertet,
  - b) denkbar, dass der Sachverhalt als sportlicher Wettkampf gesehen wird (keine negative emotionale Empfindung).

*Prof. Dr. Rainald Kasprk  
Prorektor Studium, Lehre  
und Qualitätssicherung  
Hochschule Heilbronn-  
Heilbronn University  
kasprk@hs-heilbronn.de*

## Arbeitsgruppe 2: Reform der Studiengänge

In der Arbeitsgruppe wurden vier Fragen diskutiert:

3. Wo liegen die Ursachen für hohe Abbrecherquoten und mit welchen Maßnahmen kann gegengesteuert werden?
4. Welche Umsetzungsfehler sind bei der Transformation der Diplom- in Bachelorstudiengänge gemacht worden?
5. Wie vertragen sich Verschulung und Wissenschaftlichkeit des Studiums?
6. Wie müssen Bachelorstudienprogramme aufgebaut werden, um berufsqualifizierend zu sein?



### Frage 1:

Die Ursachen für hohe Abbrecherquoten liegen in einer Überforderung vieler Studierender. Diese wird ausgelöst durch teils schwache Eingangsvoraussetzungen in der Schulbildung. Gravierender ist nach Einschätzung der Kolle-

gen jedoch die oft mangelhafte Selbstorganisation und eine generelle Orientierungslosigkeit, wie das Studium bewältigt werden kann. Vielen Studierenden ist nicht klar, dass der Studien-erfolg nicht durch die reine Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen garantiert ist, sondern vielmehr ein erheblicher Eigenanteil für Vor- und Nachbereitung erforderlich ist. Diese Phänomene werden von den Kollegen fachbereichsübergreifend gesehen. Als Unterstützungsmaßnahmen sind daher an den meisten Fakultäten Einführungskurse vor dem ersten Semester und veranstaltungsbegleitende Tutorien eingerichtet worden. Der Nutzen dieser Maßnahmen wird durchaus zwiespältig gesehen. Offensichtlich profitieren in besonderem Maße die leistungsstärkeren Studierenden von dem zusätzlichen Angebot, während die schwächeren weiterhin zu passiv bleiben.

An der Hochschule Osnabrück werden im Studienbereich Maschinenbau zur Unterstützung der schwächeren Studierenden zurzeit Repetitorien in den Grundlagenfächern eingeführt, die sich speziell an Studierende wenden, die bereits einmal die entsprechende Fachprüfung nicht bestanden haben. An der FH Köln ist im Studienbereich Elektrotechnik im laufenden Semester ein „Mentoren-Programm“ gestartet worden mit dem Ziel, die Studierfähigkeit der Studierenden zu fördern. Dabei werden Studierende in Kleingruppen durch Professoren betreut. Es soll die Bildung von Lerngruppen, Hilfe bei der Selbstorganisation und Rückmeldung über den Studienerfolg erreicht werden. Die Zukunft wird zeigen, ob diese Maßnahmen zum Studienerfolg beitragen werden.

### Frage 2:

In vielen Fällen wurde versucht, die Inhalte der Diplomstudiengänge in die neue Struktur „zu pressen“. Viele Module wurden dafür zeitlich verkürzt, die

Themen blieben aber gleich. Besonders wird das Streichen des Praxissemesters bemängelt. Viele Studierende machten früher in dieser Phase einen Reifeprozess durch, der ihnen in der letzten Studienphase zu Gute kam. Es wird festgestellt, dass ein gewisses Verbesserungspotenzial in der Abstimmung der Modulinhalte zwischen den beteiligten Kollegen liegt. Fortschritte in diesem Bereich sind jedoch schwer zu erzielen, da manche Kollegen dies als einen Eingriff in die Lehrfreiheit ansehen.

### Frage 3:

Ein Konflikt zwischen Wissenschaftlichkeit und Verschulung des Studiums wurde festgestellt. Allerdings gab es differenzierte Meinungen über die Prioritäten. Während einige die Meinung vertraten, dass die Studierenden das eigenständige wissenschaftliche Arbeiten erlernen sollten, betonten andere, dass die Mehrheit der Absolventen in Berufsfeldern landet, in denen wissenschaftliches Arbeiten kaum verlangt wird, sondern vielmehr Kenntnisse und Fertigkeiten gefordert sind. Weiterhin erschweren im Durchschnitt sinkende Eingangsvoraussetzungen der Studierenden die wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums.

### Frage 4:

Diese Frage wurde nur kurz diskutiert. Dabei konnte festgestellt werden, dass selbst auf Seiten der Arbeitgeber keine Einigkeit darüber herrscht, welche Qualifikationen wirklich zwingend erforderlich sind. Die Anforderungen von KMU weichen z. B. von Großunternehmen erheblich ab.

*Prof. Dr. Alexander Schmehmann  
Hochschule Osnabrück  
Fakultät für Ingenieurwissenschaften  
und Informatik  
a.schmehmann@hs-osnabrueck.de*



## Arbeitsgruppe 3: „Reform der Lehre“

Zu Beginn hatte sich die Arbeitsgruppe schnell auf das Kern-Thema „Was sind bzw. wo liegen zur Zeit unsere Problemfelder in der Lehre?“ geeinigt. Das folgende Protokoll gibt einen (teilweise stichwortartigen) Überblick über die Vielfalt der Diskussion. Es belegt die vielfältigen (und vielen!) Herausforderungen, denen HochschullehrerInnen in der Lehre täglich begegnen. Es werden aber auch die konstruktiven und größtenteils konkreten Anregungen aufgelistet, die im Rahmen der AG von einer Gruppe erfahrener und sehr engagierter HochschullehrerInnen (in nur gut einer Zeitstunde!) zusammengetragen wurden.

### 1. Problemfelder/Herausforderungen

Nach Einschätzung der KollegInnen finden sich derzeit unter den Studierenden leider nur etwa 10–20%, die das ‚Lernen an sich‘ beherrschen, die sehr gut, motiviert und selbstständig lernen sowie angemessen mitarbeiten. Die anderen 80–90% der Immatrikulierten bräuchten dringend solch eine Veranstaltung, wie Frau Prof. Klenke sie morgens im Impuls-Referat „Coaching als Schlüsselqualifikation ins Studium“ vorgeschlagen hatte. Darin waren sich fast alle Anwesenden einig – lediglich in geisteswissenschaftlichen Studiengän-



gen scheint die Situation anders und besser zu sein.

Wir Lehrenden möchten Raum für Lernprozesse schaffen, die das selbstständige Denken anregen. Dafür bleibt „nach Bologna“ (d.h. in der Regel starr vorgegebene Modul-Strukturen und gestraffter Lehrplan) kaum noch Zeit.

In den letzten Jahrzehnten hat sich „unsere Klientel“ verändert:

- Die Erwartungshaltung der Studierenden hat sich geändert. Sehr selten werden eigene Vorstellungen oder Wünsche zu Lehr-Inhalten geäußert (z. B. in Wahlpflichtfächern). Dafür werden aber heute ein sauberes Skript und Powerpoint-Folien erwartet.
- Mathematisch-logisches Denken fällt schwer
- Sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren, fällt vielen Studierenden schwer(er). 90 Minuten Konzentration am Stück ist schon (fast) zu viel. Das impliziert leider auch, dass viele sich nur schwer auf einen längeren Fachtext konzentrieren können. Nicht zuletzt deshalb wären gezielte „Anschubhilfen“ zu Beginn eines Studiums wichtig!

Die AG diskutierte in diesem Zusammenhang auch die Frage: Muss eine Hochschule wirklich Zusatzangebote machen für etwas, was an den Schulen versäumt wurde? Die Meinungen der anwesenden Kollegen dazu gingen auseinander.

Beim Lernen zu Schulzeiten – mit vielen, recht unterschiedlichen Fächern – mag eventuell die Strategie „kurzzeitig intensiv für eine Prüfung büffeln und danach das Ganze wieder schnell vergessen“ sogar erfolgreich sein. Diese leider weit verbreitete Lern-Strategie ist aber in einem Fachhochschul-Studium, wo die meisten der anwendungsbezogenen Fachinhalte wirklich relevant und wichtig sind für den zukünftigen Beruf, gänzlich ungeeignet.

Die derzeitigen Verschiebungen in der Bevölkerungsstruktur stellen eine zusätzliche Herausforderung in der Lehre dar. Der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund nimmt zu. Damit entstehen auch für die Hochschullehre neue Probleme, z. B. durch „doppelte Halbsprachlichkeit“ von Jugendlichen und kulturelle Unterschiede. In einigen Bundesländern wird zudem derzeit das Modell der „Offenen Hochschule“ vorangetrieben, um lebenslanges Lernen zu fördern, unterschiedliche Bildungsangebote durchlässiger zu gestalten und besser miteinander zu verzahnen: eine weitere Herausforderung für die Lehre an der Hochschule.

Andiskutiert wurde auch, wie wichtig „Forschungsnahes Lehren“ ist (nicht zuletzt für die Akkreditierung von Masterstudiengängen). Wir möchten verhindern, zu „reinen LehrprofessorInnen“ zu werden.

## 2. Brainstorming/Ideensammlung zum Thema „Wie könnten die Hochschulen Studierende konstruktiv(er) unterstützen?“

Zu Beginn des Studiums sollte es eine Orientierung geben, um die neu Immatrikulierten zu unterstützen, sich in der neuen Struktur zurechtzufinden. Auch darin, für sich selber stimmige Lern-Strategien zu finden oder zu entwickeln! Ein Kollege schlug vor, dass Hochschulen auch „Speed-Reading-Kurse“ anbieten sollten. Ein anderer Kollege berichtete von einem Konzept aus Holland. Den Studierenden wird dort in den ersten Semestern ein bestimmter Professor fest als Mentor zugeordnet. Oder ein Student aus einem höheren Semester ist fest zugeordneter Mentor.

Eine Kollegin aus Bremen stellte das dortige Unterrichtsmodell vor: Alle Lehreinheiten bestehen aus 4 Semesterwochenstunden Lehre sowie 2 Semesterwochenstunden Übungen. Wobei in diesen Anwendungs-Übungen die Studierenden schwerpunktmäßig alleine und selbstständig lernen. Diese Übungen werden vorher von dem oder der Lehrenden mit entsprechenden Arbeitsaufträgen vorbereitet. Während der Übung steht der Lehrende (still im hinteren Teil des Raumes sitzend) nur für „den Notfall“ zur Verfügung. Die Art der Übung wird in Bremen mit 50% der Zeit aufs Deputat angerechnet.

Kompetenzvermittlung statt Wissensvermittlung: Nicht, was wir lehren ist entscheidend, sondern das, was bei den Studierenden ankommt. Ein Ansatz für die Lehre wäre hier, genau die Kompetenzen, die wir als Lehrende bei den Studierenden „vermissen“ (wie z. B. eigene, zusätzliche Recherchen zu einem Thema), explizit zum Inhalt der Lehrveranstaltung oder der gestellten Aufgaben und Prüfungen zu machen.

An der FH Hannover wurde im Studiengang Informationsmanagement diskutiert, ob man zu einem ‚Modell der Blockkurse‘ übergeht. Jedes Fach würde dann kompakt in einem 2-Wochen-Block vertieft und intensiv (inkl. zugehöriger Prüfung) gelehrt und erlernt. In Hannover wurde dieser Ansatz deshalb nicht weiter verfolgt, weil viele Lehrende gleichzeitig in mehreren Studiengängen lehren und es dann organisatorisch-zeitlich zu „Kollisionen“ mit den anderen Studiengängen käme. Eine Kollegin warnte in diesem Zusammenhang vor Modellen, bei denen Studierende (und auch Lehrende) dann ständig „voll unter Strom“ stehen würden. Darüber hinaus sei mittlerweile ohnehin schon ein Großteil der vorlesungsfreien Zeit durch Master-Block-Kurse verplant.

Oben wurde bereits erwähnt, dass und wie sich das Lern- und Denkverhalten junger Menschen verändert hat. Man kann davon ausgehen, dass die Studierenden stattdessen andere, neue Fähigkeiten (die wir älteren Hochschullehrer selber nicht beherrschen) entwickelt haben. Wie zum Beispiel die Fähigkeit, viele kurze Textsequenzen (auf Bildschirmen oder auch auditiv) ganz schnell zu erfassen.

Mehrere Kollegen empfahlen, Spiele in die Lehre einzubinden, gerade auch im Blended Learning (Verknüpfung von Präsenzveranstaltungen und virtuellem Lernen auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationsmedien). „Jeder Mensch spielt gerne.“

Ein Kollege berichtete von sehr guten Lern-Ergebnissen (mit extrem hoher Motivation der Studierenden) in einer BWL-Einführungs-Lehrveranstaltung, wo er ein Planspiel aus dem Internet nutzt. Die Studierenden arbeiten völlig freiwillig Tag und Nacht. Spontaner Einwand einer Kollegin: solche Lehrveranstaltungen zögen zu viel Kraft und Aufmerksamkeit von anderen Fächern ab. Auch hier ist das Problem, dass Studierende ihre Prioritäten nicht bewusst setzen, bzw. die insgesamt verfügbare Zeit nicht taktisch geschickt verplanen.

Ein anderer Kollege berichtete, dass er eine höhere Komplianz dadurch erreicht habe, dass er seine (im Prinzip „alten“) Übungsaufgaben jetzt über eine Internet-Lernplattform anbietet. Dort kann er auch verfolgen, zu welcher Tageszeit die Studierenden diese Aufgaben bearbeiten. Oft sei das spät abends oder gar nachts. Anscheinend wirkt sich nicht zuletzt auch die freie Wahl des Arbeits-Zeitpunktes günstig auf die Motivation aus.

### 3. Weitere Punkte und Anregungen, die von den Beteiligten zusammengetragen wurden

Ein Kollege verwies auf den Unterschied zwischen Didaktik (die sich mit der Art des Präsentierens beschäftigt bzw. mit Methoden zur Gestaltung und Vermittlung von Inhalten) und Pädagogik (Erziehung). Er warf die Frage auf, ob Letztere wirklich zu den Aufgaben eines Hochschullehrers gehöre.

Es ist wichtig, dass Lehrende Neugierde auf die Materie wecken und erhalten. Ein Kollege sagte: „Wir können nichts

lehren, wir können nur Lernhelfer sein.“ Und: „Nur Begeisterte können begeistern.“

An der FH Ulm hat vor einigen Jahren Prof. Manfred Spitzer (bekannt für seine Bücher und Publikationen zum Thema ‚Lernen‘) ein Seminar für Studierende angeboten: Es sei wichtig, dass Studierende wissen und am eigenen Leib erfahren(!), welches Lern-Ergebnis sie mit welchem Verhalten erzeugen. Erst dann könnten sie sich bewusst und vor allem adäquat für ein bestimmtes Lern-Verhalten entscheiden. Die Studierenden konnten selber mit verschiedenen Lernstrategien experimentieren. Einmal wurde dazu über einen längeren Zeitraum jeden Tag ein bisschen gelernt, dann (im Vergleich dazu) in einem kurzen Zeitraum viel und intensiv gepaukt. Prof. Spitzer wies die Studierenden auch darauf hin, dass sie sich – nachdem sie den ganzen Tag brav fleißig gebüffelt haben – ihre ganze Mühe im Nu und unbedacht zu Nichte machen (können), wenn sie sich beispielsweise als Letztes vor dem Schlafengehen Horrorfilme anschauen.

### 4. Anregung für künftige Reformprozesse

An dieser Stelle soll kurz auf die abschließende Podiumsdiskussion zum Thema „Anforderungen an künftige Reformprozesse im Hochschulbereich“ verwiesen werden. Prof. Dr. Müller-Bromley (Präsident des *h1b*) fragte die Referenten: „Was sollte in dem Bereich, in dem Sie referiert haben, anders gemacht werden? Worauf sollten wir bei der nächsten Hochschulreform achten?“

Mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge wurde u. a. auch die sogenannte studentische Workload eingeführt. Curricula wurden gestrafft mit dem Anspruch, dass Studierende mehr (insbesondere auch selbstständig) lernen und arbeiten. Hier stehen Kennzahlen im Mittelpunkt, die zur Quantifizierung dienen, zur quantitativ-reproduzierbaren Messung des Lern-Vorgangs. Zyniker könnten behaupten, das Ziel sei

dabei, den Lehrstoff in kürzerer Zeit (kurz: kostengünstiger) in die Köpfe der Studierenden zu bekommen. Fakt ist, es wurde kaum darüber nachgedacht, wie man insgesamt die Qualität des Lernens (nicht der Lehre, sondern des Lernens) verbessern könnte. Damit ist hier nicht die Didaktik einzelner Lehrveranstaltungen gemeint, deren Konzeption natürlich in der Verantwortung der einzelnen ProfessorInnen liegt. Sondern gemeint ist eine Strategie, mit der sich insgesamt ein besseres Lern-Klima an Hochschulen schaffen lässt.

Derzeit versuchen unsere Studierenden wirklich (so gut es ihnen eben gelingt!) den vielfältigen und ständig zunehmenden Anforderungen des Studiums gerecht zu werden. ‚Braves‘, angepasstes Re-Agieren ist die Konsequenz. DAS kann doch nicht unser vorrangiges Interesse in der Hochschullehre sein! Eine Hochschulausbildung sollte kreative, selbstständige Akademiker hervorbringen, die sich ihrer persönlichen Stärken, Neigungen, Potentiale und Träume bewusst sind; die zielgerichtet, motiviert und proaktiv ihre zukünftige Karriere im Blick haben und verfolgen.

Andererseits ist auch uns ProfessorInnen genau DAS – braves und angepasstes Re-Agieren auf zunehmenden Druck und ständig zunehmende Anforderung „von oben“ anstelle von selbstbestimmtem, zuversichtlichem, konstruktiv-kreativem Pro-Agieren – während der letzten Hochschulreform ‚passiert‘. Solche positiven, zuversichtlichen, kreativen und konstruktiven Diskussionen unter Kollegen, wie sie am 15. November auf dem *h1b*-Kolloquium in Bonn geführt wurden, haben wir bei der Umsetzung der letzten Hochschulreform (leider) selber vielfach versäumt!

*Prof. Dr. Kira Klenke  
Fachhochschule Hannover  
Fakultät III -  
Medien, Information und Design  
kira.klenkefh-hannover.de*



## Arbeitsgruppe 4: Reform der Besoldung

In der Arbeitsgruppe wurden vier Fragen diskutiert:

### Frage 1: Wie hoch muss eine aufgabengerechte Vergütung von Hochschullehrern sein?

In der Gruppe war schnell klar, dass die Frage nach einem „gerechten Entgelt“ bei Professoren genauso schwierig zu beantworten ist wie bei anderen Berufen, da sich auch hier die Frage nach der Gewichtung des „richtigen“ Gerechtigkeitskonzepts stellt (Leistungsgerechtigkeit, Bedarfsgerechtigkeit, Anstrengungsgerechtigkeit etc.). Letztlich gibt es keine „objektive Gerechtigkeit“; jeder sollte das Gefühl haben, für seine Leistung eine angemessene Kompensation zu erhalten. Bezeichnend war in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich alle nach „C“ besoldeten Kollegen fair entlohnt fühlten, während bei den nach „W“ besoldeten Kollegen ein Gefühl von Unfairness und Intransparenz vorherrschte („W steht nicht für Wertschätzung“).

Der Vorschlag des Kollegen Stelzer-Rothe hinsichtlich der Höhe stieß auf allgemeine Zustimmung: Danach sollte sich das Entgelt eines Hochschullehrers an der „alten Endstufe C3“ orientieren, was derzeit ca. 5.800 EUR brutto ausmacht.

### Frage 2: Wie muss eine Besoldung strukturiert sein, um zu motivieren?

Die Besoldung sollte:

- Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten bieten
- die Leistung wertschätzen
- transparent sein

Diese Kriterien erfüllt die W-Besoldung nach Meinung der Arbeitsgruppe nicht. Selbst die nach „W“ besoldeten Kolleginnen und Kollegen können die Zusammensetzung ihres Entgelts nicht auf den letzten Cent genau nachvollziehen (Transparenz).

### Frage 3: Konkurrieren Fachhochschulen und Universitäten um dieselben Bewerber?

Diese Frage wurde nur kurz diskutiert und eher mit „nein“ beantwortet – schon allein aufgrund der unterschiedlichen Grundausrichtung (bei den Universitäten eher Betonung der Theorie, bei den FHs eher Betonung der Praxis) bzw. unterschiedlichen Berufungsvoraussetzungen für Professoren darf man davon ausgehen, dass die Bewerber für FHs bzw. Unis unterschiedlich sind. Des Weiteren wäre zu klären, ob der Konkurrenzbegriff bei öffentlichen Einrichtungen angemessen ist.

### Frage 4: Wie kann man die Leistung von Hochschullehrern messen – wenn überhaupt?

Grundsätzlich ist die Leistung von Hochschullehrern messbar; allerdings stellt diese Messung keine rein objektive Messung dar, von daher stellt sich die Frage, ob die Messung in die Entgeltfin-

dung eingehen sollte. Dies führt in einer Organisation, die in der Regel dem Kollegialprinzip folgt, zu Unzufriedenheit. Die nach der W-Besoldung vergüteten Kolleginnen und Kollegen berichten in diesem Zusammenhang von einer erhöhten Konkurrenz der Professoren untereinander.

Alternativ zur individuellen Leistungsvergütung wird folgendes Modell diskutiert: In regelmäßigen Zeitabständen, etwa alle 2 Jahre, stellt die Hochschule ihre Leistungen (Veröffentlichungen, Abschlüsse, Inventionen etc.) der Öffentlichkeit vor. Dabei können, müssen aber nicht, individuelle Leistungen von Hochschullehrern gewürdigt werden. Der Öffentlichkeit bleibt es vorbehalten festzustellen, ob ein Professor sein Geld nicht verdient hat. Für diesen unwahrscheinlichen Fall wären finanzielle Sanktionen denkbar.

Die Leistung eines Hochschullehrers an studentischen Evaluationen zu messen, wird als in der Regel nicht zielführend angesehen. Schließlich käme auch niemand auf die Idee, einen Richter am Ende seines Amtsjahres zu bitten, er möge durch ihn „betreute“ Zeugen, Staats- und Rechtsanwälte fragen, wie gut er sein Geschäft ausgeübt hätte.

Zuletzt wurde das Verhältnis von intrinsischer und extrinsischer Motivation diskutiert. Ob es sich um EINE Dimension (ein Mehr an extrinsischer Motivation führt zu einem Weniger an intrinsischer Motivation) oder ZWEI unabhängige Dimensionen handelt (ein gleichzeitiges Erhöhen/Verringern von beiden Motivationsarten ist möglich), konnte nicht abschließend geklärt werden.

*Prof. Dr. Bruno Klauk  
Hochschule Harz (FH) Wernigerode  
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften  
bklauk@hs-harz.de*







## IMPRESSUM

**Herausgeber:** Hochschullehrerbund – Bundesvereinigung – e.V. (*h/b*)  
Verlag: *h/b*, Postfach 20 14 48, 53144 Bonn

Telefon 0228 555256-0, Fax 0228 555256-99  
E-Mail: [hlb@hlb.de](mailto:hlb@hlb.de)  
Internet: [www.hlb.de](http://www.hlb.de)

**Chefredakteurin:** Prof. Dr. Dorit Loos  
Buchenländer Str. 60, 70569 Stuttgart,  
Telefon 0711 682508  
Fax 0711 6770596  
E-Mail: [d.loos@t-online.de](mailto:d.loos@t-online.de)

**Redaktion:** Dr. Hubert Mücke  
**Titelbildentwurf:** Prof. Wolfgang Lüftner

**Herstellung und Versand:**  
Wienands PrintMedien GmbH,  
Linzer Straße 140, 53604 Bad Honnef

**Erscheinung:** zweimonatlich

Jahresabonnements für Nichtmitglieder  
45,50 Euro (Inland), inkl. Versand  
60,84 Euro (Ausland), zzgl. Versand  
Probeabonnement auf Anfrage

Erfüllungs-, Zahlungsort und Gerichtsstand ist Bonn.

### Anzeigenverwaltung:

Dr. Hubert Mücke  
Telefon 0228 555256-0, Fax 0228 555256-99  
E-Mail: [hlb@hlb.de](mailto:hlb@hlb.de)

Verbands offiziell ist die Rubrik „*h/b*-aktuell“. Alle mit Namen des Autors/der Autorin versehenen Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Auffassung des *h/b* sowie der Mitgliedsverbände.