

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Sind Studierende Kunden der Hochschulen?

- Zielgerichtete Gewalt von Studierenden an Hochschulen
- Forschend beraten oder beratend forschen?
Die typischen Probleme von Hochschulorganisationsanalysen
- Grenzen überschreiten –
Zur Interdisziplinarität in neuen Studienstrukturen
- Rahmenbedingungen und Folgen verstärkter
Kundenorientierung im Hochschulbereich
- Lerner sind mehr als Kunden und
Hochschulen mehr als Unternehmen -
Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive
der Pädagogischen Psychologie betrachtet
- Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre
- Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen?
- Studenten als Kunden? – Kunden als Studenten!
- Studierende als Kunden der Hochschule – ein geeigneter Entwicklungs-
ansatz in Kontrast zur Humboldtschen Universitätskonzeption?

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des

Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: Anne Millyard

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 22.05.2013

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92€/Einzelpreis: 16€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright:

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

Hochschulforschung

*Thea Rau, Jörg M. Fegert,
Jens Hoffmann & Marc Allroggen*
Zielgerichtete Gewalt von Studierenden an Hochschulen

3

Daniel Hechler & Peer Pasternack
Forschend beraten oder beratend forschen?
Die typischen Probleme von Hochschulorganisationsanalysen

10

Andreas Ortenburger
Grenzen überschreiten – zur Interdisziplinarität in neuen Studienstrukturen

17

*Martin Fitting, Christian Horn,
Peter Lorson & Christina Wigger*
Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre

40

Hans-Ulrich Küpper
Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen?

53

Ludwig Huber
Studenten als Kunden? – Kunden als Studenten!

60

Wolff-Dietrich Webler
Studierende als Kunden der Hochschule – ein geeigneter Entwicklungsansatz in Kontrast zur Humboldtschen Universitätskonzeption?

64

Hochschulentwicklung/-politik

Thomas Schröder & Lars Degenhardt
Rahmenbedingungen und Folgen verstärkter Kundenorientierung im Hochschulbereich

25

Elke Wild
Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen – Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet

32

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

VORANKÜNDIGUNG - in Kürze im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe Hochschulmanagement

René Krempkow, Nathalie Huber und Philipp Pohlenz (Hg.):

Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft (Arbeitstitel)

Vielfalt (Diversity) entwickelt sich sehr schnell an deutschen Hochschulen; dementsprechend auch das Interesse der Hochschulforschung. Im Zentrum der Debatte stehen bisher überwiegend sich verändernde Studierendenpopulationen als „Heterogenität“ mit einem relativ starken Akzent auf Herausforderungen für die Lehre, der Vielfalt der Studierenden gerecht zu werden (insbesondere als Folge der Internationalisierung, Verjüngung (G 8), Öffnung für nicht-traditionelle, ältere, berufserfahrene Studierende). Anhand von Konzepten und praktischen Beispielen wird ein Überblick zum Umgang mit Diversität an Hochschulen in Deutschland gegeben. Darüber hinaus werden neuere dafür relevante Forschungen vorgestellt. Im Gegensatz zur Diskussion um sich verändernde Studierendenpopulationen wurde allerdings die Vielfalt von Forschenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses bislang kaum thematisiert. Hier liegen noch zu erschließende Felder.

Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes wollen zur Schließung dieser Lücke beitragen. Im Kern stehen dabei zwei zentrale Fragen: Zum einen die nach der Diversität von Forschenden, womit an das Untersuchungsfeld Lehre und Studium im Sinne des „academic life-cycle“ angeschlossen wird. Im Bereich der Nachwuchsförderung stellt sich zum anderen die Frage nach der Vielfalt von Lebensentwürfen bzw. nach den Möglichkeiten, in Wissenschaftskarrieren unterschiedliche Lebensentwürfe zu realisieren. Anliegen des Bandes ist eine Öffnung der Perspektive für Diversitätsaspekte auch jenseits der typischen Benachteiligungsdiskurse. Forschungsinitiativen werden systematisiert, Befunde zusammengeführt und ein Gesamtüberblick zu Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft gegeben. Der vorliegende Sammelband setzt einen Impuls bei der Erforschung und Entwicklung des Umgangs mit Vielfalt sowie ihrer Implementation und Umsetzung.

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

Bünder Straße 1-3/Hofgebäude, 33613 Bielefeld,
www.universitaetsverlagwebler.de | E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Tel.: 0521/923 610-0 | Fax: 0521/923 610-22

In den vielen Jahrzehnten des Erscheinens des "Hochschulwesens" ist noch keine Ausgabe so spät erschienen wie diese. Dafür bitten wir um Nachsicht. Es gab krankheitsbedingte Verzögerungen bzw. Ausfälle bei den Beiträgen des Themenschwerpunktes. Heft 3 wird wie gewohnt erscheinen.

Größere Gewalttaten an Schulen und Hochschulen sind in Deutschland bisher kaum bekannt geworden – von wenigen, allerdings erschreckenden Fällen abgesehen. Trotzdem sollte Forschung die Ereignisse so früh als möglich nach erkennbarer Regelmäßigkeit absuchen, um präventiv nichts zu versäumen, denn es kann um Leben und Tod gehen. Erstaunlicher Weise gibt es aber bisher wenig an wissenschaftlicher Aufklärung. Die Autoren *Thea Rau, Jörg Fegert, Jens Hoffmann & Marc Allroggen* haben die international gegenwärtig verfügbaren Informationen für die letzten 11 Jahre zusammengefasst (2002 bis 2012) und in ihrem Artikel **Zielgerichtete Gewalt von Studierenden an Hochschulen** einen Überblick vorgelegt. Daraus werden erste Schlüsse bzgl. der Faktoren gezogen, die für die weitere Forschung relevant sein könnten. Betrachtet werden zudem die Ergebnisse in der Perspektive künftiger Präventivmaßnahmen an Hochschulen.

Seite 3

Dass die Hochschulen in den letzten 40 Jahren durch Größenwachstum, Funktionszuwächse und Ausdifferenzierung immer komplexere Systeme geworden sind, versäumt kaum ein Autor zu unterstreichen. Aber gerade deswegen hat bei weiter wachsendem Wettbewerb die Bereitschaft erheblich zugenommen, sich beraten zu lassen. Ein regelrechter Markt ist entstanden, auf dem Beratung von verschiedensten Seiten angeboten und nachgefragt wird. Dabei werden von den Auftraggebern unterschiedliche Zwecke verfolgt, die *Daniel Hechler & Peer Pasternack* in ihrem Beitrag **Forschend beraten oder beratend forschen? Die typischen Probleme von Forschungsorganisationsanalysen** untersuchen. Kann bzw. soll die Hochschulforschung abseits stehen? Die Autoren analysieren die ambivalenten Implikationen, die sich die Hochschulforschung dabei einhandelt.

Seite 10

Der Ruf nach Interdisziplinarität wurde seit Jahrzehnten in der sich weiter spezialisierenden Forschung mit ihren wachsenden Subdisziplinen immer lauter. Um allgemeinere Fragen beantworten zu können, war eine Rekombination von Disziplinen notwendig. Auf der Seite der Lehre waren „interdisziplinäre“ Studiengänge umso weniger nötig, je generalistischer das Studium angelegt war. Seit dem oft gegenüber der Vergangenheit enger geschnittenen Profil der Bachelor-Studiengänge (nur die Kerngebiete ließen sich bei verringertem Studienvolumen in 6 Semestern retten) sowie dem Wegfall der den Blick über die Grenzen der Disziplin weitenden Veranstaltungen hat der Ruf nach Interdisziplinarität deutlich zugenommen. Auf diesem Hintergrund hat *Andreas Ortenburger* seine Untersuchung angelegt, die er hier unter dem Titel: **Grenzen überschreiten – Zur Interdisziplinarität in neuen Studienstrukturen** einbringt. Den Kern bilden Antworten auf die Frage, ob die Studieren-

den in den neuen Studienstrukturen mehr oder weniger interdisziplinär studieren.

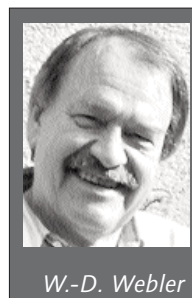
Seite 17

Diese Doppelausgabe der Zeitschrift *Das Hochschulwesen* präsentiert als Themenschwerpunkt einen Konflikt, der um die Frage kreist: „Sind Studierende Kunden der Hochschulen?“ Zur Publikation in unseren Zeitschriften werden immer wieder Artikel eingebracht, die sich mit dieser Position identifizieren. Sie unterscheidet sich diametral von traditionellem Rollen- und Selbstverständnis von Studierenden. Die Autoren kommen überwiegend aus der Betriebswirtschaftslehre, wo Studierende so konzeptualisiert werden können; allerdings ist auch dort die Vorstellung von Studierenden als Kunden kontrovers. Da dieses Konzept auch öffentlich, d.h. außerhalb betriebswirtschaftlicher Fachdialoge vertreten wird, kann dort das Verständnis betriebswirtschaftlicher Fachbegriffe nicht vorausgesetzt werden. Die Begriffe werden mit deren Alltagsverständnis aufgenommen und entwickeln u.U. nicht intendierte Wirkungen. (Das gilt selbstverständlich für jede Fachdisziplin). Sowohl diese Konzeptualisierung, als auch diese Wirkungen verdienen eine gründlichere Klärung, denn sie sind äußerst folgenreich. Wie im Alltag der Lehre zu erleben, ziehen zumindest Studierende falsche Schlüsse aus dem Alltagsverständnis des Begriffs „Kunde“. Wenn das auf der Seite des Studienangebots vermehrt mit dem Begriff „Service“ verbunden wird (oder im angelsächsischen: „to deliver a lecture“), werden u.U. für das Studienverhalten folgenreiche Missverständnisse erzeugt.

Das ist aber nur die eine Seite, denn die Identität der Studierenden hat zentrale Bedeutung für die Identität einer Hochschule – keinesfalls nur auf der Seite von Lehre und Studium. Sie ist mitentscheidend für das Rollenverständnis der forschend Lehrenden. Im Mittelpunkt der vorliegenden HSW-Ausgabe steht also das Rollenverständnis von Studierenden in interdisziplinärer Kontroverse. Es geht um Konzeptionen, Zielvorstellungen und um die Frage, ob die Realität (und mit welchem Nutzen) zutreffend interpretiert ist bzw. welche Hochschule wir bekommen werden, wenn wir den jeweiligen Entwürfen folgen. Da die Hochschulen den beruflichen Lebensraum und die Bildungs- und Ausbildungsumgebung von Millionen Studierenden und Tausenden von Wissenschaftler/innen darstellen, ist dies eine in ihrer Breitenwirkung gesellschaftlich bedeutungsvolle Frage. Obendrein ist diese Debatte deshalb so aktuell, weil speziell die Universitäten heute am Scheideweg ihres Selbstverständnisses und ihrer Entwicklung stehen.*

Viele Disziplinen haben sich mit dem Thema befasst. Neben einer betriebswirtschaftlichen Perspektive bieten sich weiter an: die traditionelle, also universitätshistorische; bildungstheoretische; bildungssoziologische; kognitions-, motivations- und lernpsychologische; verfassungs- und hochschulrechtliche Perspektive.

Die zu einem Beitrag eingeladenen Autorinnen und Autoren aus diesen Disziplinen haben alle spontan zugesagt; diese Frage hatte alle offensichtlich schon mehr oder weniger intensiv beschäftigt. Die in diesem Heft



W.-D. Webler

vertretenen Stellungnahmen wurden bei deren Eintreffen dann wechselseitig zwischen den Autor/innen mit der Möglichkeit ausgetauscht, dass die jeweilige Argumentation ergänzt bzw. modifiziert werden konnte.

Wie die o.g. Perspektiven schon zeigen, sprengt die Summe der Beiträge selbst den Umfang eines Doppelheftes. Wir haben uns daher entschlossen, mit einer Reihe weiterer Beiträge und Perspektiven, die hier nicht vertreten sein konnten, einen eigenen Band herauszubringen (u.a. den Aufsatz „Kunden im Lande des Kapitalismus: Erwartungen und Erfahrungen von Studierenden aus US-amerikanischer Sicht“ eines Harvard-Professors sowie in einem eigenen Beitrag die verfassungs- und hochschulrechtliche Perspektive zum Status der Studierenden). In dieser Doppelausgabe als einer ersten Runde sind also beteiligt:

Martin Fitting, Christian Horn, Peter Lorson & Christina Wigger: Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre

Thomas Schröder & Lars Degenhardt: Kundenorientierung als Herausforderung für deutsche Hochschulen

Elke Wild: Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen – Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet.

Wolff-Dietrich Webler: Studierende als Kunden der Hochschule?? Ein geeigneter Erklärungsansatz? Wo bleibt die Lerngemeinschaft?

Hans-Ulrich Kupper: Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen?

Ludwig Huber: Studierende als Kunden? – Kunden als Studierende!

Den Autor/innen wurden vorab Hauptfragestellungen zur Verfügung gestellt, sodass (neben spezifischen Argumentationen) soweit möglich gemeinsame Fragen behandelt wurden:

1. Wer sollten/müssten die Studierenden der Hochschulen sein? (Rollenerwartungen an die Studierenden)
- 1.1 Sollen die Studierenden junge Erwachsene sein, die aktiv und selbstverantwortlich in ihre Zukunft investieren? (Und die Lehrenden als Berater auf diesem Weg antreffen?) Und sind sie es bereits?
- 1.2 Sollen Studierende autonome Subjekte ihres Bildungs- und Qualifizierungsprozesses sein oder abhängige Objekte, an denen von außen gesellschaftlich (und ökonomisch) notwendige Qualifizierungsprozesse vollzogen werden – und sind sie es bereits?
- 1.3 Sollen Studierende Kunden -- Produzenten -- Produkte (o.ä.) der Hochschule sein – und sind sie es bereits?
- 1.4 Sollen Lehrende und Lernende (wie traditionell) eine Gemeinschaft auf Zeit sein, die sich gemeinsam um Erkenntnis bemüht?
- 1.5 Verbindet Lehrende und Lernende im alten humboldt'schen Sinne die gemeinsame Suche nach Wahrheit – niemand ist bereits im Besitz derselben – sich also in gleicher Richtung bewegend, nur dass die Lehrenden auf dem Weg ein Stück weit voraus sind (also kein Gegenüber von Wissenden und Unwissenden, sondern eine Gemeinschaft im Besitz relativer Wahrheiten)?

- 1.6 Sollen sich alle Lernenden nach den Regeln der Erkenntnisgewinnung und guter Praxis mit Wissenschaft auseinander setzen – z.B. bei eigener Textproduktion in einem einsamen Prozess der Selbsterziehung im Medium von Wissenschaft?

Diese Varianten sollten Assoziationen anregen. Die Autor/innen konnten eines wählen, entwickeln und gegen (meist schon bekannte) Einwände vertreten. Weitere Fragen waren:

2. Welche Sozialisationsumgebung müssten Hochschulen im Rahmen des betreffenden Rollenverständnisses bereit stellen, wenn die Absolvent/innen nach ihrem Studium bestimmte gesellschaftliche Erwartungen erfüllen sollen?
3. Welchen Typus Hochschule bekämen wir? Was wären die Elemente, die den Typus Hochschule prägen würden?
4. Welche Folgen hätten die jeweiligen Modelle für die Rolle und das Selbstverständnis der Lehrenden?

Nun könnte zunächst angenommen werden, dass in den BWL-nahen Artikeln an dem gemeinsamen Gegenstand „Hochschule“ lediglich die betriebswirtschaftlich relevanten Seiten herausgearbeitet worden sind. Das wäre unproblematisch und in den jeweiligen Fachwissenschaften üblich. Anzunehmen sind allerdings wesentlich weiter reichende Effekte. Hinter den verschiedenen Positionen, die hier versammelt sind – in einer ersten Typisierung gruppiert um die „Kunden-Idee“, die „Lerngemeinschaftsidee“ und die „aktive, individuelle Investition in die Zukunft“ – steht jeweils (so ist anzunehmen) das Modell einer gänzlich anderen Hochschule, einer anderen Kultur von Lehre und Studium, stehen andere Selbstverständnisse und Rollenverständnisse der Personengruppen. Dabei soll nicht übersehen werden, dass es unterschiedliche Fachkulturen gibt, die sich nicht alle auf Humboldtsche Traditionen beziehen. Die Folgen reichen bis weit in den Alltag herein. Das erhöht den Stellenwert einer solchen Diskussion weiter. Also ergibt sich die Frage: Welche Hochschule wollen wir und müssen wir geradezu wollen? Und welche Steuerungssignale müssen dann ausgesandt werden? Die Beiträge helfen uns bei der Klärung.

Für den Artikel von Fitting u.a. ist nachzutragen, dass dort ursprünglich – wie der Titel ausweist – ein anderes Thema im Mittelpunkt stand. Aber die Autoren waren so selbstverständlich vom „Kundenansatz“ ausgegangen, dass der Text zum Mitauslöser dieser Diskussion wurde. Die Autoren untersuchen systematisch die Möglichkeiten, Lehr- bzw. Lernerfolg methodisch zu erfassen. Dies ist rein methodisch höchst informativ, allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich unterschiedliche Konzepte von „Hochschule“ und ihren Studienzielen auch in einer unterschiedlichen Ausgestaltung der Methoden niederschlagen.

Seite 40

W.-D.W.

¹ Dies weist auch ein eigener Band aus: Webler, W.-D. (Hg) (2009): Universitäten am Scheideweg?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung. Ergebnisse des Hochschulforum Sylt 2008. Bielefeld.

Thea Rau, Jörg M. Fegert, Jens Hoffmann & Marc Allroggen

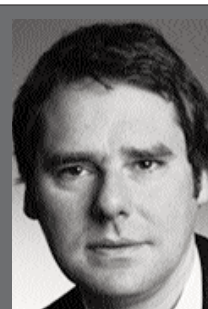
Zielgerichtete Gewalt von Studierenden an Hochschulen



Thea Rau



Jörg M. Fegert



Jens Hoffmann



Marc Allroggen

Serious violence in schools and universities have hardly been known in Germany - apart from a few, but frightening cases. Nevertheless, research should trace the events as early as possible for discernible patterns. So as to avoid missing preamptive measures, because it can be a matter of life and death. Amazingly, little of scientific enlightenment is so far available. The authors have collected the information currently available internationally for the last 11 years (2002 to 2012) and presented an overview. First conclusions are drawn regarding the factors that may be relevant for further research. Moreover, the results are considered with a perspective of future preventive measures at universities.

Das Thema zielgerichtete Gewalt an Schulen ist in den letzten Jahren zunehmend in das Blickfeld der Öffentlichkeit und der Wissenschaft gerückt. In der Folge sind sowohl international als auch in Deutschland mehrere wissenschaftliche Arbeiten veröffentlicht worden. Nur punktuell fand jedoch eine Auseinandersetzung mit der Problematik zielgerichteter Gewalt an Hochschulen statt. Da sich aus retrospektiven Fallanalysen zielgerichteter Gewalt an Schulen trotz methodisch bedingter Einschränkungen wertvolle Erkenntnisse gewinnen ließen, analysieren wir in dieser Arbeit Fälle von zielgerichteter Gewalt an Universitäten und Hochschulen international. Die Auswertung erfolgt auf der Grundlage von Pressemeldungen für den Zeitraum 2002 bis 2012. Verglichen werden die Daten mit Fallanalysen von Tätern in Schulen und mit einer ersten Auswertung von Gewalttaten an Hochschulen in den USA. Taten zielgerichteter Gewalt an Hochschulen ähneln Gewaltvorfällen an Schulen. Unsere Ergebnisse zeigen zudem Überschneidungen mit Daten aus Hochschulen aus den USA. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen von Schulen und Hochschulen müssen sich Präventionsansätze in

den Einrichtungen jedoch unterscheiden. Um gezielt Maßnahmen entwickeln zu können, sind hierzu weitere Forschungsarbeiten notwendig.

1. Hintergrund

Zielgerichtete Gewalt an Schulen, sog. „school shootings“, haben sowohl das Forschungsinteresse als auch die öffentliche Aufmerksamkeit geweckt (Leuschner/Scheithauer 2012; Bondü et al. 2011; Daniels et al. 2010; Ozmen et al. 2010; Langman 2009; Hoffmann et al. 2009). Die Täter sind in der Regel (ehemalige) Schülerinnen oder Schüler der betroffenen Schulen, mehrheitlich männlich, und beabsichtigen mit ihren Taten eine Vielzahl an Opfern zu schädigen, die entweder gezielt ausgewählt wurden (Robertz/Wickenhäuser 2010) oder stellvertretend für die Institution „Schule“ fungieren (Newman et al. 2004). Aufgrund ihrer Analyse von Gewalttaten an amerikanischen Schulen, die im Zeitraum 2002 bis 2008 verübt wurden, und deren Vergleich mit Gewalttaten von 1974 bis 2002 (Newman et al. 2004), kommen Newman und Fox (2009) zu dem

Schluss, dass sich insgesamt fünf Merkmale bei einem Großteil der Täter finden: Selbstwahrnehmung der Täter als ausgegrenzte Person bei gleichzeitig teilweise guter Integration der Täter innerhalb von Subkulturen, Anzeichen einer psychosozialen Instabilität und einer depressiven Symptomatik, ein reaktionsarmes Umfeld hinsichtlich Anzeichen von Problemen, die Überzeugung der Täter, dass Gewalt die einzige Lösung für ihre Probleme ist, sowie als wichtige Voraussetzung für zielgerichtete Gewalt, die Verfügbarkeit von Waffen. Die Ergebnisse decken sich mit weiteren Untersuchungen von Gewalt an Schulen (Kalish/Kimmel 2010; Hoffmann et al. 2009; Levin/Madfis 2009; Vossekuil et al. 2002). Wesentlich ist auch der Aspekt, dass die Täter an Schulen mehrheitlich vor der Tat direkte bzw. indirekte Hinweise gaben, indem sie ihre Tatideen z.B. gegenüber anderen Mitschülern äußerten oder durch Zeichnungen von Tatplänen auf sich aufmerksam machten, was als „Leaking“ bezeichnet wird (Robertz/Wickenhäuser 2010).

Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass mehrere Forschungsgruppen sich gezielt mit Möglichkeiten zur Verhinderung von Gewalttaten beschäftigt haben (Bondü/Scheithauer 2009; Hoffmann 2011) und in der Praxis Präventionsmaßnahmen gegen zielgerichtete Gewalt implementiert wurden. So werden etwa in dem Programm „System Sichere Schule“ schulinterne Krisenteams fortgebildet und in die Lage versetzt, ihr Umfeld für Warn- und Krisensignale zu sensibilisieren, erste Risikobewertungen selbst vorzunehmen, lokale Netzwerke aufzubauen und ein deeskalierendes Fallmanagement durchzuführen (Hoffmann 2011). Dies geschieht auf der methodischen Basis des Bedrohungsmanagements und in integrativer Form durch eine Einpassung in schon vorhandene lokale Präventionsansätze. „System Sichere Schule“ wird bereits im Saarland und im Schweizer Kanton Solothurn flächendeckend eingeführt. Zudem existiert mit DyRiAS-Schule eine webbasierte Software, die es ermöglicht bei bedrohlichem Verhalten von (Ex-)Schülern eine wissenschaftlich fundierte Risikoeinschätzung vorzunehmen, um so gezielt Bedrohungen entgegenwirken zu können. Hinter DyRiAS steht die Erkenntnis, dass eine schwere, zielgerichtete Gewalttat immer den Endpunkt eines Entwicklungsweges darstellt. Dieser Weg ist begleitet von charakteristischen Merkmalen im Verhalten und in der Kommunikation des späteren Täters. DyRiAS erfasst solche verhaltensorientierten Warnsignale und bewertet auf dieser Basis, ob ein Weg zu einer möglichen schweren Gewalttat eingeschlagen ist und wenn ja, wie viele Schritte bereits gegangen sind. Zudem gibt es Programme, die speziell bauliche Veränderungen oder die Erweiterung von sicherheitstechnischen Ausstattungen an Schulen empfehlen (Ozmen et al. 2010; Fox/Harding 2005; Heubock et al. 2005).

Neben Schulen, die im Fokus der Auseinandersetzung mit dem Thema stehen, sind auch Universitäten und Hochschulen von zielgerichteter Gewalt betroffen. Zuletzt löste in Deutschland an der Ludwig-Maximilians-Universität München ein Doktorand der Hochschule einen Amokalarm aus, in dem er mit mehreren Repliken von Schusswaffen im Campus gesehen wurde. Bereits 2001 hatte an der Universität Saarbrücken ein Stu-

dent auf seinen Professor geschossen und diesen dabei lebensgefährlich verletzt.

In der Literatur werden Taten an Hochschulen bislang nur in wenigen Studien gesondert betrachtet. Sie fließen meist in wissenschaftliche Auswertungen von zielgerichteter Gewalt insgesamt mit ein oder werden im Rahmen von Vorfällen an Schulen betrachtet (Kalish/Kimmel 2010). Obwohl die Beschreibungen für Amoktaten an Schulen in weiten Teilen auch für Hochschulen zutreffen, unterscheiden sich beide Bildungseinrichtungen voneinander grundlegend. Hochschulen verfügen über andere Strukturen und institutionelle Rahmenbedingungen und sind auf die Bedürfnisse von Studierenden zugeschnitten. Diese unterscheiden sich jedoch von Anforderungen, die Schülergruppen stellen. Die zentralen Unterschiede von Gewaltvorkommen in beiden Bildungseinrichtungen werden bei einer Analyse von Gewaltvorfällen erstmals in einer Arbeit von Newman und Fox (2009) berücksichtigt. Dabei zeigt sich, dass sich die Erkenntnisse aus Schulen nur bedingt auf Hochschulen übertragen lassen. Die Täter an amerikanischen Colleges waren im Vergleich zu Tätern in Schulen weniger sozial integriert, weniger bemüht um soziale Anerkennung in der Peergroup und weniger ambivalent hinsichtlich der Tatbegehung. Sie gaben zudem weniger Signale hinsichtlich ihrer Tatplanung, zeigten aber im Durchschnitt mehr psychopathologische Auffälligkeiten. Letzteres sehen Newman und Fox (2009) als Hinweis, Maßnahmen an Hochschulen zu implementieren, die rechtzeitig auffällige Studierende identifizieren können. Auch in einer weiteren Studie aus den USA, bei der 272 zielgerichtete Gewalttaten in höheren Bildungseinrichtungen analysiert wurden, fanden sich regelmäßig Auffälligkeiten im Vorfeld (Drysdale et al. 2010). So äußerten 29% der Täter Drohungen oder zeigten Aggressionen gegen die späteren Opfer, in 31% der Fälle waren andere Formen beunruhigenden Verhaltens vorab präsent wie paranoide Wahnvorstellungen oder Versuche sich Waffen zu verschaffen. Auch hier empfehlen die Autoren der Studie die Installation eines Präventionsansatzes an Hochschulen in Form eines Bedrohungsmanagements.

Mit der nun vorliegenden Arbeit wird an der Untersuchung von Newman und Fox (2009) von Taten zielgerichteter Gewalt an amerikanischen Hochschulen für den Zeitraum 2002 bis 2006 angesetzt. Zunächst werden Vorfälle für die Dekade 2002 bis 2012 international recherchiert und deskriptiv ausgewertet. Diskutiert werden, auf der Grundlage einer Übersicht von zielgerichteter Gewalt an Hochschulen und im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen, Faktoren, die für die weitere Forschung relevant sein können. Betrachtet werden zudem die Ergebnisse im Zusammenhang mit Präventionsmaßnahmen an Hochschulen.

2. Methode

Die Daten wurden anhand von zwei verschiedenen Zugängen recherchiert. Für einen ersten Überblick über Anzahl, Zeitpunkt und Ort von Amokläufen an Universitäten und Hochschulen wurde die Deutsche Presseagentur (dpa) um eine internationale Recherche nach

vorgegebenen Schlagworten („Zielgerichtete Gewalt“, „Amok“, „Drohung“, „Universität“, „Hochschule“, „Student“, „Wohnheim“, „School shooting“, „Targeted violence“, „Rampage“, „Massenmord“, „Campus“, inklusive „truncation“ und „Including Related Terms“) angefragt. Die Schlagworte entsprechen einer in der Presse üblichen Indexierung für schwere Gewaltvorfälle. Der Suchauftrag wurde auf den Zeitraum 01.01.2002 bis 22.03.2012 beschränkt. In einem zweiten Schritt wurde über die Suchmaschine www.google.de anhand der recherchierten Fälle nach detaillierten Informationen gesucht und weitere publizierte Beiträge recherchiert. Hierfür wurde über die Suchmaske der Zeitpunkt der Tat, Tatort und ein mit Gewalttaten im Ausmaß eines Amoklaufes assoziierter Begriff eingegeben. Für eine Recherche nach weiteren Fällen wurden analog der Indexierung der dpa, Kombinationen aus den Begriffen in die Suchmaske von www.google.de eingegeben. Für die Auswertung wurden jeweils die Ausgabeseiten 1-30 aus Archiven, Pressemeldungen und aus der online zugänglichen Enzyklopädie „Wikipedia.de“ berücksichtigt. Die Auswahl erfolgte nach den Kriterien der Definition für „school shooting“ von Newman und Fox (2009): Bezug zur Institution Schule (hier Hochschule) – Schüler oder ehemaliger Schüler (hier Student) – mehrere Gewaltopfer bzw. versucht mehrere Personen gezielt zu schädigen – teilweise Opfer als Funktionsträger, typischerweise Opfer mit Bezug zur Einrichtung oder zum Täter direkt. Konsistente Angaben aus mindestens zwei verschiedenen Beiträgen wurden ausgewählt und daraus insgesamt 14 Kriterien gebildet (Alter, Geschlecht, Zeitpunkt der Tat, Bezug zum Tatort, Einrichtung, Ort/Land, Anzahl Todesopfer und Verletzte, Auslösefaktoren für die Tat, Tatwerkzeug, Migrationshintergrund bzw. Herkunft, psychopathologische Auffälligkeiten, Suizid bzw. Tatbeendigung, Charakterisierung des Täters durch das persönliche Umfeld). Nicht berücksichtigt wurden mit dem Begriff „Amok“ assoziierte Ereignisse, die dem Sinngehalt von zielgerichteter Gewalt (Bezug zur Institution) nicht entsprechen, wie z.B. „Amok-Fahrt“. In einem weiteren Schritt wurden die Fälle nach den Kriterien für „school shooting“ aus der Gesamtzahl der recherchierten Fälle extrahiert und anhand von 12 Variablen deskriptiv ausgewertet.

3. Ergebnisse

Im Zeitraum 01.01.2002 bis 22.03.2012 haben sich insgesamt 12 Vorfälle an Hochschulen und Universitäten ereignet, die sich der Definition von „school shooting“ von Newman und Fox (2009) zuordnen lassen. Elf der Taten an Hochschulen wurden von männlichen Studierenden (davon zwei exmatrikulierte Studenten) ausgeführt, eine Tat wurde von einer Studentin verübt. Die Täter waren zum Zeitpunkt der Tat im Alter von 19 bis 43 Jahren (MW=27,83; SD=8,40), was zumindest im Vergleich mit Studierenden (MW=24,5 Jahre) an deutschen Hochschulen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010) über dem Altersdurchschnitt liegt. Insgesamt drei Täter (25%) waren über 30 Jahre alt. Die Taten wurden in zehn der Fälle direkt in der Universität

bzw. Hochschule verübt, in einem Fall breitete sich das Tatgeschehen auf den Campus aus, ein Fall ereignete sich im angrenzenden Studentenwohnheim. In elf der Fälle wurden Schusswaffen, darunter Pistolen, Gewehre, Granaten, eingesetzt. Ein Täter verübte die Tat mit einem Messer.

Insgesamt wurden von elf Tätern mindestens 67 Menschen verletzt, 69 Menschen starben als Folge des Amoklaufs. Bei den Opfern handelt es sich um Angehörige der Einrichtungen wie Kommilitonen oder Fachpersonal. In einem Fall waren zusätzlich Passanten betroffen. Sieben der Fälle (58,3%) ereigneten sich in den USA, jeweils ein Fall in Frankreich, Australien, Ungarn, Griechenland und in der Republik Aserbaidschan. Es sind ausnahmslos Bildungseinrichtungen in Städten betroffen. Bei sieben Tätern wurde ein Migrationshintergrund angegeben. Die Angaben für die fünf bleibenden Fälle fehlen. Fünf der Täter (41,7%) töteten sich nach der Tat selbst, die übrigen Täter stellten sich selbst oder wurden festgenommen. In fünf der Fälle (41,7%) lässt sich aus den Angaben auf eine zumindest akut vorliegende psychische Erkrankung schließen. Angaben liegen vor zu autoaggressivem Verhalten, Zwangserkrankungen und Paranoia. In einem Fall wurden dem Täter Medikamente verordnet und in einem weiteren Fall ist eine vorausgehende medizinische/psychologische Behandlung beschrieben. In zwei der Fälle (16,7%) berichtete das Umfeld des Täters besorgniserregende Veränderungen des Täters vor der Tat. Der Tat ging in drei der Fälle ein Streit unter Studierenden voran, in zwei der Fälle war eine Exmatrikulation erfolgt und in einem Fall wird ein traumatisches Erlebnis angedeutet (siehe Tabelle 1).

4. Diskussion

Von zielgerichteter Gewalt sind nicht nur Schulen sondern auch Hochschulen und Universitäten betroffen. Während in Schulen bereits in den 90er Jahren schwere Gewalttaten anstiegen, ist das Phänomen „school shooting“ in Hochschulen eher später aufgetreten (Levin/Madfis 2009). Wissenschaftlich wurden die Vorfälle bislang nur vereinzelt aufgearbeitet (Levin/Madfis 2009; Newman/Fox 2009; Drysdale et al. 2010).

Die Analyse der vorliegenden Arbeit zeigt, dass sich in einem Zeitraum von zehn Jahren (2002 bis 2012) international insgesamt zwölf Fälle zielgerichteter Gewalt mit zusammen 69 Toten und ca. 67 Verletzten an Hochschulen ereignet haben. Im Vergleich dazu sind an Schulen international insgesamt 39 Taten verübt worden (http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_attacks_related_to_secondary_schools). Die Zahl der Fälle an Hochschulen liegt damit immer noch deutlich unter der Zahl an Gewaltvorfällen in Schulen. Der Vergleich von qualitativen Daten von Taten an Hochschule und Schule zeigt, dass sich die Vorfälle in den beiden Einrichtungen insgesamt stark ähneln und vergleichbare Motive der Täter vorhanden sind.

Die Hälfte der Taten an Hochschulen wurde innerhalb von zwei Jahren, zwischen den Jahren 2008 und 2009, verübt. Schmidtke et al. (2002) konnten anhand einer Analyse von Berichten in nationalen und internationalen

Zeitungen nachweisen, dass die Mehrzahl der Ereignisse nicht zufällig über die Zeit verteilt liegen. Sie folgen einem bestimmten Muster, das von Taten und deren Berichterstattung in den Medien bestimmt wird. Danach folgen einer medial spektakulär aufbereiteten Tat weitere Gewalttaten in rascher Abfolge, Tatgeschehen und Tatumstände ähneln sich; Jahrestage sind wichtige Marker für Imitationen (Schmidtke et al. 2002). Mit dem Amoklauf an der Universität in Virginia Tech im Jahre 2007 und der nachfolgenden Berichterstattung in den Medien wurde damit auch an Hochschulen möglicherweise ein Akzent für Nachahmungstäter gesetzt.

Amoktaten an Hochschulen wurden mehrheitlich von Studenten und ganz selten nur von Studentinnen verübt (Newman/Fox 2009). Die Geschlechterverteilung deckt sich mit einer kontentanalytischen Untersuchung von 104 Fällen zielgerichteter Gewalt über zwei Dekaden (Adler et al. 2006). Ähnlich häufig finden sich männliche Täter auch in Schulen (Robertz/Wickenhäuser 2010; Kimmel/Mahler, 2003). Kalish und Kimmel (2010) gehen davon aus, dass bei einer Amoktat durch männliche Täter primär eine Selbsttötungsabsicht vorliegt. Selbsttötung in Verbindung mit zielgerichteter Gewalt wird dabei von den Tätern mit Macht und Männlichkeit assoziiert. Während Vossekuil et al. (2002) angeben, dass 13% von 37 untersuchten Fällen sich nach der Tat selbst töteten, wählten in einer Untersuchung von Hoffmann et al. (2009) von sieben Fällen an deutschen Schulen 71,4% den Freitod. Aus der vorliegenden Untersuchung an Hochschulen geht im Vergleich dazu hervor, dass in insgesamt fünf Fällen (41,7%; darunter eine Frau) eine Selbsttötung stattgefunden hat. Bei jugendlichen Tätern spielen Rollenverhalten und Status innerhalb der Peergroup eine große Rolle. Zudem haben die Mehrheit der Täter vor der Tat eigene Gewalterfahrungen und Kränkungen z.B. durch Gleichaltrige erlebt, und die Mehrheit der Täter litt an Depression oder zeigte andere psychische Auffälligkeiten (Newman et al. 2004). Die Kombination beider Problematiken kann einen Amoklauf zwar nicht erklären, Statusverlust in Verbindung mit depressiver Grundstimmung kann allerdings im konkreten Fall einen Tatentschluss festigen oder zu einer Auslösung einer bereits geplanten Tat führen (Allroggen/Fegert 2010). Vorbelastungen der Täter werden mit der vorliegenden Studie bestätigt. Es finden sich Hinweise auf soziale Faktoren, z.B. Tendenzen von Zurückweisungen durch Kommilitonen oder Auseinandersetzungen, traumatische Erlebnisse oder ein Ausschluss von der Hochschule. Hinzu kommen in fast der Hälfte der Fälle psychische Auffälligkeiten. Bei zwei der Täter hatte vor der Tat bereits eine medizinisch-psychologische Betreuung eingesetzt. Die überproportional hohe Zahl an psychischen Auffälligkeiten deckt sich mit der Untersuchung von Newman und Fox (2009). Zudem weist die Literatur zu Befindlichkeit von Studierenden an Hochschulen darauf hin, dass Studierende allgemein hohen Belastungen im Studium ausgesetzt sind (Aster-Schenck et al. 2010; Kurth et al. 2007). In Kombination mit den „offenen“ Strukturen einer Hochschule und einer entwicklungsbedingten Ablösung der Zielgruppe, greifen dabei im Vergleich zu Schulen und im Vergleich zu Ju-

gendlichen, die in der Regel bei den Eltern wohnen, weniger engmaschig Hilfesysteme. Unterstützungsangebote müssen darüber hinaus eher aktiv angefragt werden und Eigeninitiative ist ebenso gefragt, wenn es um Integration und Eingliederung geht. Dabei besteht die Gefahr, dass ernsthafte Erkrankungen von Studierenden nicht rechtzeitig erkannt werden und Hilfe zu spät einsetzt. Newman und Fox (2009) empfehlen daher universitären Einrichtungen, gezielt Angebote im Schnittstellenbereich medizinischer Versorgung und universitärer Betreuung anzubieten, die helfen können, psychische Erkrankungen rechtzeitig zu erkennen und zu behandeln (Newman/Fox 2009). Die Autorinnen weisen weiter darauf hin, dass Studierende mit psychischen Erkrankungen in Verbindung mit einem Migrationshintergrund besonders gefährdet sind, da sie generell weniger häufig eine medizinische Versorgung in Anspruch nehmen (Newman/Fox 2009). Sieben der in der vorliegenden Arbeit recherchierten Taten wurden in den USA verübt. Vier davon von Tätern mit Migrationshintergrund. Insgesamt lag bei sieben Tätern ein Migrationshintergrund vor. Angesichts dessen, dass in den USA fast ein Viertel der Schulkinder Einwanderer oder die Kinder von Einwanderern sind (Haskins/Tienda 2011), aber auch an deutschen Hochschulen ein hoher Ausländeranteil besteht, ist dieser Aspekt bei der Entwicklung von Präventionsmaßnahmen zu berücksichtigen. Zwei der Täter in der untersuchten Dekade sind im Vergleich zur Tätergruppe und zu ihren Kommilitonen überdurchschnittlich alt (43 Jahre; MW der Täter insgesamt 27,83). Beide Täter sind zudem immigriert. In diesem Zusammenhang bleibt die Frage offen, ob sich damit zwei Fälle abbilden, die den Herausforderungen von Studium, Integration und psychischen Belastungen nicht gewachsen waren.

Studien über Fälle von verhinderter schwerer Gewalt (Daniels et al. 2010) und Forschungsarbeiten, die gewaltbegünstigende institutionelle Faktoren untersucht haben (Fox/Harding 2005), können eine gute Grundlage bilden, um Gewalt an Schulen zu verhindern und präventive Arbeit zu ermöglichen (Cornell/Scheithauer 2011; Leuschner/Scheithauer 2012). Auf Hochschulen sind sie jedoch nur bedingt übertragbar. Bauliche und technische Maßnahmen, die an Schulen umgesetzt werden, wie Räume, die ohne Schlüssel von außen nicht zu öffnen sind, oder Lautsprecherdurchsagen, um vor einem Amokereignis zu warnen, sind an Hochschulen nicht praktikabel. So wechseln Studierende häufig die Räume, kommen häufiger zu spät in die Vorlesung, Lautsprecheranlagen fehlen an den meisten Hochschulen, die Gebäude sind meist dezentral angelegt, aber auch die Tatsache, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Dozierenden tätig sind, machen eine entsprechende Umsetzung eher schwierig. Hinzu kommt, dass das Studium anders als in der Schule weniger in festen Gruppen stattfindet und Studierende Dozierenden nicht persönlich bekannt sind, so dass Auffälligkeiten oder Verhaltensänderungen weniger wahrgenommen werden können. Die Schlussfolgerung von Newman und Fox (2009), dass Studierende im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern weniger Hinweise auf ihre Tat geben, mag daher auch darauf beruhen, dass diese Hinweise seltener wahrgenommen werden.

Tabelle 1: Deskriptive Daten der Täter (N=12) und Beschreibung der Tatumstände und Auslösefaktoren

Jahr des Täter-eigigenes	Alter des Täters zum Zeitpunkt der Tat (N=12)	Geschlecht	Land	Tatwerkzeug	Mindestanzahl verletzter Personen (n=11)	Anzahl Toter (N=12)	Herkunft/Migrationshintergrund	Beendigung der Tat	Hinweis auf psychopathologische Auffälligkeiten	Vermutete Faktoren zur Auslösung der Tat
2012	43	männlich	USA	Schusswaffe	3	7	Südkorea	Freiwillig gestellt	Kommissionen beschreiben Täter als „wird“	Mobbing Extraktulation Tod des Bruders
2010	26	männlich	Frankreich	Messer	3	1	China	Festnahme	Verhaltensstörung	k.A.
2009	23	männlich	Ungarn	Schusswaffe	3	1	k.A.	Freiwillig gestellt	k.A.	k.A.
2009	29	männlich	Aserbaidschan	Schusswaffe	k.A.	13	Georgien	Suizid	k.A.	Streit mit Kommilitonen
2009	20	männlich	Griechenland	Schusswaffe	3	1	Georgien	Suizid	Einzelgänger	Täter fühlt sich missachtet
2008	22	männlich	USA	Schusswaffe	3	0	k.A.	Festnahme		Streit mit Kommilitonen
2008	27	männlich	USA	Schusswaffe	16	6	k.A.	Suizid	Selbstverletzendes Verhalten, phasenweise obsessiv-zwanghaftes Verhalten, Medikation	k.A.
2008	23	weiblich	USA	Schusswaffe	0	2	k.A.	Suizid	Anzeichen von Paranoia	Traumatisches Erlebnis
2007	19	männlich	USA	Schusswaffe	2	1	k.A.	Freiwillig gestellt	k.A.	Streit mit Kommilitonen im Wohnheim
2007	23	männlich	USA	Schusswaffe	26	32	Südkorea	Suizid	k.A.	k.A.
2002	36	männlich	Australien	Schusswaffe	5	2	China	Festnahme	k.A.	k.A.
2002	43	männlich	USA	Schusswaffe	3	3	Nigeria	Festnahme	Medizinische/psychologische Behandlung	Extraktulation
					Gesamt (67)	Gesamt (69)				
	MW (27,83)				MW (6,09)	MW (5,75)				
	SD (8,40)				SD (7,84)	SD (9,06)				

Präventive Maßnahmen gegen zielgerichtete Gewalt an Hochschulen müssen sich, auch wenn es sich um eine vergleichbare Tätergruppe handelt, von schulischen Angeboten unterscheiden und spezifisch auf Studierende zugeschnitten sein. Hierzu sind weitere Forschungsarbeiten notwendig, die Faktoren für schwere Gewalt an Hochschulen auf einer breiteren Datenbasis analysieren. Grundlegende Präventionsstrategien wie beispielsweise die Einrichtung eines Krisenteams sind jedoch als Basis ähnlich wie an Schulen zu empfehlen (vgl. Leuschner/Scheithauer 2012; Hoffmann/Steffes-Enn 2010). So wurden in Folge des Amoklaufes von Virginia Tech auch in Deutschland und in der Schweiz an mehreren Hochschulen so genannte Bedrohungsmanagement-Teams installiert, wobei die TU Darmstadt und die ETH Zürich hier in einer Vorreiterrolle waren (Hoffmann 2009).

Ein weiterer wichtiger Präventionsansatz besteht zudem darin, Studierende, die sich in einer schwierigen psychosozialen Situation befinden, frühzeitig zu identifizieren. Dies kann am Besten gelingen über Mitarbeitende, die einen regelmäßigen Kontakt zu Studierenden haben, wie Mitarbeitende in der Studienberatung, aber auch Dozierende. In einem für das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) durchgeführten Projekt konnten wir zeigen, dass es durch einen vergleichsweise geringen Schulungsaufwand gelingt, für das Thema zu sensibilisieren und die Wahrnehmung für Problemlagen zu erhöhen, um mehr Handlungssicherheit in schwierigen Situationen zeigen zu können (Rau et al. 2011). Bei der Übertragung von Präventionsansätzen aus anderen Hochschulen müssen nationale Unterschiede berücksichtigt werden, gerade wenn es um Studienbedingungen und Fragen zu Bedingungen von Migration und Integration geht. Hier können Empfehlungen lediglich als Anregung dienen. An deutschen Hochschulen und Universitäten haben sich bislang keine schweren Gewaltvorfälle mit hohen Opferzahlen ereignet. Recherchiert werden konnten allerdings über Pressebeiträge vier Amokdrohungen für den Zeitraum 2002 bis 2012, so dass durchaus Handlungsbedarf besteht. Zudem zeigte sich in einer anonymen Erhebung an einer deutschen Hochschule, dass 19% der Befragten direkt oder indirekt mit bedrohlichem Verhalten an der Universität konfrontiert gewesen waren (Hoffmann/Blass 2012). Am häufigsten traten hierbei Fälle von Stalking (23%), von Suizidäußerungen (22%) und von Gewaltandrohungen (18%) auf.

5. Limitation

Die vorliegende Arbeit gibt auf der Grundlage von Pressemeldungen den internationalen Stand von Gewaltvorfällen in universitären Bildungseinrichtungen im Ausmaß von „school shooting“ wieder. Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass sich Informationen in Medienberichten nur finden, sofern sie von öffentlichem Interesse sind und von den Nachrichtendiensten und öffentlichen Plattformen erfasst werden. Sie werden bestimmt durch ihren Nachrichtenwert, durch ihre Bedeutsamkeit für die Leser oder ihr Maß an Medienwirksamkeit. Dabei ist auch zu berücksichtigen,

dass insbesondere dann von Amoktaten berichtet wird, wenn es zu einer hohen Opferzahl kommt (Duwe 2000). Und nicht zuletzt haben gerade Empfehlungen von Experten dazu geführt, dass über Amoktaten in den Medien eingeschränkt berichtet wird (Neuner et al. 2009; vgl. Bayerisches Staatsministerium des Innern, 2010). Der Informationsgehalt der Daten eignet sich daher ausschließlich für eine erste Übersicht und richtungsweisende Interpretation.

Literaturverzeichnis

- Adler, L./Marx, D./Apel, H./Wolfersdorfer, M./Hajak, G. (2006): Zur Stabilität des „Amokläufer“-Syndroms. Kontextanalytische Vergleichsuntersuchung von Pressemitteilungen über deutsche Amokläufer der Dekaden 1980-1989 und 1991-2000. Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie, H. 74, S. 582-590.
- Allroggen, M./Fegert, J.M. (2010): Narzisstische Störungen bei Jugendlichen und ihre Bedeutung bei der Einordnung von „Trittbrettfahrern“. Nervenheilkunde, H. 29, S. 438-44.
- Aster-Schenck, I.U./Schuler, M./Fischer, M.R./Neudert, S. (2010): Psychosoziale Ressourcen und Risikomuster für Burnout bei Medizinstudenten: Querschnittstudie und Bedürfnisanalyse Präventiver Curricularer Angebote. GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, URL: <http://www.egms.de/static/de/journals/zma/2010-27/zma000698.shtml>.
- Bayerisches Staatsministerium des Innern (Hg.) (2010): Konsequenzen aus den Amoktaten in Ansbach und Winnenden. Bericht der interministeriellen Arbeitsgruppe zu Ursachen und Gesamtzusammenhängen von Amokläufen. http://www.stmi.bayern.de/imperia/md/content/stmi/sicherheit/inneresicherheit/themen/ag_amok.pdf.
- Bondü, R./Cornell, D.G./Scheithauer, H. (2011): Student homicidal violence in schools: An international problem. New directions for youth development, Vol. 129, pp. 13-30.
- Bondü, R./Scheithauer, H. (2009): School shootings in Deutschland. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, H. 9, S. 685-701.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System.
- Cornell, D.G./Scheithauer, H. (Hg.) (2011): Columbine a decade later: the prevention of homicidal violence in schools. New Directions for Youth Development, Vol. 129, pp. 1-128.
- Daniels, J.A./Volungis, A./Pshenishny, E./Gandhi, P./Winkler, A./Cramer, D.P./Bradley, M.C. (2010): A qualitative investigation of averted school shooting rampages. The Counselling Psychologist, Vol. 38, pp. 69-95.
- Drysdale, D./Modzeleski, W./Simons, A. (2010): Campus Attacks: Targeted Violence Affecting Institutions of Higher Education. U.S. Secret Service, U.S. Department of Education, Federal Bureau of Investigation. Washington: D.C.
- Duwe, G. (2000): Body-Count Journalism: The presentation of mass murder in the news media. Homicide Studies, Vol. 4, pp. 364-399.
- Fox, C./Harding, D.J. (2005): School shootings as organizational deviance. Sociology of education, Vol. 78, pp. 69-97.
- Haskin, R./Tienda, M. (2011): Immigrant Children. The future of immigrant children. Princeton University. URL: http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2011/4/20%20immigrant%20children%20haskins/0420_immigrant_children_haskins.
- Heubock, D./Hayer, T./Rusch, S./Scheithauer, H. (2005): Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen. Rechtspsychologische und kriminalpräventive Ansätze. Polizei & Wissenschaft, H. 1, S. 43-57.
- Hoffmann, J. (Gastherausgeber/2009): Themenschwerpunkt Bedrohungsmanagement, Hoch3, 3, S. 8-13.
- Hoffmann, J. (2011): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen – Risikoinschätzung und Prävention. In: Deegener, G./Körner, W. (Hg.): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter, S. 202-216. Weinheim.
- Hoffmann, J./Roshdi, K./Robertz, F. (2009): Zielgerichtete schwere Gewalt und Amok an Schulen. Eine empirische Studie zur Prävention schwerer Gewalttaten. Kriminalistik, H. 4, S. 196-204.
- Hoffmann, J./Steffes-Enn, R. (2010): Zielgerichtete Gewalt und Amok an Schulen. Aktueller Erkenntnisstand und Ansätze der Prävention. Jugendhilfe, H. 48, S. 120-129.

- Hoffmann, J./Blass, N. (2012): Bedrohliches Verhalten in der akademischen Welt. Eine Studie zur Auftretenshäufigkeit von Stalking, Drohungen, Gewalt und anderem Problemverhalten an einer deutschen Universität. *Polizei & Wissenschaft*, H. 2, S. 38-44.
- Kalish, R./Kimmel, M. (2010): Suicide by mass murder: Masculinity, aggrieved entitlement, and rampage school shootings. *Health Sociology Review*, Vol. 19, pp. 451-464.
- Kimmel, M./Mahler, M. (2003): Adolescent masculinity, homophobia, and violence. *American Behavioral Scientist*, Vol. 46, pp. 1439-1458.
- Kurth, R.A./Klier, S./Pokorny, D./Jurkat, H.B./Reimer, C. (2007): Studienbezogene Belastungen, Lebensqualität und Beziehungserleben bei Medizinstudenten. *Psychotherapeut*, H. 52, S. 355-361.
- Langman, P. (2009): Rampage school shooters: A Typology. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 14, pp. 79-86.
- Leuschner, V./Scheithauer, H. (2012): Wissenschaftlich begründete Prävention schwerer, zielgerichteter Schultgewalt. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, H. 6, S. 128-135.
- Levin, J./Madfis, E. (2009): Mass Murder at school and cumulative strain. A sequential model. *American Behavioral Scientist*, Vol. 52, pp. 1227-1244.
- Neuner, T./Hübner-Liebermann, B./Hajak, G./Hausner, H. (2009): Media running amok after school shooting in Winnenden, Germany. *European Journal of Public Health*, Vol. 19, pp. 578-579.
- Newman, K.S./Fox, C./Harding, D.J./Mehta, J.D./Roth, W. (2004): Rampage: The social roots of school shootings. New York.
- Newman, K.S./Fox, C. (2009): Repeat Tragedy: Rampage shootings in American high school and college settings, 2002-2008. *American Behavioral Scientist*, Vol. 52, pp. 1286-1308.
- Ozmen, F./Dur, C./Akgul, T. (2010): School security problems and the ways of tackling them. *Social and behavioral science*, Vol. 2, pp. 5377-5383.
- Rau, T./Kliemann, A./Fegert, J.M./Allroggen, M. (2011): Vorstellung und Evaluation eines Curriculums zur Wahrnehmung von und zum Umgang mit Gefährdungspotentialen bei Studierenden. Ergebnisse aus einem Projekt zur Schulung von Multiplikatoren aus Hochschulen, Universitäten und Studentenwerken. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, H. 2, S. 56-62.

- Robertz F.J./Wickenhäuser R. (2010): Der Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule. 2. Auflage. Heidelberg.
- Schmidtke, A./Schaller, S./Müller, I./Lester, D./Stack, S. (2002): Imitation von Amok und Amok-Suizid. Suizidprophylaxe, H. 29, S. 97-106.
- Vossekuil, B./Fein, R./Reddy, M./Borum, R./Modzeleski, W. (2002): The final report and findings of the safe school initiative. Implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington, DC: U.S. Secret Service and U.S. Department Education.

- **Dr. Thea Rau**, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm, E-Mail: thea.rau@uni-ulm.de
- **Prof. Dr. Jörg M. Fegert**, Ärztlicher Direktor der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm, E-Mail: joerg.fegert@uniklinik-ulm.de
- **Dr. Jens Hoffmann**, Leiter Institut Psychologie & Bedrohungsmanagement, Darmstadt, E-Mail: jens.hoffmann@i-p-bm.de
- **Dr. Marc Allroggen**, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm, E-Mail: marc.allroggen@uniklinik-ulm.de

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

Reihe: Beruf Hochschullehrer/in

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

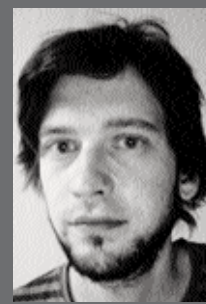


ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

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

Daniel Hechler & Peer Pasternack

Forschend beraten oder beratend forschen? Die typischen Probleme von Hochschulorganisationsanalysen



Daniel Hechler



Peer Pasternack

No authors failed to emphasize that in the last 40 years through growth in size, function, growth and differentiation of more complex systems, vastly larger institutions resulted. This is the reason for significantly increased willingness to continue competing, to seek advice. A concrete market has been created, where relevant information is sought and supplied. Different goals are pursued by the clients presented in this paper. Can or should university research withhold participation? The authors analyze possible implications with an ambivalent attitude on behalf of research institutions might serve up.

Die Hochschulforschung sieht sich zunehmend mit einer neuen Nachfrage konfrontiert: der nach konkreten fallbezogenen Organisationsanalysen. Diese Art von Analysen bewegt sich typischerweise im Überlappungsbereich von Wissenschaft und Beratung. Ausgangspunkt ist meist eine entsprechende externe Beauftragung, häufig durch die zu untersuchende Organisation selbst.

Für die Forscher/innen sind die Implikationen von Projekten dieser Art ambivalent. Einerseits können solche Expertisen Zugänge zu Feldwissen ebnen, die der Hochschulforschung andernfalls verschlossen blieben. Andererseits sind derartige Projekte häufig von einer deutlichen Differenz zwischen den Ansprüchen der Leistungserbringer und der Auftraggeber gekennzeichnet. Erwartet wird von den Analytikern in jedem Falle zweierlei: zum einen methodisch geleitete Recherchen und den Forschungsstand einbeziehende Deutungen, zum anderen handlungsnahe, d.h. anwendungsorientierte Analyseergebnisse.¹

1. Funktionen beauftragter Hochschulorganisationsanalysen

Die gesellschaftliche Wahrnehmung von Beratung hat in den vergangenen Jahrzehnten eine beachtliche Veränderung erfahren: Galt ihre Inanspruchnahme lange Zeit als Zeichen mangelnder Souveränität, von Führungsschwäche und gar fehlender Kenntnis, so erscheint die ratsuchende „Selbstklientilisierung“ (Duttweiler 2004, S. 23) zunehmend als soziale Schlüsselkompetenz. Doch ist der Rückgriff auf Beratung keinesfalls harmlos: Die Beratung erzeugt binäre Entscheidungszwänge, indem das Mögliche auf beratungskonformes oder beratungsabweichendes Handeln zusammenschrumpft. Letzteres

ist zumeist mit erhöhten Legitimationsanforderungen verbunden. Eine Rückkehr in den Zustand des Nichtberatenseins ist auch bei Verwerfen der Beratungsergebnisse nicht möglich. Umgekehrt steigen die Akzeptanzchancen des beratungskonformen Handelns. Doch mit der Erzeugung von Entscheidungszwängen und dazu gehörigen Legitimationsfragen ist nur eine der Funktionen angesprochen, die der Beratung explizit oder implizit zugewiesen sein können. Hier lassen sich die folgenden nennen:

- **Unsicherheitsabsorption:** Veränderungen innerhalb und außerhalb der Organisationen, z.B. Reformen, produzieren Unsicherheiten. Diese lassen sich verringern, indem das Erfahrungswissen einer Organisation ergänzt wird durch Expertenwissen über Organisationen, das durch höhere Gewissheitsgrade ausgezeichnet ist. Zugleich ist damit ein gewisses Maß an Verantwortungsexternalisierung möglich;

¹ Die nachfolgende Darstellung kompiliert Erfahrungswissen. Dieses entstammt Projekten, die in den letzten Jahren am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) realisiert wurden. Sie hatten extern beauftragte Organisationsanalysen eines Studienganges (König/Pasternack 2008), eines Hochschulsektors (Hölscher/Pasternack 2007), einer Universität (nicht publiziert), zweier wissenschaftskoordinierender Institutionen (Anger et al. 2010; Pasternack/Schulze 2011) und eines außeruniversitären Centers of Excellence (nicht publiziert), des Kooperationsverhaltens von Hochschulen (Pasternack et al. 2008) bzw. Universitäten (Hechler/Pasternack 2011) sowie des organisationalen Umgangs von Hochschulen mit ihrer institutionellen Zeitgeschichte (Hechler/Pasternack 2011a) zum Gegenstand. Daneben fließen, neben allgemeiner Feldkenntnis, Erfahrungen aus Untersuchungen zu akademischen Ritualen (Bretschneider/Pasternack 1999), zur Umgestaltung ostdeutscher Universitäten nach 1989 (Pasternack 1999) sowie zu einer wissenschaftssteuernden Einrichtung (Pasternack 2005) ein. Einzelne Aussagen und Einschätzungen können hier selbstredend nicht bestimmten der untersuchten Einrichtungen zugerechnet werden.

- *Entscheidungsvorbereitung*: Entscheidungen benötigen Begründungen. Die Begründungslast ist an Hochschulen besonders groß, da die Fähigkeit zur argumentativ unteretzten Infragestellung zur professionellen Basisausstattung von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen gehört;
- *Erzeugung von Entscheidungs- und Veränderungsbeurteilung* in der Hochschule durch die Bereitstellung von sachlich begründeten Orientierungsrahmen (Kühl 2000, S. 13f.);
- Generierung von (ggf. nachträglicher) *Legitimation von Entscheidungen* – was zugleich heißt: Erzeugung erhöhter Legitimationslasten bei ratabweichendem Organisationsverhalten;
- *Gewährung eines Aufschubs* durch die zeitliche Differenz zwischen Rat und Tat (Fuchs/Mahler 2000, S. 249f.);
- *Handlungsvermeidung*: In diesen Fällen sind möglichst differenzierte Beschreibungen gewünscht, deren Komplexität zur Abweisung von externen Entscheidungszumutungen genutzt werden kann. In diesem Falle wird stets implizit der Hinweis „don't touch them, they are so complicated“ (von Wissel 2007, S. 32) kommuniziert.

Gerade die drei letztgenannten Funktionen verweisen darauf, dass auch die feste Verankerung im wissenschaftlichen Feld die Organisationsanalytiker nicht vor einem rein instrumentellen Gebrauch ihrer Expertise durch die Auftraggeber feil. Diese Funktionen lassen sich teilweise als wissenschaftsgestützte Immunisierungsstrategien der Hochschulen gegen gesellschaftliche Zumutungen deuten. Welche Funktionen im je konkreten Fall dominieren, müssen – eine erste Herausforderung – die Organisationsanalytiker in der Regel selbst herausbekommen.

Dabei unterscheidet sich das zu produzierende Beratungswissen von im engeren Sinne wissenschaftlichem Wissen: Es muss sozial robust sein, d.h. es muss partikulare sowie gesellschaftliche Interessen und Perspektiven berücksichtigen und integrieren (Weingart/Lentsch 2008, S. 22). Daraus folgen häufig Befürchtungen seitens der Hochschulforscher/innen: Befürchtet wird entweder eine unzutragliche Verstrickung der Wissenschaft in forschungsfremde Ver zweckung oder aber weitgehende Einflusslosigkeit bei Aufrechterhaltung der wissenschaftlichen Standards. Hier steht latent die Frage im Raum, ob tatsächlich praktischer Einfluss nur um den Preis der opportunistischen Verstrickung zu haben ist bzw. wissenschaftliche Seriosität allein unter Inkaufnahme der Einflusslosigkeit.

Immerhin: Welche Expertise sie zu welchem Zweck nutzen, bestimmen die Nachfrager, nicht die Anbieter der Beratung (Ronge 1996, S. 137f.). Dies freilich gilt nicht nur für den Bereich der Beratung, sondern kennzeichnet Kommunikation allgemein: Immer disponiert die Empfängerseite über den Anschluss an Kommunikationsangebote sowie die dafür mobilisierten Strategien und Motive. Die Inanspruchnahme von Beratung installiert jedoch zunächst den erwähnten binären Entscheidungszwang: Jede künftige Entscheidung erfolgt nun entweder beratungskonform oder beratungsabweichend.

2. Konkurrierende Wissensformen

Die Hochschulforschung muss sich auch als praxisrelevant legitimieren. Würde sie fortwährend Expertisen, die vornehmlich auf Handlungswissen zielen, als außerhalb ihrer Zuständigkeit ablehnen, geriete sie alsbald ins Hintertreffen gegenüber Beratungsagenturen. Denn die Auftraggeber haben die Wahl zwischen diversen konkurrierenden Expertiseanbietern, die systematisch verschiedene Angebote differenzierter Tiefenschärfe und Reichweite offerieren.

Unterscheiden lassen sich hier: die Hochschulforschung, hochschulfeldinterne Berater und hochschulfeldfremde Consultants. Daneben treten Akteure der Hochschulentwicklung selbst als ExpertInnen auf. Diese sind deshalb ein Wettbewerber in der Expertise-Konkurrenz, weil für Hochschulforschung „der geringe Abstand zwischen Forschung und Rasonieren der Laien charakteristisch“ ist: „Es gibt wohl kein anderes Forschungsgebiet, in dem die Laien – die in diesem Falle auch die praktischen Entscheidungsträger sind – den Gegenstand in einer kognitiv so komplexen Weise bearbeiten können, daß der Vorsprung durch Systematik der Analyse und Größe der Objektkennntnis seitens der Forschung so gering erscheint.“ (Teichler 1994, S. 169)

Jenseits der hochschulanalytischen Hausmannskost der Hochschulakteure aber besteht die wesentliche Expertisekonkurrenz zwischen Forschern und Consultants. Wo Wissenschaftler die Problemhorizonte der Akteure überschreiten und erweitern sollen und müssen, da ist der Job der Consultants die Reduzierung von Problemhorizonten:

- Wenn Hochschulforscher/innen von Praktikern um Rat gebeten werden, so lautet ihre Reaktion typischerweise mehr oder weniger verklausuliert, die Problemwahrnehmung der Akteure sei noch nicht komplex genug. Daher sei es gut, dass sie, die Hochschulforscher, gefragt würden, denn sie könnten die Sache auf Grund ihrer Feldkenntnis angemessen komplex kontextualisieren.
- Werden hingegen Consultants um Rat gebeten, so lautet deren Reaktion typischerweise, die Problemwahrnehmung der Hochschulpraktiker sei noch viel zu komplex. Daher sei es gut, dass sie, die Consultants, gefragt würden, denn sie könnten die Sache auf Grund ihrer Außensicht angemessen in ihrer Komplexität reduzieren und auf ein handhabbares Schema bringen.

Letzteres verspricht den schnelleren Weg, ist jedoch mitunter nicht nachhaltig. Die faszinierende Wirkung handhabbarer Schemata auf die Akteure muss die Hochschulforschung gleichwohl in Rechnung stellen – um spätestens dann auf Anfragen reagieren zu können, wenn sich die Hilfestellungen der Consultants als nachbesserungsbedürftig herausgestellt haben.

Das entscheidende Qualitätsmerkmal dessen, was die Consultants liefern, ist Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit. Dafür stehen die Power-Point-Folien, die fortwährende Verwendung auch dann finden, wenn sich die Gegenstände ändern: Ob es sich um die Optimierung der Geschäftsabläufe von Brauereien, Krankenhäusern oder Hochschulen handelt, macht hier keinen wesentli-

chen Unterschied. Die Kriseninterventionskonzepte sind so komplexitätsentlastet, dass sie feldübergreifende Geltung beanspruchen; andere Qualitätsanforderungen, etwa die nach Validität, müssen ggf. zurückstehen.

Anders als die feldfremden Consultants sind die hochschulfeldinternen Berater nicht nur Träger von hochschulspezifischem instrumentellen Wissen, sondern verbinden die Kenntnis sektorfremder Konzepte mit Hochschulexpertise. Damit reagieren sie einerseits auf Seriositätsanforderungen der Hochschulklientel, um dort Gehör zu finden. Andererseits stellen die feldinternen Berater dadurch, dass sie akademische Normen berücksichtigen, sicher, z.B. managerialistische Botschaften zielsicherer und überzeugender platzieren zu können.

In diesem Umfeld bewegt sich die Hochschulforschung mit ihrer Expertise, die auf Differenzierung, Horizontüberschreitung, multikausale Erklärungen, die Einbeziehung von Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikten, Alternativen sowie Optionalitäten und damit auf Nachhaltigkeit aus ist – derart aber an Grenzen der schnellen Konsumierbarkeit stößt. Gleichwohl wird sich die Hochschulforschung mit einer adressatenorientierten Optimierung der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse befassen müssen. Die Praktiker dürfen jedenfalls erwarten, dass ihre aktuellen und situationsgebundenen Problemwahrnehmungen seitens der Hochschulforschung kompetent in die Gesamtlandschaft der Hochschulentwicklung eingeordnet werden, dass qua Ausdifferenzierung weitere Dimensionen des je konkreten Problems sichtbar werden, wie sie ebenso erwarten dürfen, dass die Forschung Problemlösungswege vor dem Hintergrund der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nichtintendierter Handlungsfolgen, alternativer Optionen und der spezifischen Hochschulkultur entwirft.

3. Ressourcenaspekte

Die Hochschulforschung kann kaum darauf verzichten, auch den Expertisebedarf zu bedienen, der konkrete Hochschulorganisationen betrifft. Die Gründe sind zunächst sehr triviale, nämlich finanzielle. Sie ergeben sich daraus, dass auch die sonstige Finanzierung der einschlägigen Institute – etwa im Rahmen von BMBF-Programmen – großteils projektförmig erfolgt, während die Grundfinanzierungen der Einrichtungen eher bescheiden sind. Die Situation der deutschen Hochschulforschung ist, mit anderen Worten, durch zweierlei gekennzeichnet: einerseits Unterversorgung mit institutioneller Stabilität und andererseits 'Überversorgung' mit Projektmitteln. Infolgedessen fehlen hinreichende institutionelle Ressourcen, um auftretende Zeitlücken zwischen dem Ende und dem Beginn längerfristiger Projekte, die bei Forschungsförderern eingeworben werden, zu überbrücken. Daher müssen auch kurzfristige kleinere Projekte übernommen werden. Zu diesen zählen die hier behandelten Organisationsanalysen.

Insofern ist für die Institute festzuhalten, dass Hochschulorganisationsanalysen zunächst einer gewissen *monetären Unvermeidbarkeit* unterliegen: Die dadurch einzunehmenden Drittmittel werden in den Hochschulforschungsinstituten benötigt, um lückenlose Beschäfti-

gungen des vorhandenen Personals zu sichern. Dies wiederum ist sowohl aus sozialen Gründen nötig, als auch um gewachsene fachliche Expertise an die jeweilige Einrichtung zu binden.

Ein Teil der zunehmenden Projektförmigkeit in der Hochschulforschung resultiert aus einem erhöhten Expertisebedarf hochschulpolitischer Akteure und der Hochschulen. Dieser zeichnet sich häufig durch Kurzfristigkeit aus: Die Expertisen werden meist innerhalb einiger Monate benötigt. Zugleich sind entsprechende Anfragen typischerweise mit *anfänglicher Unklarheit über das Projektvolumen* gekoppelt: Die Mittel, die der jeweilige Auftraggeber einsetzen kann oder möchte, sind unbekannt. Dies ist vor allem dann heikel, wenn eine Ausschreibung des Projekts erfolgte, um verschiedene Angebote einzuholen. Da manche Auftraggeber den Zuschlag ausschließlich nach dem Kriterium des finanziell günstigsten Angebots erteilen (das aber wiederum im Vorhinein nicht bekannt ist), besteht hier immer die latente Gefahr einer Unterbietungskonkurrenz der sich beteiligenden Institute oder Einzelforscher/innen.

Im Ergebnis dessen oder stattgefundenen Aushandlungsprozesse über das Projektvolumen bestehen dann im Projektvollzug in der Regel *Knappheitsbedingungen*: Um das erwünschte Interesse an Expertise angemessen bedienen zu können, wäre ein größeres Projektvolumen notwendig. Hier besteht häufig eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Auftraggeber und ihrer unzulänglichen Bereitschaft oder Möglichkeit, entsprechende Ressourcen einzusetzen. Verschärft werden diese durch den erwähnten *Zeitdruck*: Die Expertisen sind in der Regel sehr kurzfristig angefragt und sollen dann meist innerhalb sehr kurzer Fristen – drei oder sechs Monaten – fertiggestellt werden.

Im Projektverlauf kann sich überdies beim Auftragnehmer eine mehr oder weniger begründete *Erwartungshaltung hinsichtlich eines etwaigen Anschlussauftrages* ergeben. Dann droht latent kognitive Korruption der Analytiker/innen, wenn sie mehr oder weniger bewusst die Möglichkeit in Rechnung stellen, dass das Ergebnis der laufenden Organisationsanalyse darüber entscheiden könnte, ob ein weiterer Auftrag erteilt wird.

4. Die Rolle der Auftraggeber

Im hier behandelten Projektsegment ist die auftragserteilende Institution häufig zugleich der Analysegegenstand. Damit besteht grundsätzlich eine heikle Auftraggeber-Rolle, die diverse Probleme im Projektverlauf produzieren kann. Deren häufigste sind:

- *die Problemgebundenheit des Auftrags*: Der Anlass dafür, wissenschaftliche Expertise nachzufragen, ist typischerweise irgendein Problem in der zu analysierenden Organisation. Daraus folgt, dass die Analytiker/innen mit internen, häufig nicht offengelegten Konflikten zwischen verschiedenen Interessen und Ansprüchen an ihre Arbeit umgehen müssen;
- *inhaltliche Unschärfe*: Die Aufträge oszillieren häufig zwischen wissenschaftlicher Evaluation und Organisationsberatung;
- *Vorschriften hinsichtlich des methodischen Designs*: So kann es vorkommen, dass von vornherein Interviews

ausgeschlossen werden mit der Begründung, es solle keine Unruhe in die Organisation getragen werden;

- *mitunter sehr konkrete Vorstellungen vom Ergebnis des Projekts seitens des Auftraggebers:* Hierbei scheint gelegentlich eine Art science-on-demand-Verständnis der nachgefragten Expertiseleistung durch. Dies korrespondiert mit dem Wunsch danach, bereits fertige Meinungen, Einschätzungen und ins Auge gefasste Handlungsoptionen durch wissenschaftliche Argumente untermauert zu bekommen;
- *unterschiedlich ausgeprägte Irritationsfähigkeit der Auftraggeber:* Dient die nachgefragte Expertise vor allem dem Ziel, Legitimation für bereits feststehende Positionen zu gewinnen, geht dies üblicherweise einher mit einer eingeschränkten Bereitschaft, konkurrierende Auffassungen für prüfenswert zu erachten;
- *Anspruch auf Einflussnahme:* Der Auftraggeber behält sich ggf. vor, projektbegleitend auf den Fortgang der Untersuchungen Einfluss zu nehmen;
- *im Zeitverlauf wechselnde Bewertungen:* Da typischerweise ein organisationsinternes Problem den Anlass für die Auftragserteilung bildete, sind häufig dynamische Prozesse, die sich im Projektverlauf innerhalb der Organisation und in ihren Umweltbeziehungen vollziehen, in Rechnung zu stellen.

Infolgedessen können sich mitunter zwischen zwei Präsentationen von Zwischenergebnissen völlig divergente Bewertungen einzelner Aspekte ergeben. Sich darob einstellende kognitive Dissonanzen bei den beauftragten Analytikern müssen professionell entweder überspielt oder in entsprechende Nachfragen und damit Informationsquellen transformiert werden.

Insgesamt werden zwischen den Auftraggebern und -nehmern häufig unterschiedliche Vorstellungen über den angemessenen Modus der Wissensproduktion und deren Funktion offenbar: Hochschulforschung muss, da sie Forschung ist, voranalytische Urteile über Hochschulentwicklung durch wissenschaftliche Urteile ersetzen; sie muss gegenüber den aktuellen und situationsgebundenen Problemwahrnehmungen der Auftraggeber weitere Dimensionen des je konkreten Problems sichtbar machen. Dagegen erwarten die Auftraggeber der Expertisen häufig weniger Forschung, sondern unmittelbar umsetzbare Beratung, weniger Irritation als Bestätigung, weniger die Auflösung von Gewissheiten, vielmehr deren argumentative Bekräftigung, weniger grundsätzliches Rasonieren, sondern Handlungswissen, und dieses möglichst in Form von abarbeitbaren Checklisten.

5. Informations- und Quellenlage

Die projektbezogene Informations- und Quellenlage stellt typischerweise einige Herausforderungen an die Organisationsanalytiker/innen. Zunächst besteht regelmäßig eine *Informationsasymmetrie zwischen Auftraggeber und -nehmer*: Der Auftraggeber hat meist Wissensvorsprünge vor den Analytikern, was die Innenkenntnis von Aufbau- und Ablauforganisation der zu untersuchenden Organisation betrifft, und spielt diese ggf. im Projektverlauf gegenüber den Auftragnehmern aus. Daraus ergibt sich eine Expertise-Konkurrenz zwischen

Binnenkenntnis einerseits und Analysefähigkeit, die auf Irritation geläufiger Wahrnehmungen zielt, andererseits. Sodann ist Organisationsanalyse auf die Kenntnisnahme interner Dokumente angewiesen. Über diese verfügt in der Regel allein die zu untersuchende Organisation. Sofern sie den Zugang interessengebunden steuert, ergibt sich für die Analytiker eine *eingeschränkte Quellenbasis*. Desweiteren ist mit *Widersprüchen zwischen der schriftlichen Überlieferung und mündlichen Aussagen* umzugehen. Da auf das Gedächtnis immer nur in der Gegenwart zurückgegriffen werden kann, findet der Bezug auf Erinnerungen grundsätzlich im Horizont eines veränderten Informationsbestandes statt. Jenseits aller mehr oder weniger intentionalen Manipulationen² ist daher eine Differenz zwischen schriftlichen Quellen und aktuell erhobenen Zeitzeugenberichten kaum zu vermeiden. Entsprechend sollte vermieden werden, etwaige Unterschiede zwischen den Überlieferungen zu moralisieren. Zugleich besteht die Notwendigkeit, *mit vertraulichen Papieren und Informationen* angemessen umgehen zu müssen: Den Zugang zu diesen zu erlangen ist einerseits notwendig, um hinreichende Einblicke in die Binnenprozesse der zu analysierenden Organisation zu gewinnen. Insbesondere die Kenntnis interner Konflikte und Interessendifferenzen erweist sich im Regelfall als wichtige Informationsquelle, um Gründe für organisationsinterne Suboptimalitäten eruieren zu können. Andererseits muss abgewogen werden, auf welche Weise im Ergebnisbericht damit operiert werden kann, wenn die Analyseergebnisse auf Akzeptanz bei Auftraggebern und sonstigen Organisationsmitgliedern stoßen sollen. Wird der Ergebnisbericht publiziert, ist zudem ggf. eine gesonderte Berichtsfassung zu erstellen. Diese muss solche kritischen Organisationsinterna, an deren öffentlicher Ausbreitung die untersuchte Einrichtung aus guten Gründen kein Interesse haben kann, ausblenden. Dabei besteht eine gewisse Kunst darin zu vermeiden, dass durch die Ausblendungen die analytischen Bewertungen und Schlussfolgerungen unplausibel werden.

6. Das Wissen der Hochschulorganisationsforschung

Das intellektuelle Kapital, welches die Hochschulforschung in konkrete Organisationsanalysen einbringen kann, stellt sich als vergleichsweise übersichtlich dar. Es kann gleichwohl an Grenzen der Konsumierbarkeit bei den Auftraggebern stoßen. Die Adressaten sind weniger an organisationssoziologischen Erwägungen interessiert, sondern an Handlungsrelevanz der Ergebnisse. Das Wissen über die grundsätzliche Funktionsweise von Hochschule als Organisation muss daher gleichsam als verdeckt operierendes Betriebsprogramm der Analyse fungieren – während deren Benutzeroberfläche so zu gestalten ist, dass nicht Theorien über die Funktionsweise der Hochschule im allgemeinen angeboten werden, sondern eine konkrete Organisation in ihren Funktionsweisen

² Die Bandbreite reicht hier vom quasinatürlichen, auf neue Fakten und soziale Erwünschtheiten reagierenden Neuarrangement von Erfahrungen bis hin zur expliziten Lüge, die zumeist im Lichte der Schonung der eigenen Identität erfolgt.

und deren Ursachen aufgeklärt wird.

Im Überblick lassen sich die zentralen Aussagen der Hochschulorganisationsforschung thesenhaft folgendermaßen formulieren:

1. An Hochschulen sind ebenso Züge der Arbeits- wie auch der Interessenorganisation zu finden: Sie werden entsprechend sowohl *top down* als auch *bottom up* konstituiert. Daraus entstehen wechselnde Kontrollprobleme, etwa Spannungen zwischen kollegialen und hierarchischen Steuerungsmustern (z.B. Schimank 2007, S. 242).
2. Die Kontrollprobleme wurden als Principal-Agent-Fragen formuliert: Ein Prinzipal kann einen Agenten mit der Durchführung bestimmter Aufgaben betrauen, aber nicht vollständig kontrollieren. Der Agent verfügt über einen Informationsvorsprung hinsichtlich der konkreten Aufgabenerfüllung und damit Handlungsspielraum. (Voigt 2002, S. 102) Informationsvorsprung und Handlungsspielraum sind an Hochschulen besonders ausgeprägt, da es sich (a) um lose gekoppelte Organisationen handelt, (b) ihre zentralen Aufgaben Forschung und Lehre über nur unklare, schwer formalisierbare Technologien verfügen und (c) die Professoren virtuos bei der Obstruktion empfundener Zumutungen sind. (Weick 1976, Stock 2006, Teichler 1999, S. 38)
3. Hochschulen sind als Organisationen durch organisierte Anarchie charakterisiert: (a) Problemlagen und Präferenzen sind unklar; eine klare Präferenzhierarchie lässt sich in der Multifunktionseinrichtung Hochschule kaum etablieren. (b) Die Techniken, mit denen die Organisationsziele erreicht werden können, sind ebenfalls oftmals unklar; daher bleibt die Verbindung von Tätigkeit und Ergebnis ambivalent. (c) Es kann kein konstantes Engagement der Organisationsmitglieder für die Organisationsentwicklung vorausgesetzt werden.
4. Diesen Bedingungen ist lineares Entscheiden selten. Die beiden typischen Entscheidungsmuster sind statt dessen *decision by oversight* (Entscheidung durch Übersehen der Probleme) und *decision by flight* (Entscheidung durch Flucht der Probleme). Daher bleiben zielgerichtete Entscheidungsfindungen dauerhaft unwahrscheinlich. (Cohen/March/Olsen 1972)
5. Hochschulen zeichnen sich durch eine relative Autonomie insbesondere des wissenschaftlichen Personals aus. Da Hochschulen um ihrer Expertise willen existieren, stellt das Wissen das wichtigste Produktionsmittel der Organisation Hochschule dar. Dieses befindet sich in der Hand der Experten. Die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, ist hohe individuelle Autonomie. (Grossmann/Pellert/Gotwald 1997)
6. Allerdings sind Wissenschaftler nicht nur gegenüber der jeweiligen Hochschulleitung relativ autonom. Ihre Professionsangehörigkeit verpflichtet sie auch weitgehend darauf, im Konfliktfall die wissenschaftlichen Standards gegenüber den Interessen der eigenen Hochschule zu privilegieren.
7. Daher sind Hochschulen eher strukturell offene und kulturell stark determinierte Einrichtungen – während andere Organisationen typischerweise strukturell de-

terminiert und kulturell eher offen sind. (Neusel 1998, S. 106)

8. Gerade auf Grund des Technologiedefizits der Hochschulen benötigen diese Legitimität, um das Überleben der Organisation zu sichern. Dies organisieren sie über Formalstrukturen, die gegenüber der Umwelt Rationalität symbolisieren, Konformität mit Umwelterwartungen herstellen und so den Erhalt von Ressourcen sichern. Diese nach außen gerichteten Formalstrukturen sind jedoch oftmals nur lose mit der internen Aktivitätsstruktur, dem tatsächlichen Organisationshandeln, gekoppelt. Die Entkopplung beider Strukturen gewährt häufig erst die notwendige Flexibilität, um interne Konflikte zu verbergen, zu (einander oftmals widersprechenden) externen Anforderungen auf Distanz gehen zu können und damit die eigene Funktionsfähigkeit aufrecht zu erhalten. (Meyer/Rowan 2009; Krücken/Röbken 2009).

Diese Sichtachsen durch die zentralen Erklärungsansätze der Hochschulorganisationsforschung zeigen, was hinsichtlich der Hochschule nur schwerlich realisierbar ist: sie von außen einfach zu planen, im weiteren den Plan schlicht als Umsetzungsalgorithmus laufen zu lassen, und die Hochschule dann wiederum im Hinblick auf eine schematische Zielerreichung zu kontrollieren. Einer solchen Vorstellung stehen mindestens die Unklarheit und Pluralität der Ziele und Funktionen der Einrichtungen sowie die Autonomie der Experten entgegen. Dennoch sind in der letzten Zeit verstärkt Bemühungen sichtbar, die Hochschulen in „vollständige“, in „normale“ Organisationen mit Akteurscharakter zu transformieren. Mögen auch jenseits der diskursiven Ebene die Folgen derartiger Bemühungen noch unklar sein, so ist mittlerweile zumindest eines deutlich geworden: Die Hochschulen haben ihre Immunität gegenüber den Zumutungen der Organisationsberatung verloren. „Universities have been made less ‚sacred‘; they are denied their exceptional character and asked to go through ‚economic rationalisation‘ and an ‚organisational shift‘“ (Musselin 2007, S. 63).

7. Analysewerkzeuge

Vor dem Hintergrund der geschilderten einschränkenden Bedingungen, unter denen Hochschulorganisationsanalysen häufig zu realisieren sind, muss auf zwei Aspekte besonderer Wert gelegt werden: Zeitökonomie und Adressatenorientierung.

Zeitökonomisch ist sehr genau abzuwägen, welcher methodische Aufwand getrieben werden kann, da die beauftragte Analyse einer konkreten Hochschulorganisation typischerweise unter deutlichen zeitlichen Limitierungen stattfindet: Die Auftraggeber haben ein aktuelles Interesse an Aufklärung (häufig über sich selbst). Dieses ist meist dadurch motiviert, dass Organisationsentwicklungsprozesse vorbereitet werden sollen – welche wiederum alsbald starten sollen. Zudem gehen die Auftraggeber davon aus, dass die beauftragten Analytiker über Instrumente verfügen, die eine möglichst zeitnahe Auftrags erledigung ermöglichen. Diese Erwartung muss in Rechnung gestellt werden.

Unterm Strich reduzieren sich die in solchen Expertiseprojekten einsetzbaren Forschungsmethoden meist auf dreierlei: statistische Sekundäranalyse, Dokumentenanalyse und Experteninterviews. Seltener möglich sind hingegen schriftliche Befragung, teilnehmende Beobachtung oder Primärdatenerhebung, da hierfür häufig die Projektressourcen nicht ausreichen. Soweit letztere dies ermöglichen, können als methodische Zugänge auch Gruppendiskussion, verdeckte Beobachtung, Feldtagebuch, Videoanalyse, Computersimulation, Planspiel oder Soziogramm eingesetzt werden.

Diese Methoden lassen sich dann auch im Rahmen von Netzwerkanalyse, Untersuchungen der Rollenstruktur oder punktueller Tiefensondierungen einsetzen – soweit dies der Auftragsumfang zulässt. Avanciertere Untersuchungsansätze wie Machtfeldanalyse, Diskursanalyse oder eine Prosopografie mögen ebenso mitunter wünschenswert sein, sind aber für die gemeinhin üblichen Organisationsanalysen meist zu aufwendig.³

Zu empfehlen ist bei organisationsanalytischen Projekten, die traditionelle Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden zu ignorieren. Quantitative Daten sollten herangezogen und auf Auffälligkeiten hin ausgewertet werden, um die Fragestellungen für die qualitative Analyse zu schärfen. Man wird sich dabei in der Regel auf verfügbare Daten beschränken müssen, da das Projektvolumen gesonderte Erhebungen häufig nicht zulässt. Auch steht die verfügbare Zeit meist avancierten Auswertungsverfahren wie Faktor- oder Clusteranalyse entgegen.

Es gibt jedoch Instrumente, mit denen sich sowohl die elementare Auswertung quantitativer Daten und die basalen Instrumente qualitativer Sozialforschung – Dokumentenanalyse und Experteninterviews – angemessen verbinden als auch das Erfordernis der Adressatenorientierung bedienen lassen. Diese Instrumente entstammen häufig (aber nicht nur) der betriebswirtschaftlichen Organisationsanalyse. Zu nennen sind etwa: Wirksamkeitsanalyse, Anspruchsgruppen- bzw. Stakeholder-Analyse, Prozessanalyse und SWOT-Analyse. Da diese Instrumente sehr strukturiert sind, weisen sie Vorteile hinsichtlich einer übersichtlichen Darstellbarkeit ihrer Ergebnisse auf. Das bringt Vorteile im Blick auf eine adressatenorientierte Präsentation der Ergebnisse. Sie ermöglichen es einerseits, unterschiedlichste Erhebungsmethoden einzusetzen. Andererseits zeichnen sie sich durch Systematiken aus, die den Auftraggebern von Organisationsanalysen die Chance geben, unmittelbar zu erkennen, dass ihr Analyseinteresse bedient wird.

Vorbehalte gegen Instrumente der betriebswirtschaftlichen Organisationsanalyse sind dann hinfällig, wenn ein pragmatisiertes Managementverständnis zugrunde gelegt wird. Dieses baut auf der Unterscheidung von ökonomischen Nutzenkalkülen und Managementinstrumenten auf. Unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation lässt sich Management als zielgebundenes Steuerungshandeln begreifen, mit dem die Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist. An Hochschulen sollte es also immer um einen solchen Gebrauch des Managementinstrumentariums gehen, der hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterworfen

wird. Damit lassen sich Unverträglichkeiten zwischen der Funktionslogik der Wirtschaft (Gewinnstreben, marktförmiger Wettbewerb) und der Funktionslogik der Wissenschaft (Erkenntnis- und Problemlösungssuche, reputationsgebundener Wettbewerb) vermeiden: Die zentralen Organisationsziele der Hochschulen können nicht Gewinn bzw. Rentabilität, Umsatz oder Kostensenkung zu sein. Wird dies berücksichtigt, lassen sich auch die einschlägigen Analyseinstrumente im Dienste einer entökonomisierten Betrachtung der Hochschulorganisation einsetzen.

Fall- und ressourcenabhängig können einzelne Instrumente miteinander kombiniert werden, wobei wiederum betriebswirtschaftliche und sozialwissenschaftliche Zugriffe kombinationsfähig sind. Neben den oben genannten lassen sich als weitere Instrumente, die durch adressatenorientierte Nachvollziehbarkeit ihrer Anwendung und Übersichtlichkeit ihrer Ergebnisse ausgezeichnet sind, nennen: Organisationsbiografie, Policy Cycle, Ziel-Zielerreichungs-Abgleich, Vorher-Nachher-Vergleich, Struktur-Funktions-Analyse, Akteursmap, Konfliktanalyse, Selbstbild-Fremdbild-Vergleich, Abgleich SWOT-Analyse – Selbstbild/Fremdbild sowie Fallvergleich. Die Reflexion der zur Verfügung stehenden Analyseinstrumente, ihrer Leistungsfähigkeiten und jeweiligen Einsetzbarkeiten sollte schließlich mit einer fortwährenden Selbstermahnung verbunden werden: Organisationsanalytiker/innen wissen nichts besser über den Untersuchungsgegenstand, sondern sie wissen es anders. Und genau deshalb versichern sich Auftraggeber ihrer Expertise.

Literaturverzeichnis

- Anger, Y./Gebhardt, O./König, K./Pasternack, P. (2010): Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit, Wittenberg.
- Bretschneider, F./Pasternack, P. (Hg.) (1999): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen, Leipzig.
- Cohen, M.D./March, J.G./Olsen, J.P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, In: Administrative Science Quarterly 1/1972, pp. 1-25.
- Duttweiler, S. (2004): Beratung, In: Bröckling, U./Kramann, S./Lemke, Th. (Hg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main, S. 23-28.
- Fuchs, P./Mahler, E. (2000): Form und Funktion von Beratung, In: Soziale Systeme 6, H. 2, S. 349-368.
- Grossmann, R./Pellert, A./Gotwald, V. (1997): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, In: Grossmann, R. (Hg.): Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Wien/New York, S. 24-35.
- Hechler, D./Pasternack, P. (2011): Schaniere & Netze. Kooperationen und Kooperationspotenziale zwischen den Universitäten und den außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt, unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel und Martin Winter, Wittenberg.
- Hechler, D./Pasternack, P. (2011a): Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitschichte, Halle-Wittenberg.
- Hechler, D./Pasternack, P. (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung, Halle-Wittenberg.
- Hölscher, M./Pasternack, P. (2007): Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, Wittenberg.
- König, Karsten/Pasternack, P. (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Wittenberg.
- Krücken, G./Röbken, H. (2009): Neo-institutionalistische Hochschulforschung, In: Koch, S./Schemmann, M. (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, S. 326-346.

³ vgl. entsprechende Handbücher der Organisationsanalyse, z.B. Kühl/Strodtholz/Taffertshofer (2009) und Mayrhofer/Meyer/Titscher (2010).

- Kühl, S. (2000): Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation, New York/Frankfurt am Main.
- Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden, Wiesbaden.
- Mayrhofer, W./Meyer, A./Titscher, S. (Hg.) (2010): Praxis der Organisationsanalyse. Anwendungsfelder und Methoden, Wien.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie, In: Koch, S./Schemmann, M. (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, S. 28-56.
- Musselin, Ch. (2007): Are Universities Specific Organisations?, In: Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions, Bielefeld, S. 63-84.
- Neusel, A. (1998): Annäherung an ein Forschungskonzept zur Untersuchung des Zusammenhangs von Geschlecht und Organisation in der Hochschule, In: Teichler, U./Daniel, H.-D./Enders, J. (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft, Frankfurt/New York, S. 97-119.
- Pasternack, P. (1999): „Demokratische Erneuerung“. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989 - 1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin, Weinheim.
- Pasternack, P. (2005): Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin, Bielefeld.
- Pasternack, P./Bloch, R./Hechler, D./Schulze, H. (2008): Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern, Wittenberg.
- Pasternack, P./Schulze, H. (2011): Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR), Halle-Wittenberg.
- Ronge, V. (1996): Politikberatung im Licht der Erkenntnisse soziologischer Verwendungsforschung, In: Vogel, A./Alemann, H. (Hg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. 9. Tagung für angewandte Soziologie, Opladen, S. 135-144.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, In: Altrichter, H./Brüsemeier, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 231-260.
- Stock, M. (2006): Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive, In: die hochschule 2/2006, S. 67-79.
- Teichler, U. (1994): Hochschulforschung. Situation und Perspektiven, In: Das Hochschulwesen 4/1994, S. 169-177.
- Teichler, U. (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich, In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P. (Hg.): Profilierung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Weinheim, S. 27-38.
- Voigt, S. (2002): Institutionenökonomik, München.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, In: Administrative Science Quarterly 1/1976, S. 1-19.
- Weingart, P./Lentsch, J. (2008): Wissen Beraten Entscheiden. Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland, Weilerswist.
- Wissel, C. v. (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland, Bielefeld.

■ **Daniel Hechler, M.A.**, Forschungsreferent am Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (WZW),
E-Mail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

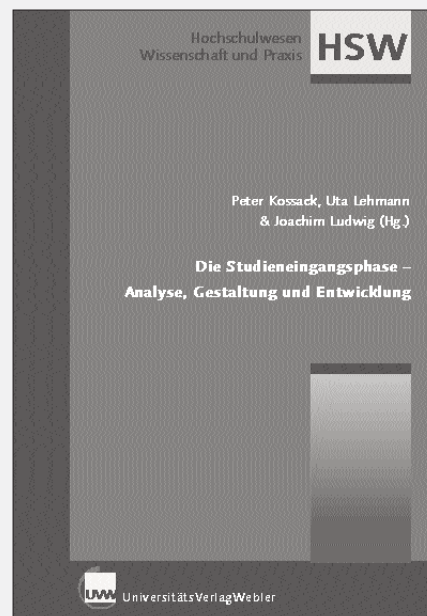
■ **Dr. Peer Pasternack**, Professor für Hochschulforschung, Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg; Wissenschaftlicher Geschäftsführer des Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (WZW),
E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind. Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen. Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind. Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.



3-937026-77-0, Bielefeld 2012
165 Seiten, 19.80 Euro

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

Andreas Ortenburger

Grenzen überschreiten – Zur Interdisziplinarität in neuen Studienstrukturen



Andreas
Ortenburger

The call for interdisciplinarity has been growing louder over the decades of further specialisation in research sub-disciplines. To be able to answer general questions, a recombination of disciplines was necessary. On the teaching side "interdisciplinary" courses grew less significant, where generalist studies were the goal. Since the often close-cropped B.A. Programs, (compared to the past) as well as the elimination of more cross-boundaries events, calls for interdisciplinarity have increased. On this background, here are answers in an empirical study to the question whether students study more interdisciplinary courses in the new structures or less.

Mit dem erklärten Ziel, einen einheitlichen Wissenschafts- und Hochschulraum zu schaffen, wurden im Zuge des so genannten Bologna-Prozesses auch in Deutschland viele Studiengänge einer Revision unterzogen oder gleich ganz neu aufgestellt. Die Errichtung eines Studiensystems, das zu vergleichbaren Abschlüssen führt, soll – mit umstrittenem Ergebnis (vgl. DAAD/BMBF 2011) – regionale Grenzüberschreitungen erleichtern. Aber auch andere Grenzen rücken im Zuge der Reformen in den Blick: die Grenzen zwischen Fächern und Disziplinen. Die Frage, die sich daran anschließt, lautet: Studieren Studierende in den neuen Studienstrukturen mehr oder weniger interdisziplinär?

1. Interdisziplinarität in neuen Studienstrukturen

Interdisziplinarität im Wissenschaftsbereich ist kein neues Phänomen (vgl. z.B. Sprenger/Weingart 1994; Weingart 1997; Fischer 2011), aber was sich dahinter verbirgt, wird je nach Standpunkt und Perspektive unterschiedlich diskutiert. Disziplin und Interdisziplinarität sind dabei jedoch kein unvereinbares Gegensatzpaar, sondern sie koexistieren, ergänzen oder bedingen sich gar gegenseitig. Kocka (1987) beispielsweise verweist darauf, dass die disziplinäre Ausdifferenzierung der Wissenschaft zwar als historisch vernünftig betrachtet werden kann, ein System disziplinär verfasster Wissenschaften jedoch auf Abgrenzung basiert und zwischen diesen Grenzen Lücken bleiben. Die im Aufzeigen dieser Lücken offenbarten Defizite der Einzeldisziplinen begründen sodann die Notwendigkeit von Interdisziplinarität.

Wie die Veröffentlichungen von Käbisch et al. (2001) oder Jungert et al. (2010) zeigen, erfreut sich das Thema Interdisziplinarität auch in der wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Diskussion regelmäßiger Aufmerksamkeit. In den dort aufgeführten Beiträgen wird u.a. versucht, den von Unschärfe gezeichneten und teilweise inflationär verwendeten Begriff auf ein solideres Fundament zu stellen. Vielleicht liegt es in der Natur der Sache, dass die Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität nur unter Beteiligung verschiedener Disziplinen erfolgen sollte. Allein schon die Unterschiede im wissenschaftlichen Sprachgebrauch der Disziplinen lassen allerdings die Schwierigkeiten einer eindeutigen und weithin akzeptierten Begriffsklärung erahnen. Jungert et al. (2010) konstatieren, dass die Diskussion selbst nicht unbedingt interdisziplinär geführt wird, sondern in den verschiedenen Disziplinen jeweils eigenständige Definitionsversuche unternommen werden. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass „fehlende Klärung dessen, was unter Interdisziplinarität zu verstehen ist, den Prozess wissenschaftlicher Forschung behindert“ (ebd., S. XI). Wohlgedacht ist hier wissenschaftliche Forschung über Interdisziplinarität gemeint. Auf interdisziplinäre Forschung muss dies keineswegs übertragen werden. So berichtet Voßkamp (1987, S. 100) am Beispiel einer interdisziplinär eingerichteten Forschungsgruppe, dass sich im Ablauf des Arbeitsprozesses „eine Sondersprache, die aus Elementen verschiedener, fachwissenschaftlicher Diskussionstraditionen bestand“, entwickelte.

Ein Mangel an empirischen Studien, die sich explizit mit der Thematik „Interdisziplinarität“ auseinandersetzen, bleibt jedoch festzustellen. Auch die Bemühungen,

einen europaweiten Hochschul- und Wissenschaftsraum zu implementieren (Stichwort: Bologna), in deren Rahmen die Interdisziplinarität von Studiengängen thematisiert wird und werden kann, haben an dieser Situation (noch) nichts geändert. Übersichten, wie viele interdisziplinäre Studiengänge seit Beginn der Bologna-Reform entstanden sind, konnten nicht identifiziert werden. Festzustellen ist, dass an vielen Hochschulen in Deutschland innerhalb der letzten zehn Jahre interdisziplinäre Studiengänge eingeführt wurden, so z.B. der Studiengang Informationsdesign an der Hochschule für Medien in Stuttgart, der Studiengang Technik-Kommunikation in Aachen oder der Studiengang Angewandte Kognitions- und Medienwissenschaft in Duisburg (vgl. HDM 2011). Ihr Entstehen wird allerdings kaum allein auf die Europäisierung des Hochschul- und Wissenschaftsraums zurückzuführen sein, sondern auch andere Faktoren, z.B. generelle Entwicklungen ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen, sind in diesem Zusammenhang nicht wegzudenken. Wie von Fischer (2011, S. 38) kritisch formuliert, stehen Versuche der Institutionalisierung neuer Fächer dann vor allem aber „unter ökonomischem Imperativ oder lassen sich nur mehr als modische Huldigungen an den Zeitgeist begreifen.“ Nichtsdestotrotz hat Kocka (1987, S. 9) eine gewisse Zeit vor Bologna die Beiträge eines Symposions über ‚Ideologie und Praxis der Interdisziplinarität‘ u.a. mit dem Hinweis resümiert, dass „Interdisziplinarität zur wissenschaftlichen Lösung vieler praktischer Probleme unumgänglich“ sei. Entsprechend sollte der Interdisziplinaritätsgedanke auch im Rahmen der Bologna-Reformen nicht außer Acht gelassen werden. In dem Maße, in dem sich universitäre (Aus-)Bildungsgänge stärker an (berufs-)praktischer Verwertbarkeit orientieren, in dem Maße gewinnt auch eine disziplin-übergreifende Perspektive an Bedeutung. Der Erwerb von Kompetenzen aus der Verknüpfung und Zusammenarbeit unterschiedlicher Disziplinen, dürfte sich nicht zuletzt positiv auf Arbeitsmarktchancen und Beschäftigungsbefähigung auswirken, womit erklärtermaßen ein Hauptziel von Bologna (vgl. z.B. Schaeper/Wolter 2008) angesprochen wird.

Wie sieht Interdisziplinarität im Studium der heutigen Struktur nun aber aus? Wie ist Interdisziplinarität verankert, wie wird sie beachtet und wahrgenommen? Ausgehend von den wenigen Studien, die dieses Thema anschnitten, wird im Folgenden versucht, die Bedeutung und Beachtung von Interdisziplinarität in neuen Studiengängen in Deutschland mehr als zehn Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses zu beleuchten. Neben der Darstellung von Befunden aus der Sicht von Lehrenden bei der Umsetzung der Studienstrukturenreform und den Erfahrungen von Bachelor-Absolventinnen und -absolventen werden auch Befragungen von Studierenden herangezogen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit in der Darstellung des hochschulforschenden Diskussionsstandes zeichnet dies ein erstes Bild von Interdisziplinarität im Studium.

Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, ob Studierende in neuen Studienstrukturen mehr oder weniger interdisziplinär studieren, sollte man aus den genannten Gründen jedoch immer berücksichtigen, dass

sich Interdisziplinarität in Studienstrukturen vor allem mit und nicht wegen Bologna verändert. In welche Richtung diese Veränderungen gehen, lässt sich aber womöglich aus der Befragung verschiedener Beteiligter und Betroffener erfahren. Dass während dieser Suche auf den Versuch einer abschließenden Klärung des Interdisziplinaritätsbegriffs verzichtet wird, geschieht vor allem auch aus pragmatischen Gründen. Nur so lassen sich möglichst vielfältige Informationsquellen anzapfen und vorhandene Informationen in eine entsprechende Richtung deuten.

2. Sicht der Lehrenden

Maßgeblich beteiligt an der Umsetzung der Reform sind beispielsweise die Hochschulen selbst mit ihren Mitarbeiter/innen in Lehre und Verwaltung. In einer Studie von Schwarz-Hahn/Rehburg (2004) wurden 569 mit der Gestaltung neuer Studiengänge betraute Personen an 161 deutschen Hochschulen u.a. auch zum Thema Interdisziplinarität befragt. Demnach wird die überwältigende Mehrheit der neuen Studiengänge von den Verantwortlichen als interdisziplinär betrachtet. Dies drückt sich beispielsweise über die Kooperation verschiedener Fachbereiche, die Verknüpfung mehrerer klassischer Disziplinen, Veranstaltungen für Studierenden anderer Fachrichtungen oder auch nur über die gemeinsame Nutzung von Geräten bzw. technischen Einrichtungen aus. In der Studie gibt es allerdings keine Hinweise darüber, ob sich die hier angesprochene Interdisziplinarität tatsächlich aus der Einführung neuer Studiengänge begründet. Es ist nicht auszuschließen, dass solche Kooperationsformen ohnehin schon bestanden und historisch gewachsen sind. Sieht man eine weitere Ebene von Interdisziplinarität daneben darin, ob ein Fach Inhalte anbietet, die das Fach von außen zu reflektieren versuchen (z.B. Geschichte der Rechtswissenschaft), kann man wohl ebenfalls unterstellen, dass dies auch in den „alten“ Studiengängen vergleichbar angelegt gewesen ist.

Die angeführten Beispiele verdeutlichen das einleitend angesprochene Problem, dass Interdisziplinarität sehr weit ausgelegt werden kann und wird. Darauf verweisen auch Fischer/Minks (2008), die z.B. für technische Disziplinen festhalten, dass diese „schon durch ihren engen Bezug zur Mathematik und Physik an und für sich interdisziplinär“ sind (ebd., S. 24). In einem engeren Verständnis dient die Verknüpfung unterschiedlicher Wissensgebiete (z.B. der Ingenieurwissenschaften mit Wirtschaft, Ethik, Medizin, Biologie, Ökologie oder Kommunikationswissenschaft) mindestens dem Ausbau der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und damit einem besseren Verständnis und Lösen von Problemen. In gleicher Richtung argumentiert Straub (2011):

„Es sind im Grunde genommen stets bestimmte Themen, Probleme und Aufgaben, die Interdisziplinarität erfordern oder zumindest als gewinnbringend erscheinen lassen, sodass man solche Themen, Probleme und Aufgaben in den Mittelpunkt von Forschungsprojekten und Studiengängen stellen muss, die man interdisziplinär ausrichten will.“ (ebd., S. 17)

3. Sicht der Absolvent/innen

Mit diesem Verständnis begegnen auch Minks/Briedis (2005a, 2005b) der Frage nach Interdisziplinarität im Rahmen der ersten bundesweiten Bachelor-Absolvent/innen-Befragung, wobei dieses Thema ebenfalls nur in einem kleinen Teilaspekt der Studie angesprochen wird. Die Autoren weisen darauf hin, dass die interdisziplinäre Profilierung der neuen Studiengänge als Chance einer praxisgerechten Hochschulausbildung und somit als wünschenswertes Ziel der Reform propagiert wird (vgl. Minks/Briedis 2005a, S. 45). Darin manifestiert sich „multi-perspektivisches Denken, der Blick für andere Fachkulturen und – im betrieblichen Alltag – das Verständnis dafür, dass die besten Lösungen selten ein Ergebnis eindimensionaler Fachsicht sind“ (ebd.).¹

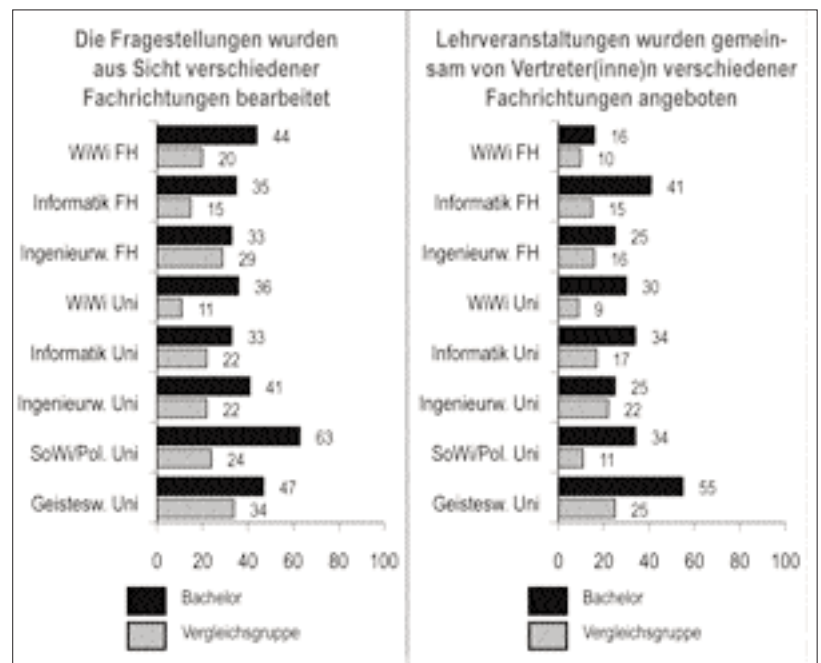
Die Absolvent/innen wurden u.a. gefragt, welche Rolle verschiedene Motive bei der Entscheidung für die Aufnahme eines Bachelor-Studiums gespielt haben. Der „interdisziplinäre Ansatz des Studiums“ spielte dabei für etwas mehr als die Hälfte der Befragten (52%) eine große bis sehr große Rolle. Unter ehemaligen Universitätsstudierenden liegt der Anteil mit 56% um zehn Prozentpunkte höher als unter Fachhochschulabsolvent/innen. Überdurchschnittliche Bedeutung für die Wahl des Bachelor-Studiums hatte dieses Motiv für Uni-Absolvent/innen der Fachrichtung Sozial- und Politikwissenschaften (83%) und für FH-Absolvent/innen der Fachrichtung Gesundheitswissenschaften (72%). Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass Interdisziplinarität innerhalb dieser Fachrichtungen größere Beachtung findet, als in anderen Fachrichtungen.

Die Studie von Minks/Briedis zeichnet sich im Übrigen dadurch aus, dass nicht nur Bachelor-Absolvent/innen befragt worden sind, sondern manche Fragen auch aus Sicht einer Kontrollgruppe beantwortet wurden. Diese Kontrollgruppe setzt sich aus einer Stichprobe von Absolvent/innen ausgewählter Fachrichtungen in traditionellen Studiengängen der gleichen Abschlussjahrgänge zusammen.² Die Gegenüberstellung der Absolvent/innen alter und neuer Studiengänge liefert Hinweise auf die wahrgenommene Verbreitung und Bedeutung von Interdisziplinarität. Im Fokus steht an dieser Stelle Interdisziplinarität als Bestandteil der Lehr- und Lernkultur im Studium. Die Absolvent/innen wurden u.a. gefragt, in welchem Ausmaß einerseits *Fragestellungen in Lehrveranstaltungen aus Sicht verschiedener Fachrichtungen bearbeitet* und andererseits *Lehrveranstaltungen gemeinsam von Vertreter/innen verschiedener Fachrichtungen angeboten* wurden. Darüber hinaus zielt die Frage nach dem *Beitrag des Studiums zur Entwicklung fächerübergreifenden Denkens* auf die Aneignung interdisziplinärer Kompetenz ab.

Nach Angaben der Befragten wurden Fragestellungen im Bachelor-Studium häufiger aus der Sicht verschiedener Fachrichtungen bearbeitet als in traditionellen Studiengängen. Dabei fallen die Unterschiede zwischen „alten“ und „neuen“ Absolventen innerhalb einzelner Fachrichtungen unterschiedlich hoch aus. Bei FH-Absolvent/innen der Ingenieurwissenschaften sind sie beispielsweise sehr gering: 33% der Bachelor-Absolvent/innen und 29% der Absolvent/innen mit traditionellem Abschluss geben an, häufig bis sehr häufig an dieser Lernform partizipiert zu haben. In der Fachrichtung Sozial- und Politikwissenschaften (Uni) unterschieden sich die Einschätzungen mit 63% in den „neuen“ und 24% in den „alten“ Studiengängen hingegen gravierend (vgl. Abbildung 1, links).

In Bezug auf die kooperative Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch Vertreter/innen verschiedener Fachrichtungen kommen Minks/Briedis (2005a) zu dem Schluss, dass diese Form der Lehre für die Hochschulen zwar noch ungewöhnlich bzw. ungewohnt ist, aber ebenfalls von Bachelor-Absolvent/innen häufiger berichtet wird als von Absolvent/innen der Kontrollgruppe. Differenzen zeigen sich erneut nach Fachrichtungen. Sie liegen zwischen drei Prozentpunkten (Ingenieurwissen-

Abbildung 1: Interdisziplinäre Lehr-/Lernformen nach ausgewählten Fachrichtungen und Hochschulart
(Werte 1+2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „sehr häufig“ bis 5 = „sehr selten“, in %)



Quelle: Minks/Briedis 2005a, S. 47 (HIS-Bachelorbefragung 2004, Prüfungsjahrgänge 2002/2003)

¹ In einer Vollerhebung der Prüfungsjahre 2002 und 2003 wurden in dieser Studie insgesamt 4009 Bachelor-Absolvent/innen angeschrieben und eine Bruttorecklaufquote von rund 40% erzielt. Die Daten wurden nach Fachrichtungsstruktur und Hochschulart gewichtet und sind für die einbezogenen Abschlussjahrgänge repräsentativ.

² Für diese Kontrollstichprobe von 3.533 Personen konnte eine Rücklaufquote von 28,4% (1.005 Personen) realisiert werden.

schaften Uni) und 30 Prozentpunkten (Geisteswissenschaften Uni), aber immer zugunsten der Bachelor-Absolvent/innen (vgl. Abbildung 1, rechts).

Den Beitrag des Studiums zum Erwerb der interdisziplinären Kompetenz fächerübergreifenden Denkens bewerten Bachelor-Absolvent/innen in fast allen vergleichbaren Fachrichtungen ebenfalls höher als die Absolvent/innen traditioneller Studiengänge. Nach Minks/Briedis (2005a) überrascht es nicht, „dass in den Fachrichtungen, in denen Interdisziplinarität am stärksten in der Lehr-/Lernkultur Eingang fand, auch der Beitrag zu fächerübergreifendem Denken meist am höchsten eingeschätzt wird“ (ebd., S. 47). So geben 71% der Bachelor-Absolvent/innen sozial- und politikwissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten an, dass ihr Studium in (eher) hohem Maße zum Erwerb dieser Kompetenz beigetragen hat, aber nur 56% der Befragten dieser Fachrichtung mit traditionellem Studienabschluss. In der Fachrichtung Informatik (Uni) gibt es hingegen keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen (jeweils 41%). Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich Interdisziplinarität mit der Einführung der neuen Studienstruktur tatsächlich zu etablieren scheint.

4. Sicht der Studierenden

Ob Studierende in neuen und alten Studiengängen mehr oder weniger interdisziplinär studieren, kann man nicht nur retrospektiv von Absolventen zu erfahren versuchen, sondern auch von denjenigen, die den Studierendenstatus noch innehaben. Aktuelle Daten liefert hier der von HIS jährlich durchgeführte Studienqualitätsmonitor (SQM), in dem Studierende zu unterschiedlichen Aspekten der Qualität von Studium und Lehre befragt werden.³ Zwei Aspekte können in Bezug auf die Interdisziplinaritätsfrage herangezogen werden. Zum einen wurden die Studierenden gefragt, wie wichtig ihnen die Förderung fächerübergreifenden Denkens im Rahmen ihres Studiums ist und inwieweit sie sich in ihrem bisherigen Studium darin tatsächlich gefördert sehen. Zum anderen wurden sie gebeten, die Bezüge zu anderen Fächern in den Lehrveranstaltungen zu beurteilen. Die im Folgenden nach Studienart differenzierten Gruppen beinhalten Studierende in Bachelor-Studiengängen (Bachelor), in Master-Studiengängen (Master) und Studierende in Diplom- und Magister-Studiengängen (Traditionelle). Die Hochschularten Fachhochschule und Universität werden nicht differenziert und die eher an Universitäten angesiedelten Abschlussziele Lehramt, Staatsexamen und Promotion sind aus der Analyse ausgeschlossen. Dies insbesondere deshalb, weil mit einer Entsprechung für diese Abschlussziele in den neuen Studiengängen nicht unbedingt gerechnet werden kann und ein Vergleich somit eher möglich ist.

Tabelle 1: Wichtigkeit fächerübergreifenden Denkens nach Studienart
5-stufige Skala von 1= „völlig unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“; zusammengefasste Angaben 1+2 und 4+5 in Prozent für alle Studierenden in Bachelor-, Master- und traditionellen Studiengängen (ohne Lehramt, Staatsexamen und Promotion)

Wichtigkeit	Insgesamt	Bachelor	Master	Traditionelle
(völlig) unwichtig	4	3	3	4
(sehr) wichtig	83	81	83	84

Quelle: HIS Studienqualitätsmonitor 2010

Betrachtet man nun die auch in ähnlicher Weise in der Absolvent/innen-Studie eingesetzte Frage zu fächerübergreifendem Denken (vgl. Tabelle 1 und 2), fällt zunächst auf, dass mehr als vier Fünftel der Studierenden insgesamt die Förderung dieser Kompetenz durch das Studium für (sehr) wichtig erachten. Die Studierenden unterscheiden sich dabei nicht nach Art des Studiums, in dem sie eingeschrieben sind.

Unterschiede in den Einschätzungen werden allerdings erkennbar, wenn man die Frage nach der im bisherigen Studium wahrgenommenen Förderung fächerübergreifenden Denkens betrachtet (vgl. Tabelle 2). Deutlich mehr Master- als Bachelor-Studierende sehen sich in Bezug auf fächerübergreifendes Denken besser gefördert (49 vs. 40%). In traditionellen Studiengängen liegt der Anteilswert dazwischen, hier äußern sich 45% der Befragten positiv. Anders als aus den Ergebnissen der Absolvent/innen-Studie lässt sich an dieser Stelle somit nicht ableiten, dass Interdisziplinarität in den neuen Studienstrukturen per se größere Berücksichtigung findet, als in den Studiengängen mit traditionellem Abschlussziel.

Eine Erklärung könnte sein, dass in den Bachelor-Studiengängen (mittlerweile wieder) intra-disziplinäre Grundlagen stärker im Vordergrund stehen als in den anderen Studiengängen. In den Master-Studiengängen können dann auf diese in der Bachelor-Phase erworbenen Grundlagen aufgebaut und interdisziplinäre Verknüpfungen hergestellt werden. Dies dürfte insbesondere für aufeinander aufbauende, konsekutive Studienpro-

Tabelle 2: Wahrgenommene Förderung fächerübergreifenden Denkens nach Studienart
5-stufige Skala von 1= „gar nicht gefördert“ bis 5 = „sehr stark gefördert“; zusammengefasste Angaben 1+2 und 4+5 in Prozent für alle Studierenden in Bachelor-, Master- und traditionellen Studiengängen (ohne Lehramt, Staatsexamen und Promotion)

Wahrgenommene Förderung	Insgesamt	Bachelor	Master	Traditionelle
gar/eher nicht gefördert	24	24	20	24
(sehr) stark gefördert	43	40	49	45

Quelle: HIS Studienqualitätsmonitor 2010

³ Weiterführende Hinweise zum Studienqualitätsmonitor unter www.his.de/sqm. Bei den hier berichteten Ergebnissen handelt es sich um Sonderauswertungen des 2010 durchgeführten Studienqualitätsmonitors. Am SQM 2010 beteiligten sich mehr als 44.000 Studierende an über 100 Hochschulen in Deutschland.

gramme gelten. In den traditionellen Studiengängen werden Grundlagen und Verknüpfungen möglicherweise gleichermaßen berücksichtigt, sodass sich die Einschätzungen der wahrgenommenen Förderung nivellieren. Es könnte demnach eine Abhängigkeit zwischen Studiendauer und wahrgenommener Förderung bestehen. Ein solcher Zusammenhang kann für die vorliegenden Daten allerdings nicht bestätigt werden – die Korrelationen zwischen angegebenem Studienjahr und wahrgenommener Förderung liegen für die drei nach Studienabschlussart getrennten Gruppen bei $r=-0,1$ für die traditionellen, $r=-0,06$ für die Bachelor- und $r=-0,05$ für die Master-Studiengänge.⁴ Ohne die zwar signifikanten, aber eben auch sehr niedrigen Koeffizienten in ihrer Bedeutung überschätzen zu wollen, deuten die negativen Vorzeichen überraschenderweise an, dass die Wahrnehmung der Förderung fächerübergreifenden Denkens mit steigender Studiendauer nicht steigt, sondern im Gegenteil sogar sinkt. Dies kann gleichermaßen bedeuten, dass die Studierenden erst im Laufe des Studiums ein Gespür dafür entwickeln, was alles zum eigenen Fach gehört und was tatsächlich aus anderen Fächern entlehnt wird. Oder aber, mit fortschreitendem Studium steigt parallel zur fachspezifischen Sozialisation nun doch die Spezialisierung zulasten des fächerübergreifenden Denkens.

Zu berücksichtigen ist, dass zwischen der Absolvent/-innen-Studie und der letzten Erhebung im Studienqualitätsmonitor rund sechs Jahre vergangen sind. In diesem Zeitraum wurden eine Vielzahl von traditionellen Studiengängen in Bachelor- und Master-Studiengänge umgewandelt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die in der Absolvent/-innen-Befragung berücksichtigten Bachelor-Studiengänge aufgrund ihrer Vorreiterrolle dem Thema Interdisziplinarität stärker verbunden fühlten als die zum späteren Zeitpunkt umgewandelten bzw. neu geschaffenen Studiengänge.

Dass die beiden hier herangezogenen Studien im Vergleich der Bewertung von Interdisziplinarität durch Absolvent/-innen einerseits und Studierende andererseits nicht vollständig konsistent sind, muss des Weiteren vielleicht auch damit erklärt werden, dass nicht dieselben Fragen gestellt wurden und beide Gruppen aus unterschiedlichem Erfahrungshorizont heraus geantwortet haben. Im Zeitraum von mehr als einem halben Jahrzehnt zwischen den beiden Befragungen darf zudem mit weiteren Veränderungen auch bereits reformierter Studiengänge zu rechnen sein, zumal ein endgültiger Abschluss der Reform von Studium und Lehre kaum zu erwarten ist (vgl. Steinert 2010). Mit anderen Worten muss für die Bewertung der erkennbaren Diskrepanz beider Studien berücksichtigt werden, dass sich sehr unterschiedliche Personengruppen zu relativ weit auseinanderliegenden Zeitpunkten zu nur annähernd vergleichbaren Sachverhalten äußern.

Etwas vergleichbarer sind hingegen die Einschätzungen der im SQM 2010 befragten Studierenden differenziert nach Fächergruppen. Für die Wahrnehmung der Förderung fächerübergreifenden Denkens nach Studienart und Fächergruppe

Tabelle 3: Wahrgenommene Förderung fächerübergreifenden Denkens nach Studienart und Fächergruppe
5-stufige Skala von 1= „gar nicht gefördert“ bis 5 = „sehr stark gefördert“; zusammengefasste Angaben 4+5 in Prozent für alle Studierenden in Bachelor-, Master- und traditionellen Studiengängen (ohne Lehramt, Staatsexamen und Promotion)

	Sprache.	Recht.	Sozial.	Wirts.	Natur.	Medizin
Bachelor	36	42	42	42	37	58
Master	50	33	51	48	39	63
Traditionelle	36	29	42	53	39	78

Quelle: HIS Studienqualitätsmonitor 2010

rung fächerübergreifenden Denkens soll an dieser Stelle überprüft werden, inwieweit sich ggf. Differenzen zwischen Fächergruppen bemerkbar machen. Tabelle 3 zeigt die Unterschiede in den Wahrnehmungen differenziert nach Art des Studiengangs und Fächergruppen, so wie sie im Studienqualitätsmonitor definiert werden (vgl. Bargel et al. 2008, S. 112). Die Gruppierung orientiert sich an den Vorgaben der amtlichen Statistik.

Die Tabelle verdeutlicht, dass es aktuell durchaus Unterschiede in der wahrgenommenen Förderung fächerübergreifenden Denkens nach Fächergruppen und Studienart gibt. In den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Sozialwissenschaften ist auffällig, dass die interdisziplinäre Kompetenz im Master-Studium stärker gefördert zu werden scheint als im Bachelor- und im traditionellen Studium. Dieses Ergebnis spricht für die Vermutung, dass Interdisziplinarität für diese Studierenden in den neuen Studiengängen zumindest im Master-Bereich bedeutungsvoller wird und in der Bachelor-Phase zunächst innerfachliche Grundlagen vermittelt werden. In der rechtswissenschaftlichen Fächergruppe hingegen wird die Förderung fächerübergreifendes Denken am häufigsten von den Bachelor-Studierenden wahrgenommen: 42% geben eine (sehr) starke Förderung an. Unter den Master-Studierenden in dieser Fächergruppe sind es 33% und unter den Traditionellen mit 29% noch etwas weniger.⁵ Demnach werden in dieser Fächergruppe interdisziplinäre Bezüge in den neuen Studiengängen insgesamt stärker wahrgenommen als in den traditionellen, wobei sich die wahrgenommene Förderung fächerübergreifenden Denkens zwischen Bachelor und Master vermindert – dies könnte Ausdruck einer stärkeren Spezialisierung im Master-Studium sein. Bei den Studierenden im Bereich Medizin/Gesundheitswissen-

⁴ Alle drei Koeffizienten sind mit $p<0,01$ signifikant.

⁵ Hier ist besonders zu berücksichtigen, dass Studierende, die ein Staatsexamen anstreben, zu Gewährleistung besserer Vergleichbarkeit nicht berücksichtigt werden konnten. Die getroffenen Aussagen beziehen sich entsprechend nicht auf die Gesamtheit der Studierenden rechtswissenschaftlicher Studiengänge. Ähnlich verhält es sich mit den Studierenden in der Fächergruppe Medizin.

⁶ An dieser Studie beteiligten sich bei einer Rücklaufquote von 32% insgesamt 9.238 Studierende des HISBUS-Panels. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Online-Access-Panel HISBUS wird vom Institut für Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informationssysteme GmbH durchgeführt. Die Mitglieder dieses Panels werden über andere HIS-Befragungen zufällig rekrutiert. Die in den Befragungen, die mehrmals jährlich stattfinden, gewonnenen Daten werden in einem in Abstimmung mit ZUMA Mannheim entwickelten Verfahren gewichtet und erbringen so für die Studierenden in Deutschland repräsentative Ergebnisse. Ausführliche Informationen finden sich unter www.hisbus.de.

Tabelle 4: Bitte beurteilen Sie die Einhaltung didaktischer Prinzipien durch die Lehrenden in ihrem Studiengang.

5-stufige Skala von 1= „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“; zusammengefasste Angaben 1+2 und 4+5 in Prozent für alle Studierenden in Bachelor-, Master- und traditionellen Studiengängen (ohne Lehramt, Staatsexamen und Promotion) nach Studienart

Bezüge zu anderen Fächern in den Veranstaltungen	Insgesamt	Bachelor
(sehr) schlecht	20	20
(sehr) gut	49	50

Quelle: HIS Studienqualitätsmonitor 2010

schaften, die sich im Durchschnitt generell stärker gefördert sehen als alle anderen Studierenden, verläuft dies genau anders herum: Am stärksten gefördert sehen sich die Befragten aus traditionellen Studiengängen (73%) und am vergleichsweise geringsten die Bachelor-Studierenden (58%). In der Fächergruppe Natur (Naturwissenschaften und Mathematik) gibt es so gut wie keinen Unterschied zwischen den drei Gruppen: Der Anteil Studierender, die sich (sehr) stark gefördert sehen, liegt in etwa bei zwei Fünftel. In den übrigen Fächergruppen schließlich weichen die Anteile der Bachelor-Studierenden, die eine (sehr) starke Förderung wahrnehmen, eher von denen der Master-Studierenden ab, als das sich diese von den Anteilswerten der Studierenden traditioneller Studiengänge unterscheiden.

Eine klare Trennlinie zwischen mehr oder weniger Interdisziplinarität in alten und neuen Studienstrukturen ist vor dem Hintergrund dieser Befunde nicht pauschal zu ziehen, sondern der Sachverhalt muss für die verschiedenen Fächergruppen separat entschieden werden.

Während sich fächerübergreifendes Denken als interdisziplinäre Kompetenz interpretieren lässt, zielt die nächste, hier betrachtete Frage auf die *Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen* ab. Die Studierenden sollten u.a. beurteilen, wie gut oder schlecht die Lehrenden in den Veranstaltungen *Bezug zu anderen Fächern* nehmen (vgl. Tabelle 4). Dem Urteil der Studierenden zufolge werden insbesondere in Master-Studiengängen Bezüge zu anderen Fächern erkennbar, 54% vergeben eine (sehr) gute Bewertung. Aber auch schon in Bachelor-Studiengängen wird die Einhaltung dieses didaktischen Prinzips besser beurteilt als in den traditionellen Studiengängen (50% vs. 46%).

Differenziert man wiederum nach Fächergruppen, zeigt sich erneut, dass von einer pauschalen Zuschreibung von

Interdisziplinarität Abstand genommen werden sollte (vgl. Tabelle 5). In einigen Fächergruppen werden die Bezüge zu anderen Fächern in den neuen Studiengängen zwar deutlich oder leicht besser beurteilt (vgl. Sprache., Recht., Sozial., Natur.). In anderen unterscheiden sich die Einschätzungen der in traditionellen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden aber zumindest nicht von denen der Bachelor-Studierenden (Agrar., Ing.). Und während sich im Bereich Wirtschaftswissenschaften insgesamt kein nennenswerter Unterschied zwischen den drei

Gruppen zeigt, sind es Studierende der Fächergruppe Medizin, die in traditionellen Studiengängen überdurchschnittlich häufig eine (sehr) gute Bewertung abgeben.

In der Zusammenschau bedeutet das, dass sich außer in den beiden zuletzt genannten Fächergruppen der Interdisziplinierungsgrad gemessen an der Beurteilung der Bezüge zu anderen Fächern in den Veranstaltungen in den neuen Studienstrukturen durchaus erhöht zu haben scheint. Allerdings sind es eher Veranstaltungen der Master-Phase, in denen Lehrenden dies als didaktisches Prinzip zu berücksichtigen versuchen.

5. Aufnahme eines weiteren Studiums

Die über die im Rahmen der Bologna-Reform geschaffene Option, an einen Bachelor einen inhaltlich etwas anders gelagerten Master anzuschließen (vgl. z.B. KMK 2010), kann ebenfalls als Ausdruck von Interdisziplinarität interpretiert werden. Hinweise über die Wahrnehmung einer entsprechenden Option liefert eine Studie von Grützmaker et al. (2011) zu den Studien- und Berufsperspektiven von Studierenden. Demnach strebt nur eine Minderheit von 4% der Bachelor-Studierenden ein nicht-konsekutives Master-Studium an. Damit ist hier ein fächerübergreifender bzw. fachlich anders ausgerichteter Studiengang gemeint. Die Mehrheit von 51% interessiert sich hingegen für die konsekutive Variante im Sinne eines aufbauenden, vertiefenden bzw. verbreiternden Studiums. Der Rest ist sich zum Zeitpunkt der Befragung über die weiteren Pläne im Anschluss an den Bachelor noch nicht sicher (27%) oder plant kein weiteres Studium (17%).

Aus Sicht von Absolvent/innen (vgl. Minks/Briedis 2005b) gibt es ähnliche Informationen. Hier wurde nach der fachlichen Nähe des an das Bachelor-Studium angeschlossenen Master-Studiums gefragt. Nach Minks/Briedis berichten durchschnittlich drei Viertel der Befragten, die ein Master-Studium aufgenommen haben, dass dieses Master-Studium auf den fachlichen Grundlagen des Bachelor-Studiums aufbaut. Für 13% besteht ein enger und für weitere 10% ein nur loser fachlicher Zusammenhang. Lediglich ein Prozent der Befragten gibt an, dass zwischen den beiden Studiengängen kein Zusammenhang besteht. Bei diesen Angaben sind wiederum Unterschiede nach Fachrichtung in Rechnung zu stellen. Vor allem in den naturwissenschaftlichen sowie

Tabelle 5: Bitte beurteilen Sie die Einhaltung didaktischer Prinzipien durch die Lehrenden in ihrem Studiengang.

5-stufige Skala von 1= „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“; zusammengefasste Angaben 4+5 in Prozent für alle Studierenden in Bachelor-, Master- und traditionellen Studiengängen (ohne Lehramt, Staatsexamen und Promotion) nach Fächergruppe und Studienart

	Sprache.	Recht.	Sozial.	Wirts.	Natur.	Medizin
Bachelor	43	50	46	52	49	56
Master	54	47	47	55	50	48
Traditionelle	39	18	39	54	44	77

Quelle: HIS Studienqualitätsmonitor 2010

den agrar-, fort- und ernährungswissenschaftlichen Fachrichtungen an Universitäten baut das Master-Studium sogar für mehr als 90% der Befragten auf dem Bachelor-Studium auf. Für die FH-Ingenieurwissenschaften und die Sozial-/Politikwissenschaften (Uni) sind es mit 57 bzw. 67% deutlich weniger. Minks/Briedis merken an, dass die fachliche Nähe zwischen den beiden Studiengangsarten auch deshalb so eng ist, weil ein Bachelor-Abschluss in einer vorgegeben Fachrichtung vielfach eine Zulassungsvoraussetzung zum Master-Studium darstellt (vgl. ebd., S. 95).

Dass für diese Zahlen keine Vergleiche mit Studierenden in traditionellen Studiengängen gezogen werden können, liegt insbesondere daran, dass die Unterteilung des Studiums in einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate) erst mit der Reform des europäischen Hochschulraums Verbreitung gefunden hat (vgl. Isleib 2010). Zwar haben auch Studierende mit traditionellen Abschlüssen wie Diplom oder Magister die Möglichkeit, ein weiteres bzw. ein weiterbildendes Studium zu absolvieren. Aus anderen Zusammenhängen ist aber bekannt, dass wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. z.B. Faulstich/Oswald 2010; Schaeper et al. 2006). Auch wenn die Aufnahme eines weiteren Studiums und insbesondere eines weiterbildenden Masters im Anschluss an einen erfolgreichen Berufseinstieg politisch gewollt ist (vgl. KMK 2010), wird sich erst noch zeigen müssen, ob durch die noch sehr jungen Reformen eine Zunahme entsprechender Aktivitäten beobachtet werden kann. Die Möglichkeit, auch mehrere Bachelor-Studiengänge parallel oder zeitlich versetzt zu studieren und zu absolvieren, sollte hierbei nicht von vornherein außer Acht gelassen werden. Ob die Wahrnehmung eines weiteren Studiums dann im Sinne von Interdisziplinarität die Perspektiven erweitert oder aber zu stärkerer Spezialisierung führt, muss an dieser Stelle ebenfalls offen bleiben. Die beiden hier berücksichtigten Studien können hierzu keine Auskunft geben, weil der Berufseinstieg entweder, wie in der Studie von Grützmaker et al., noch nicht erfolgt ist oder der zwischen Studienabschluss und der Befragung von Minks/Briedis liegende zeitliche Abstand zu kurz ist.

Nichtsdestotrotz steht als Ergebnis an dieser Stelle, dass die bisherigen Untersuchungen noch keine Hinweise auf eine deutliche Zunahme interdisziplinärer Studienverläufe liefern.

6. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Dem wenig ausgeprägten Forschungsstand ist es zuzuschreiben, dass die Berücksichtigung von Interdisziplinarität im Vergleich von neuen und alten Studiengängen bislang nur vorsichtige Interpretationen zulässt. Interdisziplinarität bleibt ein unscharfes Konzept, das unterschiedliche Lesarten ermöglicht. Es scheint so zu sein, dass in die mit der Bologna-Reform einhergehende Um- und Neustrukturierung von Studiengängen auch das Thema Interdisziplinarität stärker einfließt. Fragt man Lehrende und andere Verantwortliche nach dem inter-

disziplinären Charakter entsprechender Studiengänge erhält man allerdings eher überschätzende Antworten. Die mangelnde Eindeutigkeit bzw. Engführung des Begriffs dürfte hier ebenso reinspielen, wie die erhöhte Aufmerksamkeit, die das Thema im Sinne eines Modetrends erfährt. Aus Sicht von derzeitigen und ehemaligen Studierenden kann tendenziell von einer Zunahme an Interdisziplinarität im Vergleich alter und neuer Studiengänge ausgegangen werden. Die Unterschiede nach Fächergruppen oder Fachrichtungen sind allerdings teilweise erheblich, sodass von einer pauschalen Zuschreibung Abstand genommen werden sollte. Zu bedenken ist außerdem, dass sich Unterschiede im Vergleich alter und neuer Studiengänge zwar teilweise beobachten lassen. Dies gibt aber keine Auskunft, woran eine Zu- oder Abnahme fächerübergreifenden Lehrens, Lernens und Studierens im Einzelnen liegt. Auch wenn grundsätzliche Veränderungen z.B. von Studienordnungen ursächlich für die wahrgenommenen Unterschiede sein können, sind weitere Faktoren als Einflussgrößen denkbar. Beispielshaft zu nennen sind Veränderungen der tatsächlichen oder erwarteten Arbeitsmarkerfordernisse oder auch fächer(gruppen)spezifische Differenzen, u.a. weil bestimmte Fächer (noch) nicht auf die neue Studienstruktur umgestellt haben oder umstellen werden. Dies ließe sich nur mit vertiefenden (ggf. qualitativen) Studien unter Berücksichtigung geeigneter Vergleichsgruppen untersuchen, die dann auch eine Konkretisierung des Interdisziplinaritätsbegriffs voraussetzen. Für zukünftige Untersuchungen wird außerdem zu berücksichtigen sein, wie sich durch die Umgestaltung des Studiensystems auch das akademische Weiterbildungsverhalten verändert. Den Interdisziplinaritätsgrad zu bestimmen, der durch die Kombination mehrerer Studiengänge, zwischen denen vielleicht viele Jahre Berufstätigkeit liegen, entsteht, ist dabei eine weitere Herausforderung.

Literaturverzeichnis

- Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. Hannover: HIS:Forum Hochschule 1|2008.
- DAAD/BMBF (2011): 5. Fachkonferenz "go out! studieren weltweit" zur Auslandsmobilität deutscher Studierender. Konferenzmaterial am 19.05.2011 in Berlin. URL: http://www.bolognanet.hrk.de/fileadmin/user_upload/Downloads/2011-08-24-HIS-DAAD-Studierendenumfrage-Mobilitaet.pdf (15.11.2012)
- Faulstich, P./Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf (15.11.2012).
- Fischer, K. (2011): Interdisziplinarität im Spannungsfeld zwischen Forschung, Lehre und Anwendungsfeldern. In: Fischer, K./Laitko, H./Parthey, H. (Hg.): Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft. Berlin, S. 37-58.
- Fischer, L./Minks, K.-H. (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Hannover: HIS:Forum Hochschule 3|2008.
- Grützmaker, J./Ortenburger, A./Heine, C. (2011): Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Hannover: HIS:Forum Hochschule 7|2011.
- HDM (2011): Beitrag vom 31.08.2011 auf http://www.hdm-stuttgart.de/redaktion/zukunft/beitrag.html?beitrag_ID=236
- Isleib, S. (2010): Das Projekt der Vielen. Der Bologna-Prozess als europäisches Mehrebenensystem. Marburg.
- Jungert, M./Romfeld, E./Sukopp, T./Voigt, U. (2010) (Hg.): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt.
- Käbisch, M./Maaß, H./Schmidt, S. (2001) (Hg.): Interdisziplinarität. Chancen – Risiken – Probleme. Leipzig.
- KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.

- Kocka, J. (1987) (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt a.M.
- Minks, K.H./Briedis, K. (2005a): Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I – Das Bachelorstudium. Hannover: HIS-Kurzinformation A3|2005.
- Minks, K.H./Briedis, K. (2005b): Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II – Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. Hannover: HIS-Kurzinformation A4|2005.
- Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/internet_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (31.08.2011).
- Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 11. Jg./H. 4, S. 607-625.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturenreform. Münster u.a.

- Sprenger, G./Weingart, P. (1994): Zentrum für interdisziplinäre Forschung. In: Lundgreen, P. (Hg.): Reformuniversität Bielefeld 1969-1994. Zwischen Defensive und Innovation. Bielefeld, S. 397-410.
- Steinert, H. (2010): Die nächste Universitätsreform ist schon da. In: Soziologie, 39. Jg./H. 3, S. 310-324.
- Straub, J. (2011): Interdisziplinarität. Ruhr-Universität Bochum: Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft 11-1.
- Voßmann, W. (1987): Interdisziplinarität in den Geisteswissenschaften (am Beispiel einer Forschungsgruppe zur Funktionsgeschichte der Utopie). In: Kocka, J. (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie. Frankfurt a.M., S. 92-105.
- Weingart, P. (1997): Interdisziplinarität – Der paradoxe Diskurs. in: Ethik und Sozialwissenschaften 8/H. 4, S. 521-529.

■ **Dr. Andreas Ortenburger**, Dipl.-Sozialwissenschaftler; HIS-Institut für Hochschulforschung, Arbeitsbereich Studierendenforschung; E-Mail: ortenburger@his.de

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

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



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

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

Thomas Schröder & Lars Degenhardt

Rahmenbedingungen und Folgen verstärkter Kundenorientierung im Hochschulbereich



Thomas Schröder



Lars Degenhardt

In universities, there are numerous customer relations, such as between researchers and third-party funding in the contract research between scientists and the administration as well as between students and the university actors in science and administration. Especially in terms of customer relations, a paradigm shift has emerged in recent times. Therefore, the article looks at three main questions: a) Are students customers and if so, what is this customer relationship marked and defined? b) If at universities a common understanding of the customer before the customer or the term is interpreted differently - depending on the interests of the actors involved? c) What is the impact of the introduction of the concept of customer for students on the future development of the German higher education system and to the individual universities? The article therefore examines those challenges that arise from the transfer of the concept of customer orientation on the higher education sector.

Bislang haben die Begriffe des Kunden und der Kundenorientierung vor allem im wissenschaftlichen und praktischen Diskurs des Marketings ihre Wirkung entfaltet. Allerdings wird der Terminus Kunde, nachdem er im Kontext von Reformprozessen in der öffentlichen Verwaltung Anfang der 1990er Jahre Eingang in den kommunalen Bereich gefunden hat („vom Bürger zum Kunden“), zunehmend auch in anderen nicht marktähnlichen Feldern wie in Krankenhäusern, im Pflegebereich oder eben auch im Hochschulkontext verwendet. In Hochschulen existieren zahlreiche Beziehungen, beispielsweise zwischen Wissenschaftlern und Drittmittelgebern in der Forschung, zwischen Wissenschaftlern und der Administration sowie zwischen Studierenden und den Hochschulakteuren sowohl im Wissenschaftsbetrieb als auch bei administrativen Angelegenheiten. Insbesondere hinsichtlich der Beziehung zu Studierenden hat sich in jüngster Zeit ein Paradigmenwechsel ergeben. Diese Beziehung lässt sich durchaus als Kundenbeziehung betrachten, ohne Hochschulen als betriebswirtschaftliche Unternehmung zu begreifen.

Die Vorteile, den Kundenbegriff auf den Hochschulkontext zu übertragen, werden in den nachfolgenden Ausführungen dargestellt. Dabei wird auf folgende Fragestellungen eingegangen: Sind Studierende Kunden und wie lässt sich der Begriff des Kunden im Hochschulkontext operationalisieren? Liegt an Hochschulen zwangsläufig ein einheitliches Kundenverständnis vor oder wird der Begriff des Kunden in Abhängigkeit von den Interessen der involvierten Akteure unterschiedlich interpretiert und ausgestaltet? Welche Auswirkungen

hat die Einführung des Kundenbegriffs in Hinblick auf Studierende für die zukünftige Entwicklung der deutschen Hochschullandschaft und die Hochschulen im Einzelnen? Inwieweit trägt die Anwendung des Kundenbegriffs zur Steigerung der Serviceorientierung bei?

1. Veränderte Rahmenbedingungen als Ursache zunehmender Kundenorientierung im deutschen Hochschulsystem

Das Selbstverständnis, mit dem Studierende heutzutage in Hochschulen als Kunden betrachtet werden, ist Ausdruck eines tiefgreifenden Veränderungsprozesses, der sich in den letzten Jahren innerhalb des deutschen Hochschulsystems vollzogen hat. Hintergrund dieses Prozesses sind veränderte Rahmenbedingungen, die die Stellung Studierender in Relation zur Hochschule verändert haben. Dazu zählen beispielsweise die zunehmende Globalisierung, der Bologna-Prozess und der verstärkte Wettbewerb um finanzielle und personelle Ressourcen sowie Reputation.

Die fortschreitende Internationalisierung hat ganz wesentlich dazu beigetragen, dass das deutsche Hochschulsystem in einen stärkeren Kontext des Wettbewerbs eingebunden ist. Der damit einhergehende Vergleich auf Ebene nationaler Hochschulsysteme hat Schwächen des deutschen Hochschulsystems offenbart und dadurch Veränderungsprozesse ausgelöst. Der Bologna-Prozess wiederum hat mit dem Ziel, die europaweite Kompatibilität von Studienabschlüssen zu gewährleisten sowie vergleichbare zweistufige Studienstrukturen einzuführen,

ganz wesentlich dazu beigetragen, die Transparenz über Leistungen und Angebote im Bereich der Lehre zu erhöhen. Die Vergleichbarkeit von Studienangeboten hat sich dementsprechend um ein hohes Maß gesteigert. Schließlich wurden durch die Einführung von Instrumenten zur leistungsorientierten Ressourcenallokation Marktmechanismen implementiert. Der lange Zeit postulierte Egalitarismus, der von einem gleichartigen und qualitativ gleichrangigen Angebot der Hochschulen innerhalb des deutschen Hochschulsystems ausging, wandelt sich in Hinblick auf Steuerung und Ausrichtung der Hochschulen zugleich von einem angebotsorientierten hin zu einem wettbewerblichen, nachfrageorientierten Ansatz.

Dies heißt jedoch nicht, dass die Autoren sich dem Leitbild der „unternehmerischen Hochschule“ verschreiben. Wie bereits von Küpper in diesem Band dargestellt, trifft der Begriff der Unternehmung eben nicht nur auf erwerbswirtschaftliche Gebilde zu. Demzufolge geht der Kundenbegriff nicht automatisch mit einer erwerbswirtschaftlichen Perspektive einher sondern wird nachfolgend unabhängig davon betrachtet. Trotz alledem führt die strukturell stärker nachfrageorientierte Ausrichtung der Hochschulen zu einer gesteigerten Bedeutung und Sichtbarkeit der Interessen der Kundengruppe der Studierenden. Dies bedeutet nicht, wie Huber im vorliegenden Band betont, dass zuvor kein Interesse am Studierenden bestanden hat. Ein wesentlicher Unterschied ist jedoch, dass die Orientierung am Studierenden bzw. Kunden zuvor mehrheitlich auf individueller Ebene gelebt wurde, wohingegen die Kundenorientierung heutzutage die gesamte Hochschule betrifft und zudem strategische Bedeutung erlangt hat. Der Autonomiezuwachs in Hochschulen veranlasst diese, eigenständig Strategien zu entwickeln und eine Profilbildung vorzunehmen, um ihre Position in Relation zu anderen Hochschulen zu stärken.

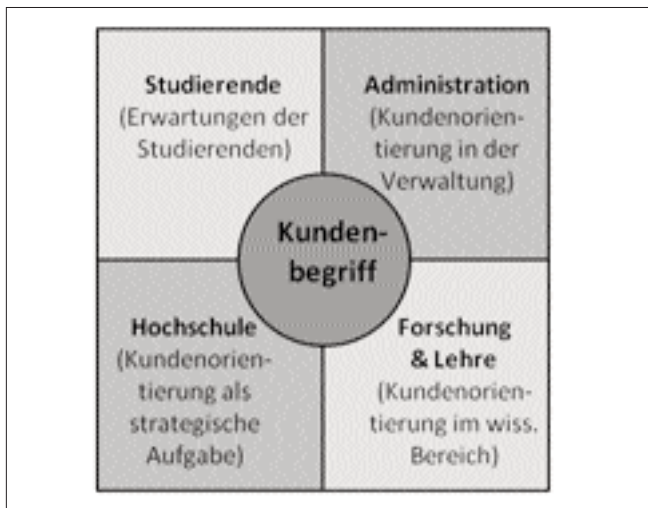
Insgesamt lässt sich also festhalten, dass in hohem Maße Wettbewerbselemente Einzug in die Hochschulen gehalten haben. Service- und Kundenorientierung ist als Wettbewerbselement zu verstehen, das neben weiteren Aspekten, wie beispielsweise dem Profil in Lehre und Forschung, der Reputation der Wissenschaftler, der Ausstattung (Bibliotheken, Labore etc.) und der Serviceleistungen dazu beiträgt, dass eine sogenannte Hochschulmarke entsteht, mittels derer Hochschulen sich strategisch langfristig positionieren (vgl. Gerhard 2006).

2. Die hochschulinterne Umsetzung des Kundenbegriffs auf unterschiedlichen organisatorischen Ebenen

Wenn man sich aufgrund der vorhergehenden Ausführungen darauf verständigt, dass Studierende zu Hochschulen in einer Kundenbeziehung stehen, so stellt sich zwangsläufig die Frage, wie diese Beziehung im Hochschulkontext ausgestaltet werden kann. Im Folgenden wird diese Ausgestaltung aus der Perspektive unterschiedlicher Hochschulakteure betrachtet. Die Abbildung 1 verdeutlicht, dass sich die Definition und Auslegung des Kundenbegriffs an einer Hochschule letztlich

aus den Sichtweisen und Interpretationen der einzelnen Akteure ergibt. Der Kundenbegriff wird nachfolgend entsprechend aus der Perspektive von Studierenden, aus der Sicht der in der Verwaltung Beschäftigten (Administration), aus Perspektive des wissenschaftlichen Personals (Forschung & Lehre) sowie schließlich aus übergeordneter Wahrnehmung der Hochschule als Organisation, vertreten durch die Hochschulleitung, dargestellt.

Abbildung 1: Der Kundenbegriff im Hochschulkontext (eigene Darstellung)



Perspektive der Studierenden

Definiert man den Kundenbegriff aus Sicht von Studierenden, so heißt dies vor allem, deren Interessen zu berücksichtigen und in den Mittelpunkt des Handelns zu stellen, um eine hohe Studienqualität zu erreichen. Inwiefern eine Hochschule tatsächlich kundenorientiert agiert, ergibt sich aus dem Abgleich der Erwartungen Studierender mit ihren tatsächlichen Erfahrungen. Gegenstand der Bewertung sind zum einen das Angebot und die Qualität von Lehre und zum Teil auch lehrbegleitender Forschung, zum anderen die begleitenden administrativen Prozesse und schließlich die umgebenden Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Infrastruktur.

Die Bewertung von Studienqualität und somit die Beantwortung der Frage, inwieweit der Kundenbegriff an Hochschulen ernst genommen wird, lässt sich differenziert nach sog. harten (z.B. Betreuungsrelation, Zahl angebotener Veranstaltungen, Infrastruktur) und weichen (z.B. Ruf der Professoren, Image der Hochschule) Kriterien bewerten. Zugleich lässt sich allerdings auch feststellen, dass die subjektive Wahrnehmung über den Grad der Kundenorientierung bei den Studierenden erheblich schwankt und dementsprechend nicht einheitlich zu definieren ist. So ist danach zu fragen, wer die Kundenbedürfnisse der Studierenden definiert bzw. benennt, da es ja, abhängig vom gewählten Studiengang und den individuellen Prioritäten der Studierenden, sehr unterschiedliche individuelle Erwartungen und Anforderungen gibt. Daraus resultiert wiederum die Aufgabe, allgemeingültige Grundsätze und auch Maßnahmen der Kundenorientierung für alle Studierenden abzuleiten.

Perspektive der Administration

Aus der Perspektive der Administration (z.B. der Studierenden- und Prüfungsverwaltung) gilt es zu klären, inwieweit die Bedürfnisse der Studierenden Eingang in das Verwaltungshandeln finden und inwiefern eine Kundenorientierung notwendig oder nutzbringend für die Organisation Hochschule sein kann. Denn anders als beispielsweise bei gewinnorientierten Unternehmen, führt die Unzufriedenheit Studierender mit Verwaltungsleistungen nicht unmittelbar zum Verzicht auf diese Leistung und damit zu einer geringeren Nachfrage. Daher ist kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Service am Studierenden durch Verwaltungsmitarbeiter und dem jeweiligen Kundenverhalten gegeben. Dennoch kann Unzufriedenheit mittelfristig dazu führen, dass Studierende während oder zum Ende des Studiums an eine andere Hochschule wechseln. Dieser Sachverhalt ist insofern von Bedeutung, da in den letzten Jahren festzustellen ist, dass insbesondere die vertikale Mobilität von Studierenden zunimmt. Dies betrifft vor allem den Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium (vgl. HRK 2008, S. 17ff.). Wenngleich für diese Wechselentscheidungen vor allem fachliche Gründe ausschlaggebend sein dürften ist davon auszugehen, dass ein als unzureichend empfundener Service von Seiten der Administration durchaus die Wechselentscheidung beeinflussen kann.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Betrachtung des Kundenbegriffs aus Sicht der Administration herangezogen werden sollte ist, dass kein direkter Austausch von Geld gegen Leistung erfolgt. Eine mangelnde Kundenorientierung wirkt sich zwangsläufig nicht existenzbedrohend auf die Organisation der Hochschule aus. Des Weiteren wird Kundenzufriedenheit in der Administration von Hochschulen nicht mit höchster Priorität bewertet. Die Verwaltungstätigkeit hat sich in erster Linie an Prinzipien des Verwaltungshandelns im öffentlichen Bereich auszurichten, wie z.B. an der Einheitlichkeit und Rechtmäßigkeit der Bearbeitung, die mitunter den Kundenbedürfnissen (z.B. einer kulantanten Einzelfallentscheidung) entgegenstehen und in Folge dessen aus Sicht der betroffenen Studierenden als bürokratischer Zwang empfunden wird.

Perspektive des wissenschaftlichen Bereichs (Forschung & Lehre)

Aus der Perspektive des wissenschaftlichen Personals hat die Kundenbeziehung im Kontext der Hochschullehre eine maßgebliche Bedeutung für die Ausgestaltung des Kundenbegriffs. In diesem Zusammenhang unterliegt die Kundenorientierung bestimmten Spezifika. Zum einen ist die retrospektive Bewertung lehrbezogener Dienstleistungen durch den Studierenden Schwankungen unterworfen. Zum anderen wird die Lehr-Lern-Situation auch vom Studierenden entscheidend mitgeprägt. Der Lernerfolg der Studierenden ist nicht monokausal auf die Lehr-Lern-Situation zurückzuführen. Bildungsprozesse sind stets offene Prozesse und der Bildungserfolg ist immer auch von anderen Rahmenbedingungen abhängig als nur von der Qualität des Lehrenden. So z.B. von subjektiven Faktoren wie individueller Motivation und psychischer Verfassung oder auch von

strukturellen Rahmenbedingungen, wie der Raumsituation oder dem Zeitpunkt der Lehrveranstaltung.

Gleichwohl haben Lehrende und Prüfende insofern eine besondere Verantwortung für die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation, als sie deren Merkmale am stärksten beeinflussen können. Lehrende müssen sich im Zuge einer kundenfreundlichen Lehr- und Prüfungsdidaktik mit der Frage auseinandersetzen, mit welchen Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen die Vorbereitung auf theoretische und praktische Prüfungsanforderungen gelingt und wie in diesem Zusammenhang sowohl Inhalte als auch Kompetenzen im Sinne einer adressatengerechten Didaktik optimal vermittelt werden.

Für die Lehrenden und Prüfenden stellt dies eine besondere Herausforderung dar, da sie prüfen müssen, mit welchen Methoden innerhalb der Lehr- und Prüfungsgestaltung eine kompetenzorientierte Hochschuldidaktik zu realisieren ist, damit die Studierenden die benötigten Kompetenzen erwerben können (vgl. Schaeper/Wildt 2010). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der Lehrenden, da der Fokus stärker als bisher auf das studentische Arbeits- und Lernverhalten gerichtet ist. Eine kundenfreundliche Lehr- und Prüfungsdidaktik beinhaltet eine Verlagerung der Perspektive des Lehrens hin zu einer Perspektive des Lernens und damit eine Hinwendung zu den Studierenden und deren Bildungserfolg. Dies beinhaltet eine „Veränderung der Lehrendenrolle vom Instrukteur zum Arrangeur, (die) Förderung selbstorganisierten und aktiven Lernens, Lernausrichtungen auf Ergebnisse und Lernstrategien unter Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte.“ (vgl. Hölscher/Lischka 2005, S. 140).

Ein weiterer Aspekt bezüglich einer kundenfreundlichen Lehr- und Prüfungsgestaltung bezieht sich auf die Studierbarkeit: Die zeitliche Ausgestaltung des Lehr- und Prüfungsangebotes vor dem Hintergrund der Überschneidungsfreiheit und angesetzter Workload Berechnungen sowie eine konsistente Vorbereitung von Prüfungen im Hinblick auf transparente Angaben zu Leistungs- und Kompetenzerwartungen und Bewertungskriterien sind hierfür wesentliche Aspekte. Für die Sicherstellung der Studierbarkeit im Rahmen der Regelstudienzeit ist auch die Einhaltung von Korrekturzeiten ein wesentlicher Aspekt einer kundenfreundlichen Prozessgestaltung.

Perspektive der Hochschule – Kundenorientierung auf strategischer Ebene

Neben den bereits genannten Akteuren ist schließlich eine vierte Ebene zu berücksichtigen – die Hochschule als Organisation, die strategisch auszurichten und zu entwickeln ist. Bezogen auf den Kundenbegriff ist zu klären, inwieweit strategische Zielsetzungen mit dem Kundenbegriff in Beziehung zu setzen sind bzw. von Hochschulleitungen in strategische Überlegungen einbezogen werden.

Der gestiegene Wettbewerb, beispielsweise um Studierende und wissenschaftliches Personal wird von außen an die Hochschulen herangetragen. Dies führt zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit den entsprechenden Kundenbedürfnissen. Demgegenüber werden stra-

tegische Zielsetzungen von der Hochschule selbst formuliert und entwickelt. Dazu zählen beispielsweise Aspekte wie Qualitätsverbesserung, Steigerung der Arbeitsplatzattraktivität für Verwaltungsmitarbeiter durch zufriedene Kunden oder ein gutes Arbeitsklima. Ferner kann Kundenorientierung als ein Element des Hochschulprofils angesehen werden und sich in der Konzentration auf bestimmte Zielgruppen, wie z.B. Studierende mit Migrationshintergrund, manifestieren. Des Weiteren hat Kundenorientierung erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Hochschule durch die Studierenden und befördert somit ein entsprechendes Image. Kundenorientierung stellt somit auch ein Instrument zur langfristigen Bindung der Studierenden an die Hochschule dar. Um die verschiedenen mit der Kundenorientierung verbundenen Ziele zu erreichen ist es aber generell erforderlich, die Einbeziehung der Kunden als ein bewusst gewähltes Strategieelement zu betreiben und diese Strategie in konkrete Maßnahmen zu übersetzen.

3. Studierende als Kunden in Hochschulen – eine Begriffsdefinition

Nachdem die Kundenbeziehung im Hochschulkontext in den vorangehenden Abschnitten in ihrer konkreten Ausgestaltung vor dem Hintergrund konkreter Akteurs-Perspektiven näher betrachtet wurde, wird nachfolgend überlegt, inwiefern diesen Überlegungen ein einheitliches Verständnis des „Kunden“ bzw. der „Kundenorientierung“ zugrunde gelegt werden kann. Kunde ist nach einer Definition der Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V. zunächst einmal die Person oder Organisation, die ein Produkt oder eine Dienstleistung empfängt (ISO 9000). Im betriebswirtschaftlichen Kontext ist der Kunde im Sinne des homo oeconomicus ein rational auf dem Markt agierender Akteur, der mit einer Kaufabsicht (finanzielle Beteiligung) die Produkte oder Dienstleistungen sondiert und nach Abwägung unterschiedlicher Vor- und Nachteile zu einer Kaufentscheidung kommt. Der Kunde kann so durch die Wahl zwischen verschiedenen Dienstleistungen und Produkten Einfluss auf den Inhalt und die Qualität des Angebotes auf dem Markt nehmen. Voraussetzung hierfür ist, dass der Kunde sich informiert und über eine vorhandene Markttransparenz eine bewusste Kaufentscheidung herbeiführen kann (vgl. Kaufmann 2006, S.10). Aus Sicht der Anbieter von Produkten und Dienstleistungen kann die Organisation kundenorientiert handeln, indem sie das Verhältnis von Kunden und Organisation als eine dyadische Beziehung begreift, deren vorrangiges Ziel es ist, Kundenwünsche oder Erwartungen von Kunden, so gut es geht, zu erfüllen (vgl. Bruhn 2007, S. 13).

Allerdings ist diese Definition nicht unumstritten. Zentrale Kritikpunkte dieser Lesart des Kundenbegriffs und der Kundenorientierung sind folgende: Die Kundenorientierung erscheint als Ziel statt als Mittel, da in Wirklichkeit nicht die Kundenwünsche erfüllt werden sollen, sondern diese nur dazu benutzt werden, um sich einen dauerhaften Wettbewerbsvorteil zu verschaffen; die Rentabilität der Organisation wird damit vordergründig durch Kundenorientierung substituiert. Ein wei-

terer Kritikpunkt bezieht sich auf die Nachfragesteuerung von Kundenbedürfnissen, z.B. durch Werbung, und damit auf die Tatsache, dass Kunden nicht nur vorgefunden, sondern auch gemacht, ihre Bedürfnisse somit manipuliert werden. Des Weiteren wird kritisch eingewandt, dass Kunden keine homogene Masse sind und daher eine gezielte Kundenorientierung immer einhergeht mit Zielgruppenbildung und Exklusion anderer Kunden, Egalität der Kundenbedürfnisse wird mithin nur vorgetäuscht. Schließlich ist ein zentraler Kritikpunkt, dass bei einer verstärkten Kundenorientierung die Kaufmentalität und nicht die Bildungsmentalität angesprochen wird. Das Studium wird somit einer Ware gleichgesetzt. Inwiefern dieser Ansatz in Hochschulen überhaupt zutreffend ist, wird nachfolgend betrachtet.

Der Kundenbegriff im Kontext des Dienstleistungsreichs

Aus dieser Kritik heraus wird der Kundenbegriff vor allem im Dienstleistungsbereich anders konzeptualisiert, indem die Attribute des betriebswirtschaftlichen Kundenbegriffs (finanzielle Beteiligung, Eigenverantwortung, Wahlfreiheit, Information, Transparenz) zugunsten einer relativen Betrachtungsperspektive verändert werden. Im Mittelpunkt steht hier die Fragestellung, welche Bedeutung der Kunde in Beziehung zum Produkt oder zur Dienstleistung einnimmt: Zahlt er selbst, oder tut dies ein Dritter? Ist der Kunde kompetent, den Inhalt der Dienstleistung mitzubestimmen? Wird die Dienstleistung freiwillig, aus Verpflichtung oder aus Zwang in Anspruch genommen? Ist die Dienstleistung auf Dauer angelegt? Wie hoch ist der Grad der Integration des Kunden etc.? Aus dieser Perspektive betrachtet kann der Kundenbegriff je nach Kontext und Institution anders operationalisiert werden.

Hochschulen unterscheiden sich sehr grundlegend gegenüber gewinnorientierten Unternehmen. Aufgrund dessen ist eine rein marktorientierte Konzeptualisierung des Kundenbegriffs und der Kundenorientierung, die im betriebswirtschaftlichen Kontext den Kauf von Gütern oder Dienstleistungen gegen Bezahlung in den Vordergrund stellt, auf deutsche Hochschulen in staatlicher Trägerschaft nur sehr begrenzt anwendbar. An Stelle einer Ware wird durch die Hochschule ein Studium bzw. Bildung als Dienstleistung angeboten. Die Studierenden treten als Kunden auf, die aktiv an der Leistungserstellung mitwirken. Als konstitutives Merkmal von Dienstleistungen gilt, dass bei der Leistungserbringung die Integration externer Faktoren – in diesem Falle der Studierenden – erfolgt (vgl. Kelley u. a. 1990). Diese integrative Leistungserstellung bedeutet, dass Studierende sich aktiv an der Leistungserstellung beteiligen müssen, um am Ende ihr Studium erfolgreich abschließen zu können. Der Studierende ist somit nicht nur Leistungsempfänger, sondern „Co-Produzent“, der aktiv an seinem Bildungsprozess mitwirken muss und somit mitverantwortlich für das Ergebnis ist. Ein weiterer Unterschied zum marktwirtschaftlichen Kunden-Verständnis besteht darin, dass die Dienstleistung selbst immateriell ist und den Kunden als externen Faktor benötigt, so dass die Erzeugung und die Inanspruchnahme der Dienstleistung zeitlich eng

miteinander verzahnt sind (vgl. Gerhard 2006, S. 129f.). Hierdurch kann der Wert der Dienstleistung erst „nach dem Konsum“ und genau genommen nicht einmal dann bewertet werden. Darüber hinaus ist für diese Art der Dienstleistung charakteristisch, dass sie nur schwer zu standardisieren ist.

Besonderheiten der Anwendung des Kundenbegriffs im Hochschulbereich

Aufgrund dessen wird an dieser Stelle der Vorschlag unterbreitet, den Kundenbegriff an Hochschulen als regulative Idee zu begreifen (vgl. Degenhardt/Schröder 2010). In diesem Zusammenhang findet weder der betriebswirtschaftliche Kontext Anwendung, noch wird der Kundenbegriff aus dem Dienstleistungsbereich übertragen. Alternativ wird ein neues Kundenverständnis postuliert, dass sich zwar einzelner Elemente dieser beiden Konzepte bedient, aber am Ende doch um weitere wichtige Elemente ergänzt wird. Dieses veränderte Kundenverständnis wird nachfolgend dargestellt.

Der Kundenbegriff ist vor diesem Hintergrund als Ausdruck für eine soziale Beziehung zu begreifen, die für beide Seiten über einen längeren Zeitraum von besonderer Bedeutung ist. Sie manifestiert sich in konkreten Handlungen, die sich im Sinne Max Webers als soziales Handeln beschreiben lassen, da sie sich von ihrem Sinn her auf das (antizipierte) Handeln anderer Menschen beziehen und sich an ihnen ausrichten (vgl. Weber 1984). Kundenorientierung kann so als regulative Idee verstanden werden, die eine bestimmte Richtung vorgibt, doch in ihrer konkreten Ausgestaltung immer wieder neu verhandelt werden muss. Sie ist als ein offener Prozess zu interpretieren, der dynamisch verläuft und insbesondere auf der Handlungsebene immer wieder neu mit dem Ziel zu gestalten ist, die Organisationskultur und das Leistungsangebot der Hochschule auf die Studierenden als Kunden auszurichten.

Dies bedeutet in der Praxis, die Tätigkeiten und Abläufe der Hochschule auf die Erwartungen und Wünsche der Kunden abzustimmen. Im Vordergrund steht hier nicht ausschließlich eine ökonomisch vorteilhafte Kundenbeziehung, sondern die Anwendung einer allgemeinen Zielerreichung: Die Bedürfnisse der Studierenden als Kunden der Hochschule sollen im Sinne einer Serviceorientierung fachkompetent, freundlich, durch transparente und gezielte Informationen sowie ablaufforientiert, abteilungsübergreifend und auf dem neuesten Stand der Technik erfüllt werden. Darüber hinaus sollen durch Befragungen und Evaluierungen die eigenen Standards einer regelmäßigen Qualitätskontrolle mit dem Ziel der permanenten Verbesserung unterzogen werden, um so eine möglichst gute Kundenbeziehung herzustellen.

Kundenorientierung im Kontext von Hochschulen bedeutet immer auch, dass hierfür allgemeine Organisationsphilosophien im Sinne von geteilten Normen, Werten oder Überzeugungen notwendig sind, durch die das Handeln der Mitarbeiter im Umgang mit Kunden beeinflusst wird. Die Kundenorientierung muss von Seiten der Mitarbeiter gegenüber den Kunden in konkreten Situationen gelebt werden, was durch die Organisationskultur befördert werden kann und durch eine gezielte Or-

ganisationsentwicklung zu fördern ist. Darüber hinaus spielen in diesem Zusammenhang kundenorientierte Einstellungen, Fähigkeiten sowie Persönlichkeitsmerkmale eine wichtige Rolle.

Kundenorientierung in der Hochschule als regulative Idee verstanden heißt demnach, die Kundenerwartungen leistungs- und interaktionsbezogen zu erfassen und das Handeln innerhochschulischer Dienstleistungsinstanzen an diesen Erwartungen auszurichten, um so eine positive Kundenbeziehung herzustellen. Dies bedeutet im Hochschulkontext jedoch nicht, dass dem Studierenden als „König Kunde“ alle Erwartungen und Bedürfnisse erfüllt werden, sondern dass im Rahmen professioneller und rechtlicher Normen das Spannungsverhältnis z.B. zwischen Bürokratisierung und Serviceorientierung zugunsten einer Ausrichtung der Tätigkeiten und Abläufe auf den Kunden vor dem Hintergrund der Überprüfung professioneller Denk- und Handlungsmuster nach Qualitäts- und Transparenz-Gesichtspunkten verschoben wird. Die Herausforderung für Hochschulen besteht dementsprechend darin, eine zu ihrer Organisation passende Definition des Kundenbegriffs zu finden und diesen in der Praxis mit Leben zu füllen.

4. Erfordernisse stärkerer Kundenorientierung

Für den Hochschulbereich lassen sich zahlreiche Gründe nennen, aufgrund derer eine stärkere Kundenorientierung ratsam erscheint. Nachfolgend wird betrachtet, inwieweit der Wettbewerb um Studierende, die leistungsorientierte Ressourcensteuerung sowie das veränderte Mobilitätsverhalten dazu beitragen, den Aspekt der Kundenorientierung an Hochschulen weiter zu befördern.

Generell ist ein steigender Wettbewerb um Studierende festzustellen. Dieser Wettbewerb ist sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht von Relevanz. Quantitativ betrachtet wird die demografische Entwicklung perspektivisch zu einer Stagnation oder gar zur Abnahme der Zahl potenzieller Studierender führen. Auch wenn diese Entwicklung nicht gleichermaßen auf alle Hochschulstandorte zutreffen wird, so werden Hochschulen in einigen Regionen Deutschlands zukünftig keine Auslastung ihres Studienangebots erreichen. Qualitativ betrachtet ist der Wettbewerb um Studierende von Bedeutung, da diese immer auch potenzielle Nachwuchswissenschaftler darstellen. Die Hochschulen rekrutieren aus den Absolventen der von ihnen angebotenen Studiengänge einen nicht unerheblichen Anteil für eine wissenschaftliche Laufbahn oder zumindest eine temporäre Tätigkeit im Wissenschaftsbereich. Aufgrund dessen ist der Wettbewerb um die Studierenden und die damit verbundene Kundenorientierung auch als Wettstreit um die besten Köpfe, also um High Potentials für die Wissenschaft, zu verstehen.

Des Weiteren werden die Budgets in zahlreichen Bundesländern zumindest anteilig anhand von leistungsorientierten Ressourcensteuerungsmodellen vergeben. Dies bedeutet, dass beispielsweise die Zahl Studierender oder die Zahl der Absolventen zur Berechnung der Hochschulbudgets herangezogen wird. Auch wenn es

nicht das Ziel einer Hochschule sein kann, so viele Studierende wie möglich zu immatrikulieren, um ein höheres Budget zu erzielen, so ist doch festzustellen, dass diese Form der Ressourcensteuerung Einfluss auf die Wahrnehmung der Studierenden an Hochschulen hat. Darüber hinaus ändert sich das Auswahl- und Mobilitätsverhalten der Studierenden in Hinblick auf die Wahl ihres Studienplatzes nachhaltig. Im Rahmen der Bologna-Reform hat sich die Vergleichbarkeit und Transparenz von Studienangeboten maßgeblich gesteigert. Sowohl der Studienverlauf, die Studieninhalte sowie die Studienanforderungen lassen sich bereits vor Studienaufnahme besser miteinander vergleichen und abwägen. War die Studienplatzwahl in der Vergangenheit maßgeblich durch den Wohnort des familiären Umfelds und der Freunde bestimmt, so zeichnet sich eine Entwicklung ab, bei der qualitative Aspekte für die Standortwahl zunehmend in den Vordergrund treten. Dieses veränderte Mobilitätsverhalten macht sich in noch stärkerem Maße bei der vertikalen Mobilität Studierender bemerkbar. Durch die Untergliederung des Studienablaufs in einen grundständigen Bachelor-Studiengang und nicht zwingend konsekutiv darauf aufbauende Master-Studiengänge hat sich die Mobilität Studierender beim Übergang von Bachelor- zum Master-Studiengang maßgeblich erhöht (vgl. HRK 2008, S.5). Wie bereits erwähnt, kann Kundenorientierung neben den fachbezogenen Aspekten somit ein zusätzliches Entscheidungskriterium darstellen.

Schließlich treten in der Gruppe der Studierenden neue Interessensgruppen auf den Plan. Wenngleich es auch früher keine homogene Gruppe der Studierenden gegeben hat, so sind in Hochschulen in zunehmendem Maße differenzierte Bedürfnisse unter den Studierenden zu bedienen. Bedeutsam für diese Entwicklung ist insbesondere die Gruppe derjenigen Studierenden, die bereits einen höheren Bildungsabschluss aufweisen und nun im Rahmen einer berufsbegleitenden oder zwischenberuflichen Phase eine Höherqualifikation anstreben. Durch das Konzept des Life Long Learning bedingt, werden Hochschulen in Zukunft in stärkerem Maße mit dieser Gruppe Studierender zu tun haben. Diese wird jedoch aufgrund ihrer vorherigen beruflichen Tätigkeit, aufgrund des in den meisten Fällen stärker zielorientierten Studiums, ausgerichtet an zukünftigen Beschäftigungsmöglichkeiten und durch ihre Erfahrungen im beruflichen Umfeld ein höheres Maß an Professionalisierung und Kundenorientierung einfordern, als dies möglicherweise bei den konventionellen Studierendengruppen bislang der Fall war.

Kundenorientierung als Impulsgeber für Innovationen

Wenngleich die vorhergehenden Ausführungen vermuten lassen, dass mit einer stärkeren Kundenorientierung vor allem Forderungen auf die Hochschulen zukommen, so sollte gleichermaßen in Betracht gezogen werden, dass sich in Folge dessen auch Potenziale und daraus resultierende Vorteile für Hochschulen erkennen lassen. Gerade in Hinblick auf administrative Tätigkeiten, beispielsweise in der Studierenden- und Prüfungsverwaltung, ist die stärkere Ausrichtung an Kunden Impulsge-

ber für Innovationen. Dies setzt voraus, dass die Studierenden mit Ihren Anregungen ernst genommen werden und diese Eingang in das operative Geschäft erhalten. Ein Verbesserungswesen, an dem Studierende teilhaben führt dazu, langfristig auch die Qualität operativer Prozesse zu steigern. Zugleich trägt eine frühzeitige Einbeziehung der Kundenbedürfnisse dazu bei, sich anbahnende Fehlentwicklungen bei der Gestaltung von Verfahrensabläufen zu vermeiden. Somit lassen sich auch hier wertvolle Anregungen erhalten, vorausgesetzt, Studierende haben die Möglichkeit, ihre Vorschläge einzubringen.

Ist im Gegenzug durch das Eingehen auf die Kundenbedürfnisse die Zufriedenheit bei den Studierenden gestiegen, so kann daraus in Folge dessen die Steigerung der Arbeitsplatzattraktivität für Mitarbeiter erreicht werden. Die Motivation, gute Leistungen und Services zu erbringen, dürfte für diese ungleich höher sein, wenn sie nicht beständig durch unzufriedene und sich beschwerende Studierende für Missstände verantwortlich gemacht werden.

Nicht zuletzt hat eine bewusste und praktizierte Kundenorientierung einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Hochschule durch die Studierenden als auch ihrer Beschäftigten. Damit bildet Kundenorientierung einen Bestandteil der Corporate Identity. Sie trägt also zur langfristigen Bindung Studierender an die Institution bei und steigert die Identifikation der Studierenden mit ihrer Hochschule. Somit stellt Kundenorientierung (Stichwort: kundenfreundliche Hochschule) ein wichtiges Profilelement dar und ermöglicht darüber hinaus die Ansprache ausgewählter Zielgruppen.

Auswirkungen verstärkter Kundenorientierung für Hochschulen

Die vorhergehenden Ausführungen haben gezeigt, dass es für Hochschulen mittlerweile ein dringliches Erfordernis ist, sich mit ihren Kunden auseinanderzusetzen und in diesem Zuge eine Definition des Kundenbegriffs vorzunehmen. Zum anderen wurde erläutert, dass mit der Kundenorientierung durchaus Vorteile für Hochschulen verbunden sind. Abschließend wird darauf eingegangen, welche Auswirkungen eine verstärkte Kundenorientierung voraussichtlich auf Hochschulen haben wird und welche intendierten und möglicherweise auch unbeabsichtigten Auswirkungen bei der Implementierung Berücksichtigung finden sollten.

Kundenorientierung zu praktizieren bedeutet für die jeweilige Hochschule stets eine Form der Fokussierung. Wie bereits ausgeführt, geht eine gezielte Kundenorientierung zugleich mit einer Benachteiligung anderer Kundengruppen einher. Somit stellt die Definition und Einführung des Kundenbegriffs stets eine gewollte Profilbildung dar, die das Entscheidungsverhalten Studierender beeinflusst. Dementsprechend handelt es sich um einen Entwicklungsprozess, der nur unter Einschränkungen reversibel ist und in mittel- bis langfristiger Perspektive in der Hochschule zum Tragen kommt. Die Entscheidung der Ausgestaltung des Kundenbegriffs sollte daher bewusst getroffen und im Vorfeld sorgfältig abgewogen und bewertet werden.

Ist die Operationalisierung des Kundenbegriffs innerhalb der Hochschule erfolgt, heißt es für die beteiligten Akteure der Hochschule, eine kontinuierliche Überprüfung von Anspruch und Wirklichkeit vorzunehmen. Damit ist gemeint, dass idealtypische Vorstellungen der Operationalisierung eines kundenorientierten Handelns mit dem tatsächlichen Handeln im Alltag in Einklang zu bringen sind. Sofern von den Studierenden keine annähernde Übereinstimmung von postulierten Zielsetzungen und dem Alltagshandeln wahrgenommen wird, muss der Kundenbegriff zwangsläufig eine Worthölse und somit wirkungslos bleiben. Durch regelmäßige Überprüfung der Handlungsweisen kann verhindert werden, dass Anspruch und Wirklichkeit zu weit auseinander driften. Der Kundenbegriff wirkt sich des Weiteren auf die Erwartungen der Studierenden aus. So werden Erwartungshaltungen bestärkt, die das Studium möglicherweise gar als Investition mit Garantieansprüchen für nachfolgende berufliche Tätigkeiten betrachten. Aus bereits o.g. Gründen werden diese Erwartungen von Hochschulen allerdings nicht in dieser Form zu erfüllen sein und es ist zudem fraglich, ob dies der Idee der Hochschule entspricht. Grundsätzlich ist damit zu rechnen, dass mit der Ausweitung der Kundenorientierung ein zunehmendes Anspruchsdenken der Studierenden einhergeht. Dies folgt daraus, dass die Unterschiede von Hochschulen zu klassischen Dienstleistungsunternehmen, zumindest in den nichtakademischen Bereichen, zusehends verwischen. Services anderer Unternehmen oder Einrichtungen, die die Studierenden im Alltag nutzen, setzen Standards, die auch im Hochschulbereich erwartet werden. Eine entsprechende Übertragung von Elementen dieser Serviceorientierung auf Hochschulen erscheint dabei selbstverständlich. Professionalität im Handeln der Akteure wird vorausgesetzt und die Bewertung der Zufriedenheit im institutionenübergreifenden Vergleich vorgenommen.

5. Fazit

In der Praxis lässt sich feststellen, dass viele Hochschulen längst Maßnahmen zu einer verstärkten Kundenorientierung ergriffen haben. Die Notwendigkeit einer Kundenorientierung ergibt sich aufgrund veränderter Rahmenbedingungen innerhalb des deutschen Hochschulsystems. Die Auseinandersetzung mit dem Kundenbegriff bedeutet zugleich zu hinterfragen, ob es sich eine Hochschule leisten kann, die Bedürfnisse der Kunden heutzutage unberücksichtigt zu lassen. Die Betrachtung des Kundenbegriffs kann somit nicht losgelöst von der Betrachtung gesellschaftlicher Entwicklungen erfolgen. So korrespondiert die neue Kundenorientierung der Hochschulen mit dem Wandel letzterer von Bildungsinstitutionen zu Bildungsdienstleistern, welcher mit substantiellen Veränderungen des Selbstverständnisses sowohl der Studierenden als auch der Hochschulen selbst einhergeht. Kundenorientierung kann dabei als regulative Idee verstanden werden, die von Studierenden, Verwaltung und Hochschulleitung in Zeiten eines verschärften Wettbewerbs jeweils situativ ausgelegt und operationalisiert werden muss. Die Heranführung der Hochschulen

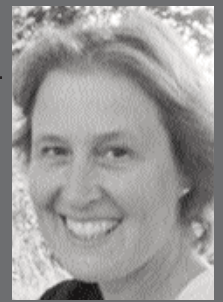
an eine verstärkte Kundenorientierung stellt für die Organisation einen Paradigmenwechsel dar. Die künftigen Hochschulaktivitäten müssen zunehmend ökonomische und marketingorientierte Aspekte berücksichtigen, und sowohl für die Lehre als auch für die Administration sind die Studierenden in höherem Maße als zuvor im Kontext einer kundenorientierten Perspektive in die Prozesse der Hochschule einzubeziehen. Dies bedeutet sowohl auf der Ebene der Organisationskultur als auch auf der Ebene der Einstellungen und Handlungsweisen einzelner Akteure einen Perspektivwechsel von der Anbietersicht auf die Nachfragesicht, der eine veränderte Denkweise und entsprechende Organisationsstrukturen und Prozesse voraussetzt.

Literaturverzeichnis

- Bruhn, M. (2007): Kundenorientierung. Bausteine für ein exzellentes Customer Relationship Management (CRM). München.
- Degenhardt, L./Schröder, T. (2010): Studierende als Kunden – Kulturwandel oder Modeerscheinung? In: Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität; Bielefeld. S. 210-223.
- Gerhard, J. (2006): Die Hochschule als Marke. In: Voss, R./Gruber, T. (Hg.): Hochschulmarketing. Köln, S. 129-154.
- Hochschul-Informationssystem (Hg.) (2010): Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung "Studienqualität". Bielefeld.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2008): Mobilität im Studium. Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von HIS – Hochschul Informations System GmbH im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der HRK.
URL: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Mobilitaet_im_Studium_2008.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2011).
- Hölscher, M./Lischka, I. (2005): Konsequenzen. In: Pasternack, P. et al. (Hg.): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich, S. 135ff.
URL: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/studie_trends_hs_bildung.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2011).
- Kaufmann, A. (2006): Kundenorientierung in der Angehörigenarbeit – Implikationen aus Zufriedenheitsbefragungen in stationären Altenpflegeeinrichtungen, Hamburg. http://opus.haw-hamburg.de/volltexte/2007/234/pdf/sp_d.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2011).
- Kelley, S. W./Donnelly, J.H. Jr./Skinner S. J. (1990): Customer Participation in Service Production and Delivery. In: Journal of Retailing, 66(3) 1990, S. 315-335.
- Pasternack, P./Bloch, R./Gellert, C./Hölscher, M./Kreckel, R./Lewin, D./Lischka, I./Schildberg, A. (Hg.) (2005): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich, S. 135ff.
URL: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/studie_trends_hs_bildung.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2011).
- Schaeper, H./Wildt, J. (2010): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. In: Perspektive Studienqualität: Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung "Studienqualität". S.64-83.
- Voss, R./Gruber, T. (Hg.) (2006): Hochschulmarketing. Köln.
- Weber, M. (1984): Soziologische Grundbegriffe. Tübingen.

■ Dr. Thomas Schröder, Organisationsberater und Projektleiter, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, E-Mail: t.schroeder@his.de
■ Dr. Lars Degenhardt, Organisationsberater und Projektleiter, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, E-Mail: degenhardt@his.de

Elke Wild



Elke Wild

Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen - Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet

To present concerns of students first and foremost is to be supported in principle. But the larger goal, to study successfully (in the sense of a whole life) is not possible in mere terms of 'customer satisfaction' but will be achieved with the help of figures from society, policies in higher education and its practise. Teachings that are based on current levels of educational science, on cumulative lwearning theroy, only partly meet subjective ideas of learning. A 'customer philosophy' that turns student expectations into the ultimate guide for strategic action at universities is highly less complex and obscures significant differences between boundaries, differentiation, individualization and exclusion. From the perspective of the author, therefore, the regulative idea of customer orientation contributes little to a productive approach of dealing with current challenges. On the contrary, the specific external conditions of universities and students are largely hidden, seeing these are reduced to a role of customers and service providers.

Zweifelsohne hat die Bologna-Reform dazu beigetragen, dass (auch) in Deutschland intensiver denn je über den Stellenwert und die Qualität von Lehre an Hochschulen debattiert wird. In diesem Kontext rücken auch die Studierenden, auf die sich die Hochschulausbildung richtet, in den Blick. Beides ist zu begrüßen und so liegt die Idee nahe, Studierende als „Kunden“ zu verstehen, die dem Volksmund nach „König“ sind oder zumindest sein sollten. Diese Sichtweise mag nicht nur dem Selbstverständnis mancher Studierender entsprechen sondern geht auf den ersten Blick konform mit der in hochschuldidaktischen Diskursen derzeit populären Forderung nach einem „shift from teaching to learning“. Auch fügt sie sich scheinbar nahtlos in eine output-orientierte governance-Philosophie ein, die eine Bewertung von Lehrleistungen anhand von (m.o.w. aggregierten) Parametern wie Studiendauer, Erfolgsquoten, Lehrveranstaltungsevaluationen oder auch Verbleibstatistiken und Urteilen von Absolvent/innen vorsieht. Warum „Kundenorientierung“ als regulative Idee dennoch mehr Probleme schafft als löst, wird im Folgenden aus pädagogisch-psychologischer Sicht und mit Rückgriff auf neuere Erkenntnisse der Hochschulforschung beleuchtet.

1. Sind Studierende Nutzer oder Kunden?

In der empirischen Bildungsforschung etablierte Angebot-Nutzen-Modelle (z.B. Helmke 2006) setzen im Kern auf der Idee auf, dass Bildungseinrichtungen Lernangebote bereitstellen, deren „Wirkung“ wesentlich davon abhängt, ob und wie sie genutzt werden. Mit anderen Worten wird der Lern- oder Ausbildungserfolg sowohl als Funktion der Qualität der Angebote als auch als der Merkmale und Handlungen der (individuellen) Nutzer

gefasst. Normativ gewendet und auf den Hochschulkontext bezogen kommt Universitäten und Fachhochschulen somit die Verantwortung zu, ein evidenzbasiertes, an professionellen (pädagogischen, fachwissenschaftlichen usw.) Gesichtspunkten und Standards konzipiertes Curriculum adressatengerecht zu implementieren. Im Umkehrschluss können und sollten Lernende als „Nutzer“, mit ihren Wahlentscheidungen, ihrem Lernverhalten und ihren Unterrichtsbeiträgen maßgeblich zur Qualität lehr- und lernbezogener Austauschprozesse und, darüber vermittelt, auch entscheidend zum Gelingen des Bildungserfolgs beitragen.

Aus der Perspektive bildungswissenschaftlicher Angebot-Nutzen-Modelle stellen Studierende somit weder passive Rezipienten/Konsumenten noch „Kunden“ dar, die alternative „Produkte“ bewerten und zwischen ihnen wählen mögen ohne maßgeblich an deren Herstellung beteiligt zu sein. Der in aktuellen hochschulpolitischen Diskursen (vgl. etwa den Beitrag von Schröder und Degenhardt, in ds. Heft) kursierende „Kunden“-Begriff ist im Vergleich zum Konzept der „Nutzer“ schillernder.

Zunächst handelt es sich um einen im Alltag gebräuchlichen Begriff, dem zwangsläufig alltagsweltliche Konnotationen anhaften (z.B. dass er abstrahiert von Besonderheiten des Anwendungskontextes zu verwenden ist). So mögen manche Protagonisten einer „neuen Kundenphilosophie im Hochschulbereich“ zwar betonen, dass der Kundenbegriff kontextuell „anzupassen“ sei. Solange aber auf eine dezidierte Bestimmung konstitutiver Definitionsmerkmale verzichtet bzw. diese ins Ermessen der Hochschulpraktiker gestellt wird, nimmt man absehbare Fehlinterpretation in Kauf. Gerade weil in der Wissenschaft der Nutzen eines (neuen) Konstrukts an der

Präzision seiner Definition bemessen wird, können wissenschaftliche Begriffe eine orientierende Kraft entfalten, indem sie auf die in alltagsweltlichen Begriffen häufig mittransportierten Vorannahmen aufmerksam machen und diese ggfs. in Frage stellen. Die Anforderungen an Wissenschaftlichkeit sind daher in (Hochschul-)Diskursen hochzuhalten, die von Akteuren mit unterschiedlichen Vorverständnissen rezipiert und geführt werden. Der Kundenbegriff ist allerdings auch aus rein wissenschaftlicher Sicht stark interpretationslastig, da er in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen anders übersetzt wird (z.B. in der Sozialen Arbeit, der Organisationspsychologie, der Betriebswirtschaftslehre) und selbst innerhalb einzelner Disziplinen umstritten ist. So werden Kunden in der Fachliteratur teils als „rationale Entscheider“, teils als „Adressaten“ mit m.o.w. unterstelltem Partizipationswillen und -vermögen, nicht selten aber auch als „Konsumenten“ konzipiert, deren (vermeintliche) Bedürfnisse zu steuern sind. Zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt erscheint der Kundenbegriff daher in einem genuin interdisziplinären Feld wie der Hochschulforschung wenig geeignet. Dass in der empirischen Bildungsforschung (jedenfalls bislang) nicht mit dem Kundenbegriff operiert wird, ist somit zweckmäßig, m.E. aber auch programmatisch. Bildungstheoretisch (vgl. dazu auch den Beitrag von Huber in diesem Heft) und lehr-lern-psychologisch begründbare Spezifika von „Bildungsprozessen“ würden gleichsam ausgeblendet, wenn die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Verkäufern und Käufern oder auch zwischen Firmenchefs und ihren Angestellten unter dem pauschalen Begriff der Kundenorientierung gefasst und damit als strukturell analoge Beziehung konzeptualisiert würden. Dabei ist nicht entscheidend, ob sich individuelle berufliche, Kauf- und Bildungsentscheidungen systematisch unterscheiden (lassen), wenn sie beispielsweise entlang von betriebswirtschaftlichen Prinzipien der Wahlfreiheit, Information und Transparenz verglichen werden. Maßgeblich ist vielmehr, dass Bildungseinrichtungen und die an ihr beschäftigten Lehrenden einen staatlichen Bildungsauftrag zu erfüllen haben (selbst wenn sie zunehmend unternehmerisch agieren müssen) und das „Produkt“ sachlogisch eine gemeinsam von „Anbietern“ und „Nutzern“ zu schaffende Leistung ist. In einer freien Marktwirtschaft ist es prinzipiell ins Belieben des Einzelnen gestellt, ob verfügbare Güter (Handys, Bücher, Autos etc.) erworben und Angebote (an Stellen, Kinderbetreuung, Beratung etc.) in Anspruch genommen werden. Selbst Kinder können rechtmäßig als Käufer auftreten und sind daher längst zu bevorzugten Adressaten unternehmerischer Kundenbindungssysteme geworden. Das Recht auf autonome Entscheidung wird vom Gesetzgeber allerdings punktuell eingeschränkt. Aus gutem Grund ist beispielsweise der Verkauf von Alkohol und Tabak an Heranwachsende untersagt. Selbst an einer wissenschaftlichen Studie, die von Ethikkommissionen positiv evaluiert wurde, können Schüler bekanntlich nur mit Einwilligung der Eltern teilnehmen. Und im Fall einer geistigen oder seelischen Behinderung werden Vormundschaften bestellt, die alle Geschäftsaktivitäten der betreffenden Person überwa-

chen. Diese willkürlich gewählten Beispiele illustrieren einerseits, dass hierzulande deutlich zwischen den Rechten und Pflichten minderjähriger und anderer „Kunden“ unterschieden wird. Andererseits machen sie deutlich, dass unabhängig vom dem Kriterium der Volljährigkeit stets das der Verhältnismäßigkeit zu berücksichtigen ist: sind problematische Handlungsfolgen so wahrscheinlich und gravierend, dass eine Einschränkung des individuellen Handlungsspielraums von Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen gerechtfertigt erscheint? Auch im Bildungsbereich spielen individuelle Entscheidungsprozesse eine immer größere Rolle. Angesichts rückläufiger Geburtenzahlen werben Schulen zunehmend um „Kunden“, obliegt es Eltern und Kindern zu entscheiden, ob und in welchem Ausmaß ein vorhandenes Ganztagsangebot in Anspruch genommen wird, forciert der wachsende Bildungsdruck die Tätigkeit privater Investitionen (z.B. kommerzielle Nachhilfe) in die kindliche Schullaufbahn. Diese Entwicklungen könnten manchen neueren bildungspolitischen Programmen zur Steigerung der Chancengleichheit die Durchschlagkraft nehmen – umso mehr ist die hierzulande geltende Schulpflicht als ein hohes Gut zu sehen. Sie ermöglicht allen Heranwachsenden eine Allgemeinbildung – und zwar im Zweifel auch entgegen den Interessen der „Kunden“ (sprich: dem Elternwillen oder dem eigenen Wunsch der Schüler). Bildungstheoretisch legitimierbar ist der staatliche Eingriff in die elterliche „Erziehungshoheit“ und vor allem der „erzieherische Vorgriff“ (Heid 1997) auf die Autonomie der Lernenden damit, dass die „auferlegten“ Bildungsprozesse auf die (möglichst herkunftsunabhängige) Herausbildung von Urteils- und Entscheidungskompetenzen abzielen, die nötig sind, um eigene (begründete) Lebensziele und Vorstellungen entwickeln und verfolgen zu können (Otto/Ziegler 2008). Die vorangehenden Überlegungen sind aus meiner Sicht maßgeblich in der Auseinandersetzung mit Forderungen nach einer verstärkten Kundenorientierung bzw. einer Betonung des Dienstleistungsgedankens im Hochschulbereich, auch wenn hier verortete Bildungsprozesse unter anderen Rahmenbedingungen als in der Schule ablaufen. Im Regelfall sind Studierende im rechtlichen Sinne mündig und haben sich freiwillig (wenn auch vielleicht nicht immer autonom) für die Aufnahme eines Studiums entschieden. Folgerichtig wird ihnen im Vergleich zu Schüler/innen eine höhere Entscheidungskompetenz zuerkannt: sie können (in gewisser Weise wie Kunden, denen verschiedene Handys anempfohlen werden) zwischen Studienfächern, Studienorten, Schwerpunkten, alternativen Veranstaltungen und Prüfern etc. wählen. Diese individuelle Entscheidungskompetenz wird zugestanden, obwohl Studienwahlen nachweislich stark interessengeleitet und keineswegs allein oder primär an Qualitäts- und Verwertungsgesichtspunkten orientiert sind. Im Umkehrschluss steigen allerdings auch die (impliziten) *Anforderungen an eine zurechenbare Entscheidung* Studierender: Von ihnen wurde/wird erwartet, dass sie sich über die rapide steigende Zahl an möglichen Ausbildungs- und Studiengängen mit ihren je eigenen Konzeptionen, Zulassungsverfahren und Einschreibmodalitäten informieren, unter Berücksichtigung

der (momentan schwer abschätzbaren) „Rendite“ der jeweiligen Angebote eine *begründete* Wahl treffen und ihr Studium entlang der jeweiligen Prüfungsordnungen und Modulhandbücher effizient strukturieren.

Wer eine getroffene Berufsentscheidung oder Studienwahl revidieren möchte, an den Anforderungen im gewählten Studiengang scheitert oder aufgrund vergleichsweise schlechter Abschlussnoten Mühe hat ins Erwerbsleben einzusteigen, sieht sich daher schnell mit Konsequenzen konfrontiert, die individuell zu schultern sind – schließlich ist man ja „selbst schuld“. An dieser Stelle drängt sich der Vergleich zu einem Kunden auf, der sich „autonom“ für einen bestimmten Handy-Anbieter/Vertrag entschieden hat und in der Folge vielleicht hinnehmen muss, dass seine monatlichen Gebühren gestiegen statt gesunken sind. Unter den oben erwähnten Aspekten der Mündigkeit und Verhältnismäßigkeit ist jedoch hervorzuheben, dass vorliegenden Hochschulstatistiken zufolge ein nicht unerheblicher (und mutmaßlich steigender) Teil der Studierenden mit den an sie gerichteten Erwartungen offenkundig überfordert ist und somit individuelle und volkswirtschaftliche Kosten entstehen, die weitaus erheblicher sein dürften als beispielsweise die Folgen unbedachter Kaufentscheidungen. Schon unter dem Gesichtspunkt der Verhältnismäßigkeit erscheint es daher ratsam, unzulängliche Bildungsentscheidungen und scheiternde Ausbildungsprozesse als ein institutionell zu bearbeitendes Problem (und nicht als „Problem des Kunden“) zu betrachten.

2. Gibt es „die“ Kunden?

Bei näherer Betrachtung lassen die derzeitigen Bemühungen zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen zwei gegenläufige Trends erkennen. Einerseits wird auf die im Zuge der Bologna-Reform geübte Kritik an Verschulungstendenzen reagiert, indem die starke Reglementierung von Studiengängen gelockert wird. Der oben erwähnte „Paradigmenwechsel“ in der Hochschuldidaktik mündet beispielsweise in diesem Zusammenhang in Bestrebungen, den Anteil der Präsenzlehre zugunsten des Anteils für das Selbststudium zurückzufahren. Dahinter steht ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis, das die Rolle von individuellen und sozialen (Ko-)Konstruktionsprozessen betont und die Wirksamkeit „traditioneller“ Formen der Unterweisung in Frage stellt: Lehrende sollen nicht instruieren sondern als „Lerncoach“ agieren, d.h. die Lernenden in der selbstgesteuerten Erarbeitung von Wissen begleiten. Unabhängig davon, wie dieser studierendenzentrierte Ansatz aus pädagogisch-psychologischer Sicht zu beurteilen ist (zur empirischen Fundierung verschiedener Unterrichtsparadigmen und ihrer Synthese vgl. Hasselhorn/Gold 2009), fällt auf, dass support-Einrichtungen im Bereich Lehre im Zuge der Managerialisierung des Hochschulbereichs überproportional stark auf- und ausgebaut wurden (Krücken/Blümel/Kloke 2012). Von diesen werden nun neben herkömmlichen Informationsveranstaltungen und Einführungswochen Kurse und Beratungsangebote offeriert, die kaum einen im Studium relevanten Bereich aussparen. Studierende werden in Stra-

tegien der Literaturrecherche eingewiesen, zum wissenschaftlichen Schreiben angeleitet, mit Informationen zur Realisierung von online-Befragungen, Auslandsaufenthalten oder Praktika versorgt und bekommen Lerntechniken und Strategien der Verringerung von Prüfungsangst und Prokastination vermittelt – die Liste ließe sich beliebig weiterführen. Elemente eines wissenschaftlichen Studiums wie Problemlösung, Logik und Strukturierung werden also zunehmend in extracurriculare Kurse „ausgelagert“, die oft von Lehrbeauftragten oder Mitgliedern hochschuldidaktischer Serviceeinrichtungen durchgeführt werden. Dieser Trend dürfte zwar weniger der wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft geschuldet sein als der Studienzeitverkürzung und der (zum Teil dadurch verursachte) Stoffverdichtung. Im Ergebnis entsteht aber gleichsam „neben“ der von Wissenschaftler/innen verantworteten Lehre – und ohne Rückkoppelung mit ihr – eine parallele Ausbildungsstruktur.

Welche Konsequenzen diese Entwicklung für die Ausbildungsqualität insgesamt nach sich zieht und inwiefern durch extracurriculare Angebote Bildungsungleichheiten verringert werden, lässt sich derzeit schwer einschätzen, da es an belastbaren Daten zur (ggfs. selektiven) Inanspruchnahme, zur adressatenspezifischen Ausgestaltung und vor allem zur Wirkung dieser (extracurricularen) Unterstützungsangebote mangelt. Hier liegt ein bedeutsames Forschungsdesiderat, denn bereits jetzt zeichnet sich indes ab, dass der Bedarf an gezielter Unterstützung aus zwei Gründen steigen wird. Im Rahmen der Bologna-Reform wurde versucht, der (zu) hohen Studiendauer und Zahl von Studienabbrüchen mit einer stärkeren Strukturierung von Studiengängen entgegen zu wirken. Indem dieses Ansinnen im Zuge von Bologna 2.0 relativiert wurde, dürften bereits früher beobachtbare Studienprobleme wieder virulenter werden. Beispielshaft sei an das Fazit von Heublein/Richter/Schmelzer/Sommer (2012, S. 2) angesichts der für den Absolventenjahrgang 2010 ermittelten Abbruchquoten von Bildungsausländern in Diplom- und Bachelor-Master-Studiengängen erinnert: *„Offensichtlich entsprechen die Bachelor-Studiengänge mit ihrer Strukturierung und festen Vorgaben besser den bisherigen Bildungserfahrungen der Bildungsausländer als das Diplom-Studium.“*

Ob nur ein anderer Übergang geschaffen oder ganze Studiengänge reglementiert werden müssen, wäre gesondert zu diskutieren. Klare Strukturen und Vorgaben zumindest in einer einjährigen Studieneingangsphase könnten nicht nur Probleme minimieren, die im Zuge der angestrebten und faktisch forcierten Internationalisierung auftreten, sondern auch in Folge von bildungspolitischen Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem absehbar sind. Dabei sollte nicht das ganze Studium in seinen Freiheitsgraden eingeschränkt werden, sondern in den ersten beiden Semestern gezielt in einer professionell gestalteten Eingangsphase auf den umsichtigen Gebrauch der dann folgenden Freiheiten vorbereitet werden (vgl. dazu Webler i. ds. Heft). Mehr denn je nehmen junge Menschen aus bildungsferneren Milieus und solche, die als Nicht-Abi-

turienten aufgrund einer qualifizierten Berufsausbildung die Zulassungsvoraussetzung erworben haben, ein (Fach-)Hochschulstudium auf. Diese wachsende Heterogenität der Studierendenschaft ist unter gesellschaftspolitischen und gerechtigkeits-theoretischen Gesichtspunkten ausdrücklich zu begrüßen. Gleichwohl stellt sie Hochschulen vor die Herausforderung, vermehrt erwartbaren Problemen entgegenzuwirken, die zu einem Studienabbruch führen können. Den diesbezüglichen Analysen von Heublein/Hutsch/Schreiber/Sommer/Besuch (2009) zufolge fühlt(e) sich die Mehrheit der Abbrecher dem steigenden Leistungsdruck nicht gewachsen und schafft oftmals nicht einmal den Einstieg ins Studium. Folgerichtig werden daher (seit 2011 forciert mit Mitteln des sog. Qualitätspakts) an vielen Standorten Vor- und Brückenkurse sowie Tutoren- und Mentorenprogramme aufgelegt. Inwiefern diese Maßnahmen der Entwicklung einer diversitätsorientierten Hochschulkultur (De Ridder/Jorzik 2012) dienen, die Differenz(en) nicht nur anerkennt sondern wertschätzt und die darin liegenden Ressourcen und Potenziale nutzt, bleibt abzuwarten.

Im vorliegenden Argumentationszusammenhang ist festzuhalten, dass aus dem Blickwinkel einer „Kundenphilosophie“ die skizzierten – in ihrer Zielsetzung durchaus gegenläufigen – Entwicklungen unisono als Ausdruck einer dezidierten Kundenorientierung zu verstehen und zu begrüßen sind, setzen sie doch stets an den Interessensbekundungen und offenkundigen Belangen Studierender an. Reduziert man Lernende aber nicht auf die Rolle von Kunden, die zwischen den „auf dem Markt befindlichen Produkten“ wählen müssen, sind die beschriebenen Entwicklungen unter der Frage zu beleuchten, ob sie zu einer substantiellen Erhöhung des Anteils Studierender beitragen, die am Ende ihres Studiums – unabhängig von ihrer vorherigen Bildungsbiographie – die für eine professionelle Berufsausübung relevanten Kompetenzen mitbringen. Mit anderen Worten ist zu klären, ob allen studentischen „Kunden“ die Privilegien eines „Königs“ zuteil und vorhandene Lernpotentiale optimal ausgeschöpft werden.

Studierende unter dem Begriff „des“ Kunden zu subsumieren suggeriert eine Gleichheit nicht nur in den individuellen Bedürfnissen sondern auch in der Fähigkeit und Bereitschaft, diese explizit und schlagkräftig durchzusetzen. Dies ist fatal, denn wie in dem USuS-Projekt geführte Interviews verdeutlichen, prägt der Wettbewerb auch das Verhältnis der Studierenden untereinander. Aussagen wie *„es sind viele Leute, wo ich wirklich denke, die haben hier nichts zu suchen, die haben hier gar nichts zu suchen, denn denen fehlen schon „einfachste Grundlagen“* (Bülow-Schramm 2010, S. 5) unterstreichen, dass subtile Ab- und Ausgrenzungsphänomene längst in der Studierendenschaft Einzug gehalten haben. Ein anderer Punkt kommt hinzu: Da die sozialwissenschaftliche Forschung lehrt, dass privilegierte „Eliten“ ihren Einfluss auf institutionelle Planungs- und Entscheidungsprozesse stärker zur Geltung bringen wollen und können, ist zu klären in wessen Interesse der Ruf nach „mehr Wahlfreiheit“ liegt. Erkenntnissen der schulischen Unterrichtsforschung zufolge profitieren leistungsstarke

Lerner (die meist aus bildungsnahen Elternhäusern stammen) von offenen Lehr-Lern-Arrangements, während leistungsschwächere Schüler (bzw. solche, die aufgrund suboptimaler Kontextbedingungen ihr intellektuelles Potential nicht voll ausschöpfen konnten) die höchsten Kompetenzzuwächse in einer straff organisierten und gut strukturierten Lernumgebung zeigen. Angewendet auf den Hochschulkontext ist somit eine besondere Vorbereitung auf den umsichtigen und selbstverantworteten Gebrauch der im Studium gewährten Freiheit notwendig, um Nachteile abzuwenden (vgl. dazu Webler i. ds. Heft). Andernfalls dürfte das Zurückfahren von Reglementierungen im Studium vornehmlich den Anliegen und Bedarfen des „traditionellen“ Klientels entsprechen, welches sich in politischen Diskursen nachhaltig einzubringen weiß. Ob es auch dem Studienerfolg all jener mit einer „nicht-prototypischen Bildungsbiographie“ dient, wenn sie „separate Stützkurse“ durchlaufen müssen um den wachsenden Anforderungen an ein selbstreguliertes Lernen genügen zu können, ist in zukünftigen Studien zu prüfen.

Losgelöst von gerechtigkeits-theoretischen Betrachtungen lohnt der Blick auf interindividuelle Unterschiede unter den „systemkonformen“ Studierenden, die mit einem globalen „Kundenbegriff“ kaum zu fassen sind. Politische Entscheidungen (Forcierung von G8, Wegfall des Wehrdienstes usw.) führen im Verbund mit wachsenden Wettbewerb und Bildungsdruck dazu, dass Studierende immer häufiger meinen, auf freiwillige „Auszeiten“ (etwa in Form eines sozialen Jahres, eines „Moratoriums“ oder freiwillige Praktika zur beruflichen Selbstverortung) verzichten zu müssen. Unter den Studienanfängern finden sich also immer jüngere Menschen, die direkt von der Schule in die Hochschule wechseln, im „Schülerdasein“ als bewährt erfahrene Strategien weiterverfolgen und ihr Studium nach Effizienzgesichtspunkten organisieren (z.B. Multrus/Ramm/Bargel 2010). *„Die Gelassenheit, sich auf Neues einzulassen über das hinaus, was unbedingt notwendig erscheint, fehlt zu Studienbeginn, wenn das Regelsystem undurchschaubar bleibt“* resümiert Bülow-Schramm (2010) auf Basis der Interviews mit Studierenden im USuS-Projekt. Auswüchse einer solchen Haltung werden aktuell viel diskutiert: sie reichen von dem sog. „Bulimie-Lernen“ über die Einnahme von konzentrationssteigernden und stressreduzierenden Medikamenten („Gehirn-Doping“) bis hin zu Täuschungsversuchen (Plagiaten, Datenfälschungen etc). Auch wenn die Verbreitung dieser Phänomene in den Medien vermutlich überzeichnet wird (zur Täuschung vgl. Sattler 2008; zum Gehirn-Doping vgl. Middendorff/Poskowsky/Isserstedt 2012; zum Lern- und Prüfungsdruck vgl. Schulmeister/Metzger 2011), sind sie doch interessant, weil sie vermutlich die „Spitze“ eines Trends markieren, der dem Bildungsauftrag von Hochschulen entgegen läuft. Dieser wird von ihnen nicht erzeugt und allenfalls in Teilen geschürt, ist aber gleichwohl systembedingt und verlangt damit nach institutionellen Gegenmaßnahmen. Moralische Appelle und punktuelle Veränderungen der Studieneingangsphase dürften nur wenig bewirken, da über viele Schuljahre eingeschliffene, nicht hinterfragte Lernroutinen

und dahinter liegende epistemologische Überzeugungen wohl nur über kumulative, gezielt angestoßene und systematisch reflektierte „Gegenerfahrungen“ zu verändern sind. Selbst solche Bemühungen dürften allerdings ins Leere laufen, wenn explizite und implizite Anreizsysteme ein oberflächenorientiertes Lernen – sprich: eine passive Kunden- oder Konsumentenmentalität – positiv sanktionieren.

Zusammenfassend sollen die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Fragen der Qualifizierung und Persönlichkeitsbildung auch und gerade in der Hochschulausbildung zentral sind. Diese sind mit einem (alltagsweltlich geprägten) Verständnis von Kundenorientierung wenig kompatibel, wenn nicht sogar unvereinbar. Die eigentliche Herausforderung hochschulischer Lehre liegt weder darin, Studierende zufrieden zu stellen noch ihnen „Wissen einzutrichtern“, sondern sie zu eigenständigem wissenschaftlichen Lernen und Denken zu führen. Letzteres kann in „konstruktivistischen“ Lehr-Lern-Arrangements gelingen, die breiten Raum für selbstreguliertes Lernen bieten; Befunde der Trainingsforschung deuten jedoch darauf hin, dass eine direkte (vs. indirekte) Vermittlung von Lernstrategien effektiver ist. Generell sind Hochschullehrer gefordert, komplexe Sachverhalte so zu vermitteln, dass der Wunsch nach „sicherer Erkenntnis“ nicht übermächtig wird. Dazu gehört auch, Studierende in erkenntnistheoretische Grundfragen einzuführen und sie zu motivieren, sich intellektuellen „Zumutungen“ auszusetzen. Hochschullehre „at its very best“ ist ein fortwährender und idealiter im Einzelfall zu gestaltender Balanceakt zwischen Selbst- und Fremdsteuerung, zwischen Fördern und Fordern, der angesichts der wachsenden Diversität der Studierendenschaft immer schwieriger wird. Ein pauschalierender Kundenbegriff verstellt den Blick auf dieses Problem und bietet keine neuen Ansätze zur Problemlösung.

3. (Inwiefern) Können und sollen die Urteile Studierenden „Richtschnur“ für das strategische Handeln sein?

Das eingangs vorgestellte Angebot-Nutzen-Modell unterstreicht, dass die Qualität von Lehre ultimativ an den „outcomes“ auf Seiten der Lerner zu bemessen ist, wobei der erzielte Lernzuwachs u.a. als Funktion der individuellen Angebotsnutzung konzeptualisiert wird. Aus der Perspektive dieses bewährten und in der Bildungsforschung etablierten Modells ist es also kaum möglich, Lehr-Lern-Arrangements effektiv zu gestalten und den „Erfolg“ von Bildungseinrichtungen zu beurteilen ohne die Lernenden mit ihren Eingangsvoraussetzungen, Motivlagen, Erwartungen und Sichtlagen in den Blick zu nehmen.

Insoweit ist zunächst zu begrüßen, dass den Einschätzungen der Studierenden von Seiten der Hochschulpolitik und Berufspraxis viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Gegenwärtig dienen sie als Grundlage für standortvergleichende Rankings (wie das CHE-Hochschulranking) und standortübergreifende Bewertungen des Status Quo in der Lehre (wie im fortlaufenden Studienqua-

litätsmonitor der HIS GmbH oder auch in den von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz durchgeführten Studierenden surveys) und könnten somit bildungspolitische Entscheidungen beeinflussen. Im vorliegenden Zusammenhang interessiert jedoch vor allem, inwiefern sich studentische Urteile zur Fundierung des strategischen Handelns von Hochschulen eignen.

Organisationale Planungs- und Entscheidungsprozesse setzen eine klare (normative) Zielsetzung voraus. Im Hochschulbereich existiert allerdings weder ein Konsens über konstitutive Merkmale von Unterrichtsqualität (Becker/Wild/Tadsen/Stegmüller 2011) noch über Ausbildungsziele in der Hochschullehre. Die anhaltende Debatte, wie das Kriterium der „employability“ auszulegen sei, illustriert dies beispielhaft und unterstreicht, dass ein solcher Konsens dringend herzustellen ist. Hier sind allerdings alle betroffenen Akteure aus Gesellschaft, Hochschulpolitik und Praxis gefordert, und eben nicht allein die Studierenden. Somit erscheint es kontraproduktiv, deren (berechtigte) Ziele, Erwartungen und Urteile unter der Ägide eines Kundenbegriffs als ultimative Richtgröße auszuweisen.

Bezogen auf den Bildungsauftrag von Hochschulen lassen sich die strittigen Positionen rund um die Festlegung und Operationalisierung universitärer Lehrziele grob vereinfacht auf zwei Kernfragen reduzieren: Welche relative Bedeutung kommt (a) der Vermittlung von Wissen vs. Fertigkeiten und (b) dem Erwerb von (domainspezifischen) Fachkompetenzen vs. fachübergreifenden „Schlüssel“kompetenzen zu. Würde man i.S. der „Kundenorientierung“ den in Surveys hinlänglich reklamierten Wünschen Studierender folgen, müsste die Lehre (selbst in BA-MA-Studiengängen, in denen Grundlagen- und Anwendungsfächer von Anfang an repräsentiert sind) stärker als bislang auf Praxisbezug und Anwendungsorientierung zulasten grundlagenwissenschaftlicher Anteile fokussieren. Aus (fach)wissenschaftlicher Sicht lassen sich indes gute Argumente gegen eine solche Umorientierung anführen. Zum einen zeigt die psychologische Forschung, dass Lernzuwächse und Leistungserfolge weniger von globalen Problemlösekompetenzen als von der Verfügbarkeit domainspezifischer Strategien und Vorkenntnisse abhängen. Zum anderen weisen Erkenntnisse der Transferforschung die Vorstellung, dass in einem spezifischen Kontext (situiert) vermittelte Strategien automatisch auf andere Kontexte übertragen und „angepasst“ werden, als Illusion aus. Weiterhin beklagen Hochschullehrende, dass Studierende in interdisziplinären Studiengängen ein „breites Halbwissen“ erlangen, wenn sie die jeweils relevanten disziplinären Methoden, Konzepte usw. nur rudimentär kennen lernen konnten. Und schließlich ist zu berücksichtigen, dass junge Erwachsener oft dezidierte, gleichwohl unreflektierte Berufswünsche verfolgen. Intensiv diskutiert wird dieses Problem derzeit mit Blick auf Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, die überproportional häufig an „burn-out“ leiden und daher vorzeitig aus dem Erwerbsleben ausscheiden. Frühe Praxisphasen können hier Abhilfe schaffen – wenn sie mit individuellen Beratungsangeboten kombiniert werden, in denen „Kunden“

auch uneigennützig vom „Kauf eines Produkts“ abgeraten wird. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich eine nach dem Kenntnisstand der Bildungswissenschaft gestaltete, auf kumulative Lernprozesse abhebende Lehre nur in Teilen mit den subjektiven Vorstellungen von Lernenden deckt.

Unter dem Gesichtspunkt *evaluativer Zielgrößen* ist zu beobachten, dass studentische Lehrevaluationen vielerorts als „das“ Kriterium zur Bewertung der Qualität von Lehre herangezogen werden, obgleich diese Praxis von vielen Hochschulleitungen durchaus selbstkritisch reflektiert wird (Becker/Wild/Stegmüller/Tadsen 2012). Die Skepsis macht sich nicht allein an der in fachlichen und hochschulpolitischen Diskursen laut gewordenen Kritik an der psychometrischen Qualität studentischer Veranstaltungsbewertungen fest, sondern gründet vielmehr auf Erfahrungswerten, wonach eine forcierte Berücksichtigung der Interessen von Studierenden eben nicht quasi-automatisch zu einer besseren Studienqualität beiträgt. Studierende bringen, dies zeigt die Motivationsforschung, unterschiedliche Zielorientierungen und Lerngewohnheiten mit, die sich in widerstreitenden Erwartungen an Lehre (Wild/Klein-Allermann 1995) und differentiellen Bewertungen der Lehr- und Betreuungsqualität niederschlagen (Tröster/Gundlach/Moschner 1997). Ein nicht unerheblicher Teil der Lerner weist zudem Zielorientierungen auf, die dem Kompetenzerwerb klar abträglich sind (zuf. Schiefele 2009). Und schließlich machen bildungswissenschaftliche Erkenntnisse darauf aufmerksam, dass leicht unheilvolle Allianzen entstehen können, wenn sich Lehrende und Studierende zur Sicherung der eigenen „Leistungsbilanz“ auf einen Minimalkonsens in Sachen „Unterrichtsqualität“ verständigen. Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass Hochschulleitungen und Hochschullehrende auf studentischen Lehrevaluationsergebnissen basierende Anreizsysteme (in Form von Lehrpreisen oder leistungsabhängigen Mittelverteilungen) für wirkungslos erachten (Stegmüller/Tadsen/Becker/Wild i.Dr.) – und vorliegende Studien geben ihnen Recht (zuf. Wild, i. Dr.).

Der vorliegende Erkenntnisstand begründet wohlge-merkt nicht einen Verzicht auf Lehrevaluationen. Er stützt jedoch die These, dass studentische Lehrevaluationen nur dann ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung in der Lehre darstellen, wenn sie sich von herkömmlichen Befragungen zur „Kundenzufriedenheit“ abheben. Der Kernidee des Eingangs skizzierten Angebot-Nutzen-Modells folgend sollte das „Produkt“ Lehrqualität als eine immer wieder gemeinsam zu schaffende Leistung von Lehrenden und Lernenden verstanden werden. Der Wert studentischer Lehrevaluationen ist aus dieser Perspektive also daran zu bemessen, inwiefern sie (a) nachweislich lernrelevante Studienbedingungen und Eingangsmerkmale der Studierenden berücksichtigen, (b) auf evidenzbasierte Merkmale der Lehre (vs. Charakteristika der Lehrperson) abheben, die auch von Personen mit geringen fachlichen und (fach-)didaktischen Vorkenntnissen gut einzuschätzen sind und (c) i.S. der formativen Evaluation eine „konsensuelle Nachsteuerung“ auf Basis der von Lehrenden und Lernenden

gemeinsam reflektierten Ergebnisse erlauben (Helmke/Piskol/Pikowsky/Wagner 2012).

Selbst bei Berücksichtigung dieser Aspekte ist im strategischen Umgang mit studentischen Bewertungen zu berücksichtigen, dass Hochschulen zu keiner Zeit allein eine Ausbildungsstätte darstellten sondern immer schon weitere Funktionen inne hatten, allen voran die Hervorbringung wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritte. Neuere Studien zeigen, dass Hochschulleitungen und Lehrende gegenwärtig eine Multiplizierung von Anforderungen wahrnehmen, die die Wahrscheinlichkeit von Zielkonflikten erhöht und u.a. zu einer Verschärfung des traditionellen Spannungsverhältnisses zwischen Forschung und Lehre führt (Krücken/Wild/Esda/Kloke/Gorges 2012). Weil Wettbewerbsstrukturen nicht nur in der Lehre, sondern v.a. auch in der Forschung Einzug gehalten haben, müssen institutionelle Zielsetzungen die externen Erwartungen aller „Kunden“ und nicht allein die der Studierenden in Rechnung stellen. So mag man die Höhergewichtung von Forschungs- gegenüber Lehrleistungen an Universitäten bedauern; sie ist jedoch mitnichten Ausdruck einer mangelnden Kundenorientierung sondern eine durchaus rationale Strategie von Hochschulen, sich trotz schwieriger Rahmenbedingungen (unzureichende Grundausstattung, politische Zielvorgaben, gesellschaftliche Trends etc.) als „kollektive Akteure“ zu positionieren. Ein primär auf Studierende als „Kunden“ fokussiertes Handeln erscheint daher kontraproduktiv, da es den genuinen Charakter von Hochschulen als Multifunktionseinrichtungen und die wachsende Komplexität strategischer Planungs- und Entscheidungsprozesse im Hochschulbereich ausblendet. Auch suggeriert die Idee der Kundenorientierung, dass (Miss-)Erfolge in der Lehre den Hochschulen („schlechtes Management“) und ihren Mitgliedern, allen voran den Lehrenden anzulasten sind. Diese Sicht ist aus zwei Gründen zu hinterfragen:

- (1) Wie bereits erwähnt, sind im Rahmen hochschulstrategischer Planungs- und Entscheidungsprozesse multiple und u.U. konfligierende Ziele gegeneinander abzuwägen, weshalb Zielsetzungen einer Hochschule nicht als Ausdruck „frei“ gewählter Wertigkeiten oder Prioritäten interpretiert werden können. Vor allem aber liegt die Zielverfolgung nur begrenzt in Händen der Hochschulen. Dass beispielsweise Studierende, die ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erworben haben, vorrangig an Fachhochschulen anzutreffen sind zeigt, dass wichtige Weichenstellungen bereits vor dem Studium erfolgen und hier weniger die Hochschulen als die Bildungspolitik gefordert sind. Ähnliches gilt für Studierneigung von Mädchen in den MINT-Fächern, die in den Schulen (auch unter Mitschülern) geprägt wird. Wie schnell Absolventen eine ausbildungsadäquate Beschäftigung finden, hängt ebenfalls stark von konjunkturellen Bedingungen am Arbeitsmarkt und der persönlichen Studienwahl ab.
- (2) Mit Blick auf die Rolle der Lehrenden ist in Rechnung zu stellen, dass diese – ebenso wie Hochschulleitungen – mit externen Erwartungen jenseits der Lehre konfrontiert sind und in ihrem Handeln auf Anreiz-

systeme und Wettbewerbsstrukturen reagieren (müssen). In einer Zeit, in der die akademische Selbstverwaltung im Arbeitspensum von Hochschullehrenden immer mehr Raum einnimmt (Jacob/Teichler 2011) und die wissenschaftliche Karriere deutlich stärker von Zitationsraten und Drittmittelbilanzen als von didaktischen Kompetenzen abhängt, kann ein hohes Lehrenengagement individuellen und organisationalen Zielen leicht entgegen laufen. So wird auch verständlich, warum sich Professor/innen (Becker et al. 2012) wie Nachwuchswissenschaftler/innen (Krücken et al. 2012) trotz hoher intrinsischer Lehrmotivation (!) wünschen, weniger Zeit für Lehrbelange aufwenden zu müssen.

Hinzu kommt, dass die Ausgestaltung von Lehre nicht zuletzt von juristischen und politischen Vorgaben (z.B. Curricularnormwerten) abhängt, auf die Lehrende keinen Einfluss haben. Auch für die Studienqualität bedeutsame Fragen der Studierbarkeit, der Überschneidungsfreiheit etc. sind (allzumal bei interdisziplinären Studiengängen) nur durch zentrale Koordinationsmaßnahmen (z.B. hochschulweites Raummanagement) zu lösen. Last but not least erleben Lehrende tagtäglich, was die Bildungswissenschaft nachdrücklich belegt: dass der individuelle Lernerfolg primär eine Funktion der Eingangsleistungen der Lerner ist und Unterschiede in der Lehrqualität und in institutionellen Rahmenbedingungen demgegenüber einen deutlich geringeren Anteil der Leistungsvarianz aufklären (zusf. Lipowsky 2009). Vor diesem Hintergrund könnte die Verwaltung an Hochschulen der einzige Bereich sein, auf den sich die Idee der Kundenorientierung u.U. anwenden ließe. Da sich die Funktion (und Legitimation) zentraler und dezentraler Verwaltungen aus ihrem Beitrag zur effizienten Verfolgung organisationaler Ziele herleitet und die Managerialisierung des Hochschulbereichs – auch und gerade im Bereich der Lehre und Qualitätssicherung – mit den hierdurch zu erzielenden Qualitätssteigerungen begründet wird, liegt hier eine Stärkung des Dienstleistungsgedankens nahe. Dieser sollte sich aber nicht nur auf die Studierenden, sondern auf alle Mitglieder der Hochschule richten und vorrangig dazu beitragen, dass Hochschullehrende bei administrativen Aufgaben entlastet werden um sich der Fortentwicklung einer diversitätssensiblen Lehr- und Beratungskultur widmen zu können.

4. Fazit

Gegenwärtig werden an Hochschulen immer vielschichtiger, in Teilen auch widersprüchliche externe Erwartungen herangetragen: Sie sollen Allgemeinbildung und „employability“, Breiten- und Spitzenförderung, Forschungsexzellenz und Technologie- bzw. Wissenstransfer gewährleisten. Gefordert ist nicht länger „nur“ Gender-Mainstreaming sondern „Diversity-Management“ in all seinen Facetten, denn die ethnische, soziale und kulturelle Zusammensetzung der Studierendenschaft (und auch die der Gruppe der Forscher/innen und Lehrenden) wird aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und bildungspolitischer Entscheidungen immer heterogener. In

Diskursen über Hochschulentwicklung und Hochschullehre gilt es daher, die zeitliche Parallelität inhaltlich und organisationell verschiedenartig gelagerter Reformprozesse und die wachsende Komplexität strategischer Planungs- und Entscheidungsprozesse in Rechnung zu stellen. Eine „Kundenphilosophie“, die die Erwartungen von Studierenden zur ultimativen Richtschnur für das strategische Handeln an Hochschulen erklärt, ist daher affirmativ, deutlich unterkomplex und läuft – insbesondere mit Blick auf die Ausbildungsfunktion – Gefahr, bedeutsame Grenzziehungen zwischen Differenz, Differenzierung/Individualisierung und Ausgrenzung zu vernebeln. Aus meiner Sicht vermag daher die regulative Idee einer Kundenorientierung wenig zum produktiven Umgang mit aktuellen Herausforderungen beizutragen. Im Gegenteil: die spezifischen äußeren Rahmenbedingungen und inneren Gegebenheiten von Hochschulen und Studierenden werden weitgehend ausgeblendet, indem diese auf ihre Rolle als Kunden bzw. Dienstleister reduziert werden. Gefragt ist im Hochschulkontext daher keine neue „Kundenphilosophie“ sondern die ernsthafte Suche nach flexiblen, „passgenauen“ Problemlösungen, die den unterschiedlichen Belangen und Anliegen der Institution, der Lehrenden und der Studierenden gerecht werden und zugleich deren Identifikation mit der Gemeinschaft aller Hochschulmitglieder stärkt.

Literaturverzeichnis

- Bülow-Schramm, M. (2010): Wohin des Wegs, Bachelorstudierende? Zur Sicht der Studierenden auf ihr Studium erhoben im Jahr 2009. In: ZHW-Almanach 2010-2, verfügbar unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/almanach/?p=174>.
- Becker, F.G./Wild, E./Stegmüller, R./Tadsen, W.N. (2012): Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ von Neuberufenen. Schlussbericht der deutschlandweiten Befragung neuberufener Professor(inn)en im Rahmen des BMBF-geförderten MogLI-Projekts. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften, Arbeitseinheit der Pädagogischen Psychologie.
- Becker, F.G./Wild, E./Tadsen, W.N./Stegmüller, R. (2011): „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen. In: Nickel, S. (Hg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148, Gütersloh, S. 226-239.
- De Ridder, D./Jorzik, B. (2012): Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen. Essen.
- Heid, H. (1997): Erziehung. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 43-68.
- Helmke, A. (2006): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern (4. Aufl.). Seelze.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2009): Pädagogische Psychologie (2. Aufl.). Stuttgart.
- Helmke, A./Piskol, K./Pikowsky, B./Wagner, W. (2012): Schüler als Experten von Unterricht. Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. In: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hg.), Mit Heterogenität umgehen – Differenziert unterrichten in der Sekundarstufe. Sammelband. Velber, S. 10-17.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule, 3, S. 1-61.
- Heublein, U./Huttsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover.
- Kehm, B./Merkator, N./Schneiderberg, C. M. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4, S. 23-39.

- Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2012): Wissen schafft Management? Konturen der Managerialisierung im Hochschulbereich. In: Heinze, T./Krücken, G. (Hg.): Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung. Wiesbaden, S. 219-256.
- Krücken, G./Wild, E./Esdar, W./Kloke, K./Gorges, J. (2012): Universitäre Lehre in Zeiten der Studienreform und Exzellenz-Initiative: Multiple Zielverfolgung auf der Ebene der Organisation und ihrer individuellen Akteure. Schlussbericht des Projektes „Congo@universities – Conflicting goals@universities“. Bielefeld/Speyer: Universität Bielefeld, Arbeitseinheit der Pädagogischen Psychologie und Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften.
- Lipowsky, F. (2009): Unterricht. In: Wild, E./Möller, J. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, S. 73-102.
- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. Elfter Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin.
- Middendorff, E./Poskowsky, J./Isserstedt, W. (2012): Formen der Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden. HISBUS-Befragung zur Verbreitung und zu Mustern von Hirndoping und Medikamentenmissbrauch. HIS: Forum Hochschule, 1, S. 1-118.
- Sattler, S. (2008): Unterschätztes Phänomen? Über den Umfang und Umgang mit Plagiaten. Forschung & Lehre, 5, S. 222-223.
- Schiefele, U. (2009): Motivation. In: Wild, E./Möller, J. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, S. 151-177.
- Schulmeister, R./Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster.

- Stegmüller, R./Tadsen, W. N./Becker, F. G./Wild, E. (i.Dr.): Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren: Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In: Becker, F.G./Krücken, G./Wild, E. (Hg.): Gute Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld.
- Jacob, A.K./Teichler, U. (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Berlin/Bonn.
- Tröster, H./Gundlach, G./Moschner, B. (1997): Was erwarten Studierende der Psychologie von ihrer Diplomarbeit? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 11, S. 109-122.
- Wild, E. (i.Dr.): Steuerung der Lehre? Was Hochschulleitungen (nicht) beitragen können. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Berlin/Bonn.
- Wild, K.-P./Klein-Allermann, E. (1995): Nicht alle lernen auf die gleiche Weise ... Individuelle Lernstrategien und Hochschulunterricht. In: Behrendt, B. (Hg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn.

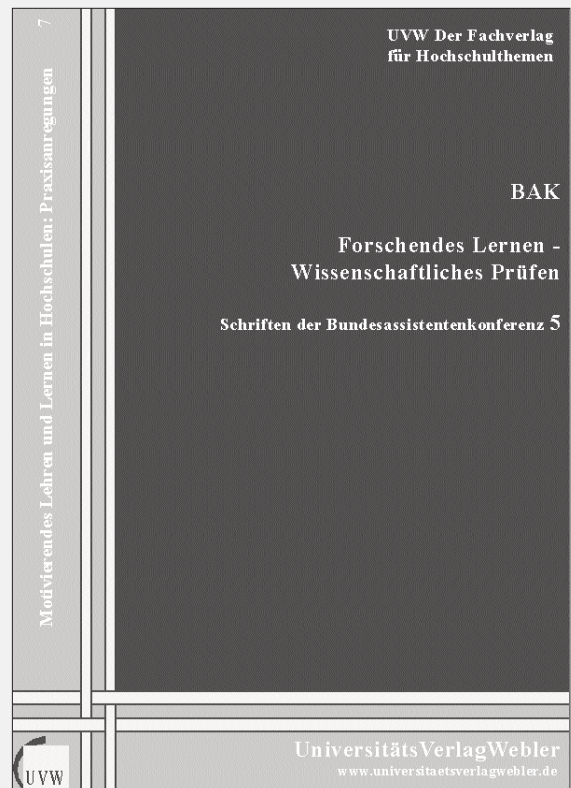
■ Dr. Elke Wild, Professorin für Pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld,
E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de

BAK: Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

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

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

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



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

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

*Martin Fitting, Christian Horn,
Peter Lorson & Christina Wigger*

Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre



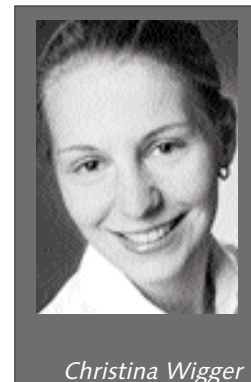
Martin Fitting



Christian Horn



Peter Lorson



Christina Wigger

The article examines - as the title identifies - the ability to assess the determinants of success of higher education, ie the possibilities to capture teaching and learning methodology. This is highly informative and is done on the basis that students are customers of the university. For this purpose, the approach is introduced in detail, that students appear as an external factor in service processes. The article assumes the "customer approach" as a given that the text itself partly triggered the discussion whether or not students are in fact customers (clients?) of the university. Differing concepts of the "University" and its goals in education would also manifest themselves in deviating designs of methodology.

„Unternehmen Universität“ titelte das Handelsblatt im Hinblick auf die zunehmende Ökonomisierung der Hochschullehre (Knauß 2010, S. 1). Der steigende Wettbewerb zwischen Universitäten und deren zunehmende Outputorientierung werden sowohl durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) als auch durch die Bologna-Reform gefördert. So sind öffentliche Hochschulen mit Blick auf die staatlichen Zuwendungen gehalten, bestimmte Qualitätsmerkmale zu erfüllen, welche in eine leistungsorientierte Mittelvergabe (meist als LOM oder LOMI bezeichnet) einfließen (vgl. Behnisch 2007, S. 21, 269; Riese 2007, S. 104). Diese vorwiegend outputorientierte Steuerung soll in diesem Beitrag diskutiert werden. Der Fokus liegt auf den gängigen Indikatoren, die zur Beurteilung des Erfolgs in der Lehre im Rahmen einer formelgebundenen Mittelvergabe herangezogen werden. Sie werden als Determinanten des Erfolgs der Hochschullehre bezeichnet und systematisch auf ihre Aussagekraft und Eignung für die Mittelvergabe untersucht. Das zusammenfassende Ergebnis unterstreicht die Notwendigkeit weiterer Forschungen.

1. Einleitung

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre stand dem deutschen Hochschulsystem durch den Bologna-Prozess und die Dienstrechtsreformen ein tiefgreifender Wandel bevor (vgl. Teichler 2002a, S. 38). Kritiker monierten die Reformmüdigkeit, die Qualität der Lehre, hohe Studienabbrecherquoten sowie zu lange Studienzeiten (vgl. Kehm 2004, S. 13). Bei den politischen Verantwortungs-trägern entwickelte sich aufgrund der defizitären Haushaltslage ein stärkeres Kostenbewusstsein, wonach die Hochschulen nicht ohne leistungsorientierte Elemente weiter finanziert werden sollten. Doch für einen effizienten Umgang mit den Ressourcen bot das traditionelle deutsche Hochschulsystem keine günstigen Rahmenbedingungen. Deshalb wurde von politischer Seite die Etablierung von Wettbewerbsstrukturen im Hochschulsektor begrüßt. Ziel war es, durch die Einführung von Leistungsanreizen eine bessere Ressourcenallokation und eine Leistungssteigerung zu bewirken. Zwischenzeitlich wird von Hochschulen eine hohe Transparenz über ihre Leistungen nicht nur in der Forschung, sondern gerade

auch in der Lehre erwartet (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 11). Da diese Leistungen aber nicht über Märkte bewertet werden können, stellt sich die Frage, mit welchen Faktoren der Erfolg der Lehre abgebildet werden kann. Gerade in Zeiten der zu beobachtenden Differenzierung unter den Universitäten gewinnt die Ermittlung des Erfolgs der Hochschullehre an Bedeutung. Durch Leistungsvergleiche können eigene Stärken und Schwächen identifiziert werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, den Erfolg der Lehre gezielt zu steuern. Die Schwierigkeit der Messung der Leistungen bzw. des Outputs, verbunden mit den veränderten Bedingungen, stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Im Folgenden werden die bislang verwendeten Determinanten des Erfolgs der Hochschullehre kritisch anhand ausgewählter Kriterien (Nutzung, Aufwand, Reliabilität, Validität, Zeitnähe, Vergleichbarkeit, Aussagekraft) hinterfragt. Ziel ist es, den Status-quo der Erfolgsmessung aufzuzeigen und einen Anstoß zu deren Weiterentwicklung zu geben. Dazu werden zunächst kurz die Prozesse und Ziele von Hochschulen aus der Perspektive eines betriebswirtschaftlichen Partialmodells erläutert.

2. Hochschullehre als Dienstleistungsprozess

In der Literatur werden Universitäten als Leistungserbringer für die Gesellschaft im Bereich der Forschung und Lehre, des Wissenstransfers, der Wirtschaftsförderung oder Kultur angesehen (vgl. Amrhein 1998, S. 18; Müller-Böling 1994, S. 1ff.; Stieger 1980, S. 35). Aus diesem Grund erscheint es sachgerecht die Universitäten als Ganzes als Dienstleistungsunternehmen aufzufassen (vgl. Webler 2011, S. 85). Die Bereiche Forschung und Lehre bilden dabei die Hauptprozesse auf der Hochschulebene. Auf deren Durchführung ist eine größere Anzahl von Serviceprozessen gerichtet, z.B. das Bibliothekswesen, die Personalverwaltung oder das Rechenzentrum. Die Ergebnisse der Forschungs-, Lehr- und Serviceprozesse sind überwiegend immaterielle Leistungen (vgl. Küpper 2008, S. 518f.) und daher als Dienstleistungsprozesse anzusehen.

Im Lehrprozess bilden das Personal (vor allem Professoren und Dozenten), die Anlagen (einschließlich Gebäude und Grundstücke), die finanziellen Mittel, die Materialien sowie die Informationen (einschließlich der Informationsträger) die wichtigsten Inputfaktoren (vgl. Küpper 2008, S. 518f.).

Ein Charakteristikum von Dienstleistungen bildet die Einbindung eines Kunden als externen Faktor in die Dienstleistungsproduktion (vgl. Maleri/Frietzsch 2008, S. 104f.; Nebl 2011, S. 74). Im Lehrprozess stellt der Student diesen Kunden dar (vgl. Küpper 2008, S. 519), wobei sowohl der Kundenstatus der Studenten

als auch die Definition des Kundenbegriffs in Bezug auf Hochschulen umstritten sind (vgl. Webler 2011, S. 85). Im vorliegenden Artikel wird der Student als Kunde angesehen, da er im Throughput am Erstellungsprozess der Dienstleistung, z.B. die Abnahme von Prüfungen, beteiligt ist. Er ist als Student nicht nur Dienstleistungsempfänger, sondern wird aktiv in den Prozess mit eingebunden, d.h. das Ergebnis des Prozesses hängt neben dem bereitgestellten Leistungspotential auch von der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft des Studenten ab (vgl. Bolsenkötter 1976, S. 175; Küpper 2008, S. 519). Unter dem Output wird das mengenmäßige Ergebnis des Produktionsprozesses verstanden, im Fall des Lehrprozesses z.B. die Anzahl der Absolventen sowie in Bezug auf die Studenten die Veränderung bzw. Entwicklung der Fähigkeiten und Kompetenzen. Demzufolge beschränkt sich der hier verwendete Kundenbegriff nicht nur auf die in der Betriebswirtschaftslehre gängige marktorientierte Sichtweise – mit der kurzfristigen Gewinnorientierung –, sondern impliziert vor allem auch die Integration des Studenten und die damit verbundene Verflechtung mit dem Leistungserstellungsprozess. Abbildung 1 zeigt Beispiele für die einzelnen Prozessstufen der Lehre, wobei ergänzend ein Outcome miteinbezogen wurde. Dieser erfasst die Wirkungen des Gesamtprozesses nach Abschluss der Ausbildung, da diese für eine Bewertung der Lehre von Bedeutung sind (vgl. Löffler 2000, S. 51). Studierende können im Vorhinein die Qualität ihrer Ausbildung und den Outcome nicht abschätzen. Sie müssen insoweit auf die von ihnen gewählte Hochschule vertrauen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehre die wichtigsten Charakteristika einer Dienstleistung (vgl. Maleri/Frietzsch 2008, S. 19f.; Nebl 2011, S. 74f.) aufweist: Es besteht die Existenz eines externen Faktors, die primäre Leistung des Lehrprozesses ist immateriell, und es handelt sich um ein Vertrauensgut.

3. Ziele der Hochschullehre

Das Messen des Erfolgs eines Lehrprozesses geht mit vielen Problemen einher. Dies zeigt auch die in den letzten Jahren publik gemachte Kritik an der Erfolgsfaktorenforschung im Allgemeinen (vgl. March/Sutton 1997, S. 698ff.; Nicolai/Kieser 2002, S. 579ff.; Woywode

Abbildung 1: Beispiel für den Dienstleistungsprozess der Lehre (in Anlehnung an Albers 1999, S. 586f.; Küpper 2008, S. 519; Nebl 2011, S. 74; Brüggemeier 2000, S. 245)

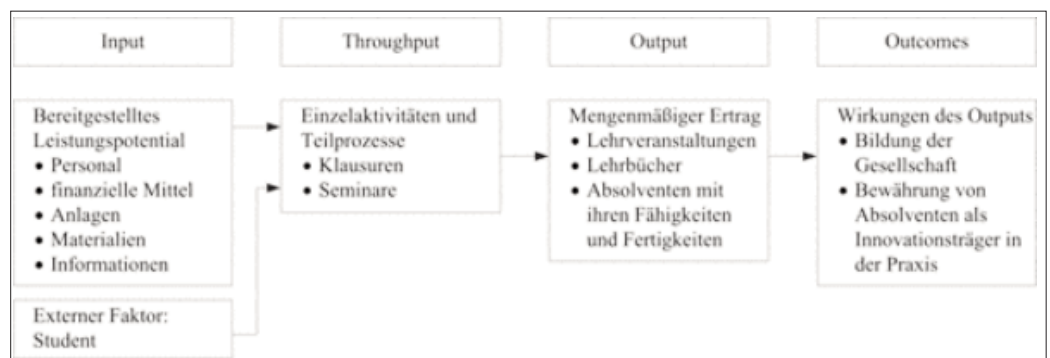
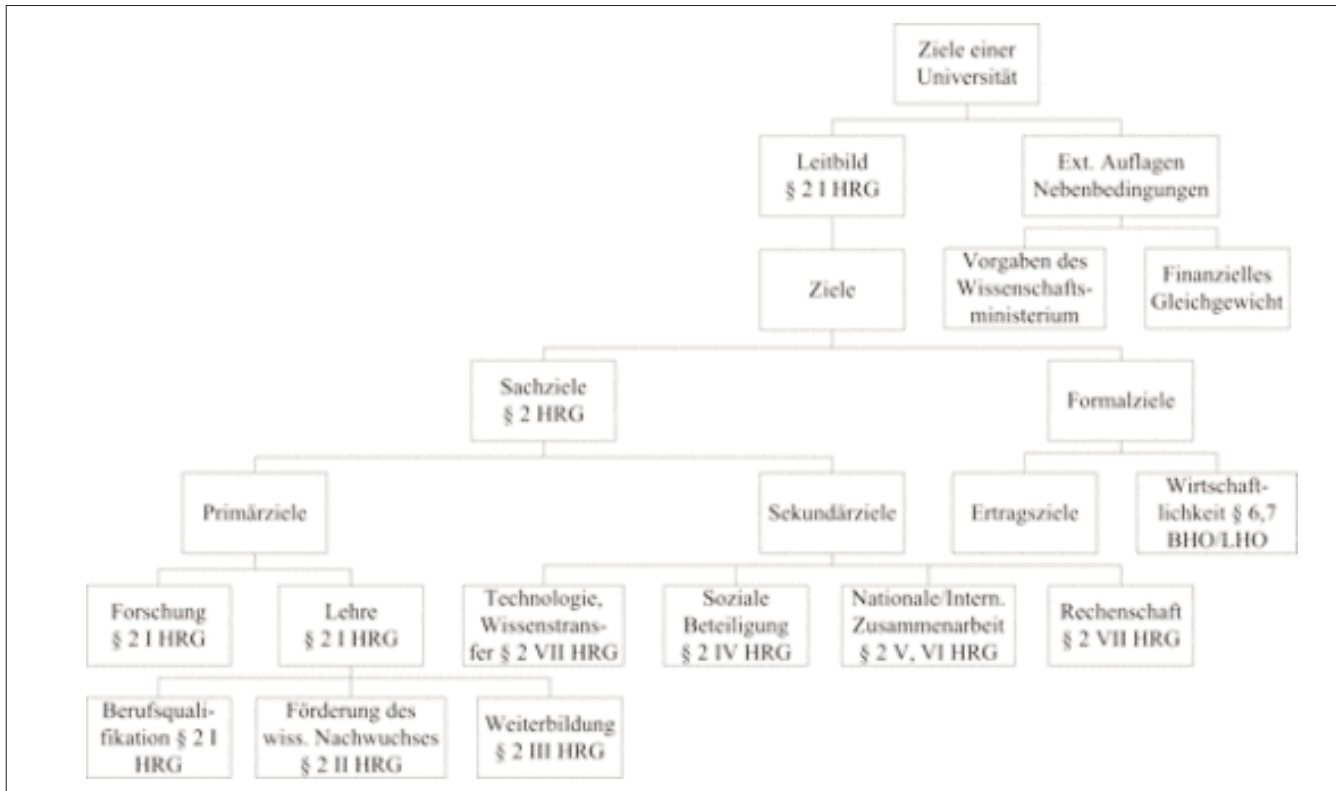


Abbildung 2: Zielsystem deutscher Hochschulen



2004, S. 15ff.). Wenn der Erfolg als das Erreichen der wirtschaftlichen und/oder sozialen Ziele aufgefasst wird (vgl. Schildknecht 1992, S. 52), dann muss das komplexe Zielsystem einer Hochschule betrachtet werden, um die Ziele der Lehre auszumachen.

Die Ziele von Hochschulen sind bedingt durch ihre gesellschaftlichen Funktionen (kulturelle, staatspolitische, ökonomische und Verteilungs-Funktion) exogen vorgegeben (vgl. Seidenschwarz 1992, S. 14; Witte 1999, S. 10). Beschränkungen für die eigenen Zielsetzungen der Hochschulen ergeben sich durch das HRG sowie durch die administrative Einflussnahme der zuständigen Bundesländer. Die Abbildung 2 verdeutlicht das pluralistische Zielsystem von Hochschulen.

Die drei wesentlichen Ziele in der Lehre sind gemäß dem HRG die berufsbefähigende Ausbildung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie Weiterbildung. Dabei ist ersichtlich, dass die Ziele der Lehre sozialer Natur und mit dem Outcome des Dienstleistungsprozesses der Lehre vergleichbar sind. Demnach ist der Erfolg der Lehre das hierdurch erzielte Ergebnis. Der Fokus ist somit darauf zu richten, mit welchen Erfolgsfaktoren die Zielerreichung grundsätzlich beurteilt werden kann, ob die Ziele erfüllt worden sind und gegebenenfalls in welchem Ausmaß. Zur Bewertung der Lehrleistung ist es zweckmäßig, eine Elementardifferenzierung in Quantitäten und Qualitäten vorzunehmen. Die Quantitäten sind mit Hilfe von Kennzahlen messbar, die Qualität der Lehre hingegen nicht (vgl. Pasternack 2006, S. 252). Beide Größen (Qualitäten und Quantitäten) haben Auswirkungen auf den Lehrerfolg, da sie bspw. einen Einfluss auf die berufsbefähigende Ausbildung als Ziel der

Lehre einer Universität ausüben. Die Unterscheidung wird im Folgenden beibehalten.

4. Messung des Erfolgs der Hochschullehre

4.1 Determinanten für den Erfolg der Hochschullehre

Zur Identifikation der für die Bewertung der Lehre aktuell verwendeten Faktoren wurden vorrangig formelgebundene Mittelverteilungsmodelle (FMV-Modelle, wie LOM) herangezogen. Sie werden inzwischen in fast allen Bundesländern als Anreizsystem für die Hochschulen angewendet. Ausgewählt wurden exemplarisch die FMV-Modelle des Landes Mecklenburg-Vorpommern (M-V) (vgl. Jaeger/In der Smitten 2010, o. S.) und der Berliner Universitäten (vgl. Jaeger/In der Smitten 2009, o. S.), wobei sich das FMV-Modell des Bundeslandes M-V als bundesweites Beispiel besonders eignet, weil es den FMV-Modellen anderer Bundesländer sehr stark ähnelt. Das Berliner Modell wird ergänzend herangezogen, weil es sich stark von den anderen FMV-Modellen unterscheidet. Des Weiteren fand das Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) des Jahres 2009 (vgl. Berghoff et al. 2009, S. 44ff.) Berücksichtigung, weil es trotz aller Kritik der Mehrdimensionalität Rechnung trägt, indem Lehre und Forschung getrennt betrachtet sowie eigenständig eingeschätzt werden, ohne einen Gesamtwert auszuweisen. Der vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF) ausgegebene Studienführer Sachsen von 2006 (vgl. Krempkow/König/Ellwardt 2006, S. 13ff.) wird mit der gleichen Begründung ebenfalls herangezogen. So konnten zunächst drei Instrumente zur Bewertung von Qualitätsaspekten der Lehre identifiziert werden, die sich an die in dem

vorangehend beschriebenen Lehrprozess direkt beteiligten Personengruppen richten: Studenten-, Lehrenden- und Absolventenbefragungen. Für die Abbildung der quantitativen Aspekte der Hochschullehre konnten die folgenden Kennzahlen ausgemacht werden: Studenten- und Studienanfängerzahlen, Bewerberquote, Betreuungsrelation, durchschnittliche Fachstudiendauer, Studierbarkeit eines Studiengangs, Noten in den Abschlussprüfungen, Erfolgsquote der Abschlussprüfungen, Abbrecher-/Schwund- und Absolventenquote sowie die Internationalität.

4.2 Eignung von qualitativen Bewertungsmethoden für den Erfolg der Hochschullehre

4.2.1 Studentenbefragungen

Die Beteiligung der Studenten an der Bewertung der Qualität der Lehre ist im HRG und in den Landeshochschulgesetzen (LHG) (vgl. LHG M-V 2011, § 24 Abs. 2 Nr. 1) verankert. Im Kontext dieser Untersuchung ist der Frage nach der Reliabilität (Die Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit ist gegeben, wenn mit einem Messinstrument bei wiederholten Messungen eines Objektes die gleichen Werte geliefert werden; vgl. Schnell/Hill/Esler 2011, S. 143ff.) und Validität (Die Validität bzw. Gültigkeit eines Instruments gibt an, ob tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll; vgl. Schnell/Hill/Esler 2011, S. 146ff.) von Befragungen der Studierenden nachzugehen. Hierbei stellt die Reliabilität zwar eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung für Validität dar. Für Kromrey genügen Antworten auf bewertende Fragen nicht den an eine Evaluation – als methodisch kontrollierte, empirische Qualitätsbewertung – zu stellenden Anforderungen. Nach seinen Untersuchungen sind Studentenbefragungen ein Instrument zur Ermittlung des Ausmaßes an Akzeptanz des zu beurteilenden Sachverhalts seitens der Studenten, welchem eher eine Rückmeldefunktion für die Lehrenden zukommt, ohne eindeutige Aussagekraft für die Lehrqualität zu haben (vgl. Kromrey 1994, S. 154; Kromrey 2001, S. 55). Rindermann hingegen kommt in seinen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die studentische Lehrevaluation durchaus als ein Maß für universitäre Lehrqualität gesehen werden kann. Er stützt diese Behauptung auf Ergebnisse verschiedener Untersuchungsansätze, die unter anderem die hohe Übereinstimmung von studentischen Beurteilungen mit denen geschulter Fremdbeurteiler belegen (vgl. Rindermann 2003, S. 238). Solchen Untersuchungen liegen zumeist Mittelwerte aus den Veranstaltungen zu Grunde. Deren Informationswert hält Kromrey wiederum deshalb für sehr gering, weil die Einzelurteile der Studenten im Normalfall sehr weit differieren (vgl. Kromrey 1994, S. 155; Kromrey 2001, S. 54). Als kritisch für die Validität von Studentenbefragungen können weitergehend verzerrende Einflüsse von Drittvariablen angesehen werden, z.B. intrinsische/extrinsische Motivation, Noten oder Studienerfahrung der Studenten. Kromrey argumentiert, dass Studenten, die die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung als Pflicht empfinden, weniger motiviert sind und demzufolge auch negativ über die Veranstaltung urteilen (vgl. Kromrey 1994, S. 157ff.). Zudem sei der Einfluss von sogenannten Störvariablen nicht abschließend

geklärt (vgl. Dresel/Rindermann/Tinsner 2007, S. 194). Letztlich kennzeichnen Studentenbefragungen eher einen Zustand. Um hingegen langfristige Wirkungen von Hochschullehre erfassen zu können, erscheint es sinnvoller, den Fokus auf die Absolventen zu richten.

4.2.2 Absolventenbefragungen

Im Gegensatz zu den Studentenbefragungen sollten mit den Absolventenbefragungen nützliche Informationen über den Outcome, sprich die langfristigen Wirkungen der Lehre, gewonnen werden können. Dies setzt voraus, dass Absolventen die Beziehung zwischen Studium und Beruf beurteilen können (vgl. Schomburg 2001, S. 23). Dies bezweifeln sowohl Schomburg als auch Teichler für Fragestellungen zu erworbenen Qualifikationen oder Qualifikationsdefiziten im Studium. Die Absolventen wären mit der Rolle als Qualifikationsexperten überfordert. Allerdings stufen sie Fragen zu der beruflichen Verwendung von Stoffgebieten des Studiums als vertretbar ein (vgl. Schomburg 2001, S. 24; Teichler 2002b, S. 25). Beide sprechen den Absolventenbefragungen nur eine eingeschränkte Bedeutung zu. Sie begründen dies mit der unzureichenden Informationsbasis für die Beziehung zwischen Studium und Beruf. Da es insbesondere an einer Identifikation der ertragreichsten Merkmale von Studienangeboten und -bedingungen fehlt, die Auswirkungen auf den Berufsweg und die berufliche Tätigkeit haben, können ihrer Meinung nach keine überzeugenden Rückmeldungen für die Lehre bzw. das Studium gewonnen werden (vgl. Schomburg 2001, S. 25; Teichler 2002b, S. 28). Hingegen kommen Reinfeldt/Frings unter Berufung auf die Ansätze der Kasseler Hochschulabsolventenbefragungen zu einer anderen Einschätzung. Durch den Einbezug von individuellen Merkmalen, wie soziale Herkunft, Geschlecht, Alter und Studien- bzw. Berufsmotive, würden Absolventenbefragungen über eine reine Deskription des beruflichen Erfolgs hinausgehen, wenngleich sie nicht bestreiten, dass in dem Zeitraum zwischen Studium und Beruf eine Vielzahl von Variablen wirken, die nicht vollständig erfasst werden können (vgl. Reinfeldt/Frings 2003, S. 286). Insgesamt betrachtet, halten sie dennoch Rückschlüsse auf die Qualität von Studium bzw. Lehre durch Absolventenbefragungen mit der Einschränkung für möglich, dass die Befragungen methodisch überzeugen (vgl. Reinfeldt/Frings 2003, S. 291).

4.2.3 Lehrendenbefragungen

Neben den Studenten sind die Lehrenden direkt am Lehrprozess einer Universität beteiligt. Unter den gegebenen Bedingungen erstellen sie die Dienstleistung zusammen mit den Studenten (als Ko-Produzenten) und bilden somit einen wichtigen Faktor innerhalb des Lehrprozesses. Insofern ist es erstaunlich, dass Untersuchungen zu Befragungen von Lehrenden über die Qualität der Hochschullehre, nach Wissen der Verfasser, bisher kaum durchgeführt wurden. Krempkow (vgl. Krempkow 2007, S. 202ff.) analysierte die Eignung von Lehrendenbefragungen anhand der Ergebnisse von selbst durchgeführten Befragungen an der TU Dresden. Zur Bestimmung der Lehrqualität unterscheidet er zwei unterschiedliche Befragungsmotive, namentlich einerseits

Fragen zur Einschätzung der Situation der Lehre und andererseits Fragestellungen in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit. Nach seinen Erkenntnissen messen die Lehrenden denselben Aspekten Relevanz bei, wie sie auch in Studierendenbefragungen verwendet werden. Allerdings kann es bei den Lehrenden zu Abweichungen von den Urteilen der Studenten und unabhängiger Fremdgutachter kommen. Insoweit seien Befragungen von Lehrenden zu dem Teilaspekt der Situation der Lehre nur eingeschränkt valide. In Bezug auf den zweiten Aspekt (Arbeitszufriedenheit) ergibt sich nach Krempkow eine höhere Validität der Bewertungen. Schließlich hält Krempkow fest, dass durch die nur sporadisch durchgeführten Lehrendenbefragungen eine Zeitnähe der Befragungsergebnisse derzeit kaum gegeben ist. Aufgrund des geringen Erhebungsaufwands ist dies jedoch grundsätzlich leicht abdingbar.

4.3 Eignung von quantitativen Bewertungsmethoden für den Erfolg der Hochschullehre

4.3.1 Studenten- und Studienanfängerzahlen

Im Rahmen der quantitativen Aspekte der Lehre kommt den Studenten- und Studienanfängerzahlen sowohl in den anreizorientierten FMV-Modellen als auch in den Rankings eine große Bedeutung zu. Allerdings muss hinterfragt werden, nach welchen Kriterien sich Studienanfänger für eine Hochschule entscheiden. Im Vordergrund stehen Gründe wie die Nähe zum Heimatort oder die Attraktivität des Studienorts. Ob die Hochschule bzw. der Studiengang dem Studenten die beste berufsbefähigende Ausbildung bieten kann, rückt dabei in den Hintergrund. Ein Grund dafür wird vor allem darin gesehen, dass sich die Studienanfänger nicht ausreichend informiert fühlen. Mit zunehmendem Informationsgrad sollte die Bedeutung der Hochschullehre bei der Auswahl einer Hochschule jedoch steigen (vgl. Hachmeister/Hennings 2007, S. 5ff.; Krempkow 2007, S. 115f.). Das bedeutet, dass Studenten bei niedrigem Informationsgrad eine Hochschule nicht aufgrund ihrer hohen Lehr-erfolge wählen können und somit der Zusammenhang zwischen hohen Studentenzahlen und erfolgreicher Lehre fraglich ist. Darüber hinaus kann, im Sinne des hier zugrunde gelegten Verständnisses einer erfolgreichen Lehre, die eine Ergebnisorientierung beinhaltet, die absolute Zahl der immatrikulierten Studenten nicht als ein Maß für eine erfolgreiche Lehre wahrgenommen werden, da sie einen Input der Leistungserstellung beschreibt. So plädiert auch Ziegele mit Bezug auf Finanzierungsformeln für Hochschulen für die Verwendung von Indikatoren, die nicht inputorientiert sind (vgl. Ziegele 2008, S. 62) (Indikatoren werden über ein theoretisches Konzept definiert, durch ein solches Konzept können aus Kennzahlen Indikatoren werden; vgl. Pasternack 2004, S. 111). Schließlich können mengenbezogene Indikatoren, wie Studentenzahlen, auch mit unerwünschten Anpassungseffekten, wie einem Absinken der Qualität der erbrachten Leistungen einer Hochschule, einhergehen (vgl. Krempkow 2007, S. 118).

4.3.2 Bewerberquote

Die Bewerberquote wird zumeist durch die Anzahl der Bewerber pro Studienplatz abgebildet, dabei erfolgt die

Berechnung vorwiegend für einen Studiengang der betrachteten Universität. Manche Universitäten nutzen diese Kennzahl als Maß für die Attraktivität eines Studiengangs und werben hiermit (vgl. Lauer 2008, o. S.). Jedoch kann dabei wiederum die Kritik an den Studentenzahlen aufgegriffen werden. Erstens wird wiederum ein Input beschrieben. Zweitens spiegelt die Bewerberquote eher die Anzahl der Studienberechtigten in der Umgebung des Hochschulorts und nicht die Attraktivität des Studiengangs im Vergleich zu anderen Hochschulen wider, da für die Wahl einer Hochschule in Deutschland vorrangig die Nähe zum Heimatort oder die Attraktivität des Studienorts von Bedeutung sind. Werden zudem in die Berechnung der Bewerberquote auch diejenigen einbezogen, die aus freier Entscheidung von ihrer Bewerbung zurücktreten, tritt ein weiteres methodisches Problem auf (vgl. Krempkow 2007, S. 119). Je größer der Anteil dieser Gruppe an den Bewerberzahlen ist, umso attraktiver erscheint der Studiengang. Überlegen erscheint daher die Kennzahl Zulassungen je Studienplatz. Je weniger Zulassungen pro Studienplatz erteilt werden müssen, desto höher ist die Anziehungskraft des Studienorts.

Die Betreuungsrelation kann definiert werden als das Verhältnis von Studierenden zu hauptberuflichen Professoren oder zu hauptberuflichem wissenschaftlichen Personal – gemessen in Vollzeitäquivalenten (nicht nach Köpfen). Derartige Verhältniszahlen zur Abbildung der Betreuungssituation an Universitäten gehen allerdings mit vielen Problemen einher. Zunächst einmal kann das Betreuungsverhältnis aus verschiedenen Perspektiven zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen. Eine niedrige Betreuungsrelation könnte für ein Potenzial guter Betreuung stehen, aber gleichzeitig auch für eine Unterauslastung und mangelnde Effizienz des Studiengangs einer Hochschule. Deshalb muss bei der Nutzung dieser Kennziffer immer erst eine Einordnung in das dahinterstehende Konzept erfolgen (vgl. Krempkow 2007, S. 120). Zudem kann eine optimale Betreuungsrelation nicht wissenschaftlich exakt ermittelt werden. Lediglich die Veränderung der Relation im Zeitablauf liefert Indizien für eine positive oder negative Entwicklung (vgl. Egeln/Heine 2005, S. 57). Einen weiteren Störfaktor könnte die unterschiedliche Nutzung von Blended-Learning-Komponenten (Blended Learning wird verstanden als Mix aus Elementen der Präsenzlehre und der elektronischen Lehre (E-Learning) (vgl. Seibt 2004, S. 4; Seufert/Mayr 2002, S. 23) sein.

Problematisch sind zudem die unterschiedlichen Berechnungsgrundlagen. Insbesondere die Entscheidung, ob im Nenner nur die Zahl der Professoren oder das gesamte wissenschaftliche Personal zu berücksichtigen ist, führt zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Krempkow 2007, S. 121). Betreuungsrelationen können darüber hinaus nur sinnvoll zwischen denselben Fächern verglichen werden, da die Studiengewohnheiten zwischen den Fachbereichen grundlegend divergieren können. Deshalb wird diese Kennziffer im CHE-Ranking fachspezifisch und nur für ausgewählte Fächer auf verschiedener Grundlage bestimmt. Für die Mehrzahl der Fächer unterbleibt allerdings die Berechnung der Betreuungsrelation aufgrund des hohen Anteils der Lehrimporte und -exporte (vgl. Berghoff et al. 2009, S. 52f.).

Damit wird ein weiteres Problem aufgezeigt, nämlich die Nichtberücksichtigung von Dienstleistungsverflechtungen und der Lehrnachfrage der Nebenfachstudierenden bei der Ermittlung des Betreuungsverhältnisses. Vor diesem Hintergrund erscheinen Betreuungsrelationen für Leistungsanreizmodelle, wie ein FMV-Modell, nicht geeignet zu sein. Zudem wird mit der Betreuungsrelation der Leistungsprozess wiederum nicht output-, sondern inputorientiert beschrieben.

4.3.3 Durchschnittliche Fachstudiendauer

Die durchschnittliche Fachstudiendauer wird oft herangezogen, wenn die Effektivität eines Hochschulsystems diskutiert wird (vgl. Egel/Heine 2005, S. 54f.). In den Rankings ist sie ein fester Bestandteil. Durch die Gesetzgebung der Bundesländer werden die Hochschulen aufgefordert, den Studienverlauf und die Studienbedingungen dahingehend zu gestalten, dass eine Einhaltung der Regelstudienzeit gewährleistet werden kann (vgl. bspw. §29 Abs. 5 LHG M-V). Methodisch gesehen, können laut Krempkow (vgl. Krempkow 2007, S. 124) Statistiken über die durchschnittliche Fachstudiendauer innerhalb eines Jahres an derselben Hochschule gravierenden Schwankungen unterliegen, ohne dass es größere Veränderungen in den Rahmenbedingungen des Studiums gab. Dabei wurden starke Schwankungen der Anfängerjahrgänge oder relativ geringe Absolventenzahlen als Ursachen ausgemacht, denn infolge dessen werden Mittelwerte von extrem hohen bzw. tiefen Werten zu stark beeinflusst. Zusätzlich gibt es keine Vorgaben zur einheitlichen Erfassung der Fachstudiendauer an Hochschulen. Insofern kann das Datum der Zeugnisübergabe, das Datum der letzten Prüfung oder die Abgabe der Abschlussarbeit als Studienabschlusszeitpunkt gewertet werden. Darüber hinaus ist es als weiteres methodisches Problem zumeist unklar, ob ein arithmetisches Mittel oder ein Median beim Ausweis der mittleren Fachstudiendauer zugrunde gelegt wurde, wodurch diese Kennziffer weder eindeutig noch vergleichbar ist. Hinzu kommen die Einflüsse von Faktoren auf die durchschnittliche Fachstudiendauer, die von der Hochschule nicht beeinflusst werden können. Verschiedene Studien (vgl. Giesen/Gold 1996, S. 86ff.; Daniel 1996, S. 95ff.) zeigten für bestimmte Fächer u. a. Auswirkungen von Nebenerwerbstätigkeiten, Motivation der Studenten, Familienstand oder auch beruflicher Vorbildung auf die Studiendauer.

4.3.4 Studierbarkeit eines Studiengangs

Um die Studierbarkeit eines Studiengangs von anderen Kennziffern und Indikatoren, wie der Erfolgs- bzw. Durchfallquote in Prüfungen oder auch der Absolventenquote, abzugrenzen, definiert Krempkow die Studierbarkeit als Anteil der Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit – gegebenenfalls plus 1 Semester – im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden eines Studiengangs. Im Sinne dieser Definition kann eine Verbindung zur Studiendauer aufgezeigt werden. Wenn z.B. die Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit im Vergleich zum Vorjahr sinken würde, könnten die Studierenden, die die Regelstudienzeit überschreiten, eine höhere durchschnittliche Studiendauer bewirken. Eine

ungünstige Studierbarkeit würde auch mit einer höheren Studiendauer einhergehen. In Bezug auf die Aussagekraft werden klare Vorteile bei der Studierbarkeit im Vergleich mit der durchschnittlichen Studiendauer gesehen. Mit ihrer größeren Zeitnähe lassen sich studienorganisatorische Probleme schneller aufzeigen und der Einfluss von Abwanderungstendenzen ist geringer. Als weitere Vorteile werden eine schnelle und problemlose Verfügbarkeit, eine bessere Vergleichbarkeit und Eindeutigkeit sowie das Zugrundeliegen von größeren Fallzahlen genannt. Dennoch muss auch bei der Studierbarkeit beachtet werden, dass sie nicht allein auf den Erfolg der Lehre zurückgeführt werden kann. Außenstehende Faktoren, wie die Attraktivität des Hochschulorts, können den Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit negativ beeinflussen. Insgesamt gesehen wäre die Studierbarkeit als Maß für eine erfolgreiche Lehre aber besser geeignet als die Fachstudiendauer (vgl. Krempkow 2007, S. 126ff.). Die Studierbarkeit wird auch in FMV-Modellen diskutiert. Bspw. empfiehlt die HIS GmbH bei ihrem Gutachten über das FMV-Modell von M-V einen solchen Indikator einzuführen, um somit einen Anreiz zu schaffen, die Studiengänge studierbar zu gestalten und die Studenten zügig zum Abschluss zu führen (vgl. Jaeger/In der Smitten 2010, S. 59ff.).

4.3.5 Noten bzw. Notendurchschnitt

Die Noten bzw. der Notendurchschnitt eines Studienfachs finden in den betrachteten FMV-Modellen und dem CHE-Ranking keine Berücksichtigung. Allerdings werden diese im Studienführer Sachsen diskutiert und für die jeweiligen Studienfächer ausgewiesen. Bei der Bewertung der Lehre durch die Studenten gelten die erwarteten bzw. erteilten Noten als potenzieller Einflussfaktor (vgl. Rindermann 1996, S. 117ff.). Die Notendurchschnitte werden aber auch gelegentlich als qualitativer Indikator genutzt (vgl. Pasternack 2004, S. 117). Krempkow (vgl. Krempkow 2007, S. 128ff.) weist auf eine auffallende Diskrepanz der Durchschnittsnoten gleicher Studienfächer an unterschiedlichen Universitäten hin, welche sich nicht allein auf Stichprobeneffekte zurückführen lassen. Vielmehr konnte eine unterschiedliche Praxis in der Notenvergabe durch die Lehrenden ausgemacht werden. Somit könnte ein Absolvent, der an der einen Hochschule eine gute Note erhält, mit demselben Leistungsstand an einer anderen Hochschule völlig anders bewertet werden. Daher ist eine Vergleichbarkeit der Noten von gleichen Studienfächern verschiedener Hochschulen nicht gegeben. Selbst wenn die Noten alle testtheoretischen Ansprüche erfüllen würden, bleibt ihre Relevanz für den späteren Berufsweg nicht eindeutig geklärt. So zeigen Absolventenstudien, dass jemand mit besseren Noten nicht unbedingt erfolgreicher im Beruf ist. Gegen die Verwendung von Noten als Indikator für gute Lehre in Leistungsanreizmodellen spricht schließlich die Gefahr von Fehlanreizen in Form einer Senkung der Anforderungen und damit der Ausbildungsqualität.

4.3.6 Erfolgsquote

Die Erfolgsquote von Prüfungen ist von der Absolventenquote abzugrenzen, da der Begriff Erfolgsquote häu-

fig als Synonym für die Absolventenquote genutzt wird (vgl. bspw. Scharfe 2010, S. 144; Jaeger/In der Smitten 2009, S. 37ff.). Der Anteil der endgültig bestandenen Abschlussprüfungen im Verhältnis zur Gesamtzahl der im gleichen Zeitraum abgelegten Prüfungen bildet nach Krempkow (vgl. Krempkow 2007, S. 131ff.) die Definition der Erfolgsquote bei Prüfungen. Demzufolge ist sie umgekehrt proportional zum Anteil der endgültig nicht bestandenen Prüfungen (sog. Durchfallquote). Die Erfolgsquote ist im Zusammenhang mit den durchschnittlichen Noten zu sehen, da ein strengerer Notenmaßstab meist mit niedrigeren Erfolgsquoten einhergeht. Der größte Kritikpunkt an der Erfolgsquote der Abschlussprüfungen als Indikator für die Qualität der Hochschullehre ist, dass sie in vielen Studiengängen 100% beträgt. Denn selbst wenn nur ein Prozent der Studienanfänger die Abschlussprüfungen ablegt und erfolgreich abschließt, würde die Erfolgsquote den maximalen Wert ausweisen. Dabei ist es sehr fraglich, ob es als Erfolg für die Hochschule gewertet werden kann, wenn aus einer Vielzahl von Studienanfängern nur eine relativ geringe Zahl von Absolventen hervorgebracht wird. Somit besitzt die Erfolgsquote von Abschlussprüfungen keine Aussagekraft über den Erfolg der Hochschullehre. Die Beurteilung für die Verwendung in Leistungsanreizmodellen ähnelt der gegen die Verwendung von Noten. Unter der Verfolgung von hohen Erfolgsquoten könnte die Qualität der Ausbildung leiden und umgekehrt könnten Hochschulen mit niedrigen Erfolgsquoten versuchen, sich als Elite-Universitäten zu profilieren, obwohl eine höhere Ausbildungsqualität nicht nachweisbar ist.

4.3.7 Abbrecherquote/Absolventenquote

Häufig werden bei der Berechnung der Abbrecherquote fälschlicherweise die Absolventenzahlen den Studienanfängerzahlen gegenübergestellt. Die Studienabbrecher werden allerdings als Exmatrikulierte definiert, die bis zu ihrem Ausscheiden keine Abschlussprüfung mit Erfolg absolviert haben. Demnach sind Studiengang-, Studienfach- und Hochschulwechsler keine Studienabbrecher, ebenso wie Studenten, die schon über einen Hochschulabschluss verfügen und ihr Zweitstudium abbrechen. In der oben angeführten Berechnung sind diese Personengruppen aber enthalten, deshalb ist jene zur Quantifizierung des Studienabbruchs ungeeignet und sollte eher als Schwundquote bezeichnet werden (vgl. Oberhofer 2002, S. 4f.). Die Absolventenquote kann indirekt aus der Abbrecherquote, d.h. als 100% minus Abbrecherquote, berechnet werden. Deshalb gelten für die Absolventenquote dieselben Kritikpunkte wie für die Abbrecherquote. Ein Problem, das mit Absolventenquoten einhergeht, besteht in den Gründen für einen Abbruch oder Wechsel. In amtlichen Statistiken können diese oft nicht erfasst werden (vgl. Krempkow 2007, S. 133f.). Sie können nicht nur auf Defizite in Lehre und Betreuung durch die jeweilige Hochschule oder Fakultät zurückgeführt werden, sondern häufig sind auch finanzielle oder familiäre Gründe ausschlaggebend (vgl. Oberhofer 2002, S. 5). Ein weiteres Problem ist, dass Studienverlaufsstatistiken in Deutschland aus datenschutzrechtlichen Gründen zwar zulässig, aber dennoch bedenklich sind. Es wäre die genaueste und methodisch beste, aber

auch aufwändigste Möglichkeit, Abbrecherquoten bzw. Absolventenquoten zu berechnen, da sie das Studienverhalten jedes einzelnen Studierenden ausführlich dokumentieren. Insofern erfolgt in Deutschland die Ermittlung der Absolventenquoten zumeist, indem die Absolventenzahl eines Jahres mit derjenigen Kohorte (Jahrgangsgruppe) von Studienanfängern ins Verhältnis gesetzt wird, die der durchschnittlichen Studienzeit der betreffenden Absolventen entspricht (vgl. Heublein et al. 2008, S. 8). Krempkow (vgl. Krempkow 2007, S. 135f.) nennt in seinen Ausführungen einige Faktoren, die im Zusammenhang mit Absolventenquoten zu berücksichtigen sind, um deren Aussagekraft zu erhöhen. Erstens sollten die Absolventenquoten über mehrere Jahre hinweg gemittelt werden, wodurch relativ große Schwankungen zwischen den einzelnen Abschlussjahren ausgeglichen werden könnten. Zudem würde das Problem niedriger Fallzahlen, z.B. bei neuen Studiengängen mit noch wenigen Studienanfängern oder Absolventen fast gar nicht mehr auftreten. Zweitens sollte, wie oben ausgeführt, die durchschnittliche Studiendauer für den Zeitraum zwischen der erhobenen Studienanfängerzahl und Absolventenzahl zugrunde gelegt werden, aber dieser Zeitraum gleichzeitig für eine bessere Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit einheitlich sein. In Leistungsanreizmodellen sind die Absolventenzahlen und Absolventenquoten von großer Bedeutung, wobei, mit Blick auf die inhaltliche Interpretierbarkeit, die Prozentzahlen grundsätzlich eine wesentlich größere Aussagekraft besitzen als absolute Werte (vgl. Jaeger/In der Smitten 2009, S. 38). Krempkow (vgl. Krempkow 2007, S. 137f.) weist darauf hin, dass mit Hilfe der Absolventenquote keine Aussage über die Qualität der Absolventen getroffen werden kann. Es handelt sich lediglich um ein quantitatives Maß für die „Produktivität“ der Hochschullehre. Eine Verwendung in Leistungsanreizmodellen könnte wiederum eine Senkung der Anforderungen zur Folge haben, um die Absolventenquote entsprechend hoch zu halten.

4.3.8 Internationalität

Untersuchungen inwieweit die Internationalität der Lehre, aus Sicht einer Hochschule, Auswirkungen auf den Erfolg der Hochschullehre hat, wurden nach Wissen der Verfasser bisher nicht durchgeführt. Allerdings ist die Förderung der Internationalität gesetzlich für die Hochschulen verankert (vgl. §2 Abs. 5 HRG und bspw. §3 Abs. 7 LHG M-V). Insofern findet die Internationalität in FMV-Modellen, aber auch in Rankings bzw. Studienführern, Berücksichtigung. Die Abbildung der Internationalität erfolgt zumeist über die Zahl der ausländischen Studierenden oder den Anteil der ausländischen Absolventen an der Gesamtzahl der Absolventen einer Hochschule (vgl. Jaeger/In der Smitten 2010, S. 62; Jaeger/In der Smitten 2009, S. 43ff.).

5. Zusammenfassung und synoptischer Vergleich der untersuchten Determinanten

Die Tabelle fasst die expliziten und impliziten Untersuchungsergebnisse zusammen. Sie enthält die untersuchten Determinanten für den Erfolg von Hochschullehre

sowie ausgewählte Beurteilungskriterien und veranschaulicht deren Bewertungen durch Kreissymbole, dabei repräsentieren die Kreise von ● bis ○ das Ausmaß an Eignung. Beispielsweise bedeutet ● (○) einen niedrigen (hohen) Aufwand.

Hieraus sind folgende Schlussfolgerungen zu ziehen:

- Auffällig ist, dass den spezifischen Kennzahlen kaum eine Aussagekraft über den Erfolg der Hochschullehre zugesprochen werden kann.
- Die Studierbarkeit und Absolventenquote sind zwar nicht frei von Schwächen, ihnen wird aber eine bessere Eignung zur Abbildung des Erfolgs der Hochschullehre zugebilligt.
- Zudem sollte der Erfolg nicht mit absoluten Zahlen und Kennzahlen, die den Input beschreiben, abgebildet werden. Da der Erfolg ergebnisorientiert ist, sollte er auch mit Ergebnisgrößen beurteilt werden.
- Bezüglich der Bewertungsmethoden können die Studenten- und Lehrendenbefragungen zwar ergänzende Informationen liefern, allerdings wird zur Abbildung des Erfolgs der Hochschullehre in den Absolventenbefragungen das größte Potenzial gesehen, da die Absolventen das Ergebnis des Lehrprozesses darstellen. Möglicherweise kann mit weiteren Untersuchungen der Aufwand solcher Befragungen verringert werden. Alternativ sollte erwogen werden, die Employability von Berufsanfängern aus Sicht der Arbeitgeber z.B. über deren Verbände zu erheben und im Zeitablauf zu vergleichen (Lang 2007; Pankow 2007; Sperling 2008), wenngleich hierauf vorstehend nicht eingegangen wurde.

Demnach lässt sich die Aussage treffen, dass der Erfolg der Hochschullehre aktuell mit Determinanten dargestellt wird, die bestenfalls ein unzulängliches Bild liefern können. Häufig werden nur einige Kennzahlen herange-

zogen, mit denen allerdings keine Aussagen über die Lehrqualität getroffen werden können. Dabei scheint es auch an einem einheitlichen Konzept zu fehlen, mit dem eine Zusammenführung der Determinanten möglich ist, um ein adäquates Bild der Hochschullehre aufzuzeigen. Im Sinne der Leistungsorientierung und starken Positionierung im Hochschulwettbewerb sollten auch Hochschulen ein Interesse an geeigneten und einheitlichen Messgrößen haben. Folglich ist es im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten geboten, bestehende Ansätze zur Bestimmung des Hochschulerfolgs zu überarbeiten oder zu verwerfen, um die Entwicklung hin zu einem leistungsfähigen deutschen Hochschulraum zu unterstützen.

6. Nachtrag: Anmerkungen zur Diskussion in diesem Heft

6.1 Vorbemerkungen

Der im März 2011 eingereichte Beitrag greift Ergebnisse der Diplomarbeit von Martin Fitting auf. Die Autoren waren erstaunt, dass Gutachter und Herausgeber den konzeptionellen Ansatz (betriebswirtschaftliche Betrachtungen zum Lehrerfolg) sowie die Modellbildung (Partialmodell für eine Universität als Dienstleistungsunternehmen und Studierende als Kunden) kritisch sehen (konnten). In einer betriebswirtschaftlichen Fachzeitschrift hätte diese Betrachtungsweise keine (besondere) Resonanz gehabt. Denn die Leser hätten mit ihren Kenntnissen der Fachsprache und Methodik erkannt, dass die betriebswirtschaftliche Einordnung von Universitäten als Dienstleistungsunternehmen und von Studierenden als Kunden rein formaler Natur ist. Mit anderen Worten: Dadurch werden Universitäten, die im öffentlichen Interesse Forschung und Lehre pflegen sollen, in ihren erheblichen Freiheiten bei der Festlegung ihres Selbstverständnisses (Leitbilds), z.B. durch

Konkretisierung eines Bildungs-, Forschungs- und Lehrkonzepts, nicht eingengt. Die Beschreibung und Erfassung von Prozessen, Ressourcenverzehr und erstellten Leistungen einer Universität soll in einem ersten Schritt zur Transparenz in Bezug auf den Status Quo beitragen. Handlungsmaximen, -spielräume und -notwendigkeiten werden daraus noch nicht ersichtlich. Hierzu muss diese Betrachtung mit hochschulpolitischen und auch bildungstheoretisch fundierten Soll-Vorgaben („Welche Universität wollen wir?“ „Wie leicht darf man es den Studierenden machen?“) angereichert werden. Deshalb sind wir dankbar für die Diskussion in diesem Heft. Sie ist uneingeschränkt notwendig, um den von uns stark vereinfachten konzeptionellen Rahmen inhaltlich auszufüllen.

Getreu dem Motto „Schuster bleib bei Deinen Leisten“ wollen wir nachfolgend unsere Werte und Einstellungen zum Ideal einer Hochschule nicht thematisieren. Vielmehr wollen wir nur nachträglich

Tabelle 1: Synoptischer Vergleich der untersuchten Determinanten der Hochschullehre

	Studenten-/ Studienanfangszahlen	Bewerberquote	Betreuerquote	Durchschnittliche Fachstudienur	Studierbarkeit eines Studienganges	Noten in den Abschlussprüfungen	Erfolgsquote der Abschlussprüfungen	Absolventen-/ Schwund-/ Absolventenquote	Internationalität	Studentenbefragung	Absolventenbefragung	Lehrendenbefragung
Erhebung/ Berechnung	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aufwand	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reliabilität	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Validität	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Zeitnähe	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Vergleichbarkeit	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aussagekraft über Erfolg der Lehre	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

den bestehenden Freiraum aufzeigen, wenn die betriebswirtschaftliche Dienstleistungsperspektive auf Hochschulen und speziell auf die Hochschullehre Anwendung findet. Hierzu wird auch – über den vorstehenden Aufsatz hinaus – auf ein an der Universität Rostock entwickeltes Qualitätsmanagementsystem eingegangen. Der Fokus der weiterführenden Aussagen liegt auf der Lehre und auf öffentlichen Universitäten, auch wenn der Hochschulbegriff viel umfassender ist.

6.2 Sind Hochschulen Unternehmen?

Es ist inzwischen verbreitet, Universitäten als Dienstleistungsunternehmen zu bezeichnen. Daher ist zunächst zu klären, ob Universitäten überhaupt Unternehmen sind. Die Betriebswirtschaftslehre differenziert zwischen Haushalten (Konsumtionswirtschaft) und Betrieben (Produktionswirtschaft). Unternehmungen bzw. Unternehmen sind spezielle Betriebe im Kontext der Marktwirtschaft bzw. mit erwerbswirtschaftlicher Orientierung (Gewinnerzielungsabsicht). Folglich ist die allgemeine Kennzeichnung öffentlicher Universitäten als „Betrieb“ fachsprachlich präziser als „Unternehmen“. Das gilt auch für private Universitäten, sofern sie als gemeinnützig gelten.

6.3 Sind Hochschulen Betriebe?

Betriebe kombinieren planvoll Produktionsfaktoren, um ihre Sach- oder Dienstleistung zu erstellen und abzusetzen. Universitäten erstellen gemäß ihrem staatlichen Auftrag sowohl Forschungs- als auch Lehrleistungen. Nach außen treten sie als Anbieter von Studiengängen – zum Beispiel auf Mastermessen – gegenüber Studieninteressierten (Zielgruppe) auf. Das Angebot und die Kapazitäten von Studiengängen sind das Ergebnis bewusster Auswahlentscheidungen über die Verwendung begrenzter Ressourcen.

Es besteht darin, dass qualifizierte Studienanfänger (vorselektiert durch spezifische Zugangsvoraussetzungen) in einem gesicherten Zeitrahmen (Regelstudienzeit) einen Universitätsabschluss (z.B. Bachelor of Science in Business Administration) erreichen können, worüber dann Abschlussdokumente ausgestellt werden, aus denen auch die studiengangsspezifischen Kompetenzen ersichtlich sind (z.B. Diploma Supplement).

Universitäten agieren auf einem reglementierten Markt. Hier konkurrieren beispielsweise öffentliche mit privaten Universitäten. Eine ausbleibende Nachfrage nach Studiengängen gefährdet nicht nur die Existenz der privaten Universitäten. Wird das Angebot angenommen, erhalten die Universitäten hierfür eine Gegenleistung, zu denen auch staatliche Mittelzuweisungen zählen.

Universitäten sind also Betriebe! Aber sind es auch Dienstleistungsbetriebe?

6.4 Erstellen Universitäten Dienstleistungen?

Dienstleister erstellen immaterielle, nicht lagerfähige „Produkte“ durch Integration eines Kunden als externen Faktor. Im Zuge des Studiums muss die Universität verschiedene Leistungen erbringen und auch Leistungsangebote unterbreiten, z.B. Vorlesungen. Gleichwohl sind diese Leistungen immaterieller Natur. Daran ändert sich auch nichts, wenn die Vorlesung aufgezeichnet wird.

Ihrer Natur nach handelt es sich um eine immaterielle (geistige) Leistung. Darüber hinaus ist die Aufzeichnung einer Vorlesung nicht mit deren Lagerung gleichzusetzen. Denn der Vorlesungsinhalt soll geistige Prozesse auslösen und das Erreichen von Lernzielen ermöglichen. Die Aufzeichnung ermöglicht lediglich die identische Wiederholbarkeit der Vorlesungsnutzung. Das „Hören einer Vorlesung“ wird aber weder durch Aufzeichnung gespeichert noch dadurch, dass das in Erinnerung gebliebene gesprochene Wort oder die Literaturhinweise später ihre Wirkung entfalten. Eine gute Vorlesung zeichnet sich dadurch aus, dass postulierte Lehrziele erreichbar sind, jedoch ohne Garantie, dass diese für jeden einzelnen Studierenden erreichbar werden.

Das universitäre Leistungsangebot wird dann zu einer Dienstleistung, wenn der Leistungsadressat – also der Studierende – an der Leistungserstellung mitwirkt. Die Abschlussurkunde dokumentiert, dass ein Absolvent über bestimmte Kompetenzen (mindestens) verfügt. Diese sind in der Summe Kompetenzen aus Vorwissen, Selbststudium und universitären Angeboten (und Lebenserfahrung). Wegen unterschiedlicher Prädispositionen kann sich dieser Mix individuell unterscheiden. In jedem Fall müssen Studierende aktiv mitwirken, wodurch das Begleiten, Anleiten, Fördern, Fordern und Prüfen des Studierenden als universitäre Dienstleistung bezeichnet werden kann. Sie müssen Pflichtveranstaltungen besuchen. Wie sie sich die relevanten Prüfungsinhalte hingegen tatsächlich aneignen, bleibt ihnen überlassen. Damit wird ein Studierender zum Ko-Produzenten in diesem Dienstleistungserstellungsprozess.

Im Anschluss an die bisherige Begründung, dass Universitäten Dienstleistungsbetriebe sind, muss die Frage aufgeworfen werden, ob Studierende Kunden sind.

6.5 Sind Studenten Kunden?

Die betriebswirtschaftliche Literatur bezeichnet Adressaten von Dienstleistungen als Kunden, die in den Leistungserstellungsprozess zu integrieren sind. Indes wird dies zuweilen als kontraintuitiv empfunden. Daher ist nun auf etwaige Problembereiche einzugehen.

Zunächst könnte bestritten werden, dass Studierende als „extern“ bezeichnet werden können. Denn sie schreiben sich ein, gehören der Universität auf Zeit an und haben weitreichende Mitbestimmungsrechte. Letzteres Argument (Mitbestimmungsrechte) verliert an Kraft, wenn man erkennt, dass zum Beispiel Genossenschaftsbanken als Finanzdienstleister gelten. Sie dürfen laut Satzung nur Dienstleistungen für ihre Mitglieder erbringen, die zugleich mit weitreichenderen Rechten (Eigentümerrechte) als Studierende ausgestattet sind.

Das Merkmal „extern“ macht deutlich, dass sich die Universität mit ihrem Leistungsprogrammangebot auf die Individualität ihrer Studenten einstellen und den Kompetenzerwerb angemessen unterstützen muss. Indes bleiben die Studierenden hierfür selbst verantwortlich.

Weiterhin mag der Kundenbegriff in der Alltagssprache suggerieren, dass eine explizite Auswahl zwischen marktgängigen Alternativen (vergleichbaren Leistungen) getroffen wird. Auch dieser mögliche Einwand gegen die Übertragbarkeit des Kundenbegriffs auf die Universität erweist sich als nicht stichhaltig, da die Studenten

durchaus die Möglichkeit haben, das Leistungsangebot interuniversitär zu vergleichen. Jedoch muss weiterhin konstatiert werden, dass die universitäre Dienstleistung (Studiengangsangebot) das Merkmal eines Vertrauensgutes aufweist. Hierfür ist kennzeichnend, dass der Nutzen bzw. die Qualität nicht abschließend eingeschätzt werden kann, weshalb weder die eigenen Erfahrungen noch die von Dritten dazu herangezogen werden können, um die Entscheidung für die eine Universität und gegen die andere Universität zu fundieren. So wird beispielsweise regelmäßig die Spanne der Einschätzungen bezüglich der Didaktik des Übungsleiters bei den Teilnehmern unterschiedlich sein. Auch werden die Absoluten eines Studiengangs zu unterschiedlichen Einschätzungen darüber kommen, in welchem Maße ihre Einstellungschancen auf die Reputation ihrer Universität oder auf in der Zeit vor dem Studium ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführen sind. Diesbezüglich unterscheidet sich die Universität nicht von einer Steuerberatungsgesellschaft, die ebenfalls Dienstleistungen erstellt, die als Vertrauensgut zu klassifizieren sind. Ein hochzufriedener Mandant kann nicht sicher sein, bei einem anderen Steuerberater nicht besser beraten worden zu sein. Ein unzufriedener Mandant kann ebenfalls nicht sicher sein, dass die Qualität der erhaltenen Dienstleistung schlecht war, weil er Steuern nachzahlen musste. Somit kommen wir zu der Auffassung, dass Studierende bezüglich ihrer formalen Charakteristiken Kunden sind. Dem steht nicht entgegen, dass es sich um eine besondere Kundengruppe handelt. Wie zutreffend angemerkt, können Kunden branchentypische Bezeichnungen haben. So besteht der Kundenstamm einer Wirtschaftsprüfungsgesellschaft aus Mandanten. Gerade alltagssprachliche Konnotationen zu Mandanten lassen sich auf Studierende übertragen. Sie dürfen eine den Regeln des Berufsstands entsprechende Betreuung erwarten. Vor diesem Hintergrund ist nun die – von der HIS GmbH bzw. von Schröder/Degenhardt postulierte – Kundenorientierung zu betrachten.

6.6 Ist Kundenorientierung der richtige Weg?

Dienstleistungsunternehmen stehen im Wettbewerb um Kunden. Um erfolgreich zu sein, wird diesen Unternehmen die Vergrößerung ihres Kundenstamms und eine Kundenorientierung empfohlen. Prima facie „werden Forderungen nach einer Maximierung des Kundennutzens und die Erfüllung von Kundenwünschen zum generellen Leitprinzip erhoben“ (Backhaus/Voeth 2010, S. 15f.). Bei näherer Betrachtung „(heißt) Kundenorientierung ... die Probleme des Nachfragers wirklich zu kennen und (verbesserte) Lösungshilfen anzubieten“ (Backhaus/Voeth 2010, S. 16).

Was bedeutet das für Universitäten, die – wie gezeigt – Dienstleistungsbetriebe sind, deren Zielgruppe Studieninteressierte und deren Kunden Studierende sind? Das bedeutet im Grunde nur, dass bestmöglich Sorge für die Studierbarkeit getragen werden soll. Was spricht etwa dagegen, die prüfungsrechtliche Begleitung studierendenfreundlich zu gestalten, z.B. durch anwenderfreundliche Prüfungsverwaltungsprogramme? Weitergehend könnte dem Problem der versäumten Prüfungsanmeldung durch automatisierte Prüfungsanmeldung gemäß

Studienverlaufsplan entgegengewirkt werden. Was sollte dagegen sprechen, dass ein Professor im Rahmen der Kapazitäten seines Lehrstuhls, Übungen parallel im Hörsaal und in E-Learning- bzw. Blended-Learning-Form anbietet, um unterschiedlichen Lerntypen und Studienstilen Rechnung zu tragen, wenn inhaltlich eine Gleichwertigkeit besteht? Aber auch bei der Kundenorientierung gibt es Grenzen. Ein Steuerberater darf seinem Mandanten nicht zur Steuerhinterziehung raten und der Betreuer einer Hausarbeit muss selbst entscheiden, ob und wie viele Literaturhinweise erfolgen sollen, um den Zugang zum Thema zu erleichtern. Hier ist die berufstypische Sorgfalt geboten. Selbstverständlich können Kompetenzen, wie die Fähigkeit zur selbstständigen Problemlösung mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten, nicht dadurch ausgeprägt werden, dass Studierende hierzu nicht angeleitet und nie damit konfrontiert werden. Kurzum: Auch die Kundenorientierung erweist sich als ein dehnbarer Begriff. So kann es bei berufsständischer Sorgfalt im Interesse des Kunden sein, ihm nicht alles zu bequem zu machen und nicht alle prüfungsrelevanten Inhalte im Vorlesungsskript auszuformulieren. Mit anderen Worten: Universitäten dürfen für sich beanspruchen kundenorientiert zu sein, wobei die Service Levels sehr verschieden sein können. In der Hoffnung, nun besser verstanden zu werden, sollen die Ausführungen zu Universitäten als Dienstleistungsbetrieb mit Kunden, die Studierende sind, am Beispiel eines Qualitätsmanagementkonzepts veranschaulicht werden, wobei weiterhin der Fokus auf der Lehre und nicht auf der Forschung liegt.

6.7 Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbetrieb Universität

Die Beiträge in diesem Heft bringen eine grundsätzliche Skepsis gegenüber betriebswirtschaftlichen Betrachtungen von Studium und Lehre zum Ausdruck. Die nachfolgenden Ausführungen sind nach Auffassung der Autoren geeignet, diese Skepsis zu mindern. Hierzu wird das Konzept eines Qualitätsmanagementsystems aufgezeigt, das eine vom Fakultätsrat (FR) der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (WSF) der Universität Rostock (UR) eingesetzte Arbeitsgruppe (unter Leitung von Prof. Lorson) für betriebswirtschaftliche Bachelor-Studiengänge (bwSG) erarbeitet hat (vgl. generell zu dem Nordverbundprojekt Verbund Norddeutscher Universitäten 2011 und im Folgenden ebenda, S. 147-178). Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe wurden im Mai und September 2008 im FR diskutiert und bestätigt.

Das Konzept besteht aus inhaltlichen und organisatorischen Elementen. Organisatorisch wurde vereinbart, dass die Verantwortung für Qualitätsziele und Maßnahmen bei der Fakultätsleitung liegt und in Abstimmung mit dem FR auf Basis von Qualitätsberichten im Oktober und Juni Festlegungen erfolgen sollen.

Inhaltlich wurden in erster Linie

- (1) Grundsätze ordnungsmäßiger Lehre (GoL) als Leitbild für alle Lehrenden fixiert, vom FR beschlossen und veröffentlicht (gegliedert nach Durchführung, Didaktik, Lehrprogramm, Prüfung, Sprechstunden);
- (2) eine anonyme Meckerbox (physisch und elektronisch) eingerichtet, auf die nur die Fakultätsleitung Zugriff hat;

Tabelle 2: Kennzahlen und Indikatoren für die Qualität in Studium und Lehre – ein Praxisbeispiel

Kennzahl / Indikator	Berichtungszeitschritt			Bemerkung	Beurteilung	Ausprägung	Ausprägung Vorjahr	Veränderung (%)
	Input	Throughput	Output					
Attraktivität des Studiengangs	Zulassungen Immatrikulationen	1. P. Vorlesung 1. Lernungspunkt						
		1. P. Pflichtarbeit 1. Lernungspunkt						
		1. P. Wahlarbeit 1. Lernungspunkt						
		1. P. Pflichtarbeit 1. Lernungspunkt						
Reibungsunterstützung der Studierenden	Kosten	Lernauftragssysteme SWTS Summe SWTS						
	Anzahl Stunden 160 Stunden							
Forschungsunterstützung Internationalität	Post-Prüfung Studierende							
	IT-Abteilung Gesamtdaten							
Lehre: neue Studienvorhaben	Studierende							
	Professor							
	Studierende WIMA							
	Neue Vorhaben auf dem Markt (Markt)							
Qualität der Lehre								
Regionale / überregionale Attraktivität des Studiengangs	Immatrikulationen M.V.							
	Immatrikulationen P.V.							
	Immatrikulationen A.V.							
	Immatrikulationen Studierende / Absolventen							
Studien- / Lehreffizienz Wissenschaftliche Qualität der Lehre	Professur SWTS Summe SWTS							

- (3) der Fragebogen zur standardisierten Vorlesungsevaluation (physisch und elektronisch) in allen Pflichtveranstaltungen neu konzipiert, wobei die Durchführung und Auswertung durch die Fachschaft erfolgt; sowie
- (4) rund 20 Kennzahlen und Indikatoren definiert, die regelmäßig berechnet und für die Fakultätsleitung vorgehalten werden. Sie sind nicht allein auf die Qualität (Output/Outcome), sondern auch auf Input und Throughput gerichtet. Die Berichterstattung erfolgt in Form eines Ampelsystems, das auch Veränderungen von Kennzahlen anzeigt (vgl. Tabelle 2). Im Einzelnen sollen die Kennzahlen Indikatoren für die Qualität der Lehre, Lehr- und Studiensituation, Kontaktchancen der Studierenden, Aktualität des Studienangebots, Forschungsorientierung, Internationalität, Bibliotheksunterstützung der Studierenden, IT-Umfeld der Studierenden sowie Studien- und Lehreffizienz sein. Dabei wurden nicht nur Berechnungsweise und Verantwortlichkeit für die Datenerhebung fixiert, sondern auf Interpretierbarkeit in Bezug auf Ursachen geachtet. So konnte eine Zuordnung dieser Indikatoren zu dem Fragebogen der Absolventenbefragung vorgenommen werden. Die Absolventenbefragung wird vom Zentrum für Qualitätssicherung der UR zentral durchgeführt, wobei nun eine spezielle Auswertungsroutine für die WSF implementiert wurde.

Die Betrachtung von Studium und Lehre als Dienstleistungsprozess mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten hat an der Universität Rostock nicht dazu geführt, dass die Studierenden hinausdefiniert werden. Vielmehr wurden ihre – in der Hochschullandschaft wohl einzigartigen – Möglichkeiten zur Mitbestimmung (es gibt erstens das Amt eines studentischen Prorektors und zweitens kann der FR der WSF einen Studierenden als Prodekan der Fakultät wählen) verbessert und ihre Mitverantwortung für die Qualität in Studium und Lehre gestärkt. Dank der GoL kennen sie das Anspruchsniveau, auf das notfalls via Meckerbox Bezug genommen werden kann. Die Vorlesungsbefragung liegt allein in ihren Händen, wobei die Ergebnisse für alle Studiengänge – getrennt nach Veranstaltungen – in einer zusammenfassenden Tabelle veröffentlicht werden (z.B. für das WS 2011/12 im SS 2012), die auch eine von den Studierenden zu vergebende Gesamtnote je Veranstaltung enthält. Diese aggregierten Befragungsergebnisse bilden einen Indikator für die Qualität der Lehre. Konkret wird in dem zugehörigen Qualitätsbericht als Kennzahl der Prozentsatz der mit mindestens 2,5 bewerteten Veranstaltungen ausgewiesen. Diese Kundenorientierung mündet aber weder darin, dass 100% als Ziel ausgegeben wird noch dass ein mit 3,8 (Schulnote) bewerteter Lehrender automatisch zur Fakultätsleitung zitiert bzw. zur Fortbildung geschickt wird. Vielmehr gilt es dem Einzelfall Rechnung zu tragen. Schließlich mischen sich hier Unterschiede, die in der durchschnittlichen Beliebtheit eines Faches, des Anspruchsniveaus in diesem Fach und der Persönlichkeit eines Lehrenden begründet sind. Abschließend sei noch Folgendes erwähnt:

- Die Studierenden werden verschiedentlich systematisch auf ihre Mitverantwortung für den Studienerfolg aufmerksam gemacht. Insbesondere wird das Zustandekommen der Curricularwerte erläutert – ausgehend von einer 40-Stunden-Woche und sechs Wochen Jahresurlaub bis hin zu dem sich mit zunehmendem Studienfortschritt verschiebenden Verhältnis von Präsenzangebot und Eigenleistung.
- Für die Identifizierung und bestmögliche Beseitigung von Problemen sind Studierende, Lehrende, Studien- und Prüfungsämter sowie Fakultätsleitung gemeinsam verantwortlich. Beispiele bilden ein Mentoring-Programm der Fachschaft Wirtschaftswissenschaften (erfahrene Studierende begleiten Studienanfänger in den ersten beiden Semestern als Ansprechpartner für alle Fragen des studentischen Lebens und Arbeitens) und die aktuelle Studiengangsreform (insbesondere zur Verbreiterung der Wahlmöglichkeiten, zur Schaffung eines Zeitfensters für eine universitäts- und fakultätsseitig gewünschte Outgoing-Mobilität und zur Minderung des Notendrucks).

6.8 Schlussfolgerungen

Es konnte gezeigt werden, dass die betriebswirtschaftliche Betrachtung von Universitäten als Dienstleister, deren Kunden Studierende sind, rein formaler Natur ist. Damit wird keiner Kundenorientierung im Sinne eines verminderten Anspruchsniveaus das Wort geredet. Dies unterstreicht auch das skizzierte Praxisbeispiel. Indes gilt es zu konstatieren, dass der primäre Adressat des Dienstleisters Universität das Gemeinwesen bzw. der Staat ist. Indem der Beitrag auf den Bildungs- und Qualifizierungsauftrag von Universitäten fokussiert und somit die Dienstleistung Lehre herausgreift, ist eine Verkürzung auf Studierende angemessen und zulässig.

Literaturverzeichnis

- Albers, S. (1999): Optimale Allokation von Hochschul-Budgets. In: Die Betriebswirtschaft, 59. Jg./H. 5, S. 583-598.
- Amrhein, D. (1998): Die Universität als Dienstleistungsunternehmen: Innovative Organisationsstrukturen und Motivationskonzepte. Wiesbaden.
- Backhaus, K./Voeth, M. (2010): Industriegütermarketing. München.
- Behnisch, M. (2007): Universitäten im Dienstleistungswettbewerb. Marburg.
- Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, G./Hachmeister, C.-D./Hennings, M./Roessler, I./Ziegele, F. (2009): Hochschul-Ranking: Vorgehensweise und Indikatoren 2009. In: CHE (Hg.): Arbeitspapier Nr. 119. Gütersloh.
- Bolsenkötter, H. (1976): Ökonomie der Hochschule, Band 1. Düsseldorf.
- Brüggemeier, M. (2000): Leistungserfassung und Leistungsmessung in Hochschulen. In: Budäus, B. (Hg.): Leistungserfassung und Leistungsmessung in öffentlichen Verwaltungen: 2. Norddeutsche Fachtagung zum New Public Management. Wiesbaden.
- Daniel, H.-D. (1996): Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten: Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim. In: Albach, H. (Hg.): Betriebswirtschaftslehre und der Standort Deutschland. Wiesbaden.
- Dresel, M./Rindermann, H./Tinsner, K. (2007): Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In: Kluge, A./Schüler, K. (Hg.): Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse. Lengerich.
- Egeln, J./Heine, C. (2005): Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen: Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. In: HIS (Hg.): Kurzinformation A5/2005. Hannover.
- Giesen, A./Gold, H. (1996): Individuelle Determinanten der Studiendauer. In: Lompscher, J./Mandl, H. (Hg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern.
- Hachmeister, C.-D./Hennings, M. (2007): Indikator im Blickpunkt: Kriterien der Hochschulwahl und Ranking-Nutzung. In: CHE (Hg.): Auswertung aus dem CHE-Ranking. Gütersloh.

- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D./Wank, J. (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. In: HIS (Hg.): Projektbericht Mai 2008. Hannover.
- Jaeger, M./In der Smitten, S. (2009): Evaluation der leistungsbezogenen Mittelvergabe an die Berliner Hochschulen. In: HIS (Hg.): Forum Hochschule 1/2009. Hannover.
- Jaeger, M./In der Smitten, S. (2010): Evaluation der leistungsbezogenen Mittelvergabe an die Hochschulen in M-V. In: HIS (Hg.): Forum Hochschule 4/2010. Hannover.
- Kehm, B. M. (2004): Hochschulen in Deutschland – Entwicklung, Probleme und Perspektiven. In: APuZ, 54. Jg., Beilage 25, S. 6-17.
- Knauf, F. (2010): Unternehmen Universität. URL: <http://www.handelsblatt.com/technologie/forschung-medizin/geisteswissenschaften/unternehmen-universitaet/3359516.html> (Funddatum: 21.02.2011).
- Krempkow, R./König, K./Ellwardt, L. (2006): Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen: Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006. In: Institut für Hochschulforschung Wittenberg (Hg.): HoF Arbeitsbericht 5/2006. Wittenberg.
- Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre: Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld.
- Kromrey, H. (1994): Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorgesungsbefragungen (nicht) aussagen. In: Empirische Pädagogik, 8. Jg./H. 2, S. 153-168.
- Kromrey, H. (2001): Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design. In: Spiel, C. (Hg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster.
- Küpper, H.-U. (2008): Controlling: Konzeption, Aufgaben, Instrumente. Stuttgart.
- Lang, T. (2007): Bachelor, Master und Auslandserfahrungen: Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen. Bonn.
- Lauer, K. (2008): Heiß begehrt: Studienplätze an der Hochschule der Medien, URL: <http://idw-online.de/pages/de/news272923> (Funddatum: 15.01.2013).
- Löffler, E. (2000): Ansätze zur Erfassung und Dokumentation von Leistungen öffentlicher Verwaltungen im internationalen Vergleich. In: Budäus, D. (Hg.): Leistungserfassung und Leistungsmessung in öffentlichen Verwaltungen: 2. Norddeutsche Fachtagung zum New Public Management. Wiesbaden.
- Maleri, R./Frieztzsche, U. (2008): Grundlagen der Dienstleistungsproduktion. Berlin und Heidelberg.
- March, J.G./Sutton, R.I. (1997): Organizational Performance as dependent variable. In: Organization Science, Vol. 8, No. 6, pp. 698-706.
- Müller-Böling, D. (1994): Hochschulen als Vorstellungstereotypen: von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? In: Forschung & Lehre, 2. Jg./H. 7, S. 1-4.
- Nebt, T. (2011): Produktionswirtschaft. München.
- Nicolai, A./Kieser, A. (2002): Trotz eklatanter Erfolglosigkeit: Die Erfolgsfaktorenforschung weiter auf Erfolgskurs. In: Die Betriebswirtschaft, 62. Jg./H. 6, S. 579-596.
- Nordverbundprojekt Verbund Norddeutscher Universitäten (2011): Evaluation der Entwicklung, Implementierung und Erprobung von Elementen für ein Qualitätsmanagement in Studium und Lehre 2009/10. Verbund-Materialien, Bd. 24. Bremen.
- Oberhofer, W. (2002): Studienabbruchquote und Typologie der Studienabbrecher und Hochschulwechsler. Regensburg.
- Pankow, F. (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen. Berlin.
- Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen: Verfahren und Instrumente. In: Institut für Hochschulforschung Wittenberg (Hg.): HoF-Arbeitsberichte 5/2004. Wittenberg.
- Pasternack, P. (2006): Leistungsindikatoren als Qualitätsindikatoren. Eine Wegbeschreibung. In: HRK/Projekt Qualitätssicherung (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Bonn.
- Reinfeldt, F./Frings, C. (2003): Absolventenbefragungen im Kontext von Hochschulevaluation: Forschungsstand und Perspektiven. In: Zeitschrift für Evaluation, 2. Jg./H. 2, S. 279-294.
- Riese, K. (2007): Kriterien zur Ressourcensteuerung an Hochschulen. Wiesbaden.
- Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau.
- Rindermann, H. (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2. Jg./H. 2, S. 233-256.
- Scharfe, S. (2010): Neue Informationen mit alten Daten: Studienverlaufsbezogene Auswertungen durch Verknüpfung von Erhebungen der amtlichen Hochschulstatistik. In: BMBF (Hg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“: Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven. Bonn und Berlin.
- Seibt, D. (2004): Erfahrungen mit Blended Learning an der Universität zu Köln, dargestellt am Beispiel des Systems E-LEARN. Köln.
- Seidenschwarz, B. (1992): Entwicklung eines Controllingkonzeptes für öffentliche Institutionen: dargestellt am Beispiel einer Universität. München.
- Schildknecht, R. (1992): Total Quality Management. Frankfurt a.M. und New York.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.
- Schomburg, H. (2001): Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien. Kassel.
- Sperling, R. (2008): Berufsfeldorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende. Freiburg.
- Stieger, H. (1980): Zur Ökonomie der Hochschule. Gießen.
- Seufert, S./Mayr, P. (2002): Fachlexikon e-learning. Bonn.
- Teichler, U. (2002a): Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland – Was sich aus der Perspektive der Hochschulforschung dazu sagen lässt. In: Die Hochschule, 11. Jg./H. 1, S. 29-45.
- Teichler, U. (2002b): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB), 25. Jg./H. 1-2, S. 9-32.
- Webler, W.-D. (2011): Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern. In: Hochschulmanagement, 6. Jg./H. 4, S. 84-92 und III.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin.
- Witte, F. (1999): Wirtschaftlichkeit in Hochschulen: Ein Finanzmittelverteilungsmodell für Hochschulen auf der Grundlage der Lehr- und Forschungsleistung. Aachen.
- Woywode, M. (2004): Wege aus der Erfolglosigkeit der Erfolgsfaktorenforschung. In: KfW Bankengruppe (Hg.): Was erfolgreiche Unternehmen ausmacht: Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Heidelberg.
- Ziegele, F. (2008): Budgetierung und Finanzierung an Hochschulen. Münster.

■ **Martin Fitting**, Dipl.-Kfm., Diplomand im Sommersemester 2010 am Lehrstuhl für ABWL: Unternehmensrechnung und Controlling, Universität Rostock, E-Mail: mfitting@hotmail.de

■ **Christian Horn**, Dipl.-Kfm., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für ABWL: Unternehmensrechnung und Controlling, Universität Rostock, E-Mail: christian.horn@uni-rostock.de

■ **Dr. Peter Lorson**, Professor für ABWL: Unternehmensrechnung und Controlling, Universität Rostock, E-Mail: peter.lorson@uni-rostock.de

■ **Christina Wigger**, Dipl.-Kfzr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für ABWL: Unternehmensrechnung und Controlling, Universität Rostock, E-Mail: christina.wigger@uni-rostock.de

Hans-Ulrich Küpper

Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen?



Hans-Ulrich Küpper

First check why and how economic concepts were transferred to universities and how far that seems permissible. Within limits these views have to be supported, for the deficits of the University in the 1970s and 1980s had to be remedied. Politicians accepted economic concepts as suitable solutions, without perceiving their limitations. In the narrower field of "students as customers", it is considered that the students occur in a service institution university that it falls under the "corporate concept" as external factors in a service process in the article. Under the conditions of shortage of funds and the mass education, the universities have to adapt to changing conditions. Humboldt's ideals were also hardly accessible in a mass university. The author argues for a conceptual blend of Wilhelm von Humboldt and Adam Smith, from educationally and economically justified theoretical concepts.

1. Immer in Unruhe - Permanente Hochschulreform in Deutschland?

Als Student, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Hochschullehrer in den vergangenen fast 50 Jahren hat man an den Universitäten bewegte Zeiten und viele Veränderungen erlebt. In die überfüllten Hörsäle der 60er Jahre brach 1968 die „Studentenbewegung“ ein, durch welche der „Muff unter den Talaren“ ausgetrieben werden sollte und zumindest letztere weitgehend verschwanden. Intensive Diskussionen bis hin zur Umfunktionalisierung von Vorlesungen und Seminaren, zu Streiks, Aussperrungen sowie Prüfungen unter Polizeischutz kennzeichneten die nachfolgenden Jahre. Sie waren der Hintergrund der in allen Bundesländern durchgeführten Strukturreform der Universitäten.

Eine wesentliche Folge dieses Umbruchs waren die Einrichtung ständiger *Studienreformkommissionen* auf allen Ebenen und die bundesweite Vereinheitlichung der allgemeinen und fächerbezogenen Prüfungsordnungen. In fast 40 Jahren habe ich als Vertreter der wissenschaftlichen Mitarbeiter oder Professoren an der Neufassung von mindestens 7 neuen Prüfungsordnungen mitgewirkt. Die damit oft unvermeidliche parallele Geltung von Prüfungsordnungen unterschiedlicher Fassung machten für Studierende wie Dozenten Bürokratie handgreiflich – und das in einem Massenfach mit bis zu 1.000 Anfängern. Die Notwendigkeit von Reformen des Studiums und ihrer rechtzeitigen Anpassung an geänderte Bedingungen war wohl ein Auslöser für die Institutionalisierung des Reformbemühens in derartigen Reformkommissionen. In erster Linie führte sie zu einer Vereinheitlichung aller Diplom-Prüfungsordnungen und ihrer Ausprägungen je Fach. Zugleich minderte sie jedoch nach meinem Eindruck bei vielen die Bereitschaft

zu weiteren Reformen. Den vor allem auf das Studium bezogenen Reformen habe ich als junger Professor so empfunden, als sollten wir bei einem mit 160 km fahrenden Auto laufend Reparaturen vornehmen – und das mit Gremien, in denen die Interessen sowie Vorstellungen unterschiedlichster Gruppen (Universitäts- und/oder Fachhochschul-Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende, Verwaltungsangestellte) aufeinandertrafen und zu einem Ausgleich gebracht werden mussten. Zudem waren dann mit Fachbereichsrat, Rechtsabteilung der Universität und Senat mehrere Instanzen zu durchlaufen, bis eine neue Ordnung im Ministerium geprüft und letztlich erlassen wurde. Reform erwies sich als äußerst mühseliger Prozess, der wenig effizient gestaltet schien.

Dies ist ein für mich besonders eindrückliches Beispiel dafür, warum ab 1990 die Kritik an der Leistungsfähigkeit der deutschen Universitäten und an der Ineffizienz ihrer Prozesse immer stärker wurde. Sie löste eine zumindest anfangs kaum wahrgenommene neue Strukturreform aus, in der betriebswirtschaftliche Konzepte wie die Kundenorientierung eine wichtige Bedeutung erlangten. Deshalb erscheint es mir unvermeidlich, für die Analyse des Themas „Studierende als Kunden“ zuerst den Hintergrund aufzuzeigen und es als Teil einer Übertragung ökonomischer und insbesondere betriebswirtschaftlicher Konzepte auf die Hochschule zu diskutieren. Das Aufgreifen von BWL-Konzepten ist auf eine Reihe von Defiziten zurückzuführen, wie sie die deutschen Universitäten Anfang 1990 aufwiesen und die ihnen vorgeworfen wurden. Deshalb werden die hierfür aus meiner Sicht maßgeblichen Defizite in Abschnitt 2 angesprochen. Im 3. Abschnitt wird der Begriff Kundenorientierung in den Zusammenhang zu den wichtigsten dahinter liegenden Konzepten einer zunehmenden Auto-

nomie der Universitäten, dem Verständnis von Hochschulen als Unternehmungen und ihrer Wettbewerbsorientierung gestellt. Der 4. Abschnitt beschließt die Überlegungen mit der Frage, inwieweit Elemente des Humboldtschen Konzepts weiterbestehen und inwieweit sie um ökonomische Konzepte ersetzt oder ergänzt werden sollten.

2. So kann es nicht weitergehen – Hintergründe der Effizienzreform seit 1990

2.1 Probleme im deutschen Hochschulsystem

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verzeichneten die deutschen Hochschulen den in Abb. 1 skizzierten *Anstieg der Studentenzahlen* von ca. 250.000 in 1960 auf ca. 2 Millionen in 2002, wobei die staatlichen Mittel für sie deutlich geringer ausgeweitet wurden (vgl. Wissenschaftsrat 2002; KMK 2008). Durch den Ausbau der Fachhochschulen und die Einführung von Berufsakademien in wenigen Ländern wurde diese Ausweitung nicht aufgefangen, da man in ihnen eine seminaristische (Kleingruppen-)Ausbildung umsetzte, während die Universitäten in den stark nachgefragten Fächern den Massenbetrieb weiterführen mussten. Von daher ist es sicher berechtigt, von einer Überlastung des deutschen Hochschulsystems zu sprechen.

Dazu kam die tief gehende staatliche Steuerung der staatlich finanzierten Universitäten und Fachhochschulen, welche viel Bürokratie unvermeidlich machte. Ministerien und Landtage hatten einen großen Einfluss bis zur Einrichtung, Besetzung und Ausstattung einzelner Professuren. Als zentrales Instrument zur Bewältigung der Überlast wurden das *Kapazitätsrecht* und die zentrale Verteilung von Studienplätzen eingeführt. In den Massenfächern blieb die Leistung im Abitur zwar maßgebliches Auswahlkriterium für die Zulassung zu einem Fach, aber nicht für den Studienort; insofern gab es keine echte Studienortwahl. In einem ansonsten auf

marktwirtschaftliche Mechanismen bauenden Land, das sich dadurch bewusst gegenüber dem anderen deutschen Staat abgrenzte, herrschte im Hochschulbereich an einer der wichtigsten Stellen eine *zentralverwaltungswirtschaftliche Steuerung*. In ihr erhielten *Rechtsfragen* wie der Anspruch auf einen Studienplatz herausragende Bedeutung, was die Aussage des Bundesverfassungsgerichts von 1972 einer „unzulässigen (bzw. verbotenen) Niveaupflege“ beklemmend zum Ausdruck brachte.

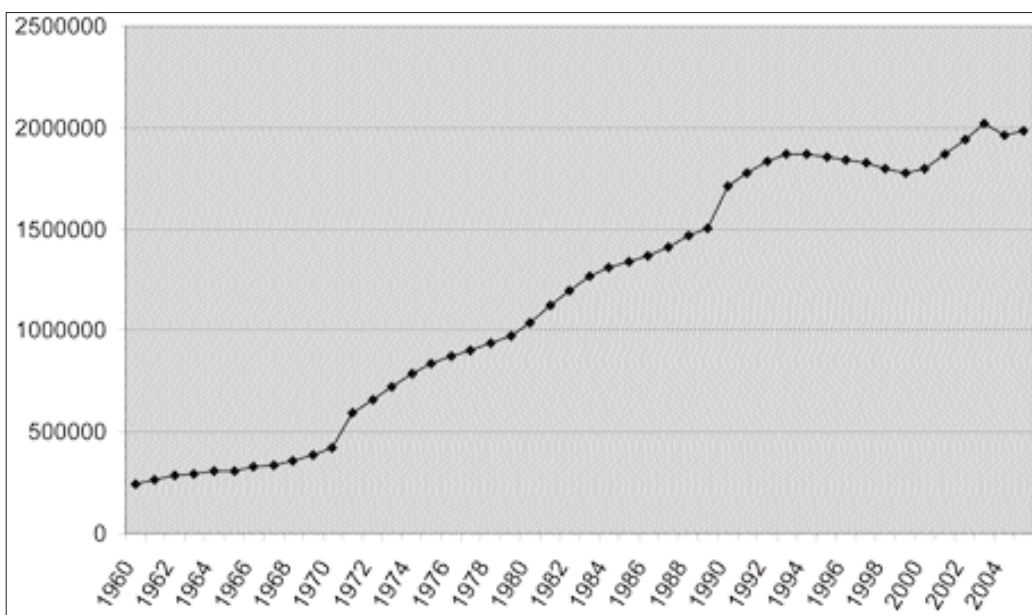
Zu der vielfach beklagten „Unterfinanzierung“ der Universitäten und Fachhochschulen, die man auch noch in den 80er Jahren mit einer (sich als empirisch falsch erweisenden) „Tunneltheorie“ auszusitzen hoffte, kamen ab 1990 die zusätzliche Aufgabe des Aufbaus der Hochschulen in den *neuen Bundesländern* und die ebenfalls durch den Zusammenbruch des Kommunismus beschleunigte Globalisierung. Obwohl die Universitäten die dramatische Erhöhung der Studentenzahlen in drei Jahrzehnten ohne erkennbaren Qualitätsverlust bewältigt hatten, wurden ihnen eine mangelnde internationale Konkurrenzfähigkeit und die Schwerfälligkeit ihrer Prozesse vorgeworfen.

2.2 Folgen der Überlastung

Aufgrund dieser Entwicklung ist es nicht verwunderlich, dass sich die Einstellung vieler Professoren in den Massenfächern von Idealen wie einer ‚Lebensgemeinschaft der Lehrenden und Lernenden auf Zeit‘ und einer gemeinsamen ‚Suche nach der Wahrheit‘ verabschiedete. Die 68er Jahre hinterließen bei vielen tiefe Wunden; die eher anwachsende Auseinandersetzung mit Massen an Studierenden und Prüflingen sowie die damit verbundenen Verhandlungs- und Verwaltungsprozesse nahmen ihnen Zeit für eigentlich beabsichtigte Forschung. Daher ist nachvollziehbar, dass der eine oder andere davon sprach, die Universität wäre schön, „wenn es nur keine Studenten gäbe“.

Auch erklärbar erscheint, warum es nach 1990 zu Modellversuchen kam und neue Hochschulgesetze verabschiedet wurden, die betriebswirtschaftliche Konzepte aufnahmen. Die Ziele der anfangs kaum wahrgenommenen „Effizienzreform“ (Küpper 2009) können in der Steigerung der Leistungsfähigkeit, der Dezentralisierung des Steuerungssystems und der Verstärkung von Wettbewerb anstelle von Regulierung gesehen werden. Mit ihr wurden wichtige Elemente der Hochschulreform nach 1968 verändert, indem z.B.

Abbildung 1: Entwicklung der Studentenzahlen zwischen 1960 und 2004



Kompetenzen von den Gremien auf die Hochschul- und Fachbereichsleitungen verlagert wurden, ohne den Protest der Studierenden auszulösen.

3. Zwang zu Wirtschaftlichkeit – ökonomische Konzepte als Rettung?

3.1 Autonomie und Ökonomie

Eine zentrale Forderung der Universitäten bestand in mehr *Autonomie*, u.a. durch die Zuweisung eines Globalhaushaltes. Die Landesregierungen waren zunehmend hierzu bereit, verlangten aber (mit Recht), dass die Universitäten dann auch über geeignete *Steuerungsinstrumente* verfügen müssten – wie sie in der Betriebswirtschaftslehre (BLW) entwickelt und analysiert werden. Interessanterweise führte dies beispielsweise dazu, dass sowohl das damals SPD-regierte Land Niedersachsen in einem Modellversuch (vgl. Krasny/Ziegele 1997) als auch das CDU-regierte Baden-Württemberg die Einrichtung von Globalhaushalten an die Einführung einer *kaufmännischen Buchhaltung* mit einem *Jahresabschluss* knüpften, der weitgehend dem System erwerbswirtschaftlicher Unternehmungen entsprach (vgl. Küpper 2000). Unabhängig von der politischen Grundorientierung hatten viele Politiker die Meinung, durch eine unmittelbare Übertragung der in gewinnorientierten Unternehmungen angewandten betriebswirtschaftlichen Instrumente könnten die Universitäten selbständig und effizient werden. Unter dem zusätzlichen Einfluss der EU wird in vielen Bundesländern inzwischen die Einführung von Systemen des betriebswirtschaftlichen internen und des externen Rechnungswesens verlangt.

Obwohl die Kanzler der deutschen Universitäten auf Empfehlung ihres zuständigen Arbeitskreises 1999 (vgl. Arbeitskreis 1999; Kronthaler 1999) eine Anpassung des Rechnungswesens an die *spezifischen Bedingungen* der Universitäten empfohlen hatten (vgl. Küpper 2001 und 2002a), setzt man vielfach unmittelbar auf die in erwerbswirtschaftlichen Unternehmungen angewandten Instrumente. Dies ist aus betriebswirtschaftlicher Sicht problematisch, weil z.B. der handelsrechtliche Jahresabschluss primär der Messung und Planung von Gewinnen dient, während die staatlichen Hochschulen ihre Leistungen in Forschung, Lehre sowie Service nicht auf Märkten verkaufen. Damit fehlt für sie eine verlässliche, manipulationsfreie Bewertung ihres Outputs; darüber hinaus liegen die ihnen von den Gesetzen (z.B. Art. 2 BayHG 2006) vorgegebenen maßgeblichen Ziele nicht in der Gewinnerzielung, sondern in der Pflege von Forschung und Lehre.

Die Übertragung von Instrumenten des Rechnungswesens auf Hochschulen ist ein besonders eindrückliches, aber eher für Fachleute durchschaubares Beispiel, wie problematisch eine unzureichend kritisch analysierte Anwendung betriebswirtschaftlicher Konzepte ist (vgl. Krützfeld 2007). In diesem Prozess war zu beobachten, dass zwar die Fachleute in den Universitäten (bzw. im Arbeitskreis Hochschulrechnungswesen der Kanzler) die Erkenntnisse der betriebswirtschaftlichen Theorie über den Zusammenhang zwischen den Zwecken sowie Anwendungsbedingungen einer Rechnung und ihrer Ausgestaltung ernst nehmen. Anschließend besteht jedoch

die Gefahr, dass diese von den in Politik und Hochschulen Verantwortlichen beiseite geschoben werden, um rasch zu einer Einführung zu kommen und die auf dem Markt verfügbaren (SAP-/EDV-)Systeme nutzen zu können. Die Gefahr von Fehlsteuerungen wird dann einfach gering geachtet.

3.2 Hochschulen als Unternehmungen

An diesem Beispiel lässt sich fundiert zeigen (vgl. Küpper 2000, Küpper 2001), wie ernst die Frage zu nehmen ist, inwieweit überhaupt betriebswirtschaftliche oder ökonomische Konzepte für Hochschulen geeignet sind. Dies gilt auch für eine Übertragung des Kundenkonzepts auf Hochschulen. Auf der einen Seite ist hierbei relevant, dass sich der Gegenstand der BWL nicht nur auf erwerbswirtschaftliche und damit gewinnzielorientierte Unternehmungen erstreckt. Zwar stehen diese im Mittelpunkt vieler Untersuchungen und werden Konstrukte wie der *homo oeconomicus*, der individualistisch egoistische Nutzenmaximierer u.a. in der ökonomischen Modelltheorie genutzt. Die BWL ist jedoch sowohl in ihrem Untersuchungsbereich als auch in ihren theoretischen sowie konzeptionellen Ansätzen wesentlich breiter.

So wird in ihr der *Begriff Unternehmung* nicht nur auf erwerbswirtschaftliche, sondern auf alle Gebilde angewandt, in denen mit knappen Gütern Prozesse zur Bereitstellung und Verwertung von Sachgütern sowie Dienstleistungen vollzogen werden. Nach diesem Verständnis kann man (staatliche) Universitäten ebenso wie Krankenhäuser oder Opernhäuser als Unternehmungen bezeichnen. Diese werden innerhalb der BWL aus ganz verschiedenen Dimensionen z.B. in Bezug auf reale Produktionsprozesse, als finanzielle Investitionsprojekte, ihre monetären oder nichtmonetären (Erfolgs-)Ziele und die sozialen sowie Führungsbeziehungen der in ihnen tätigen Menschen analysiert (vgl. Küpper 2007).

Dabei ist aber wichtig, die *Besonderheiten* des „Unternehmens“-Typs Hochschule zu erkennen. Entsprechend Abb. 2 zeichnen sich die in ihnen erbrachten Leistungen in Lehre und Forschung durch eine *große Individualität*, *Verschiedenartigkeit* und *Vielfalt* aus. Zwischen den Fächern, Studiengängen und Forschungsgebieten bestehen große Unterschiede. Die Ausprägung und die Ergebnisse von Hochschulprozessen hängen maßgeblich von dem persönlichen Einfluss der Leistungsträger ab, d.h. der Dozenten und Forscher sowie der Studierenden als externen Faktoren. Für die Kennzeichnung und Bewertung der Ergebnisse spielt dabei die *Qualität* der Leistungen eine zentrale Rolle. Da die „Produkte“ nicht auf freien Märkten (bewertet und) verkauft werden, gibt es keine einheitlich akzeptierten Größen zur Messung ihres Erfolgs. Als dessen Indikatoren können z.B. Eigenschaften des Outputs wie Absolventen oder dessen Wirkungen wie die erreichbare Beschäftigung herangezogen werden (vgl. Küpper/Ott 2002).

3.3 Kundenorientierung

Die *Ausrichtung auf den Kunden* hat in der BWL eine lange Tradition. Jedem Kaufmann ist klar, wie wertvoll der Kunde für ihn ist, wenn er – mit diesem – Geschäfte machen möchte. Zwar ist die Kundenorientierung bei erwerbswirtschaftlichen Unternehmungen, die in einem

Abbildung 2: Merkmale von Hochschulprozessen



marktwirtschaftlichen System auf die Erzielung von Gewinnen angewiesen sind, nicht das Endziel. Einnahmen und Gewinne lassen sich aber nur dann erzielen, wenn die eigenen Produkte von Kunden gekauft werden; daher müssen alle Prozesse auf diese ausgerichtet sein und hat die Kundenorientierung nicht nur für das Marketing, sondern für die Produktion und die anderen Funktionsbereiche große Bedeutung erlangt. Aber auch für Non-Profit-Unternehmungen ist Kundenorientierung wichtig, um ihren Zweck erfüllen zu können, ob es sich um eine Klinik, ein Theater oder eine Lehrereinrichtung o.ä. handelt.

Zusätzliche Bedeutung gewinnt die Kundenorientierung bei *Dienstleistungsunternehmen*, weil deren Leistung die Mitwirkung des Kunden als sog. 'externem Faktor' erfordert. Beispielsweise kommen ein Personentransport, eine Beratung, Behandlung, Ausbildung oder entsprechende Dienstleistungen ohne dessen Mitwirkung als Kunde nicht zustande. Während ein materielles Produkt wie z.B. ein Auto, ein Werkzeug oder ein Kleidungsstück allein vom Hersteller erzeugt und dann den Kunden angeboten wird, besteht bei Dienstleistungen das Produkt in einer Veränderung, die beim Kunden selbst oder an ihm vollzogen wird und daher seine passive oder aktive Beteiligung erfordert. Eine Person kann nicht befördert werden, ohne dass sie das Fahrzeug betritt; ihre Ausbildung erfordert nicht nur die physische Mitwirkung durch Anwesenheit und/oder Zuhören, sondern auch einen geistigen Prozess in ihr selbst. Als Produkt wird in der BWL hier nicht die Vermittlung, sondern die Änderung in den Kenntnissen und Fähigkeiten des Ausgebildeten bezeichnet. Deshalb hängt die Qualität des Produkts auch und oft zu hohen Teilen von der Mitwirkung des Kunden ab. Das gilt in besonderem Maße für die Ausbildung an Hochschulen.

Die Metapher von den Studierenden als den Kunden von Universitäten und Fachhochschulen hat (für mich) vor allem die *Funktion*, auf die große *Bedeutung der Studierenden* für die Hochschule und ihre Professoren hinzuweisen. Trotz manch schmerzvollen Auseinandersetzungen nach 1968 und trotz der Belastung durch

Massenfächer soll (wieder) erkennbar werden, wie zentral wichtig deren Ausbildung und diese selbst für die Universität sind. Für die Gesellschaft hat die Aufgabe der *Lehre höchste Priorität*, wahrscheinlich mehr als die Forschung. Besonders eindrücklich hat diese Bedeutung der langjährige deutsche Präsident der Stanford University, Gerhard Casper, 2001 in einem Vortrag zum Ausdruck gebracht, in dem er die Studenten als das wichtigste Kapital seiner Universität bezeichnete und unter anderem sagte: „Im großen und ganzen besteht in den Vereinigten Staaten wenig Zweifel daran, dass die erfolgreichste Methode des Wissens- und Technologietransfers von Seiten der Universitäten in der Ausbildung von erstklassigen Studenten besteht.“ (Casper 2001, S. 28) Nach meinem Eindruck musste (und muss) dies vielfach an den Universitäten neu begriffen werden. Die Inhalte sowie Methoden

der Lehrveranstaltungen und Prüfungen müssen auf die jeweiligen Studierenden ausgerichtet sein. Man musste (und muss) lernen, dass hohe Durchfallquoten kein Qualitätsausweis, sondern eher ein Hinweis auf mangelnde Ausbildungserfolge sind.

Für erwerbswirtschaftliche Unternehmungen hat die Ausrichtung auf den Kunden die Funktion, dessen zentrale Bedeutung für die kurzfristige Gewinnerzielung und ein längerfristiges Überleben im Auge zu behalten. Demgegenüber ist sie für *öffentliche Hochschulen* nicht Mittel zum Zweck, sondern betrifft deren *zentrale Aufgabe*, „der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Studium, Lehre und Weiterbildung“ (z.B. Art. 2 Bayer. Hochschulgesetz 2006) zu dienen. Versteht man Kundenorientierung in diesem Sinn und überfrachtet man sie nicht mit Konsequenzen, die in der BWL für einzelne Teilgebiete wie z.B. das Marketing und bestimmte Anwendungsfälle daraus gezogen werden (können), hat sie für das heutige Hochschulsystem m.E. eine zweckmäßige und bedeutsame Funktion. Diese ist für die Dozenten, die Hochschulen und die Studierenden gleichermaßen wichtig. Erstere müssen das hohe, ihr durch die Gesellschaft aufgetragene, aber auch von dieser (in Deutschland weitgehend) finanzierte Gewicht der ihnen übertragenen Ausbildungsaufgabe erkennen. *Lehrveranstaltungen* sowie *Prüfungen* sind nicht notwendiges Übel, sondern eine ihrer *Kernaufgaben*, die unter den jeweiligen Rahmenbedingungen zu erfüllen sind. Dazu gehört, dass ein großer Anteil jedes Jahrgangs auf die Hochschulen geht, und es folglich zahlreiche Massenfächer gibt, in denen unter den immer gegenwärtigen finanziellen Möglichkeiten sehr große Veranstaltungen unvermeidlich sind.

3.4 Wettbewerb

Die Beachtung des Kunden ist für erwerbswirtschaftliche Unternehmungen um so wichtiger, je größer der Wettbewerb zwischen verschiedenen Unternehmungen um ihn ist. Deshalb verbindet sich mit diesem Konzept die Schaffung von Wettbewerb, der zu den hervorstechenden Änderungen im deutschen Hochschulsystem gehört

und dabei auch bewusst als *Steuerungsmechanismus* genutzt wird. Die Einführung kennzahlenbasierter Mittelverteilungssysteme, eine dezentrale Auswahl von Studierenden in NC-Studiengängen und die Exzellenzinitiative in der Forschung sind charakteristische Beispiele für diese Entwicklung. Hierdurch wird die *Sozialisationsumgebung der Hochschulen* deutlich verändert.

Wettbewerb ist ein in Marktwirtschaften genutzter Mechanismus, um eine optimale Verteilung knapper Ressourcen und Effizienz zu erreichen. Insofern wird er als ökonomisch interpretiert, obwohl er auch in anderen Gesellschaftsbereichen wie z.B. dem Sport eine wichtige Rolle spielt. Durch die europäische Integration und die Globalisierung sind vor allem die Universitäten in einen europa- und weltweiten Wettbewerb in Forschung und Lehre getreten. Da Know how für viele Staaten, insbesondere aber für Deutschland, eine der wichtigsten Ressourcen darstellt, ist ein Wettbewerb in Forschung und Lehre in einer relativ offenen Welt nicht zu vermeiden. Die in Abschnitt 2.1 skizzierten Defizite und die Erfahrungen anderer Gesellschaftsbereiche sprechen dafür, dass auch die Einführung von *mehr Wettbewerbselementen* zwischen den deutschen Universitäten bzw. Fachhochschulen zweckmäßig ist. Schon bislang gab es über die Berufungen einen Wettbewerb um Professoren und in verminderter Form um wissenschaftliche Mitarbeiter. Veröffentlichungen und die Verfahren zur Verteilung von Drittmitteln der DFG sowie anderer Einrichtungen führten ebenfalls zu einem Wettbewerb. Dieser war aber nur begrenzt transparent und wirksam. Durch das System zentraler Verteilung von Studienplätzen war der Wettbewerb um gute Abiturienten in NC-Fächern praktisch ausgeschaltet.

Ferner ist Wettbewerb ein leistungsfähiges und eher interessenneutrales Instrument zur Güterverteilung und Anreizsetzung. Jedoch kann man an anderen Bereichen wie der Wirtschaft und dem Sport erkennen, dass jeder Wettbewerb unter bestimmten *Rahmenbedingungen* und *Regeln* abläuft. Daher geht es nicht darum, ob sich Hochschulen dem Wettbewerb aussetzen, sondern an welchen Stellen in Forschung und Lehre wettbewerbliche Mechanismen eingesetzt und wie deren jeweilige konkrete Regeln bzw. Regulierung gestaltet werden. Ansatzpunkte hierfür sind insbesondere der Wettbewerb um Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiter und Professoren, um die personelle und finanzielle Grundausstattung und um zeitlich begrenzte öffentliche sowie private Mittel und deren Verteilung. Nachdem sich dieser Wettbewerb nicht auf ökonomischen Märkten vollzieht, auf denen es zu einer monetären Bewertung sowie zum Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage kommt, gewinnen die Kriterien eine herausragende Bedeutung, an denen sich dieser Wettbewerb orientiert.

4. Wohin – zwischen Wilhelm von Humboldt und Adam Smith?

4.1 Humboldt und Smith als Idealvorstellungen

Aus meiner Sicht lautet die Frage für die künftige Entwicklung der Hochschulen in Deutschland nicht, ob Studierende als Kunden der Hochschule und ob betriebswirtschaftliche bzw. ökonomische Konzepte, son-

dern wie diese für sie maßgebend sein sollen. Vereinfachend kann man dies in die plakative Frage münden lassen, welchen Weg die Hochschulen zwischen *Wilhelm Humboldt* und *Adam Smith* gehen sollen. Als Kernelemente des *Humboldt'schen* Konzepts kann man die Einheit von Forschung und Lehre, das Prinzip der Selbsterziehung der Studierenden im „Medium“ der Wissenschaft und das gemeinschaftliche, nicht hierarchische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden ansehen (W.v. Humboldt 1920: XIII, S. 261, S. 279). Mit *Adam Smith* verbindet sich das ökonomische Konzept eines vollkommenen Marktes, auf dem jeder Teilnehmer seinen individuellen Nutzen maximiert und zugleich die „unsichtbare Hand“ des Marktmechanismus dafür sorgt, dass die für alle effiziente Verteilung der Güter erreicht wird (vgl. Smith 1776).

Beide Konzepte bilden Idealvorstellungen, die in der Realität nur begrenzt erreichbar sind. So findet man in der Wirtschaft kaum irgendwo vollkommene Märkte und wird die Art ihrer Regulierung dafür maßgebend, in welchem Ausmaß die individuellen und die gesellschaftlichen Ziele gleichzeitig umsetzbar sind, wie die Finanzmarktkrise eindrücklich belegt. Auch die Vorstellungen einer Einheit von Forschung und Lehre sowie eines gemeinschaftlichen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden erscheinen unter heutigen Bedingungen schwer realisierbar.

4.2 Geänderte Rahmenbedingungen

Eine besondere Herausforderung in erster Linie für die Universitäten liegt gegenwärtig darin, dass sie in zahlreichen Fächern große Massen an Studierenden ausbilden müssen. Heute gehen ein wesentlich größerer Teil eines Jahrgangs und viel mehr Menschen auf die Hochschulen als früher. Diese lassen sich nur in sehr begrenztem Umfang auf die Fachhochschulen und an Berufsakademien verlagern, auch wenn eine Reihe von Gründen dafür sprechen würde. Deshalb werden die Universitäten weiter eine Ausbildung leisten müssen, bei der die drei Humboldtschen Kernelemente zumindest im Bachelor-Studium und bei Massenfächern in der Praxis höchstens rudimentär anwendbar sind. Zwar kann die Lehre auch bei einer großen Zahl an Hörern forschungsorientiert sein, jedoch macht die große Zahl es schwierig, auf die Selbsterziehung der Studierenden zu setzen. Vorlesungen, Übungen und Prüfungen mit bis zu 1.000 oder mehr Teilnehmern erfordern den Einsatz stark mechanisierter Verfahren mit hoher Strukturierung, der Aufzeichnung und Einstellung ins Internet, intensiv ausgearbeiteten Tutorien, Multiple Choice-Klausuren u.a. Damit gelangt man unvermeidlich zu eher hierarchischen Verhältnissen, bei denen der einzelne Studierende kaum unmittelbar Kontakt zum Professor und auch dem wissenschaftlichen Mitarbeiter aufnehmen kann. Von einem gemeinschaftlichen Verhältnis bleibt nur wenig übrig. Ein solches kann aber in höheren Semestern mit Einzelveranstaltungen wie Seminaren, Fallstudienübungen, Planspielen und dergleichen in kleinen Gruppen bis hin zu Blockseminaren in Universitätshäusern im Gebirge oder einem anderen schönen Platz umgesetzt werden.

Für diese große Zahl an Studierenden steht ebenso wie für die Auszubildenden an Fachhochschulen und Berufsakademien die Berufsorientierung im Vordergrund. Wirtschaft und Gesellschaft erwarten von diesen Absolventen, dass sie relativ schnell unmittelbar praktisch einsetzbar sind. Dadurch wird die Bedeutung des Humboldt-Ideals ebenfalls eingeschränkt.

Die Hochschulen sind in Lehre und Forschung dem Druck gestiegener Anforderungen ausgesetzt. Ferner ist damit zu rechnen, dass sie auch in Zukunft nicht mit deutlich höheren Ressourcen rechnen können, weil die Mittel der öffentlichen Hand beschränkt bleiben werden und private Mittel unter anderem wegen dem weitgehenden Verzicht auf Studiengebühren in geringerem Umfang als in anderen Ländern in die Hochschulen fließen. In dieser Situation glauben manche Gruppen in der Gesellschaft, mit Hilfe ökonomischer Konzepte und Instrumente könnten Hochschulen wesentlich leistungsfähiger und effizienter werden. Daran ist richtig, dass man für die Lösung dieser Knappheitsprobleme ökonomische Erkenntnisse und Mechanismen nutzen muss. Die BWL hat sich intensiv mit Problemen einer effizienten Prozessgestaltung auseinandergesetzt und bietet Instrumente an, deren Übertragung auf Hochschulen zweckmäßig erscheint. Jedoch müssen diese explizit auf die *spezifischen* Bedingungen und Merkmale von Hochschulen hin gestaltet werden, ansonsten ist die Gefahr von Fehlsteuerungen groß.

Durch diese Entwicklung hat sich auch die *Rolle der Studierenden* geändert. Das Verständnis einer sich um Erkenntnis bemühenden Lebensgemeinschaft, einer gemeinsamen Suche nach Wahrheit und der autonomen Gestaltung eines Studiums sind in Massenstudiengängen wohl nur noch rudimentär realisierbar. Bei der heute vorliegenden Breitenausbildung steht die Vorbereitung auf einen Beruf für viele Disziplinen und insbesondere große Fächer wie Medizin, Jura und BWL unvermeidlich im Vordergrund. Studierende haben insoweit die Rolle eines Kunden, als ihr Wissenszuwachs und ihre Fähigkeit, nach dem Studium erfolgreich in eine berufliche Tätigkeit hineinzugehen, für die Beurteilung von Lehre und Studium eine maßgebliche Bedeutung besitzen. Diese beinhaltet aber auch, dass ein solcher Erfolg in hohem Maße von ihrem Einsatz und ihrer Mitwirkung als externem Faktor abhängen.

4.3 Komponenten einer Balance zwischen Tradition und Ökonomie

Um ihre Aufgaben in Lehre und Forschung trotz dieser Rahmenbedingungen in Zukunft bewältigen zu können, erscheint es notwendig, die Kernelemente des Humboldt'schen Konzepts so weit als möglich zu bewahren und dort anzuwenden, wo dies möglich und am wirksamsten ist. Zugleich und nicht als Alternative sind ökonomische, insbesondere betriebswirtschaftliche Instrumente anzuwenden, sie aber auf die spezifischen Bedingungen und Merkmale der Hochschulen anzupassen.

Ein derartiger Mittelweg zwischen W. Humboldt und A. Smith macht es notwendig, jeweils eine angemessene Balance zwischen Tradition und Ökonomie zu finden. Dabei erscheinen mir mehrere Aspekte wichtig, die ich abschließend in fünf Thesen zusammenfassen möchte.

- (1) Das Hochschulsystem muss den sich zumindest mittelfristig verändernden gesellschaftlichen und politischen Bedingungen *angepasst* werden. Zu diesen Bedingungen gehört es insbesondere,
 - a. einen großen und eher *wachsenden Anteil von Jungendlichen* an Universitäten und Fachhochschulen auszubilden,
 - b. sich den Bedingungen der *weltweiten Vernetzung* zu stellen,
 - c. trotz der großen Bedeutung der Ressource Know how für unser Land den Tatbestand zu bewältigen, dass die verfügbaren *Mittel* immer *beschränkt* sein und nicht im gewünschten Ausmaß steigen werden. Dies gilt vor allem auch dann, wenn man die Ausbildung (weitgehend) kostenfrei bereitstellen will.
- (2) Das tertiäre Bildungssystem besteht nicht aus einem einzigen Typ, sondern gliedert sich in verschiedene Hochschularten mit unterschiedlichen Aufgaben, Zielen und Rahmenbedingungen. Diese *Differenzierung* ist unvermeidlich. Sie wird besonders deutlich im Hinblick auf die
 - a. verschiedenen *Ausbildungsstufen* vom Bachelor über den Master, die Promotion bis zur Habilitation oder ähnliche Qualifikationsstufen,
 - b. verschiedenen *Disziplinen* und *Lehr- sowie Forschungseinrichtungen* wie Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten.
- (3) Der optimale Grat zwischen einer Orientierung an traditionell Humboldt'schen und ökonomischen Konzepten ist nicht für alle Stufen und Disziplinen gleich. Dies wird zum Beispiel daran deutlich, dass
 - a. das Ausmaß an *Forschungsorientierung* von Lehre und Studium, also der Humboldt'schen Einheit von Forschung und Lehre, vom Bachelor-Studium an Fachhochschulen über dasjenige an Universitäten zu Master- und Promotions-Studiengängen hin zunehmen sollte,
 - b. sich die Gestaltung und Beurteilung von Lehre und Forschung in den Disziplinen an unterschiedlichen *Kriterien* orientieren wird, also z.B. bei naturwissenschaftlichen an anderen als in ingenieur-, wirtschafts-, rechts-, sozial- oder geisteswissenschaftlichen Fächern.
- (4) Auch das Verhältnis zwischen *Berufsvorbereitung und Forschungsorientierung* sowie zwischen Ausbildung und Bildung ist differenziert zu gestalten. Deshalb erscheint es beispielsweise gerechtfertigt, wenn
 - a. Bachelor-Studiengänge an *Fachhochschulen und Berufsakademien* wesentlich stärker berufsorientiert sind und den unmittelbaren Einstieg in eine berufliche Tätigkeit ermöglichen als diejenigen an *Universitäten*,
 - b. Bachelor- und Master-Studiengänge an Universitäten mehr grundlegende, *theoretisch* fundierte Konzepte und Fähigkeiten vermitteln als entsprechende Studiengänge an Fachhochschulen,
 - c. Promotions-Studien in Naturwissenschaften in höherem Maße eine Tätigkeit in der *Forschung* vorbereiten, da es z.B. für Chemiker zahlreiche Arbeitsplätze in großen Forschungsabteilungen der Wirtschaft gibt, für die eine Promotion vorausge-

setzt wird. Dies gilt für Absolventen in den Wirtschaftswissenschaften oder im Lehramts-Studium nicht im gleichen Maße. Dennoch hat sich die Ausbildung bis zur Promotion dort ebenfalls als wirksam erwiesen, indem sie beispielsweise stärker auch die Wahrnehmung künftiger *Führungsaufgaben* untermauert.

- (5) Eine wichtige Erfahrung wirtschaftlicher Systeme des vergangenen Jahrhunderts liegt darin, dass einheitliche zentrale Regelungen *dezentralen* vielfach unterlegen sind. Sie haben sich nicht nur als weniger effizient und innovativ, sondern auch als gefährlicher erwiesen, weil das Risiko weniger diversifiziert ist. Dies spricht zum Beispiel dafür
- a. im Hinblick auf die Systemgestaltung *lediglich Rahmenbedingungen einheitlich* zu regulieren und innerhalb von diesen Wettbewerb zuzulassen,
 - b. den Hochschulen ein gewisses *Maß an Autonomie* in der Gestaltung von Lehre und Studium einzuräumen.

Das *Selbstverständnis der Lehrenden* richtet sich danach, in welchem dieser differenzierten Bereiche sie tätig sind. Für alle erscheint mir aber wichtig, dass sie keiner einseitigen Orientierung folgen. Deshalb liegt die schwierige, aber interessante und herausfordernde Aufgabe darin, in jedem Bereich den optimalen Pfad zwischen traditionellen und ökonomischen Konzepten zu finden und den sich jeweils verändernden Bedingungen anzupassen.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Hochschulrechnungswesen der deutschen Universitätskanzler (1999): Schlussbericht München.
- Casper, G. (2001) (Hg.): Kennzeichen und Erfolgsfaktoren von Spitzenuniversitäten, in: Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten? – Antworten auf internationale Herausforderungen. Köln, S. 26-34.
- Humboldt, W.v. (1920): Der Königsberger und der litauische Schulplan. (1809). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 13, Berlin.
- Krasny, E./Ziele, F. (1997): Das Modellvorhaben zur globalen Steuerung der Hochschulen in Niedersachsen.
- Kronthaler, L. (1999): Greifswalder Grundsätze. Weshalb Hochschulen ein modernes Rechnungswesen brauchen, In: Forschung & Lehre Nr. 11/1999, S. 583f.

- Krützfeld, T. (2007): Das kaufmännische Rechnungswesen der Universität Heidelberg, In: Küpper, H.-U. (Hg.): Hochschulrechnung und Hochschulcontrolling, Special Issue 5/2007 der Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Wiesbaden.
- Küpper, H.-U. (1996): Struktur, Aufgaben und Systeme des Hochschul-Controlling, In: Beiträge zur Hochschulforschung (18), S. 147-180.
- Küpper, H.-U. (2000): Hochschulrechnung auf der Basis von doppelter Buchhaltung und HBG? In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 52, S. 348-369.
- Küpper, H.-U. (2001): Rechnungslegung von Hochschulen. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, S. 578-592.
- Küpper, H.-U. (2002): Konzeption einer Perioden-Erfolgsrechnung für Hochschulen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 72, S. 929-951.
- Küpper, H.-U. (2007): Betriebswirtschaftslehre als Wertschöpfungstheorie – Perspektiven für die Entwicklung einer mehrdimensionalen Theorie der Unternehmung. In: Sonderheft 56/07 „Zukunft der Betriebswirtschaftslehre“ der Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, S. 1-26.
- Küpper, H.-U. (2009): Effizienzreform der deutschen Hochschulen nach 1990 – Hintergründe, Ziele, Komponenten. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4, S. 50-755.
- Küpper, H.-U./Ott, R. (2002): Objektivierung von Hochschul-Rankings - Analyse ihrer Meß- und Bewertungsprobleme auf der Grundlage eines Vergleichs deutscher und US-amerikanischer Ranglisten. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, S. 614-630.
- Küpper, H.-U./Sinz, E. (1998) (Hg.): Gestaltungskonzepte für Hochschulen, Effizienz, Effektivität, Evolution, Stuttgart.
- Kultusministerkonferenz (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, bearbeitet von Brigitte Lohmann und Thomas Eckhardt, hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, Bonn.
- Smith, A. (1776): An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, London. (Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen, deutsche Übersetzung mit einer Würdigung des Gesamtwerkes von Horst Claus Recktenwald, 2. Aufl., München 1982).
- Wissenschaftsrat (2002) (Hg.): Eckdaten und Kennzahlen zur Lage der Hochschulen von 1980 bis 2000, Köln.

■ Dr. Dr. h.c. Hans-Ulrich Küpper, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Vorstand des Instituts für Produktionswirtschaft und Controlling, Ludwig-Maximilians-Universität in München (LMU); Leiter des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF); Leiter des Ludwig-Fröhler-Instituts im Deutschen Handwerksinstitut (DHI), E-Mail: kuepper@bwl.lmu.de

NEUERSCHEINUNG

Tobina Brinker:

Gestaltung der Studieneingangsphase:
Ideenwerkstatt mit Studierenden und Lehrenden
Dokumentation

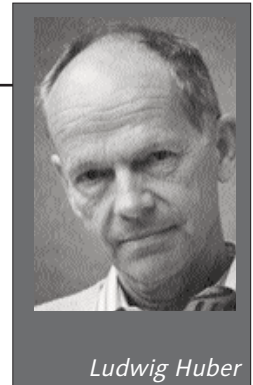
Netzwerk hdw nrw
Hochschuldidaktische Weiterbildung der Fachhochschulen
des Landes Nordrhein-Westfalen

ISBN 13: 978-3-937026-82-4; ISBN 10: 3-937026-82-7; Bielefeld 2013, 118 Seiten, 19.90 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren
und Lernen in Hochschulen:
Praxisanregungen

Ludwig Huber



Ludwig Huber

Studenten als Kunden? - Kunden als Studenten!

The article shows step by step, that the concept customer is not sufficient to map the development processes of students in studying and sufficiently differentiated to explain. The customer approach sees the university as a business and not teachers as a profession, otherwise the term would be "clients" for students much more accurate. Particularly questionable is the talk of students as customers, when study is understood as (enabling) education, students will be designed as a "customer education" absurd. Students acquire a university degree not (as customers) this or that externally lasting knowledge or skills that they then use to carry away in the later activities, but work on themselves, and do so in dealing with the science of their choice and exchange and cooperation with others. Students are characterized in that they engage in the scientific work, the more contributors to the scientific process, learning and working. The usual objections against this potential are then referenced and exhausted.

1. Warum die Frage?

Den Beiträgen zu diesem Band ist aufgegeben, sich mit der Redeweise von der „Kundenorientierung“ der Hochschule bzw. dem Begriffspaar „Studierende als Kunden“ auseinanderzusetzen.

Lohnt überhaupt ein Streit über solche harmlosen Wörter? Sind Namen nicht doch nur „Schall und Rauch“?

Nein, Nachdenken über sie lohnt, wenn sich herausstellt, dass sie Konnotationen mit sich führen, die, womöglich ohne dass dies ganz bewusst wird, Wahrnehmungen bestimmen und beschränken, Probleme so oder so definieren und normative Ableitungen begründen oder mindestens nahelegen (vgl. Draheim 2012). Das ist hier der Fall.

Auf den ersten Blick wirkt ja die Rede von Studierenden als Kunden völlig unanstößig. Locker verbindet sie sich mit der Rede von Bildungsangeboten, hier der Hochschulen, unter denen die Lernenden, hier Studierende, die einen auswählen, die anderen ausschlagen können (und auch können sollen). Plausibel schwingt mit, dass jedenfalls auf dieser Bildungsstufe die Lernenden nicht mehr „Zöglinge“ sind, über deren Wege durch „Erziehungsberechtigte“ und Bildungseinrichtungen entschieden wird, sondern selbst Entscheidungen zu treffen haben.

Auf den zweiten Blick tritt die auffällige Ausbreitung dieser Redeweise in der hochschulpolitischen Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte hervor – und gibt zu denken. Nicht mehr nur locker, sondern folgerichtig ergibt sie sich aus einer ökonomischen Sicht auf die Hochschule, in der diese als ein betriebswirtschaftlich zu betrachtendes Unternehmen erscheint, das auf einem Markt mit anderen konkurriert und dabei unter anderem im

Wettbewerb um – möglichst viele und/oder möglichst gute – Studierende steht, die es als Kunden zu gewinnen versuchen muss. Diese Sicht wiederum ist verbunden mit oder eingebettet in einem neuen Modell administrativer Steuerung, demzufolge komplexe Prozesse eher indirekt als direkt, eher by outcome als by input kontrolliert werden sollen. Dieser gesamte Zusammenhang wird von Küpper und Schröder/Degenhardt in diesem Band gut beschrieben und vertreten (vgl. auch Liesner 2005; Draheim 2012). Die beiden Beiträge in diesem Band machen auch deutlich, wofür diese Sicht nützlich ist, und insbesondere auch, dass sie insofern eine heilsame Korrektur bedeutete, als eine in der Praxis vielleicht allzu behäbige und mit dem eigenen Gang beschäftigte Hochschule gleichsam zu stärkerer Orientierung auf die Studierenden aufgeweckt werden sollte und in vielen Fällen auch wurde. (Im Grundsatz allerdings und in der Reflexion der für die Lehre engagierten Hochschullehrenden war Zuwendung zu, Interesse für und Hören auf Studierende auch schon vor „Kundenorientierung“ nicht so unbekannt, wenn man andere Sprachspiele als das des Marktes recht versteht; vgl. Liesner 2005). Immerhin: Es wird verstärkt, dass Studierende nicht nur entweder zur Universität passen oder nicht passen, je nachdem in ihr gehalten werden sollten oder nicht, sondern in ihren Ansprüchen ernst genommen werden sollten.

2. Bedenken gegen die Rede vom Studenten als Kunden

Das eben erwähnte appellative Element macht die normative Kraft des Kundenbegriffs schon spürbar – und die Verführungen, die darin liegen. Auf seine Vieldeutigkeit und Pauschalität macht Elke Wild (in dieser Ausgabe)

schon aufmerksam. Mit einer dieser Undeutlichkeiten befassen sich allerdings auch Küpper und Schröder/Degenhardt: dass der „Kunde“ einer Bildungseinrichtung nicht einfach ein fertiges Produkt kauft und mitnimmt, sondern an der Erstellung des gewünschten Produkts mitwirken muss. Er nimmt nicht ein Warenhaus, sondern eine Dienstleistung in Anspruch. Beispiele wie „Transport“, für den der Kunde das Gefährt besteigen muss, wie bei Küpper, sind dafür allerdings völlig unzureichend, oder anders: stehen am untersten Ende einer Skala von Dienstleistungen, an deren oberen Ende eine Mitwirkung des Kunden steht, in der er oder sie sich selbst in irgend einem Grade ändert. Unzweifelhaft geht es bei „Lernen“ um solche.

Dafür wäre, wenn schon ein Begriff aus der Sphäre der Dienstleistung, der Begriff des „Klienten“ bedeutend treffender als der des „Kunden“. Merkwürdigerweise taucht dieser bei Küpper und Schröder/Degenhardt nicht auf – vermutlich, weil sie die Hochschule nur als Betrieb, nicht aber die Lehrenden als Profession sehen. Professionelle wie Anwälte und Ärzte, Therapeuten und eben auch (Hochschul-)Lehrende arbeiten für und mit Klienten, die in diesem Prozess Urteile bilden, Praktiken ändern, neue Verhaltensweisen entwickeln oder sich Kenntnisse und Einsichten erarbeiten. Viele Hochschullehrende individuell und die Hochschullehrerschaft als ganze mögen derzeit subjektiv ein Selbstverständnis von Lehre (einschließlich Beratung und Prüfung) als Profession noch nicht zureichend entwickelt haben; objektiv betrachtet verweisen die Unbestimmtheit der Arbeitssituation, die Aufgabe der Interaktion mit nicht Objekten, sondern Subjekten, die ihrerseits die Situation mitbestimmen, der weite Gestaltungsspielraum, die hohe Autonomie in dessen Nutzung, die Verantwortung gegenüber den Studierenden, aber auch gegenüber der Sache, hier der Wissenschaft, und die wenigstens impliziten Anforderungen an ein Ethos dieses Berufes, um nur diese Merkmale zu nennen, auf den Charakter einer Profession (vgl. Winteler 2001, Tremp 2009, Szczyrba 2010). Das Gegenüber des Professionellen ist der Klient, der mit ihm interagiert, nicht nur von ihm, sondern mit ihm lernt und am Ergebnis – seinen neuen Kenntnissen, Einsichten, Verhaltensweisen – mitwirken, es vor allem auch selbst wollen muss.

Man könnte die Rede vom Studierenden als Kunden schon von hierher aushebeln. Einige der naiven Folgerungen aus dem Kundenbegriff – dass die Studierenden allein und vollständig über ihre Curricula, Veranstaltungen, Inhalte, Arbeitsformen etc. entscheiden bzw. urteilen dürfen müssten und die Hochschulen sich an ihnen allein zu orientieren hätten, gegen die Elke Wild argumentiert, erledigen sich bei Wahl des Bezugs von Profession und Klienten von selbst: Keiner der o.g. Professionellen kann es mit seiner Verantwortung vereinbaren, einfach die Wünsche seiner Klienten (bestimmte Rechtswege, Therapien, Arbeitsformen) zu übernehmen, kein Klient es wollen, einfach nur sozusagen zwischen fertigen Rezepten zu wählen.

3. Ein „Kunde“ für „Bildung“?

Vollends fragwürdig wird die Rede vom Studierenden als Kunden, wenn man Studium als (Ermöglichung von) Bildung verstehen will.

Unzweifelhaft involviert auch Bildung einen Lernprozess, insofern neue Informationen aufgenommen und verarbeitet werden, wenn auch einen Lernprozess höherer Ordnung oder Komplexität, insofern das informationsverarbeitende „System“, also das Subjekt selbst sich dabei verändert, unter Umständen tiefgreifend. Insofern gelten alle Argumente, die auf die immer notwendige Mitwirkung des Lernenden am Lernprozess verweisen, die auch Elke Wild (in dieser Ausgabe) gegen den Kundenbegriff ins Feld führt, für Bildung erst recht, gewissermaßen a minori ad maius.

Es ist hier nicht der Ort und Rahmen, um gleichsam beiläufig die im vielfältigen Sinne des Wortes unendlichen Erörterungen des Bildungsbegriffes aufzuarbeiten. Stattdessen zitiere ich eine sehr umfassende Definition von Messner, die als repräsentativ gelten kann:

„Entsprechend ihrem aufklärerischen Kern besagt die Idee der Bildung, dass jeder Mensch nicht nur dazu fähig ist, sondern es sich schuldet, ein freies Wesen zu werden, das seine Vernunft zu gebrauchen und sich selbst zu bestimmen weiß. Dies nicht aus sich selbst, sondern dadurch, dass er in Wechselwirkung mit der außer ihm liegenden Welt und den in ihr vorfindbaren kulturellen Objektivationen seine Kräfte allseitig auszubilden und seine Individualität zu entwickeln vermag. Bildung enthält also den hohen Anspruch einer umfassenden Selbstentfaltung aller intellektuellen, ästhetischen, praktischen und sittlichen Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit Welt und Gesellschaft, um auf diese wiederum produktiv einwirken, d.h. sie verantwortlich mitgestalten zu können“ (Messner 1998, S. 59).

Darin sind die wesentlichen Bestimmungen enthalten, in denen die meisten Bildungstheorien übereinstimmen:

- Bildung als Prozess vollzieht sich als Selbstbildung.
- Das Ziel der Bildung liegt zunächst in ihr selbst, in der Entfaltung der eigenen Kräfte, der Gewinnung von Vernunft bzw. Mündigkeit (nach Kant der Fähigkeit sich des eigenen Verstandes ohne Anleitung durch einen anderen zu bedienen) und Verantwortungsfähigkeit sowie der Entwicklung von Individualität – nicht in einem anderen übergeordneten Zweck.
- Bildung entwickelt sich in Auseinandersetzung mit „Welt“ (so auch Humboldt): mit der umgebenden Gesellschaft oder Kultur und Umwelt; den Anlass dazu geben Probleme, die sich dem Betrachtenden oder Handelnden stellen und nicht mit seinen bisherigen Mitteln gelöst werden können (vgl. Koller 2005), und ergreifende Erfahrungen (vgl. Hentig 1996); entscheidend für deren Verarbeitung und wirkliche „Aneignung“ ist Reflexion oder: Nachdenklichkeit; diese wiederum setzt Sprache und Sprechen, also sprachlichen Ausdruck und Austausch mit anderen voraus.

Für ein Hochschulstudium, wenn man dieses als (Ermöglichung von) Bildung auffasst, bedeutet das:

- Studierende erwerben dort nicht (als Kunden) diese oder jene Kenntnisse oder Fähigkeiten, die sie als

ihnen äußerlich bleibende dann mit sich forttragen in die späteren Beschäftigungen, sondern arbeiten an sich selbst;

- sie tun dies in Auseinandersetzung mit einer Sache, die nicht beliebig ist, mit der oder den von ihnen gewählten Wissenschaft(en), die ihren eigenen Anspruch hat, und in Austausch und Zusammenarbeit mit anderen;
- sie werden dadurch, je aktiver sie sich auf die wissenschaftliche Arbeit einlassen, desto mehr Teil des wissenschaftlichen Prozesses.

In der klassischen Formulierung von Humboldt ist dies so gefasst:

„Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt.

Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich vonstatten gehen ... (Humboldt 1809/10=1964, S. 256) ... Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurücklässt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (ebd. 257f.).

Der letzte Satz markiert Bildung durch Wissenschaft als das Ziel, und zwar nicht nur im persönlichen, sondern auch im Interesse des Staates, also offenbar wichtig zur Erfüllung der sich in diesem stellenden gesellschaftlichen Aufgaben. Dazu muss diese Wissenschaft selbst als immer offene, unabgeschlossene vorangetrieben werden; sie kann nicht nur als fertige rezipiert oder durch Sammeln angehäuft, sondern muss von eigenen Fragen und Interessen angestoßen und die Erkenntnis im eigenen Denken eingebaut sein. „Aus dem Innern stammend und ins Innere gepflanzt“ – das kann man immerhin als Vorläufer der konstruktivistischen Lerntheorie lesen.

Aber die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden? Eine Illusion schon für das 19. Jahrhundert? Dass der Fortgang der Wissenschaft selbst von Zusammenarbeit mit Studierenden, sofern sie in der heutigen Hochschule überhaupt zustande kommt, profitieren, die Forschung also aus der Lehre Anregungen erhalten könnte, wird für heutige Verhältnisse vielfach bestritten (vgl. z.B. Neuweiler 1997). Die Antworten dazu werden in den Geisteswissenschaften, in denen Studierende noch mitdiskutieren können, eher positiv ausfallen, als in den hochtechnischen Ingenieur- oder Naturwissenschaften, in deren Labors sie nur zu stören scheinen; aber auch in

diesem Bereich sind Differenzierungen angebracht, wenn man an die in die Forschungsprojekte vielfältig involvierten Doktoranden, Magistranden oder studentischen Hilfskräfte denkt (vgl. Huber 1998; 2003). Immerhin ist bedenkenswert, dass, wenn auch in einem ganz anderen Kontext, dem der Experten- und Novizenforschung, die Hypothese entwickelt worden ist, dass Lerner nicht so sehr durch Unterricht, sondern durch zunehmend verantwortliche und aktive Teilnahme an dem, was die Professionellen tun, zu Expertenwissen gelangen, indem sie in ihrer Partizipation gleichsam von der Peripherie ins Zentrum vordringen (vgl. Lave/Wenger 1991; Wenger 1998).

Die hier anvisierte „Wechselwirkung“ bleibt jedenfalls ein Ausgangspunkt für den Gedanken, dass die Lernenden an den Lehrveranstaltungen, des weiteren auch auf deren Kontext – Curriculum, Lehrorganisation usw. – durch ihre Fragen, Beiträge, Arbeiten aktiv mit- und auf sie einwirken, mindestens mit- und einwirken können; in diesem Sinne haben sie ein Recht auf Mitbestimmung und tragen sie eine Verantwortung über das eigene Lernen hinaus auch für die Organisation, in der es stattfindet. Andererseits bedeutet dies nicht, dass die Befriedigung ihrer je individuellen Bedürfnisse und ihre subjektive Zufriedenheit das maßgebliche Kriterium wäre: Lehrende wie Lernende haben es mit einer „dritten Sache“, eben der jeweiligen wissenschaftlichen Herausforderung zu tun, die ihre eigenen Ansprüche stellt.

Der Anspruch eines Studiums als Bildung durch Wissenschaft beansprucht also die Studierenden auch noch weit über den Status von Klienten hinaus; mit einem Status als Kunden ist er gänzlich unvereinbar.

4. Einwände

Gegen diese – hier notwendigerweise nur verkürzt durchgeführte – Argumentation sind natürlich etliche Einwände möglich; die beiden wichtigsten und grundsätzlichen seien kurz behandelt.

Der erste: „Bildung“ wie von Humboldt, seinen zeitgenössischen Gefährten und späteren Anhängern so oder ähnlich formuliert, könne nicht mehr als Ziel einer Hochschule gelten, die nicht mehr eine kleine Elite, sondern mehr als ein Drittel der jungen Leute für einen begrenzten Zeitabschnitt aufnehme und diesen währenddessen eine möglichst effektive Ausbildung für den Beruf bzw., wie heutzutage formuliert, mindestens für eine Berufsfähigkeit (employability) vermitteln müsse. Insofern die große Mehrheit dieser Studierenden nicht in die Wissenschaft eintreten, sondern nur Qualifikationen aus ihr abholen wollten, seien sie eben doch am besten als Kunden anzusprechen. Diesem Einwand lässt sich argumentativ gut begegnen. Über alles, was zu den Implikationen von Studieren als Lernen schon von Elke Wild (in dieser Ausgabe) gesagt und oben (S. 2) wiederholt worden ist, hinaus ist da vor allem auf Folgendes hinzuweisen: die Analysen des Wandels der Anforderungen in der modernen Arbeitswelt, nämlich der Subjektivierung der Arbeit dergestalt, dass sie immer mehr von übergreifenden Fähigkeiten und Haltungen der Personen abhängt und diese fordert (vgl. z.B. Egbringhoff u.a. 2003 mit zahlreichen Verweisen) und die ihnen entsprechenden Forderungen

von allen Seiten, dass in den Hochschulen im Hinblick auf „employability“ eben solche Schlüsselqualifikationen erworben werden müssten, laufen gleichermaßen darauf hinaus, dass die Lernsituationen in der Hochschule so offen und so herausfordernd gestaltet sein müssen, dass die Studierenden solche allgemeinen Fähigkeiten wie die zu Kommunikation und Kooperation, divergentem und kreativem Denken, Problemdefinition und Problemlösung, Selbststeuerung und Verantwortung usw. darin brauchen und daher üben; sie sollen ja lernen können, Lösungen für unterbestimmte, aber komplexe Problemsituationen zu finden (vgl. Pasternack 2008). Eben diese Merkmale kennzeichnen offene wissenschaftliche Problemstellungen; deswegen ist Forschendes Lernen nützlich nicht nur für künftige Wissenschaftler, sondern auch für Studierende, die in andere Berufe streben (vgl. Huber 2009a). Ob aus dem Aufbau solcher Fähigkeiten Bildung im vollen oben definierten Sinne wird, hängt vom Grad der Nachdenklichkeit, der vernünftigen Reflexion der Ziele und gesellschaftlichen Umstände ab, aber jedenfalls schafft er die Möglichkeit für eine solche Persönlichkeitsentwicklung. Bildung durch Wissenschaft steht jedenfalls auch bei Humboldt nicht in Opposition zum „Interesse des Staates“ also zur Befähigung, in welchem späteren Beruf auch immer anspruchsvolle, für die Gesellschaft wichtige Aufgaben zu erfüllen (vgl. Huber 2009b; Tenorth 2010), sondern erscheint als letzten Endes die beste Vorbereitung darauf.

Dem zweiten Einwand ist leider kaum argumentativ, sondern nur praktisch zu begegnen. Er lautet, dass die gegenwärtige Praxis der Hochschule von der oben beschworenen Zielsetzung von Bildung durch Wissenschaft und Mitwirkung der Studierenden nichts spüren lasse. Verallgemeinerungen sind fragwürdig, aber in der Tat: Wenn und soweit die Hochschulen die Studierenden mit Flyern werben, auf denen besonders die extracurricularen Angebote „glänzen“, wenn und soweit sie ihnen nur die Wahl zwischen fertig abgepackten Modulen lassen und innerhalb dieser vor allem „Stoff“ rezipiert und äußerlich für Prüfungen gelernt werden muss, zu Mitgestaltung aber kein Raum ist, wenn und soweit Mitwirkung der Studierenden an der Studiengangsentwicklung oder der Lehrorganisation nicht gefragt und ein Hineinkommen in Forschungsprozesse nicht eröffnet wird, wenn und soweit also die Hochschulen gegenwärtig so sind, ist es folgerichtig, dass sich die Studierenden auch selbst nur als Kunden begreifen und benehmen.

5. Fazit

Die Hochschule braucht, will sie Bildung durch Wissenschaft ermöglichen, nicht „Kunden“, nicht „Klienten“, sondern „Studenten“ im ursprünglichen Sinne dieses Wortes. Sie muss wohl, vor allem in der Zukunft, um zum eigenen Profil passende Studierende wie um Kunden werben und dafür ihre jeweiligen Vorzüge herausstellen, sie muss auch, wie es sonst mit Klienten geschieht, implizit oder besser noch explizit mit ihnen einen Vertrag schließen, einen Lernvertrag, der die beiderseitigen Pflichten und Rechte regelt, aber, wenn Studierende dann in sie eingetreten sind, muss sie sie als

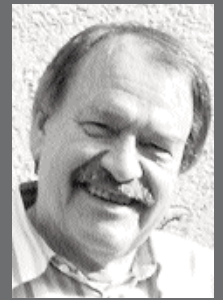
Mitwirkende am Prozess wissenschaftlichen Lernens und Arbeitens behandeln.

Literaturverzeichnis

- Draheim, S. (2012): Das lernende Selbst in der Hochschulreform: Ich ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses. Bielefeld.
- Egbringhoff, J./Kleemann, F./Matuschek, I./Voß, G.G. (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht Nr. 233 München, Chemnitz.
- Fitting, M./Horn, Chr./Lorson, P./Wigger, Chr. (2013): Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 1+2, S. 40-52.
- Hentig, H.v. (1996): Bildung. München.
- Huber, L. (1998): Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen 4; 1, S. 3-10.
- Huber, L. (2003): Stimuli for excellent learning by students: learning through research. In: E.de Corte (ed.): Excellence in Higher Education. London, pp. 127-140.
- Huber, L. (2009a): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber/J. Hellmer/F. Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9-35.
- Huber, L. (2009b): Berufsrelevante Qualifizierung und individuelle Selbstbildung? Ist Bildung in „Bologna“ (noch) möglich? – Anmerkungen zu einer Diskussion. In: W.D. Weblar (Hg.): Universitäten am Scheideweg? Bielefeld, S. 199-215.
- Humboldt, W. v. (1964): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: Werke (hg. von A. Flitner/K. Giel) Bd. IV. Stuttgart, S. 255-266.
- Koller, H.-Chr. (2005): Bildung (an) der Universität. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, S. 79-100.
- Küpper, H.-U. (2013): Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen? In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 1+2, S. 53-59.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning and Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.
- Liesner, A. (2005): Die Bildung einer Ich-AG. Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, S. 51-64.
- Messner, R. (1998): Gymnasiale Bildung und Wissenschaft. In: R. Messner/E. Wicke/D. Bosse (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim, S. 57-78.
- Neuweiler, G. (1997): Die Einheit von Forschung und Lehre heute: eine Ideologie. In: Das Hochschulwesen Jg. 45/H. 4, S. 197-200.
- Pasternack, P. (2008): Teilweise neblig, überwiegend bewölkt: Ein Wetterbericht zur deutschen Hochschulsteuerung. In: Kehm, B. M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt, S. 194-206.
- Schröder, Th./Degenhardt, L. (2013): Kundenorientierung als Herausforderung für deutsche Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 1+2, S. 25-31.
- Szczyrba, B. (2010): Die Professur als Profession – Kompetenzorientierung in Berufungsverfahren. In: Neues Handbuch für Hochschullehre. Abteilung J 1.7 Stuttgart.
- Tenorth, H.-E. (2010): Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos? In: Zeitschrift für Germanistik; 1.
- Tremp, P. (2009): Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik 120), S. 206-219.
- Wenger, E. (1998): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge.
- Wild, E. (2013): Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen. Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet. In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 1+2, S. 32-39.
- Winteler, A. (2001): Professionalisierung in der Hochschullehre. In: DUZ Jg. 57/H. 22, S. I-IV.

■ Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld, E-Mail: lwhuber@gmx.de

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Studierende als Kunden der Hochschule – ein geeigneter Entwicklungsansatz in Kontrast zur Humboldtschen Universitätskonzeption?

The article summarizes the arguments in the articles of this issue in a first typing a "customer model" and a "learning community" model together. Behind each is a model of a completely different university. The customer model is incorrect - as shown - with his attempt at taking over an enterprise model to turn students into an "external factor" in a service process, that agrees neither historically, nor legally, or psychologically, sociologically or with educational theory of the past and present. However, could it be the guiding principle of the future? The promoters of the customer model argue that the present is so poor that reforms with economic models are urgently required. So it is worthwhile to discuss which model is appropriate, is so powerful to serve as guiding principles for the further development of higher education. The text shows us then why the ideas at the base of the Humboldt University will still lead to the highest achieving University in our time. To this end, however, they would need to be practiced more intensively and authentically in Germany.

1. Herkunft und Stellenwert der Debatte

In einem Teil der BWL werden die Studierenden als Kunden der Hochschule interpretiert. An den Studierenden werden Interessen, Verhalten und mit dem Modell verbundene Rechte und Pflichten beobachtet (z.T. aber auch erst zugeordnet) und werden als für einen Kunden typische Merkmale interpretiert. Diese Sicht ist eng verknüpft mit der Einordnung der Hochschulen als Dienstleistungsunternehmen und der Interpretation der Veranstaltung von Lehre und Studium als Dienstleistungsprozess. Sie breitet sich zunehmend aus. Daher lohnt es sich, diese Sicht zu untersuchen und zu diskutieren, welches Modell geeigneter ist, als Leitgedanke für die weitere Entwicklung der Hochschulen zu dienen. Hinter den verschiedenen Positionen, die in dieser gemeinsamen Ausgabe des HSW versammelt sind – in einer ersten Typisierung lassen sie sich hier gruppieren um die „Kunden-Idee“ und die „Lerngemeinschafts-Idee“ – steht jeweils (so ist anzunehmen) das Modell einer gänzlich anderen Hochschule, einer anderen Kultur von Lehre und Studium, stehen andere Selbstverständnisse und Rollenverständnisse der Personengruppen, steht -- überspitzt -- im einen Fall *ein Miteinander* in der Traditionslinie der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden (*universitas magistrorum et scholarium*) tendenziell egalitär und im anderen *ein Gegenüber* von Studierenden und Lehrenden (Kunde/Lieferant) tendenziell hierarchisch als Gefälle zwischen den Wareninhabern und den Nachfragern bzw. denjenigen im Besitz des Wissens und den Lernenden. Daher wird in jener Kultur auch besonders häufig von „Unterricht“ gesprochen (überspitzt: Wissende instruieren Unwissende) – eine Rollenverteilung, die der ursprünglichen Idee Humboldts eher fremd ist. Dabei soll nicht übersehen werden, dass es unterschiedliche Fachkulturen gibt, die sich

nicht alle auf Humboldtsche Traditionen beziehen. Die Folgen reichen bis weit in den Alltag herein.

Beachtenswert ist, dass keiner der Beiträge in dieser HSW-Ausgabe die Ziele des Studiums diskutiert oder gar in Frage stellt. Sie scheinen unstrittig zu sein. Dann kommt es darauf an, diese Ziele noch einmal heraus zu stellen und zu prüfen, ob sie in dem Kunden-Modell tatsächlich vollständig repräsentiert sind. Nur so kann gewährleistet werden, dass auch die zielführenden Lehr-/Lernprozesse vollständig sind.

Von den Promotoren des Kunden-Modells wird eingewandt, die Gegenwart sei so defizitär, dass hier Reformen mit Hilfe ökonomischer Modelle dringend erforderlich seien (s. Küpper i. ds. Bd.). In dem „Kunden-Modell“ und dem „Lerngemeinschaftsmodell“ stehen sich also zwei Muster von Hochschule gegenüber, die beanspruchen, die bessere Hochschule herbeiführen zu können.

2. Anmerkungen zum Kunden-Modell

2.1 Annahmen des Modells

Der Kreis aus der BWL, der das Studium an Hochschulen mit Hilfe des Kunden-Modells erklären und letztlich steuern möchte, versichert in seinen Texten verschiedene Modelleigenschaften, die zu überprüfen wären. Dazu können einige diesem Modell inhärente Annahmen formuliert werden, die es im weiteren Verlauf ebenfalls zu prüfen gilt.

Annahme 1: Wenn das Kunden-Modell der BWL (mit seinen Bestandteilen) Lehre und Studium als Dienstleistungsprozesse mit dem Ziel des Studienerfolgs interpretiert, ist es im Stande, die wesentlichen Vorgänge im Studium vollständig abzubilden und zu erklären. Es ist also realitätsgerecht. Vollständigkeit ist notwendig, weil es sonst zu folgenreichen Verkürzungen kommt.

Annahme 2: Wenn angewendet, geschieht dies gegenüber den Prozessen im Studium neutral. D.h., von außen

wird kein systemfremdes Modell in die Vorgänge importiert, das diese Vorgänge künftig normativ verändern würde.

Annahme 3: Wenn das Kunden-Modell mit seinen Regeln für Dienstleistungsprozesse angewandt wird, kann die Effektivität des Studiums an Hochschulen gesteigert werden. Zu Aussagen über Effektivität gehören immer Aussagen über Ziele als Maßstab.

Annahme 4: Das Kunden-Modell geht davon aus: Wenn Variablen im Rahmen seines Modells gezielt verändert werden, können gewünschte Effekte gezielt angesteuert werden.

Im weiteren Text wird auf diese Annahmen zurück gekommen.

2.2 Implikationen des Kunden-Modells bei seiner Anwendung auf Studium und Lehre

2.2.1 Zum Begriff der Dienstleistung und des externen Faktors

In der Volkswirtschaftslehre wird eine Dienstleistung (ein Service) als ökonomisches Gut betrachtet, bei der eine juristische oder natürliche Person (der Dienstleister) in einem gewissen Zeitraum einen Bedarf durch eine Leistung deckt. Dienstleistungen können im weiteren Sinne auch unentgeltlich (etwa Pflegeleistungen in der Familie, Leistungen in einem Haushalt) gegenüber Dritten erbracht werden. Sie können sogar für die eigene Person erbracht werden. Nur über Marktpreise bewertete Dienstleistungen gelten jedoch als volkswirtschaftlich relevant und als Beitrag zum Bruttoinlandsprodukt. In der Erhebung von Studienbeiträgen mag der Versuch gesehen werden, solche Dienstleistungen mit Marktpreisen zu versehen (noch dazu, weil Hochschulen unterschiedlich hohe Beiträge erheben konnten). Allerdings sind sie wieder abgeschafft.

In betriebswirtschaftlicher Sichtweise erfordert die Dienstleistung einen externen Faktor (= Kunden) (vgl. auch Küpper i. ds. Heft). Eine erste, knappe Begriffsdefinition für diesen Faktor lautet: „Begriff aus der Dienstleistungsproduktion. Der externe Faktor ist das vom Auftraggeber bereitgestellte Objekt, an dem die Dienstleistung vollzogen werden soll. Ausprägungen: Der externe Faktor kann der Auftraggeber der Dienstleistung selbst (z.B. beim Kinobesuch), eine von ihm benannte Person (z.B. bei Reisen) oder ein von ihm bestimmtes Sachgut (z.B. bei einer Reparatur) sein.“ (Steven online) Der Kunde muss im Leistungserstellungsprozess integriert werden. Unterschieden werden standardisierte Dienstleistungen (als Leistung gegenüber einem fiktiven Durchschnittskunden gekennzeichnet) sowie individuelle Dienstleistungen gegenüber einem konkreten Individuum. Die Integration des externen Faktors findet als Beteiligung des Kunden an der Dienstleistung statt, wobei individuelle Dienstleistungen einen höheren Beteiligungs-, d.h. Integrationsgrad des Kunden aufweisen. Dienstleistungen, deren Ergebnisse der Dienstleister nicht weiter verfolgen kann, gelten als unvollständig. Die Studierenden stellen in diesem Modell die Kunden dar. Indem sie die Dienstleistung in Anspruch nehmen und von ihr profitieren, sind sie aus Sicht der BWL die „Dienstleistungskonsumenten“.

Der Begriff der Dienstleistung wird in der Hochschule eher alltagssprachlich in dem Zusammenhang gebraucht, eine eigene Veranstaltung im Kontext eines anderen Studiengangs (z.B. einer anderen Fakultät) abzuhalten („Mathematik für Physiker“ oder „Chemie für Mediziner“).

In der BWL-Literatur (verwiesen wird besonders auf David A. Garvin in Harvard) wird der Integration des externen Faktors – in unserem Fall also der Studierenden – große Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei sollen Voraussetzungen, Ziele, Prozessverlauf und Ergebnisse geprüft und interpretiert werden (vgl. Maleri/Frietzsche 2008, Nebl 2004, Bauer 2001, Rück 2000). Der Bedarf des Kunden (Probleme und Lösungserwartungen) soll individuell festgestellt werden. Diese Art Dienstleistung gelingt bei Lernprozessen nur unter intensiver Beteiligung des Kunden. Also müssen die auf dessen Seite vorhandenen Voraussetzungen (Motivation, Kompetenzen und Aktionsmöglichkeiten) festgestellt werden. Die Ziele der Kooperation selbst (z.B. ein erfolgreicher Studienabschluss) sowie die Indikatoren für den Erfolg (für das Ausmaß der Zielerreichung) müssen gemeinsam vereinbart werden. Die Qualität der Dienstleistung bemisst sich daran. Der geplante Prozessverlauf, d.h. die vorgesehenen Maßnahmen zur Zielerreichung sollen mit dem Kunden vereinbart werden. Deren Einsatz und ihre Wirkung sollen im Verlauf transparent sein, ebenso wie Verlauf und Intensität des Engagements des Kunden (dies lässt sich mit Mitteln der formativen Evaluation feststellen). In einer Bilanz sollen dann der Grad der Zielerreichung, die Angemessenheit der Maßnahmen und bereits feststellbare Effekte erhoben und gemeinsam interpretiert werden (etwa im Wege summativer Evaluation). Auf dieser Basis können dann neue Vereinbarungen mit dem Kunden getroffen werden.

Eine der Schwierigkeiten dieses Vorgehens liegt darin, dass die Dienstleister keinen oder allenfalls geringen Einfluss darauf haben, ob und wie der Kunde mitwirkt (z.B. als „Compliance“ des Patienten oder Klienten oder an Hochschulen im Wege des Selbststudiums). Häufig verschwinden die Kunden aus dem Gesichtskreis des Dienstleisters (z.B. nach Abschluss einer Semesterveranstaltung), sodass eine Auswertung der Effekte nicht oder nur eingeschränkt stattfinden kann. Die BWL spricht dann von unvollständigen Dienstleistungsprozessen.

2.2.2 Das Kunden-Modell als normativer Ansatz

Bei der weiteren Analyse stellt sich die Frage, ob es sich in den Ansätzen und ihren Implikationen (als intendierte wie auch nicht-intendierte Effekte) um normative Ansprüche handelt, also Leitideen, an denen die weitere Entwicklung ausgerichtet werden sollte. Zwar steht bei dem betriebswirtschaftlichen Ansatz augenscheinlich der Anspruch im Vordergrund, Realität zu erklären. Mit der behaupteten Parallelität zu einem anderen Praxisfeld (Unternehmen im Dienstleistungssektor und Hochschulen) werden Elemente des heran gezogenen BWL-Ansatzes auch als für den neuen Anwendungsfall einschlägig angenommen. Es müssen regelmäßig bestimmte Merkmale erfüllt sein, damit der Fall unter das Grundmuster subsumiert werden kann. Daher ist die Frage berechtigt, welche Rückwirkungen (Steuerungswirkungen) dieser

Ansatz nun wieder auf die Entwicklung der Realität gewinnt. Teilweise sind solche Wirkungen bereits beobachtbar, teilweise handelt es sich um Prognosen, teilweise um Zukunftsvisionen, die zu bewerten sein werden. Auch entwickeln Erklärungsmodelle normative Kraft durch die Art und Weise, wie Relevanz verteilt, hervorgehoben und interpretiert wird. Spätestens wenn die Beurteilung der Qualität eines status quo beabsichtigt ist, kommen nicht nur deskriptiv-interpretative Elemente ins Spiel. Denn dann muss ein (Qualitäts-)Maßstab für die Erfüllung der Ziele/Zwecke des Systems formuliert werden. Infolgedessen ist dies auch in BWL-orientierten Ansätzen der Fall. Die Humboldt'sche Perspektive behauptet nicht, Realität zu beschreiben. Aber sie beansprucht durchaus, als Orientierung für die Entwicklung zu wirken. Besondere Wirkungen entfalten alle Ansätze auch unabsichtlich, wenn sie die Wirklichkeit nur selektiv wiedergeben. In dem dann entstehenden Modell (nach dem sich u.U. öffentliche Finanzierung richtet) bleiben nicht erfasste Leistungen bzw. Wirkungen von Hochschulen zunehmend geringer beachtet. Indem die Ansätze die Ziele quasi als vollständig repräsentiert voraussetzen, kann es wegen ihrer Steuerungswirkung zu unkontrollierten Verkürzungen kommen, wenn sie dies nicht leisten. Sonst entsteht ein Defizit, entsteht Ergänzungsbedürftigkeit. Die hier in einigen Beiträgen enthaltene Kritik des „Kundenansatzes“ kommt genau zu diesem Schluss der Verkürzung; damit wäre aber nicht nur Realität unvollständig wieder gegeben, sondern eine Hochschule angesteuert, die manche Ziele nicht mehr (oder allenfalls zufällig) verwirklicht. Hier läge kein bewusstes Umsteuern vor, sondern ein schleichender Verlust.

2.2.3 Kritik des Kunden- bzw. Dienstleistungsmodells

Die o.g., zu einem Dienstleistungsprozess gehörenden Erklärungs-, Aushandlungs- und Vereinbarungsprozesse finden in den Hochschulen (auch angesichts der Zahl der „Kunden“) i.d.R. nur pauschal in Form standardisierter Dienstleistungen statt. Vereinbart mit Studierendenvertretern wird allenfalls etwas in Studienreformkommissionen. Später haben nachfolgende Studierende die Studienordnung und Prüfungsordnung (mit der Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmöglichkeiten) sowie die Ausprägung der Module quasi als Voraussetzung der Immatrikulation pauschal zu akzeptieren. Eine Aushandlung, wie sie die BWL für das Kunden-Modell fordert, wäre sinnvoll, findet aber nicht statt. Zur Feststellung des Prozessverlaufs geschieht wenig, seiner Ergebnisse allenfalls in Prüfungen etwas, wobei diese nicht die Studienziele abbilden, sondern in der Regel nur einen Teil (Wissensbestände) und nur auf niedrigem Niveau (reproduzieren, evtl. verstanden haben, evtl. in einfacher Form anwenden); testtheoretischen Anforderungen genügen die üblichen akademischen Prüfungen in keiner Weise. Das stellt zunächst keinen Mangel des Modells dar, aber vielleicht seiner Anwendbarkeit auf die Realität, denn diese Forderungen sind bei weit über 2 Mio Studierenden kaum erfüllbar.

Insofern stimmen die Forderungen und Modellvorstellungen des Kunden-Modells nicht mit der Realität überein. Allerdings wäre die im Modell enthaltene erhöhte Partizipation der Studierenden mit ihrer erhöhten Ver-

antwortungsübernahme im Sinne der Studienziele wünschenswert.

Den o.g. Beschreibungen des Modells folgend können allenfalls klassische, nur frontale Vorlesungen als „standardisierte, unvollständige Dienstleistung“ an „Dienstleistungskonsumenten“ eingestuft werden. Standardisiert, weil an einen fiktiven Durchschnittskunden gerichtet; unvollständig, denn die Lehrenden „liefern ihre Dienstleistung ab“, ohne deren Ergebnis als Wirkung bei den Studierenden weiter verfolgen zu können. Dies wäre allenfalls in einer abschließenden Klausur feststellbar (eingeschränkt allerdings aus dem ganzen Spektrum erwerbbarer Kompetenzen auf die Reproduktion von Wissensbeständen und ersten Anwendungen). Zu individuellen Dienstleistungen käme es in Sprechstunden und – bereits eingeschränkt – in kleineren Seminaren. Die Modellierung der Lehre als Dienstleistungsprozess kann zwar Lehrleistungen (überwiegend auch nur quantitativ) erfassen. Aber von dort fehlt die Brücke zu Aussagen über das Studium insgesamt, geschweige denn zu seiner Qualität. Denn außer Leistungen von Lehrenden und der Bereitstellung von Lerngelegenheiten, wie Bibliotheken bzw. einzelnen Lehrbüchern fallen alle anderen Bestandteile eines Studiums als Sozialisationszusammenhang nicht darunter. In dem Modell des Dienstleistungsprozesses der Lehre mit seinen Prozessstufen aus input, throughput, output und outcome wird zwar eine zeitliche Kette, aber kein Kausalzusammenhang fassbar, der es etwa (nach Beurteilung der Qualität) erlauben würde, bei Defiziten gezielt in den Prozess einzugreifen oder in Veränderungsprozessen die Stärken gezielt zu schützen. Schon bis hierher wird deutlich, dass die Übertragung dieses Modells auf das reale Studium als Versuch misslingt, Studium in all seiner Dimensionalität zu erfassen und zu erklären. Damit sind auch die Komponenten von Studienerfolg nicht ausreichend erfassbar. Begriffskritisch gesehen erscheint der Dienstleistungsbegriff sehr diffus und sogar widersprüchlich. Eigentlich wird darunter eine Leistung gegenüber Dritten subsumiert. Aber es können auch Leistungen gegenüber sich selbst sein. Sie werden normalerweise mit Marktpreisen versehen, aber auch unentgeltliche Leistungen werden darunter gefasst. Diese Beschreibung von Leistung lässt eine klare Abgrenzung vermissen.

Widersprüchlich wird sie in der Figur des externen Faktors. Dieser Faktor ist besonders beachtenswert, weil an ihm am ehesten der Konflikt zwischen den beiden Hochschulmodellen deutlich wird. In der Betriebswirtschaft wird die Person (in anderen Fällen die Sache) an der die Dienstleistung vollzogen wird (also der Kunde), als „externer Faktor“ bezeichnet, weil dieser Faktor nicht Eigentum des Dienstleisters ist. Der Literaturlage nach kommt eine Dienstleistung ohne diesen externen Faktor nicht zustande (vgl. Maleri/Frietzsche 2008, S. 104f.; Nebl 2004, S. 74). Zu dessen Integration werden erhebliche Anstrengungen unternommen (s.o. Ziff. 2.2.1). Dann aber wird erklärt, sie können auch Leistungen gegenüber sich selbst sein, sodass „Integration“ offensichtlich nicht erforderlich ist. Dienstleistungen für sich selbst und an sich selbst zu vollziehen ist außerhalb der BWL eine so ungewöhnliche Vorstellung, dass sich Zweifel an der Begriffsbildung einstellen. Wo liegt bei

einer solchen Beliebigkeit der Nutzen des Begriffs und des dahinter liegenden Konzepts?

Wo jemand erst integriert werden muss, gibt es ein „außen“ und „innen“. Die Lehrenden befinden sich innen und die Studierenden außen. Genau diese Grundannahme ist äußerst folgenreich und mit der rechtlichen und faktischen Realität zu konfrontieren. Anschließend ist die Wünschbarkeit zu klären – welche Art Hochschule die Folge wäre, wenn diese Grundannahmen zur Leitlinie künftiger Hochschulentwicklung erklärt würden.

3. Rekonstruktion einiger Realitätsaspekte

3.1 Ziele des Studiums

Hochschulen werden von den jeweiligen Gesellschaften zur Produktion neuer Erkenntnisse, zu deren Speicherung und Pflege als Wissenskanon, Erforschung von deren Anwendungsmöglichkeiten, zur Verbreitung und (intergenerativen) Weitergabe unterhalten. Kommunikationsräume sind die jeweiligen Fachgemeinschaften, der Kreis potentieller Nutzer (gegenwärtige Nutzer im zugehörigen Praxisfeld, künftige Nutzer, die sich als Studierende auf Praxisfelder vorbereiten) und die weitere Öffentlichkeit (letztere z.B. aus Gründen der Legitimation der erheblichen finanziellen Anstrengungen der Gesellschaft). Eine erste Steigerung der Komplexität besteht darin, dass nicht nur Erkenntnisse weiter gegeben werden sollen, sondern auch Bildung stattfinden soll, wie der letzte Halbsatz des § 7 Hochschulrahmengesetz (HRG) es ausweist (vgl. die entsprechenden Passagen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer).¹ § 7 HRG *Ziel des Studiums* lautet:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

Im Kontext dieses Artikels werden die Ziele nicht insgesamt, sondern nur im Hinblick auf das Kunden-Modell kommentiert. Der mittlere Teil in § 7 erscheint selbstverständlich, aber der letzte Halbsatz („...und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“) führte zu kontroversen Debatten. Hier lag eine klare politische Wertentscheidung im Sinne des Grundgesetzes vor. Das entsprach zunächst nicht dem Wissenschaftsverständnis; viele Hochschullehrer beriefen sich zwar auf die Humboldtsche Universitätskonzeption, hatten aber deren Bildungsanspruch nicht verstanden. Auch entsprach dieser Auftrag vielfach nicht Ihrer Auffassung von ihrer Berufsrolle. Nach zwei Erfahrungen in der jüngeren deutschen Geschichte mit Erziehungsstaaten (dem NS-Staat und der DDR) hatten sich die Hochschulen seit den 50er Jahren in ein scheinbar politikfreies Selbstverständnis geflüchtet. Oft reichte auch die Phantasie nicht aus, sich eine adäquate Umsetzung dieses Auftrags im eigenen Fach bzw. im Fachstudium vorzustellen.² Inzwischen spiegelt auch die Fortschreibung der Bologna-Vereinbarungen

diesen Auftrag (neben employability das Ziel der citizenship im Bologna-Zielkatalog). Allein schon die Studierenden zu verantwortlichem Handeln zu befähigen, setzt auf Seiten der Studierenden voraus, dass sie im Verlauf des Studiums ausreichend Gelegenheit haben, (zumindest für sich) Verantwortung zu übernehmen und zu üben (einschließlich der für Lernen unverzichtbaren Möglichkeit, sich sanktionsfrei zu erproben und Fehler zu machen). Es ist diskussionswürdig, inwieweit ein Studienmodell, das Studierende zu einem „externen Faktor“ in einem Kunden/Lieferanten-Modell erklärt und damit von Verantwortung und Mitwirkung an dem „liefernden“ Studiensystem freistellt, geeignet ist, verantwortliches Handeln durch die Studierenden üben zu lassen.

3.2 Status der Studierenden

3.2.1 Verfassungsrecht und Hochschulrecht

Der Status der Studierenden ist nicht beliebig interpretierbar, sondern verfassungsrechtlich und hochschulrechtlich festgelegt. Studierende genießen nach deutschem Recht (BVerfGE von 1973) einen doppelten Status: Sie sind Lernende und gleichzeitig Mitproduzenten wissenschaftlicher Erkenntnisse. Damit sind sie auch Träger der Wissenschaftsfreiheit (forschen, lehren, lernen). In der Welle der Hochschulgesetzgebung in den Bundesländern Ende der 1960er Jahre wurde ihre Mitgliedschaft in einer Körperschaft des öffentlichen Rechts bestätigt, und die Studierenden erhielten Partizipationsrechte. Im Rahmen der „Verfassten Studentenschaft“ erhielten sie Selbstverwaltungsrechte. Studierende sind also auch mit Gestaltungsrechten innerhalb dieser Körperschaft ausgestattet. Damit gehören sie zum genuinen Kern, zur Mitte einer Hochschule und können nicht zum „externen Faktor“ erklärt werden. Das würde sie um einen Teil ihrer Rechte bringen. Und aufgrund ihrer Partizipationsrechte schon rein äußerlich: *Kunden pflegen nicht mit Stimmrecht in den Entscheidungsgremien eines Unternehmens zu sitzen.*

Unter Aufnahme des Unternehmensgedankens versucht dies inzwischen allerdings die Konstruktion der Hochschulräte, in der zumindest die externen Mitglieder die Öffentlichkeit repräsentieren sollen.

¹ Der Bundestag hat nach langen, kontroversen Beratungen 1975 ein Hochschulrahmengesetz (HRG) beschlossen, das am 1. Januar 1976 in Kraft trat. In zahlreichen Novellierungen wurde es immer wieder an aktuelle Erwartungen angepasst. Aber die Ziele des Studiums und der Studienreform (§§ 7 und 8) blieben in ihrem Kern unverändert. Zwar ist es inzwischen als Folge der Föderalismusreform abgeschafft worden. Aber da es ohnehin kein unmittelbar geltendes Recht war, sondern der Umsetzung in Landesrecht bedurfte, sind die Kernregelungen in Landesrecht übergegangen und werden daher weiter gelten. Es war international ungewöhnlich, den Hochschulen von Seiten des Parlaments, also der Gesellschaft, einen zentralen Auftrag zu geben. Diese Tatsache und insbesondere der Inhalt dieses Auftrags fand seinerzeit international große Beachtung.

² Originalton eines Fachvertreters: „Dann unterbreche ich in Abständen meine Vorlesung über anorganische Chemie und schiebe eine Einheit Gemeinschaftskunde ein!“ Hinter der Regelung im HRG standen nicht zuletzt Erfahrungen aus der Weimarer Republik, in der man es versäumt hatte, die (großenteils entschieden monarchistischen) Professoren einen neuen Dienst- (und Treue-)Eid auf die Weimarer republikanische Verfassung schwören zu lassen; die z.T. im Mantel der Wissenschaftsfreiheit von manchen Lehrstühlen offen vorgetragene Hetze gegen die Weimarer Republik hat beim künftigen Führungspersonal der Gesellschaft nicht unwesentlich zur innenpolitischen Destabilisierung der Weimarer Republik beigetragen. Dabei verdient verfassungshistorische Erwähnung, dass es ausgerechnet die Weimarer Verfassung war, die der Wissenschaftsfreiheit das erste Mal auf der Welt Verfassungsrang einräumte!

3.2.2 Ergänzungen aus psychologischer, soziologischer und bildungstheoretischer Perspektive

Auch aus dem Blickwinkel der Psychologie sind Studierende keine Kunden. Dies hatte Elke Wild in ihrem Beitrag schon herausgearbeitet (s. dort). Während Studierende von Seiten von Autoren, die der BWL zuzurechnen sind, mal als „Kunden“, mal aber auch (in konkurrierenden Ansätzen) als „Produkte“ der Hochschule eingestuft werden, sind sie (um in ökonomischer Begrifflichkeit zu bleiben) statt dessen im Erklärungszusammenhang kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorie „Produzenten ihres Wissens“! Sie bauen aus ihrer aktiven Verarbeitung der ihnen verfügbaren Informationen (aus Instruktion, eigener Suche, aus Erfahrungen und deren Reflexion) ihre Wissensstrukturen selbst auf. Sie produzieren als selbstverantwortliche Subjekte ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst. Sie stützen sich dabei auf formelle (z.B. in Lehrveranstaltungen) und informelle Lernprozesse (z.B. in Fachschaftsarbeit, Organisationsleistungen für Semesterparties usw.). Und sie entwickeln sich selbst in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft (d.h. „arbeiten an sich selbst“, wie Ludwig Huber in seinem Artikel unter Bezug auf Wilhelm von Humboldt gezeigt hat).

3.2.3 Ein Fallbeispiel existierenden Selbstverständnisses: Grundordnung der Universität Heidelberg

Wenn wir das Selbstverständnis beispielweise der ältesten deutschen (und heute Exzellenz-)Universität Heidelberg nehmen,³ wie sie es in ihrer (gegenwärtig gültigen) Grundordnung formuliert hat, so lässt dieses Selbstverständnis eine Vorstellung nicht zu, die Studierenden als Kunden der Hochschule zu sehen:

„Im Bewusstsein ihrer Verpflichtung, der Wahrheit, der Freiheit und der Menschlichkeit zu dienen, gibt sich die Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg die folgende Ordnung:

§ 1 Die Universität Heidelberg ... folgt den Devisen: „Semper Apertus“ sowie „Dem lebendigen Geist“...

§ 2 Die Ruprecht-Karls-Universität hat die Aufgabe, als Gemeinschaft der Wissenschaften das Wissen vom Menschen und der Natur zu bewahren, nutzbar zu machen, weiterzugeben und zu mehren. Diese Aufgabe erfüllt sie in der Einheit der Lehrenden und Lernenden. Sie führt ihre Studierenden zu eigenständigem wissenschaftlichem Denken und bereitet sie so auf ihre künftigen Tätigkeiten vor.

§ 3 Die Ruprecht-Karls-Universität ordnet ihre inneren Verhältnisse im Rahmen der staatlichen Gesetze in freier Selbstbestimmung und unter Beteiligung aller ihrer Mitglieder.“⁴

Mit der Formulierung, ihre „Aufgabe erfüllt sie in der Einheit der Lehrenden und Lernenden“ spiegelt sie das traditionelle Verständnis von „Universität“ (universitas magistrorum et scholarium). Der Universitätsbegriff bezeichnet seit dem Mittelalter in erster Linie eine Personengemeinschaft, dann die „Gemeinschaft der Wissenschaften“ (s.o.) als universitas litterarum und erst sehr viel später eine Institution. Und dass dies nicht eine Art Nostalgie, sondern ein modernes Verständnis der Kooperation und Mitbestimmung bedeutet, unter-

streicht dann § 3: „... ordnet ihre inneren Verhältnisse im Rahmen der staatlichen Gesetze in freier Selbstbestimmung und unter Beteiligung aller ihrer Mitglieder.“ Das bezeichnet kein Verhältnis zwischen Lieferanten und Kunden!

4. Status der Lehrenden als Lehrende und Mitlernende

Sehen sich Lehrende als Lieferanten/Dienstleister den Studierenden gegenüber? Und: Warum sollten sie sich so sehen?

Zwar gibt es große Unterschiede in den Fachkulturen (aber auch zwischen den Personen), was die eigene Auffassung von der Rolle als lehrende Forscher resp. forschend Lehrende angeht. Darunter sind einerseits Personen anzutreffen, die in ihrem Selbstverständnis als Forscher die Lehre eher als notwendiges Übel ansehen. Sie ist mit zu erledigen. Insoweit kommt diese Einstellung dem Dienstleistungsgedanken nahe. Andererseits gibt es begeisterte Forscher, die auch sehr gerne lehren und bedauern, dass der Druck, der aus der Bedeutung der Forschung für persönliches Prestige, personelle und materielle Ausstattung resultiert, ihnen die Zeit für sorgfältiger vorbereitete Lehre nimmt, die sie sich wünschen. Die unterschiedliche Auffassung von der eigenen Berufsrolle schlägt sich auch in unterschiedlichen Vorstellungen von dem nieder, was Studierende sind und was das eigene Verhältnis zu ihnen betrifft. Die Unterschiede gehen (anders als in der Forschung) auf ein wenig entwickeltes professionelles Bild des *Hochschullehrers* zurück. Viele junge Lehrende wählen – konfrontiert mit 30 unterschiedlichen Rollenbildern, die ein breites Band von Varianten des Selbstverständnisses spiegeln – den „Spielertrainer“ oder auch „Bergführer“ als Vergleich.⁵ Sie sehen sich also nicht als Gegenüber der Studierenden, sondern – wie sie betonen – als Mitglied eines Teams, das an einer gemeinsamen Sache arbeitet. Dieses Team wird von ihnen auch als Lerngemeinschaft interpretiert (verstärkt noch unter dem Einfluss der Weiterbildungen). Bei diesen Lehrenden sind die Vorstellungen Wilhelm von Humboldts noch lebendig (selbst wenn die betreffenden Personen sich dessen oft kaum bewusst sind).

Sie erheben den Anspruch, Mitglied einer Lerngemeinschaft zu sein, in der die „Lehrenden“ selbst immer weiter Lernende sind, wodurch ihre Mitglieder nur graduell, nicht prinzipiell verschieden sind (also nicht: die einen unwissend, die anderen im Besitz der Wahrheit).

³ Im Internet wird unterstrichen: „Im QS World University Rankings 2011/2012 war die Universität Heidelberg die beste deutsche Universität und belegte weltweit Platz 53.“^[5] In anderen Rankings wie dem Academic Ranking of World Universities und Times Higher Education World University Rankings war die Universität Heidelberg in den letzten Jahren durchgängig unter den besten drei Hochschulen in Deutschland. Die Universität ist Mitglied der League of European Research Universities (LERU) und der Coimbra Group.“ Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Ruprecht-Karls-Universit%C3%A4t_Heidelberg, Stand: 03. Februar 2013.

⁴ Grundordnung i.d.F. vom 15.07.2008; <http://www.uni-heidelberg.de/imperia/md/content/zentral/uni/grundordnung.pdf>; Aufruf am 06.05.2013

⁵ Spielertrainer: Ein älterer Spieler, gegen Ende seiner Laufbahn schon als Trainer tätig, der sich in schwierigen Spielsituationen noch selbst als Spieler einwechseln kann, um „das Spiel aus dem Feuer zu holen“.

Ganz im Sinne Humboldts wird Wissen als etwas nie ganz Gefundenes aufgefasst, wobei der Wissenschaftler im Fragen verbleibt (Humboldt 1920: XIII, S. 279). Zwar ergibt sich faktisch eine Führerschaft in der Gruppe, sie möchten aber keine formale Hierarchie begründen.⁶ Trotzdem gibt es immer wieder Versuche, solche Hierarchien in der Wissenschaft zu errichten; es muss nur klar sein, dass damit gegen Grundlagen ursprünglicher deutscher Wissenschaftsauffassung verstoßen wird, die Grundlage ihrer Exzellenz waren (und in den USA noch lebendiger gelebt werden als in Deutschland; vgl. Webl er 2008).

Die Integration in eine Lerngemeinschaft – wenn sie denn gelebt wird, was verstärkt als Zielvorstellung angestrebt werden kann – hat zahlreiche Vorteile für ihre Mitglieder. Die Lerngemeinschaft bietet Halt, soziale Resonanz, (durch Mitgliedschaft erklärte) soziale Anerkennung, gegenseitige Hilfe (z.B. bei Motivationskrisen im Studium), Motivationssteigerung durch gemeinsame Erfolge usw. gegenüber Modellen des Alleingangs. Eine Auffassung von Studierenden als Kunden der Hochschule würde sie ausgrenzen, sie gegenüber ihrem gegenwärtigen Status wieder aus der Hochschule hinaus definieren. Sie würden wieder zu (externen) „Nutzern einer Anstalt“.

5. Konstellation: Studierende als Kunden – Lehrende als Lieferanten/Dienstleister

Eine Konstellation Kunde – Lieferant unterstreicht zwar die Verantwortung des Lieferanten gegenüber dem Kunden (Qualitätsgarantie, sichere Lieferung, Gefahrenübergang, Gewährleistung), aber begünstigt stark eine fordernde Haltung des Kunden bei eher geringem eigenen Einsatz. Seine Mitwirkung ist nur in zweiter Linie gefragt, eher schon kann er prüfen, ob er zur Abnahme der Lieferung bereit ist. Ein solcher Geist widerspricht nicht nur akademischem Miteinander, sondern zerstört auch die Selbst- und Rollenverständnisse auf beiden Seiten, die für eine Lerngemeinschaft notwendig sind. Es verschiebt das Zentrum, den Zweck des Miteinander von der Suche nach Wahrheit, Mehrung der Erkenntnis, der gemeinsamen Investition in die Zukunft der Studierenden hin zu einer Überprüfung zwischen zwei Menschen, ob die Lieferbedingungen (Abliefern der Dienstleistung) und die Qualitätszusagen eingehalten worden sind. Es verschiebt nicht nur den Zweck der Kommunikation, sondern auch Form und Inhalte.

Aus US-amerikanischen Spitzenuniversitäten (d.h. Universitäten mit gleichzeitig sehr hohen Studiengebühren) wird berichtet, dass es vorkommen kann, dass ein Student einen zu spät kommenden Dozenten regelrecht darüber zur Rede stellt, ob jener sich eigentlich bewusst sei, wieviel die zu spät gekommenen 15 Minuten die anwesenden Studierenden gemeinsam gekostet haben, und welche Erklärung er für sein Verhalten habe? (Der gleiche Einwand könnte bei schlechter Vorbereitung der Lehrenden erhoben werden, wie sie etwa auch in Veranstaltungsbewertungen der Studierenden heute schon in Deutschland abgefragt werden; demnächst könnten Vorwürfe gegenüber der Fakultät bzw. dem Träger der Hochschule erhoben werden, weil diese unverantwortlich gering qualifizierte Lehrende, z.B. unpromovierte

Lehrbeauftragte oder unpromovierte Lehrkräfte für besondere Aufgaben mit der Wahrnehmung der Veranstaltung beauftragt haben). Im Kunden-Modell sind solche Überlegungen naheliegend. Diese Seite des Modells könnte aus Sicht der Studierenden und ihrer Familien beinahe als Vorteil betrachtet werden, wenn es nicht das ganze Klima der Kooperation verderben würde. In einem streit- und prozessfreudigen Land wie Deutschland würde es vielleicht nicht lange dauern, bis die (mangelnde) Güte einer Veranstaltung als Mängelrüge eingeklagt würde. Es gibt bereits Anwaltskanzleien, die z.B. auf Klagen gegen Klausuren spezialisiert sind – und dazugehörige Fachbereiche, die im Prüfungsamt jede vorbereitete Klausur daraufhin überprüfen, ob irgendwo Klagegründe zu entdecken sind. Vielleicht würde dann die Güte zentraler Veranstaltungen auf Klagegründe überprüft, womit die vernachlässigte Klärung von Fragen der Lehrqualität erheblich beschleunigt würde.

In deutschen Hochschulen basiert das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden nach wie vor auf einem Verantwortungsverhältnis. Die Lehrenden haben die Verantwortung, auf dem einer Hochschule angemessenen, hohen Niveau daran mitzuwirken, dass die Studierenden die Ziele des Studiums erreichen. Studium ist der Idee nach, oft nicht in der Realität deren ganz persönliches Projekt, mit dem sie in die eigene Zukunft investieren und sich auf die drei Felder des Lebens, auf ihre privaten, beruflichen und öffentlichen Aufgaben vorbereiten.

Der Ansatz, die Studierenden seien Kunden der Hochschule, auch gerade in seiner ökonomischen Bedeutung: der Kunde ist König; der Kunde bzw. die Kundenzufriedenheit steht im Mittelpunkt, weil für das Unternehmen überlebenswichtig, hat zwei Seiten, die obendrein ambivalent sind. *Auf der einen Seite* – der der Lehrenden und der Institution Hochschule – betont der Ansatz die Bedeutung, sich im Interesse der Studierenden stärker um sie zu kümmern, sich stärker der Lehre zuzuwenden – z.B. Forschung und Lehre in ein Gleichgewicht zu bringen, wie es das Professorenamt (etwa anhand des Lehrdeputats) auch vorsieht. Diese Betonung der Verantwortung gegenüber den Studierenden ist angesichts der Defizite dringend zu unterstützen. Sie verbindet sich aber nicht zwingend mit der Kunden-Idee. *Auf der anderen Seite* – der der Studierenden – führt ihre Rollenbeschreibung als „Kunden“ aber zu gravierenden Missverständnissen und Fehlschlüssen. Kunde an einer Hochschule zu sein verführt dazu, sich an einer Service-Einrichtung Hochschule als Mittelpunkt zu wähnen, um den sich alles dreht. In der Realität ist eher das Gegenteil der Fall (auch wenn die Betreuungsdichte zugenommen hat) und täuscht auch über die eigene Rolle als eigentlich aktiver Part des Lernprozesses, bei dem die Personen und Einrichtungen der Hochschule eher nur eine

⁶ Dies sind Ergebnisse aus über 15 Jahren Erfahrung mit derartigen Reflexionen über die eigene Berufsrolle, die z.B. stattfinden, wenn junge Lehrende (meist zwischen bevorstehender Promotion und Habilitation bzw. Juniorprofessur) in den Weiterbildungsveranstaltungen des Verfassers ihr erstes Lehrportfolio schreiben. Natürlich handelt es sich bei den Teilnehmenden um einen überdurchschnittlich reflektierten Kreis von Lehrenden. Aber in diesem Zeitraum betrifft es mehrere Tausend Lehrende, und Wiederbegegnungen auch nach Jahren zeigen weiterhin ein zumindest ähnliches Rollenverständnis.

begleitende, assistierende Rolle haben. Die Erwartung, gut „beliefert“ zu werden, verleitet allzu leicht dazu, das Hören einer Vorlesung, die (passive) Teilnahme an einem gut „aufgezogenen“ Seminar – also das „Absenden einer Botschaft“ mit deren produktiver Verarbeitung im Lernen zu verwechseln.

Die Studierenden als Kunden, als Konsumenten, als Nutzer einer Dienstleistung zu definieren, hat im Reflex oft die Wirkung, dass sie sich zurück halten. Die Erwartung wird dann verstärkt, dass sie beliefert werden (in der englischen Formulierung: „to deliver a lecture“). Damit würden sie sich tendenziell auch aus Erkenntnisprozessen der Forschung heraus halten. Im Zuge des forschenden Lernens wird aber gerade versucht, sie – einerseits zur Förderung ihres Lernens, andererseits zur Bereicherung der Forschung mit ihren Ideen – stärker zu beteiligen.

6. Bilanz zum Kunden-Modell:

Passt das Dienstleistungsmodell der BWL auf das Hochschulstudium? Soweit BWL-nahe Artikel an dem gemeinsamen Gegenstand „Hochschule“ lediglich die betriebswirtschaftlich relevanten Seiten herausarbeiten, tragen sie zu neuen Einsichten bei. Das wäre nicht nur unproblematisch, sondern zu begrüßen. Aber der „Kunden-Ansatz“ geht wesentlich weiter – er beansprucht, Studium als Ganzes beschreiben, erklären und ihm eine Entwicklungsrichtung vorgeben zu können. Infolge dessen sind wesentlich weiter reichende Effekte anzunehmen. Ziehen wir Bilanz aus der bisherigen Argumentation:

Annahme 1: Wenn das Kunden-Modell der BWL Lehre und Studium als Dienstleistungsprozesse interpretiert, ist es im Stande, die wesentlichen Vorgänge im Studium vollständig abzubilden und zu erklären. Es ist also realitätsgerecht.

Diese Annahme geht teilweise fehl. Zwar beschreibt bzw. analysiert das Kunden-Modell manche heute vorfindlichen Vorgänge im Studium durchaus zutreffend. Aber damit werden vor allem Defizite beschrieben. Als Gesamtbild von Studium ist es unvollständig. Die Diskussion der Annahme 1 des Kunden-Modells hat gezeigt, dass wesentliche Teile der realen Abläufe sich mit diesem Modell nicht abbilden lassen. Das Modell reduziert Studium von vornherein auf Prozesse, die von den Lehrenden als Dienstleistern organisiert werden können. Eine einzige input-Größe wird verfolgt. Sie hat aber nur einen ungeklärt kleinen Anteil am outcome. Die gewünschten Effekte von Studium resultieren aus viel breiteren Wechselwirkungen. Sie setzen sich aus einer Fülle auch informeller Faktoren zusammen, die außerhalb der durch Lehrende organisierbaren Felder liegen. Studium ist ein selbst gesteuerter, zumindest selbst verarbeiteter Sozialisationsprozess in einer vielfältigen Umgebung, die sich aus der Hochschulstadt mit ihren Angeboten, aus studentischen Jobs, studentischer Subkultur, Bibliothek, Lehrveranstaltungen, Lerngruppen, Selbststudium usw. zusammensetzt. Die Summe der Lehrleistungen und ihre Verarbeitung auf Seiten der Studierenden entspricht nicht dem Studienerfolg!

Wie sozialisatorische, psychologische, rechtliche, soziologische, bildungstheoretische und allgemein hochschuldidaktische Zusammenhänge gezeigt haben, kann Studium in seiner Vielfalt und seinen Effekten mit einem Kunden/Lieferanten-Modell bzw. Dienstleistungen allein nicht erklärt werden. Sollte das Kunden-Modell aufgrund dieser Einwände auf organisierte Lehr-/Lernprozesse als Anwendungsfeld und Aussagen reduziert werden, wäre eine neue Bewertung notwendig.

Annahme 2: Wenn angewendet, geschieht dies gegenüber den Prozessen im Studium neutral. D.h., von außen wird kein systemfremdes Modell in die Vorgänge importiert, das diese Vorgänge künftig normativ verändern würde.

Bei näherer Prüfung dieser Annahme zeigte sich, dass in dem Kunden/Lieferanten-Modell und insbesondere dem externen Faktor normative Elemente enthalten sind, die zu einer gänzlich anderen Hochschule führen würden. Das betrifft einerseits die Beziehung der Lehrenden und Lernenden zueinander. Mit dem Kunden/Lieferanten-Modell wird ein „Gegenüber“ importiert und eine tendenziell hierarchische Ordnung, weil sich in diesem Modell Lehrende und Belehrt gegenüber stehen. Eine so definierte Beziehung führt zu fundamentalen Veränderungen, wie bereits ausgeführt.

Das betrifft andererseits die Einführung des externen Faktors. Sie ist notwendig, damit Dienstleistungsprozesse überhaupt zustande kommen. Es gibt aber keinen externen Faktor. Man kann konstituierende, zentrale Bestandteile der Hochschule – die Studierenden – nicht zunächst externalisieren, um sie anschließend integrieren zu können. Eine derartige Ausgrenzung existiert nicht. Die Integration würde nach dem Urteil und den Regeln der Lehrenden stattfinden, die Studierenden wären eher Objekt als Subjekt dieser Integration.

Das würde zu dem Bild einer Hochschule führen, die aus den Lehrenden und einigem technischen und Verwaltungspersonal besteht und in die dann die Studierenden erst implantiert werden müssen – und zwar erst durch die Lehrenden! Das hat mit der Realität nichts zu tun und würde weder rechtlich noch inhaltlich der Position der Studierenden gerecht.

Annahme 3: Wenn das Kunden-Modell mit seinen Forderungen an das Vorgehen angewandt wird, kann die Effektivität des Studiums an Hochschulen gesteigert werden.

Wie im Abschnitt zum Dienstleistungsbegriff ausgeführt, gehört zum Dienstleistungsprozess eine große Anzahl sinnvoller Maßnahmen (vgl. oben Ziff. II,2), von denen aber kaum eine an Hochschulen durchgeführt wird oder sich angesichts der hohen Zahl von Studierenden durchführen lässt. Hier stehen dem sinnvollen Einsatz der beschriebenen Dienstleistungsprozesse so hohe Hürden im Wege, dass die eigenen Ansprüche der BWL an Dienstleistungsqualität nicht eingehalten werden (können).

Während Studierende (nach ihrer definitorischen Externalisierung) sich in die Hochschule erst einmal einfinden müssen, führt das Lerngemeinschafts-Modell von vornherein im Grundsatz zu hoher Motivation und Identifi-

kation mit Hochschule und Studium – wesentlichen Voraussetzungen für hohe Effektivität. Die erhoffte Steigerung der Effektivität durch Anwendung des Kunden-Modells mit seinen Forderungen an das Vorgehen muss schon deshalb fehlgehen, weil mit dem Modell nur ein Bruchteil der wirksamen Variablen beeinflusst werden kann. Auch sind einige Modelleigenschaften kontraproduktiv: Für Erkenntnisgewinne sind Hierarchien keine notwendigen Strukturen; sie können sogar hinderlich sein. Daher kennen formalisierte Fachgemeinschaften (Deutsche Gesellschaft für ...) zwar informelle (Prestige-) Hierarchien, aber keine ausgeprägten Weisungs- bzw. Berechtigungsstrukturen. Grundsätzlich gilt das Kollegialitätsprinzip. Das Kunden-Modell ist somit nicht sonderlich erkenntnisförderlich. Erkenntnis gelingt als Ergebnis von Kreativität in egalitären Strukturen besser. Das gleiche gilt für lernförderliche Effekte. Wie die Gruppendynamik schon lange erkannt hat, wird Lernen ebenfalls in egalitären Strukturen eher gefördert als in Hierarchien.

Annahme 4: Das Kunden-Modell geht davon aus: Wenn Variablen im Rahmen seines Modells gezielt verändert werden, können gewünschte Effekte gezielt angesteuert werden.

An diesen prognostizierten Wirkungen der Annahme 4 sind erhebliche Zweifel erlaubt. Zwar soll den Defiziten von Lehre und Studium mit Hilfe ökonomischer Konzepte begegnet werden. Aber da viele Kausalzusammenhänge nicht aufgeklärt sind und wesentliche Teile der Variablen eines Studienverlaufs fehlen, sind intendierte Effekte kaum prognostizierbar. Mit nicht-intendierten, unkalkulierbaren Effekten solcher Eingriffe kann fest gerechnet werden.

7. Gegenkritik am Modell der Lerngemeinschaft

Nun werden von Seiten der Befürworter des Kunden-Modells am Modell der Lerngemeinschaft zwar einige positive Seiten anerkannt (vgl. Küpper in ds. Heft), aber häufig werden nicht nur, aber vor allem von dort zwei Einwände laut: a) Das Modell begünstige letztlich vor allem Studierende aus bildungsbürgerlichen Familien, weil sie im elterlichen Milieu schon deutlich besser auf ein freies Studium vorbereitet worden seien als Studierende, die als erste ihrer Herkunftsfamilie zum Studium gekommen seien; außerdem führe ein freies Studium mangels ausreichender Orientierung zu einer höheren Studiendauer, sei also ineffizient, und b) das Modell taue nicht für die heutigen realen Studierendenzahlen der Massenausbildung. Die Personalrelation sei zu schlecht. Dem Problem sei mit ökonomischen Konzepten besser beizukommen. Beides lässt sich entkräften.

7.1 Der Humboldtsche Ansatz elitär? – Nein. Allgemeingültig zielführend

Ein (relativ) freies Studium (als Basis der Entwicklung von Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung usw.) stellt die Voraussetzung dafür dar, dass sich die auch im § 7 HRG gewünschten Persönlichkeitsmerkmale entwickeln kön-

nen. Damit ist dieses Konzept von Hochschule und Studium uneingeschränkt modern; „Verschulung“ als eine Einschränkung der Chancen der Studierenden, Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung usw. zu erwerben, indem eine „Kanalisation der Wege“ zum Examen vorgegeben wird, ist in diesem Sinne vollständig kontraproduktiv. „Verschulung“ bringt den Zusammenhang der Selbstbildung im Medium der Wissenschaft zu Fall (vgl. dazu auch Gruschka u.a. 2005).

Begünstigt solche Freiheit nur die Kinder aus überwiegend bildungsbürgerlichen Schichten (den ursprünglich 0,5% eines Altersjahrgangs, die vor dem 1. Weltkrieg ein Studium aufnahmen)? Dabei handelt es sich um eine empirisch nie belegte Spekulation über Faktoren des Studienerfolgs von „Bildungsaufsteigern“ (überformt durch einen Mix aus Alltagstheorien zur angeblichen Verteilung von Begabung in der Bevölkerung und populären elitären Vorstellungen - nicht: Elitentheorien). Im Gegenteil: anhand des Erfolgs von Studierenden auf dem zweiten Bildungsweg und zahlreicher Biographien von Aufsteigern aus agrarischen und industriellen Kontexten im 19. und 20. Jh. sowie des Anstiegs der Studierendenquote von 0,5 auf 48% eines Geburtsjahrgangs in dieser Zeit (dabei von 0,5 auf 18% in den Jahren 1900 bis 1970 ohne nennenswerte Verschulung) ist diese Spekulation vielfach empirisch und logisch widerlegt. Genauso könnte die Gegenthese aufgestellt werden, dass die Bildungsaufsteiger auf ihrem Weg über Hindernisse und durch ihnen nicht vertrautes Gelände schon so viele Orientierungsleistungen vollbringen mussten, dass sie im Ergebnis auf diese Anforderungen sogar besser vorbereitet sind als diejenigen, die alles für vertraut halten und das notwendige Engagement unterschätzen.

Es geht nicht darum, Studierende aus dem Bildungsbürgertum zu bevorteilen, indem Kompetenzen bereits vorausgesetzt werden, die dort im Elternhaus erworben werden konnten. Sondern im Gegenteil muss dafür gesorgt werden, dass die (von den Berufsanforderungen für Akademiker her) notwendigen Kompetenzen im Studium erst noch erworben werden können. Der vielfach vertretenen Position: Gerade mit Rücksicht auf immer mehr Studierende, die als erste aus ihren Familien studieren (wie gesellschaftlich erwünscht), sei mehr „Führung“ notwendig, seien zur Steigerung des Studienerfolgs wesentlich direktivere und stärker strukturierte Studiengänge notwendig – also mehr Verschulung – wird hier entgegen gesetzt: Auf so eine Weise erwerben die Studierenden nicht die Unabhängigkeit des Denkens und Handelns, die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, die typischerweise (traditionell) von Hochschul-, insbesondere Universitätsabsolventen erwartet werden muss. Das Gegenkonzept lautet, in einer hochschuldidaktisch, d.h. lerntheoretisch, lern- und motivationspsychologisch sowie curricular exzellent aufgebauten 2-semestrigen Studieneingangsphase die Studierenden darauf vorzubereiten, anschließend ein möglichst freies Studium selbst zu gestalten! Dieses Studium kommt ohne Überstrukturierung und Gängelung aus und wird zum ganz persönlichen Zukunftsinvestitionsprojekt der Studierenden. Daher die schon vor geraumer Zeit erhobene Forderung des Verfassers: „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ (Vgl. Webler 2005)

„Verschulung“ ist kein Mittel, um den Studienerfolg und vor allem die Qualität der Abschlüsse zu steigern. Das Persönlichkeitsprofil, das in solchen Strukturen Erfolg hat, ist nicht das Profil, das die Gesellschaft der westlichen Welt für ihre Bürger braucht. Worauf können sich Hochschulangehörige und Praxisvertreter schnell einigen? Die Gesellschaft braucht für ihren Fortschritt, ja für ihren bloßen Bestand Persönlichkeiten, die Initiative und Kreativität entwickeln, Selbstverantwortung und soziale Verantwortung übernehmen, lernbereit und organisationsfähig, analyse- und kritikfähig sind, über den status quo hinaus denken können (also Visionen entwickeln können), Courage haben, sich aktiv informieren können und in kurzer Zeit urteilsfähig werden. Die Liste ist nicht vollständig, macht aber schnell deutlich, dass diese Persönlichkeitsmerkmale in einem stark reglementierten Studium, in dem sehr viele Pflichten erfüllt werden müssen und wenige Handlungsspielräume bestehen, nur schwer erworben werden können. Um ein Beispiel dieser Erfahrungen zu nennen – die VW-Werke haben schon vor über 20 Jahren für die Ausbildung ihrer Facharbeiter formuliert:

„Selbständigkeit, Handlungsfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, Engagement, Verantwortung, Methoden- und Entscheidungskompetenz wie Kreativität sind einige Forderungen, die Unternehmen an ihre Mitarbeiter/innen stellen. Doch zur Vermittlung solcher Fähigkeiten gibt es auch heute noch mehr Fragen als Antworten ... Eine Antwort wiederholen wir: Selbständig handeln kann nur der, der verantwortliches Handeln gelernt hat; Qualität produzieren die, die in ihrem Handeln Qualitätskriterien als selbstverständlich akzeptiert haben. Und dies erfordert ein anderes Lernen, als Handeln nach vollständigen Vorgaben, als Nachvollziehen von Anweisungen, als Qualitätsbeurteilung ausschließlich durch Ausbilder/innen oder Kontrolleure.“ (Bongard 1991, S. 126) Ähnliches gilt für die Ausbildung in anderen Großfirmen, z.B. Robert Bosch.

7.2 Das Humboldtsche Modell in einer „Massenausbildung“ nicht verwirklichtbar?

Oft wird gegen das Humboldtsche Modell eingewandt, es sei betreuungsintensiv und daher bei der heutigen ungünstigen Personalrelation nicht zu realisieren. Die Hochschuldidaktik hat jedoch in den letzten Jahrzehnten eine ganze Reihe von Lösungsmodellen entwickelt, wie individuelles Lernen auch bei großen Teilnehmezahl gefördert werden kann. Nur deswegen sind keine zusätzlichen Ressourcen notwendig. Allerdings müssten die Lehrenden diese neuen Modelle und Methoden im Wege der Weiterbildung erst kennen lernen. Solche Veranstaltungen werden durchaus zahlreich angeboten, aber bisher in erster Linie von sehr jungen Lehrenden besucht. Es wird also noch ein wenig dauern, bis diese Lösungen ihren Weg in die breite Anwendung im Alltag der Lehre gefunden haben. Das Humboldtsche Modell ist jedenfalls weiterhin realisierbar. Es ist eine Frage der Studienstruktur und des Lehrkörpers, ob die Studierenden die Freiheit dazu haben.

8. Fazit

Was muss die deutsche Gesellschaft mit ihren Wertigkeiten von den Hochschulen erwarten? Zur Kennzeichnung des Feldes und Abstraktionsgrades (ohne Anspruch auf Vollständigkeit): Sie erwartet Absolvent/-innen, die sich in unübersichtlichem Terrain orientieren können, die Situationen analysieren, Probleme auffinden und einer Lösung zuführen können; die über unabhängiges Denken und Handeln verfügen, die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit erworben haben -- alles Kompetenzen, die typischerweise (traditionell) von Hochschul-, also auch Universitätsabsolventen erwartet werden müssen. Es gibt keine Anzeichen dafür, dass sich die Art der gesellschaftlichen Anforderungen an Hochschulabsolvent/-innen in absehbarer Zeit grundlegend verändern wird. Angesichts der dargestellten Ziele des Studiums, die auch weiterhin Gültigkeit haben werden, beantwortet sich die Frage nach dem erforderlichen Rollenverständnis von Studierenden fast von selbst. In bildungstheoretischer Sicht sind die Studierenden junge Erwachsene, die – wie erwähnt – aktiv und selbstverantwortlich in ihre Zukunft investieren (und die Lehrenden als Berater auf diesem Weg antreffen). Sie sind autonome Subjekte ihres Bildungs- und Qualifizierungsprozesses und nicht etwa abhängige Objekte, an denen von außen gesellschaftlich (und ökonomisch) notwendige Qualifizierungsprozesse vollzogen werden. Bei einem solchen Verständnis bedarf es – in psychologischer Perspektive – eines Verständnisses von Studierenden als dem Aktivitätszentrum der selbst verantworteten, selbst gesteuerten und selbst organisierten Studien. Das ist unter Nutzung heutiger elektronischer Lernhilfen (e-learning) und hochschuldidaktischer Methoden auch in der sog. Massenuniversität möglich. Und aus ökonomischer Sicht und Terminologie beantwortet sich die Frage nach dem Status der Studierenden (auf der Basis kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorien) so, dass Studierende weder Kunden, noch Produkte (o.ä.) der Hochschule, sondern Produzenten ihrer eigenen Wissensstrukturen, ihrer eigenen Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten sind. Hierauf arbeitet schon Schule intensiv hin. Soweit dies bei Eintritt in das Studium noch nicht gelungen sein sollte, kann eine auf dem Stand hochschuldidaktischer Erkenntnisse organisierte Studieneingangsphase für entsprechende Erkenntnisse und Fähigkeiten zur Organisation des weiteren Studiums bei den Studierenden sorgen. Auch in der sog. Massenuniversität ist (im Humboldtschen Sinne der Selbstbildung im Medium der Wissenschaft) die Begegnung der Studierenden mit sich selbst möglich. Dies kann z.B. im Selbststudium oder in der Ausarbeitung klug angelegter Seminararbeiten (zu deren Anlage: Bock 2004) zuhause geschehen, in denen die Studierenden mit ihren Selbstkompetenzen konfrontiert sind.

Wie zu zeigen war, stimmt das Kunden-Modell im Falle seiner Anwendung auf Studium und Lehre weder historisch, noch rechtlich, noch psychologisch, soziologisch und bildungstheoretisch mit dem Status der Studierenden und dem Prozess des Studiums überein. In Teilsegmenten des Studiums sind Dienstleistungsketten denkbar – als universelles Erklärungs- und Handlungsmodell

jedoch wäre das Kunden-Modell überfordert. Damit erscheint dieses Modell zwar als Komponente, nicht aber als Leitvorstellung für die weitere Entwicklung von Studium insgesamt tauglich.

Literaturverzeichnis

- Bargel, T. (2007): Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes. In: Das Hochschulwesen, Jg. 54/H. 5, S. 131 ff.
- Bauer, R. (2001): Personenbezogene Soziale Dienstleistungen. Begriff, Qualität und Zukunft. Wiesbaden.
- Bock, K.D. (2004): Seminar-/Hausarbeiten – ... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt, ... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur reform von Studiengängen. Bielefeld.
- Bongard, H. W. (1991): Das Qualifizierungskonzept für gewerblich-technische Auszubildende der Volkswagen AG. In: Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (Hg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart/Dresden.
- Gruschka, A./Herrmann, U./Radtke, F.-O./Rauin, U./Ruhloff, J./Rumpf, H., Winkler, M. (2005): DAS BILDUNGSWESEN IST KEIN WIRTSCHAFTSBETRIEB! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. Frankfurt/M. Im Internet: http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2008/HK/Gruschka_Thesen10_1_.pdf
- Humboldt, W.v. (1920): Der Königsberger und der litauische Schulplan. (1809). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 13, Berlin.
- Maleri, R./Fritzsche, U. (2008): Grundlagen der Dienstleistungsproduktion. Berlin/Heidelberg.
- Nebi, T. (2004): Produktionswirtschaft. München.
- Richter, M./Souren, R. (2008): Zur Problematik einer betriebswirtschaftlichen Definition des Dienstleistungsbegriffs. Technische Universität Ilmenau, Ilmenau.

- Rück, H.R.G. (2000): Dienstleistungen in der ökonomischen Theorie. Wiesbaden.
- Steven, M.: „Externer Faktor“. Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: externer Faktor, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/4919/externer-faktor-v6.html> (Aufruf 07.05.2013).
- Webler, W.-D. (2011): Über nationale und internationale Standards der Entwicklung guter Lehre. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2008): Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2005): 'Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!' Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 23/H. 1, S. 22-34.

Quelle

Bundesverfassungsgericht: „Hochschulurteil“, BVerfG, 29.05.1973 - 1 BvR 424/71; 1 BvR 325/72, Quelle: <http://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=BVerfG&Datum=29.05.1973&Aktenzeichen=1%20BvR%20424/71>, Aufruf am 06.05.2013.

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehrenprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslaw/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

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

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

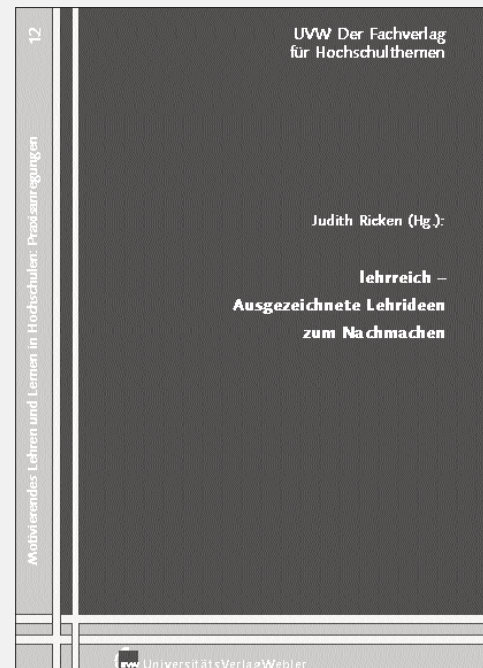
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

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

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

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

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!



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

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2012

acatech - Deutsche Akademie der Technikwissenschaften

Gespräch mit Rudolf Hielscher (Leiter acatech Brüssel-Büro) zur wissenschaftsbasierten Politikberatung bei der EU

Reinhard Hüttl
„Wissenschaftsbasierte Politikberatung bei der EU“
Es gilt das gesprochene Wort

Revised draft paper after deliberation at the Euro-CASE Innovation Platform London meeting as of 11-12 October 2012
Euro-CASE Policy Position Paper
"EU Public-Private Partnerships in Research and Innovation"

Anhang:
Kurzbeschreibung der erwähnten Institutionen

Wilhelm Krull
Governance for Integrity and Quality in Universities – Towards a Culture of Creativity and Quality Assurance

Helene Schruff & Lutz Bornmann
Das Fachbeiratswesen der Max-Planck-Gesellschaft: Ein Best Practice Beispiel für eine flächendeckende und kontinuierliche Evaluation von Forschungsinstituten

Axel Philipps
Ressortforschungseinrichtungen und ihre Merkmale praxisorientierter Wissensproduktion

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2013

HM-Gespräch mit Prof. Dr. Volker Epping, Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Völker- und Europarecht der Leibniz Universität Hannover

Organisations- und Managementforschung

Martin Winter & Teresa Falkenhagen
Marketing an Hochschulen
Zur organisatorischen Verortung von Marketingstellen an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen

Susanne Kirchhoff-Kestel & Steven Ott
Mehr als ein Jahrzehnt Kosten- und Leistungsrechnung in Hochschulen – Zur Bedeutung des Instruments für die interne Steuerung

Michael Jüttemeier & Georg Krücken
Administratives Hochschulmanagement als Erfolgsfaktor im wissenschaftlichen Wettbewerb?
Eine quantitative Analyse der Personalentwicklung an Universitäten der 3. Förderlinie der Exzellenz-Initiative

Rezension

Berit Sandberg: Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion
(Brigitte Clemens-Ziegler)

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2013

Studierendenforschung: Problemlagen und Beratungsbedürfnisse von Studierenden

Andreas Ortenburger
Zum Belastungserleben von Bachelor-Studierenden in Studium und Alltag

Maja Eva Weegen
Studienbedingungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an nordrhein-westfälischen Hochschulen – Ausgewählte Ergebnisse zu Beratungsbedarf und Fördermaßnahmen

Lukas Bischof & Frederic Neuss
Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung

Sabine Köster
Was psychotherapeutische Beratungsstellen in der Öffentlichkeit zu suchen haben: Round-Table-Gespräche der PBS Karlsruhe

Susanne Rothmund
Am anderen Ende der Leitung – als studentische Mitarbeiterin in der Studienberatung

Sandro Vicini
Die Beratungsstelle der Berner Hochschulen – eine Standortbestimmung

FEDORA – aufgegangen in der EAIE, der „European Association for International Education?“
Interview mit Hans-Werner Rückert, letzter Präsident von FEDORA und leitendes Mitglied des Boards der EAIE

Konferenzbericht
FEDORA unter neuem Dach, Bericht von der EAIE-Tagung in Dublin, September 2012 (Wilfried Schumann)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2013

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Sigrun Lehnert
Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine SWOT-Analyse

Wolff-Dietrich Webler
Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell“ an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen

Personal- und Organisationsforschung

Marc Horisberger & Sigrid Haunberger
Transfergruppen als Professionalisierungsinstrument in der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung
Eine Evaluation

Michaela Harmeyer & Katrin Häuser
Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm „MEWiSA“

Tagungsbericht

dghd-Jahrestagung vom 26. bis 28. September 2012 in Mainz

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2013

Evidenzbasierte Steuerung als Ergebnis von Evaluation und Qualitätsmanagement

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Susanne In der Smitten
Einflussfaktoren der Wirksamkeit von Evaluationen am Beispiel der Hochschulpolitik

Bernhard Minke, Katrin Thumser-Dauth & Anne Töpfer
Wirksamkeit und Wirkungen der Modulevaluation:
Eine Metaevaluation zur Verbesserung eines Evaluationsverfahrens

Lukas Bischof & Brankica Assenmacher
Chancengleichheit im Fokus der Qualitätssicherung – Probleme und Möglichkeiten in der Umsetzung eines Akkreditierungskriteriums

Qualitätsentwicklung/-politik

Philipp Pohlenz, Marc Wilde & Frank Niedermeier
"Going Global": Qualitätssicherung von Lehre und Studium in internationaler Kooperation

Rezension

Berit Sandberg:
Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat.
Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion
(Brigitte Clemens-Ziegler)



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

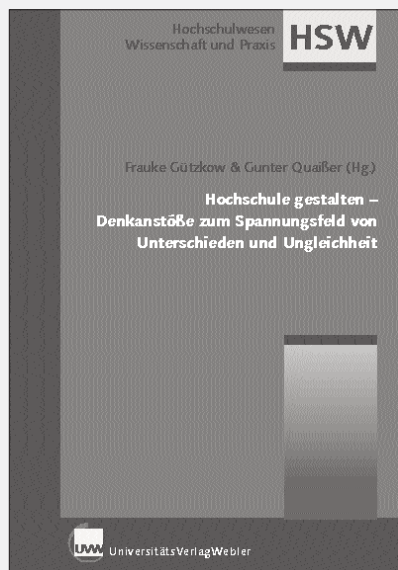
E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

**Frauke Gützkow/Gunter Quaßer (Hg.): Hochschule gestalten –
Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit**



In der derzeitigen Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftspolitik werden Unterschiede als Ungleichheiten akzeptiert. Der Wandel zu Wettbewerbssystemen verstärkt auch beim Hochschulzugang die soziale Selektion. Hierarchien, Herkunfts-, Leistungs- und Konkurrenzprinzipien haben das politische Ziel der Chancengleichheit abgelöst – ein integrierendes Bildungssystem und breite gesellschaftliche Teilhabe stehen nicht mehr auf der Agenda. Bildungsabschlüsse funktionieren als Zuweisung und Legitimierung sozialer Ungleichheit. Trotz der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren haben sich Statusunterschiede eher verfestigt – soziokulturelle Mechanismen sind wirksamer als der Abbau formaler Selektionsmechanismen.

Mit den „Denkanstößen zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit“ in diesem Sammelband wollen soll aufgezeigt werden, wie Unterschiede zu Ungleichheiten und damit zu Ungerechtigkeiten führen und wie das Bildungswesen selbst Bildungsungleichheiten reproduziert – aber es werden auch Handlungsperspektiven aufgezeigt.

Mit Beiträgen von: Tino Bargel, Roland Bloch, Christa Cremer-Renz, Johannes Geffers, Frauke Gützkow, Kirsten Heusgen, Heike Kahlert, Sigrid Metz-Göckel, Christina Möller, Ramona Schürmann, Sandra Smykalla, Wolff-Dietrich Weblers, Andrä Wolter und Carsten Würmann.

ISBN 13: 978-3-937026-80-0, ISBN 10: 3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 Seiten, 29.95 Euro

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

**Peter Dyrchs: Didaktikkunde für Juristen
Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens**

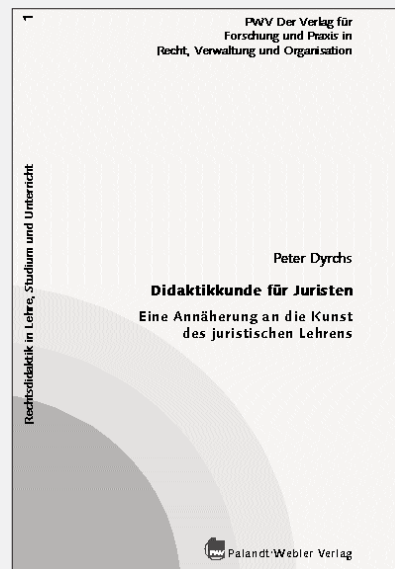
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des „Trial-and-Error“ gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen den Band zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst. Er möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren“. Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier' ich mal aus!“

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundeführer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.

Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehrerfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungswerke.



ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
Bielefeld 2013,
337 Seiten, 44.60 Euro



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