

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Zum Verhältnis von Staat und Hochschulen in der Hochschulentwicklungsplanung

- Gestern ist das neue Morgen: Zur Renaissance der Landeshochschulentwicklungsplanung in der Hochschulpolitik
- Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerium auf der Basis einer beiderseitigen Hochschulentwicklungsplanung – kann das funktionieren?
 - Staat und Hochschulen integrierende Hochschulentwicklungsplanung – Bottom up und top down Landeshochschulentwicklungsplanung ohne Schrecken
- Ein Evaluationsvorschlag für Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen – Erprobung eines Erhebungsinstruments für selbsteingeschätzte Auskünfte
- Gestaltung der Studieneingangsphase an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät

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

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 beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden 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

Englische abstracts: Autoren

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: 22.05.2015

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelpreis: 17€

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 beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

37

Hochschulentwicklung

Helmut Fangmann

Gestern ist das neue Morgen: Zur Renaissance der Landeshochschulentwicklungsplanung in der Hochschulpolitik

38

Klaus Palandt

Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerium auf der Basis einer beiderseitigen Hochschulentwicklungsplanung – kann das funktionieren?

42

Wolff-Dietrich Webler

Staat und Hochschulen integrierende Hochschulentwicklungsplanung – Bottom up und top down Landeshochschulentwicklungsplanung ohne Schrecken

47

Hochschulforschung

Steffen Wild & Birgit Braun

Ein Evaluationsvorschlag für Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen – Erprobung eines Erhebungsinstruments für selbsteingeschätzte Auskünfte

59

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Natalie Kerbs, H.-Hugo Kremer, Eva Rüschen,
Janine Sampaio Araujo & Andrea Zoyke*

Gestaltung der Studieneingangsphase an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät

67

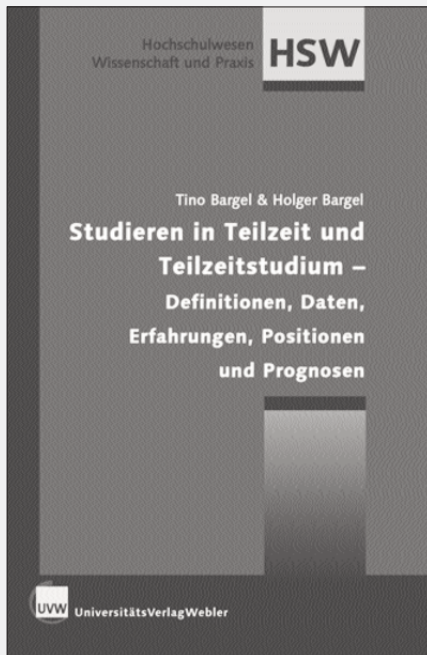
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

**Tino Bargel & Holger Bargel:
Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium –
Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen**



Die Studie – erstellt im Auftrag des MWK Stuttgart – arbeitet das bislang unübersichtliche Feld des Studierens in Teilzeit und des Teilzeitstudiums mit einem breiten Themenspektrum auf. Sie umfasst Definitionen und Differenzierungen, amtliche Daten und Statistiken, Studien und empirische Befunde, Gesetzestexte und Regularien, Stellungnahmen und Empfehlungen, Einrichtung und Erfahrungen, Positionen und Prognosen.

Im einzelnen wird das Teilzeitstudium gegen andere Studierformen abgegrenzt und intern differenziert. Bislang fehlende amtliche Daten über das Teilzeitangebot und dessen Besuch werden vorgelegt. Erstmals werden differenziert anhand empirischer Studien, insbesondere der Zeitreihe des Studiendensurveys, Zusammensetzung und Profil, Erfahrungen und Forderungen der Teilzeitstudierenden dargestellt. Die

Passagen der Hochschulgesetze der Bundesländer zum Teilzeitstudium werden ebenso wie die Erfahrungen verschiedener Hochschulen mit der Einrichtung eines Teilzeitstudiums miteinander verglichen. Die Haltungen verschiedener Instanzen, z.B. Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat, oder Verbände, wie fzs, GEW, Stifterverband, und die Empfehlungen wissenschaftlicher Experten werden vorgestellt. Ausführlich eingegangen wird auf die Befunde einer eigenen Online-Befragung bei Hochschulleitungen über deren Erfahrungen und Positionen zum Teilzeitstudium. Schließlich erfolgt erstmals eine Prognose zum Bedarf und zur Nachfrage nach Studienmöglichkeiten in Teilzeit; dafür wird ein Grundmodell aufgestellt und die grundsätzlichen Parameter der Berechnungen entwickelt.

Es ist damit ein umfassendes und aktuelles Kompendium zum ‚Studieren in Teilzeit (Teilzeitstudium)‘ entstanden, das als Plädoyer für flexible Studienmöglichkeiten, individualisierte Studienverläufe, eine Öffnung der Hochschulen und Diversifizierung der Lehre im Rahmen eines Konzeptes zum Lebenslangen Lernen zu verstehen ist.

ISBN 10: 3-937026-90-8, ISBN 13: 978-3-937026-90-9
Bielefeld 2014, 265 Seiten, 39.80 €

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

In der Entwicklung des Verhältnisses von Staat und Hochschulen überlagern sich z.Z. mehrere Bewegungen mit unterschiedlichen, z.T. sogar gegenläufigen Zielen. Spätestens seit der Jahrhundertwende (in Österreich mit dem Hochschulgesetz von 2002) hat der Autonomiegrad der Institutionen deutlich zugenommen – mit unterschiedlichen Begründungen. Teilweise ist der Zuwachs an Unabhängigkeit aber nicht in die alten akademischen Strukturen hineingegeben worden, sondern (unabhängig von der Praktikabilität) in Deutschland in die Hände von Vertretern der Gesellschaft in Hochschulräten (ähnlich den deutschen Rundfunkräten). Nachdem Erfahrungen mit der neuen Verteilung gesammelt worden waren, stellte sich heraus, dass die Summe lokaler Autonomien mindestens zu Lücken und damit zu Defiziten führt. Das sollte korrigiert werden. In einigen Bundesländern brachte die geplante Novellierung der Landeshochschulgesetze bzgl. der Hochschulentwicklungsplanung erhebliche Konflikte zum Vorschein. Mancher der Konflikte ist in der Sache und in der Schärfe durch Unbeteiligte nicht ganz nachzuvollziehen, weil die Annahmen (z.B. staatliche Übergriffe in eigene Rechte) nicht überzeugen, die offensichtlich zum Konflikt führen. Im Sinne einer Konfliktprophylaxe wäre manches vermeidbar, wenn die eigenen Verpflichtungen breiter gesehen und dem Gegenüber mehr Vertrauen in dessen Rückbindung auf Dienstpflichten entgegengebracht würden.

Die Auseinandersetzungen wurden natürlich auch von dieser Zeitschrift verfolgt. Da war es sehr willkommen, dass ein planungserfahrenes Mitglied des nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministeriums *Helmut Fangmann*, einen Aufsatz eingereicht hat: **Gestern ist das neue Morgen: Zur Renaissance der Landeshochschulentwicklungsplanung in Nordrhein-Westfalen**. Er verfolgt die These, es handele sich dabei weniger um ein Fachkonzept als um eine politische (Kommunikations-)Strategie und analysiert die vorausgegangene Entwicklung. Da er aus eigener Berufserfahrung beide Seiten kennt, hat sich vielleicht dadurch eine gehörige Skepsis aufgebaut.

Seite 38

Schnell stellte sich heraus, dass ein ebenfalls planungserfahrenes Mitglied des Herausgeberkreises dieser Zeitschrift, der ehemalige Leiter der Hochschulabteilung des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums *Klaus Palandt* (er gilt als geistiger und juristischer Vater der deutschen Stiftungshochschulen, also ein Verfechter der Hochschulautonomie) mit erheblicher Skepsis gegenüber einer landesweiten staatlichen Hochschulplanung, den Fangmann-Artikel kommentieren bzw. ergänzen wollte. Er legte den Beitrag vor: **Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerium auf der Basis einer beiderseitigen Hochschulentwicklungsplanung – kann das funktionieren?** Dort begründet er, warum er die dezentrale Hochschulentwicklungsplanung nicht geschwächt sehen möchte. Beide Autoren verstanden Hochschulplanung auf Landesebene fast automatisch als staatliche Planung. Das ließ den dritten Autor nicht ruhen, der – ebenfalls planungserfahren – vor Jahren mit einem Mandat aller Landeshochschulen in Baden-Württemberg unter Nutzung seinerzeit neuer empirischer Methoden in kritischem Dialog mit dem Ministerium eine umfassende landesweite Hochschulplanung von der Hochschuleseite her aufgebaut hatte. Ohne die Koordinations- und Einigungsprobleme konkurrierender Hochschulen im mindesten zu unterschätzen – warum muss das immer

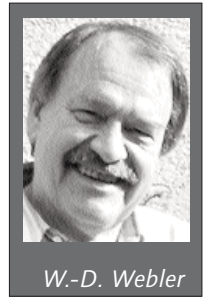
staatliche Planung sein? Gerade im Zeichen eines erheblichen Grades an Hochschulautonomie könnten die heutigen, diesbezüglichen Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Staat und Hochschulen vermieden werden. **Seite 42**

Der Beitrag von *Wolff-Dietrich Webler*: **Staat und Hochschulen integrierende Hochschulentwicklungsplanung – Bottom up und top down. Landeshochschulentwicklungsplanung ohne Schrecken** argumentiert die Vor- und Nachteile landesweiter Planung, hält sie für unverzichtbar und stellt das seinerzeit bestens funktionierende Modell vor. Es verschaffte den Hochschulen erstmals eigene Planungsgrundlagen und gegenüber dem Ministerium als gemeinsame Stimme der Hochschulen erhebliches Verhandlungsgewicht. **Seite 47**

Die drei Aufsätze führen über ihre unterschiedlichen Perspektiven dazu, dem Thema neue Seiten abzugewinnen. Ganz anderer Art, auf der Handlungsebene alltäglicher Studienreform bzw. qualitativ zu steigender Lehrleistungen ist der Beitrag von *Steffen Wild & Birgit Braun* angesiedelt. Sie formulieren einen **Evaluationsvorschlag für Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen – Erprobung eines Erhebungsinstruments für selbsteingeschätzte Auskünfte** und füllen damit eine Forschungslücke. Das Instrument ist geeignet, die Reflexion auf die Ziele dieser Praktika zu intensivieren und die Verbesserung von deren Qualität zu unterstützen. Wie der Untertitel schon verrät, geschieht dies methodenkritischer als die meisten sonstigen Evaluationen, in denen verloren geht, dass alle Befragungsantworten nicht Fakten, sondern subjektiv eingeschätzte Vorgänge abbilden, die mit entsprechendem Vorbehalt zu interpretieren sind. **Seite 59**

Mit der Steigerung der Studierendenzahlen und sinkenden Betreuungsrelationen ist in vielen Studienfächern eine Anonymisierung des Studiums eingetreten. Diese Umstände sind durch veränderte soziale Studierendenvoraussetzungen noch gravierender, weil familiäre Vorinformationen fehlen, wie sie in Akademikerfamilien üblich sind. Die Lage verschärft sich weiter, weil informelle Orientierungs- und Betreuungsfunktionen reduziert sind, die in der Vergangenheit von Fachschaften übernommen wurden, weil die Studierenden den Studienbetrieb nach der Bologna-Reform (u.a. wegen der häufigen studienbegleitenden Prüfungen) subjektiv als zeitintensiv und stressig empfinden und sich weniger in der Fachschaft engagieren. Also müssen die Hochschulen sich institutionell intensiver um die Betreuung kümmern. Da die Studieneingangsphase oft schon die Weichen stellt für den Studienerfolg, gilt ihrer Gestaltung und Verbesserung in vielen Hochschulen besondere Aufmerksamkeit. Zahlreiche einschlägige Projekte sind entstanden, über die auch hier im HSW berichtet wurde. Die Autor/innengruppe *Natalie Kerbs, H.-Hugo Kremer, Eva Rüschen, Janine Sampaio Araujo & Andrea Zoyke* präsentiert ein Projekt zur **Gestaltung der Studieneingangsphase an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät**. Dabei werden vor allem vier Handlungsfelder vorgestellt: Peer Mentoring, komplexe Lernaufgaben, Exzellenzprogramm und Vortragsreihe. **Seite 67**

W.W.



W.-D. Webler

Helmut Fangmann

Gestern ist das neue Morgen: Zur Renaissance der Landeshochschulentwicklungsplanung in der Hochschulpolitik



Helmut Fangmann

Strategic planning in the German higher education system dates back to the nineteen seventies. It is currently experiencing a comeback. In the state of North-Rhine-Westphalia where universities enjoy remarkable independence, strategic development of the higher education sector has recently been reactivated through a change of the law. Does this signify a return to more state influence in the governance of higher education institutions? And what does strategic development mean in this context? This article attempts to answer these questions. It is my understanding that the reform aims less at interfering in the governance of higher education institutions but rather at communication in the political system.

Landeshochschulentwicklungsplanung, ein Wortungestüm mit der Aura der 1970er Jahre, wird offenbar wieder modern. So hat das Parlament des Landes Nordrhein-Westfalen unlängst Planung in großem Maßstab mit einer Fortschrittsintention im sogenannten Hochschulzukunftsgesetz verankert. Auch in anderen Ländern wurden und werden (wieder) Hochschulentwicklungspläne aufgestellt. Besonders für Nordrhein-Westfalen stellt sich die Frage, ob damit das große Rollback in der auf Autonomie programmierten Hochschulpolitik eingeläutet wird. Was ist unter hochschulübergreifender Planung genau zu verstehen? Und wie kam es überhaupt dazu? Diesen Fragen widmet sich der folgende Deutungsversuch.

Bevor ich den möglichen fachlichen Gehalt von Landeshochschulentwicklungsplanung zu ergründen suche, will ich kurz den politischen Kontext dieser begrifflichen Renaissance ausleuchten. Denn, so ist meine These, dahinter steckt weniger ein Fachkonzept zur Bewältigung realer Steuerungsprobleme als vielmehr eine politische (Kommunikations-)Strategie. Wie es dazu kam, soll ein kursorischer Rückblick auf die hochschulpolitischen Tendenzen und Entwicklungen der letzten 20 Jahre verstehen helfen.

Bis in die 1990er Jahre hinein galt in der Hochschulpolitik die Leitlinie: Bloß keine Experimente. Nach den Anstrengungen beim Ausbau der Hochschullandschaft in den 1960er und 70er Jahren blieben ohnehin kaum finanzielle Spielräume. Es galt, die Szene ruhig zu halten und vor allem keine Studierendenproteste zu provozieren. Die Reformbereitschaft war denkbar gering. So wurden über lange Zeit die vielfältigen Probleme im Hochschulbereich ignoriert oder klein geredet und mit Programmen kosmetisch umhert. Problemdiskussionen

in den Medien einerseits und der von Fachleuten getragene Diskurs über mögliche Reformansätze andererseits bereiteten nach und nach den Boden für hochschulpolitische Alternativen. Dabei war der Föderalismus, der gerade im Bildungsbereich oft genug für Verdruss sorgt, ausnahmsweise einmal förderlich.

Der Föderalismus weitet die politische Aktionsfläche und steigert die Risikobereitschaft potentieller Aufsteiger. Landespolitische Nebenplätze lassen sich mit unkonventionellen Ideen leichter bespielen als die Center Courts in der Bundespolitik. So kam es, dass in Niedersachsen ein politischer Newcomer mutig die Hochschulszene aufmischte und die zarten Reformpflänzchen kräftig düngte. Sein Name war: Thomas Oppermann. Überregionale Aufmerksamkeit erlangte der Sozialdemokrat zunächst mit kühnen Thesen zu Studiengebühren, die von der eigenen Partei aber schnell kassiert wurden. Nachhaltiger und tiefgreifender waren die Impulse für Strukturreformen, die unter seiner Amtszeit von Niedersachsen ausgingen. Sie betrafen unter anderem die Neuordnung des Verhältnisses von Staat und Hochschulen sowie die Hochschulfinanzierung und Mittelbewirtschaftung. Niedersachsen wandelte vier Universitäten in Stiftungen um und plazierte damit das Thema Hochschulautonomie auf der politischen Agenda.

In der Hochschulpolitik kristallisierte sich allmählich ein neues Erfolgsparadigma heraus. Zwischen den Bundesländern entstand so etwas wie ein Autonomiewettlauf. Einige Länder blieben eher reserviert, während andere mutig voranpreschten. Neue Konstellationen und Akteure in der Hochschulsteuerung entstanden, wie etwa die Hochschulräte. Parteipolitisch geprägte Muster und Unterschiede waren kaum noch zu erkennen. Die Reformansätze waren ideologisch weitgehend neutrali-

siert. Das war politisch einerseits entlastend, andererseits aber auch riskant: Womit sollte man machtpolitische Ansprüche denn begründen, wenn nicht mit politisch-ideologischen Unterschieden? Dafür blieb letztlich nur ein Thema: Studiengebühren.

Eine führende Rolle und den Spitzenplatz im Reformwettbewerb nahm schließlich Nordrhein-Westfalen ein. Die FDP stellte in der schwarz-gelben Koalition ab 2005 den Wissenschaftsminister und schärfte das neue Erfolgsparadigma mit den Begriffen Hochschulfreiheit und Innovation sowie dem Bekenntnis zu Studienbeiträgen parteipolitisch an. Das „Innovationsministerium“ entließ die Hochschulen mit dem Hochschulfreiheitsgesetz in eine bis dahin nicht gekannte Autonomie. Nebenbei wurde Planung aus dem ministeriellen Wortschatz eliminiert.

Das Autonomieparadigma hatte einen politisch-ideologischen Schlagschatten bekommen – meinte zumindest die rot-grüne Opposition. Dass sie die schwarz-gelbe Koalition nach nur einer Legislaturperiode ablöste, kam einigermaßen überraschend. Der neuen Minderheitsregierung schwante bald, dass sie für die zu erwartende Neuwahl konzeptionell besser gewappnet sein musste. Man hob daher an, sich gegen die vermeintliche neoliberale Wende im Hochschulbereich zu stemmen.

Neben der Abschaffung der Studiengebühren basiert die hochschulpolitische Kurskorrektur nach meiner Interpretation auf zwei Intentionen, die sich wie folgt umschreiben lassen:

1. Der Staat muss wieder mehr Verantwortung übernehmen und die Hochschulen enger führen, damit diese nicht die eigentlichen Ziele aus den Augen verlieren. Nicht nur beim Finanzgebaren der autonomen Hochschulen gab es einige Ungereimtheiten, während es dem Staat angeblich an Transparenz und Zugriffsmöglichkeiten mangelt. In den Problemfeldern in Studium und Lehre sind trotz vielerlei Initiativen kaum durchgreifende Fortschritte zu erkennen. An der Reformbereitschaft der Hochschulen und der Studierbarkeit ihrer Studiengänge gab es Zweifel.
2. Die Hochschulen müssen re-demokratisiert und damit in den rot-grünen Kosmos zurückgeholt werden. Tatsächlich wurden im Zuge der Autonomisierung der Hochschulen vor allem die Exekutivorgane gestärkt und mit dem Hochschulrat ein neuer externer Akteur mit weitreichenden Kompetenzen geschaffen. Dies ging vor allem auf Kosten der klassischen rot-grünen Klientel, die in den entmachteten Gremien stets gut vertreten ist.

Ob nun das neue Paradigma von staatlicher Verantwortung und mehr Partizipation die Öffentlichkeit und letztlich auch den Wähler überzeugt, ist noch längst nicht ausgemacht. Die heftige, durch die Medien geschürte Kritik an dem als Generalangriff auf die Hochschulautonomie apostrophierten Hochschulzukunftsgesetz lässt daran zweifeln. Andererseits sind Hochschulfragen im politischen Business nur ein Randthema und gewiss nicht wahlentscheidend.

Was ist nun unter einer Landeshochschulentwicklungsplanung zu verstehen? Zunächst einmal ist es naheliegend, dass der Staat in dem öffentlichen Hochschulsystem, das aus Steuergeldern unterhalten wird und für das er die Verantwortung trägt, ordnend einwirkt. Schließlich sind die Hochschulen keine Vereine zur Selbstverwirklichung ihrer Mitglieder, wie manche meinen. Vielmehr haben sie gesellschaftlichen Zwecken zu dienen. Der Träger hat nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, darüber zu wachen, dass die vom ihm gesetzten Aufgaben und Ziele erfüllt werden. (Die Wissenschaftsfreiheit bleibt davon unberührt.) Dazu braucht es natürlich eine hinreichend präzise Vorstellung von den Aufgaben und Zielen im Einzelnen. Der für eine Landesplanung erforderliche Konkretisierungsgrad übersteigt den gesetzlich definierten Aufgabenkanon und Ordnungsgehalt bei weitem.

Hilfreich bei der Identifikation möglicher Planungsgegenstände und Ziele ist vielleicht ein Rückblick auf die Sturm- und Drangzeit der Hochschulplanung in der Dekade ab Mitte der 1960er Jahre. In dieser Periode erfolgte ein massiver Ausbau des Hochschulsystems nach der Maßgabe, in großem Stil zusätzliche und regional ausgewogene Studienkapazitäten zu schaffen. Dem lag in NRW kein Masterplan zugrunde, sondern man suchte – gewissermaßen in landesplanerischen Einzelakten – Schritt für Schritt neue Standorte, an denen man Hochschulen des hergebrachten Typs installierte. Konzeptionell kreativ, in der Umsetzung aber nicht nachhaltig war man zunächst nur bei den sogenannten Reformuniversitäten in Bielefeld und Konstanz. Später wurden mit den Fachhochschulen und den Gesamthochschulen weitere Hochschultypen konzipiert und eingeführt, die dem akademischen Ausbildungsbedarf in verschiedener Hinsicht besser entsprechen sollten.

Die spätestens seit der Bologna-Reform evidente Unausgewogenheit der Studienkapazitäten zwischen Universitäts- und Fachhochschulbereich haben den Wissenschaftsrat seit den frühen 1990er Jahren beschäftigt und immer wieder landesplanerischen Handlungsbedarf reklamieren lassen, dem aber nie entsprochen wurde. In NRW wurden die Gesamthochschulen vielmehr zu Universitäten „umetikettiert“. Die universitären Aufnahmekapazitäten schlagen seither mit etwa 70% zu Buche, gegenüber 30% an den Fachhochschulen.

Mit der großen Ausbauanstrengung hatte sich die planerische Phantasie der meisten Länder weitgehend erschöpft. Detailliertere Bedarfsplanungen sowie aufgabenbezogene Leistungs- und Entwicklungsziele fanden in der Landesplanung ohnehin nicht statt. Auch bei den maßvollen strukturellen Veränderungen kann man kaum von Landesplanung sprechen. So erhielt z.B. die Universität Bielefeld aufgrund glücklicher Umstände (das Land hatte gerade ein paar Stellen übrig) eine technische Fakultät. Wenn hier Planung zugrunde lag, dann allein auf Seiten der Hochschulen.

Die gern bemühte These von der Detailsteuerung der Hochschulen durch den Staat ist ein Märchen, das vor allem von der Politik selbst erzählt wird. Wenn es eine systematische Planung und Steuerung gegeben hätte, müssten dezidierte Zielkataloge und Landespläne vorliegen, für die sich aber kaum Belege finden. Vielmehr herrschte und herrscht eine i.d.R. planerisch und steuerungspolitisch anspruchslose inkrementelle Fortschreibung des Bestehenden vor, die über die Jahre manche Disproportionalitäten und Dysfunktionalitäten hervorbrachte.

Statt auf nachhaltige Planung trifft man allenfalls auf punktuelle Systembeobachtung durch Expertenkommissionen, die dem Charakter nach Ex-post-Rationalisierungen zum Zwecke der Legitimationsbeschaffung darstellen. So etwa das Expertenratsverfahren in Nordrhein-Westfalen im Jahre 1999, das zwar einige strukturelle Empfehlungen hervorbrachte, die aber nur teilweise umgesetzt wurden. Einen weiteren Typus von Systembeobachtung auf hoch aggregierter Ebene bildete das Hochschulkonzept 2010. Dabei wurden mit den Hochschulen Kapazitätsumschichtungen vereinbart: Zum einen aus chronisch unterausgelasteten Fächern, wie der Chemie und der Physik, zum anderen aus Fächern wie der Architektur, die sich zwar kontinuierlich hoher Nachfrage erfreuen, in denen die Arbeitsmarktchancen aber anhaltend schlecht sind. Dieser planerische Impuls wurde nur wenige Jahre später durch den in seiner Wucht unerwarteten Nachfrageboom und den im Rahmen der Hochschulpakete initiierten Ausbau der Kapazitäten in nahezu allen Fächern konterkariert.

Das sind Beispiele für landesplanerische Initiativen von begrenzter Dauer und Reichweite. Von einer umfassenden rollierenden Landeshochschulentwicklungsplanung kann keine Rede sein, dafür sind der Gegenstandsbereich und die Operationstiefe der genannten Maßnahmen allzu beschränkt. Zugleich offenbaren diese Beispiele schon einige der Hauptprobleme einer Landesplanung, nämlich eine eklatante Prognoseunsicherheit sowie politische Umsetzungsschwächen.

Einer mehr oder weniger umfassenden Hochschulentwicklungsplanung müsste die Frage zugrunde liegen, ob die Performance und die Struktur des Hochschulsystems noch den Anforderungen genügt und ob es für die Zukunft ausreichend gewappnet ist. Der Landeshochschulentwicklungsplan müsste eine Soll-Perspektive im Sinne einer konkreten Differenz zum Status Quo beschreiben. Voraussetzung dafür ist eine differenzierte Analyse der Performance und Struktur des gegebenen Systems nach Maßgabe definierter Anforderungen. Wie könnten diese aussehen und wie könnten sie operationalisiert werden?

In dem Leistungsbereich von Studium und Lehre lassen sich die gesellschaftlichen Anforderungen an das Hochschulsystem auf einer sehr allgemeinen Ebene wie folgt beschreiben: *Vorhalten eines quantitativ ausreichenden, qualitativ anspruchsvollen, fachlich ausgewogenen, strukturell hinreichend differenzierten, den unterschied-*

lichen Lebenslagen und Bildungsbiografien Rechnung tragenden sowie den (künftigen) Anforderungen des Arbeitsmarktes genügenden Studienangebotes.

Doch wer kann schon sagen, welche Qualifizierungsbedarfe in welcher Quantität von wem in den nächsten Jahren benötigt bzw. nachgefragt werden? Alle Prognosen über Arbeitsmarktbedarfe sind bisher grandios gescheitert. Zudem befördert die Orientierung an Prognosen die Bildung von sogenannten Schweinezyklen. Und natürlich gibt es eine Nachfrage jenseits der Arbeitsmarktrelevanz, die man schon aus verfassungsrechtlichen Gründen ernst nehmen muss. Wenn junge Menschen in dem Land mit der höchsten Architektendichte trotz schlechter Berufsaussichten weiterhin massenhaft Architektur studieren wollen, dann kann man das nicht einfach ignorieren. Weitere Beispiele ließen sich zitieren.

Was folgt aus all dem für die Planung? Mit zunehmendem Konkretisierungsgrad wachsen ihre Unsicherheit und Unbestimmtheit. Eine umfassende zukunftssichere Gesamtplanung ist schlechterdings nicht möglich. Ich ziehe daraus die Schlussfolgerung, dass Landeshochschulentwicklungsplanung nur als Subsidiarum angelegt sein kann. Ihren Ausgangspunkt bilden die Entscheidungen der (teil-)autonomen Hochschulen, die zusammen eine spezifische Angebotsstruktur und ein spezifisches Leistungsportfolio auf Landesebene ergeben. Landesplanung kann und muss subsidiär dort eingreifen, wo offensichtliche Defizite vorliegen. Quantitative und qualitative Mängel im Leistungsangebot sowie strukturelle Problemlagen lassen sich nur durch differenzierte Analysen vor dem Hintergrund konkreter Landesziele identifizieren. Beide Aspekte, Mängelanalyse und Zielbildung, leiden unter erheblichen Operationalisierungsschwierigkeiten und: sie sind politisch konfliktträchtig.

Leistungs- und Strukturdefizite können auf inadäquate Kontextbedingungen und falsche Steuerungsanreize zurückgehen. Typische Problemlagen im Kontext von Studium und Lehre resultieren etwa aus der Gebührenfreiheit des Studiums und dem Mangel an Wettbewerb um Grundmittel. Solchermaßen systemischen, aus dem autonomen Handeln der Hochschulen resultierenden Unzulänglichkeiten ist mit planerischen Mitteln kaum beizukommen.

Das dazu komplementäre Strukturproblem bildet die einseitige Fokussierung auf Forschung bei den Universitäten und zunehmend auch bei den Fachhochschulen. So haben fast alle Universitäten mit einem großen Aufwand an Geld, Zeit und Kreativität Anträge für die Exzellenzinitiative vorbereitet, auch diejenigen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit keine echte Chance hatten. Diese Ressourcen hätten nutzbringend in andere Aufgaben und Profildbildungsprozesse investiert werden können. Aus freien Stücken verzichtet jedoch keine deutsche Universität auf den Anspruch, eine international kompetitive Forschungsuniversität zu sein – wie weit sie auch immer davon entfernt ist.

Planerisch könnte man dem begegnen, indem man die Hochschulen in Profilklassen einteilt und dementsprechend Aufgaben, Ziele und Ressourcen alloziert. Doch welches Ministerium hält das politisch durch? Der faktisch auf eine Klassenbildung bei den Universitäten hinauslaufende Vorschlag in dem ersten Entwurf der Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den „Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems“ aus dem vergangenen Jahr wurde von der Politik kassiert. Politik lässt weder echten Wettbewerb noch Differenzierung zu, weil sie deren Folgen scheut. Welcher Wissenschaftsminister möchte gerne erklären, weshalb sein Land womöglich keine Exzellenz- und kaum forschungsstarke Universitäten beheimatet? Dass Wettbewerb und Differenzierung dennoch geradezu mantrenhaft proklamiert werden, gehört zu den Paradoxien des politischen Systems.

So werden die planerischen Spielräume immer enger. Am Ende bleibt planerisch kaum mehr zu tun als die Aufnahmekapazitäten der Hochschulen in einer Excel-Tabelle festzuhalten, um wenigstens das Studienangebot im grundständigen Bereich zu sichern. Hochschulfusionen oder gar ein Rückbau der Hochschullandschaft stehen in den großen Flächenländern derzeit nicht an. Sinnvoll wäre zweifellos eine landesübergreifende Standort- und Entwicklungsplanung für Hochschulbauten und Liegenschaften. Die gibt es aufgrund der dem Hochschulressort weitgehend entzogenen Eigentümerstruktur aber nicht. Ebenso könnte man sich strukturelle Bereinigungen im Angebotsportfolio vorstellen, etwa indem man der Zersplitterung im Bereich der sogenannten Kleinen Fächer durch Zentrenbildung begegnet, die die Hochschulen aus eigener Kraft nicht zustande bringen. Doch dazu braucht es Mut zum Risiko. Planerische Be-

gründungen sind medial nur schwer zu vermitteln, die Einzelschicksale der von Verlagerung betroffenen Einheiten und Personen dafür umso mehr.

So werden die Landespläne am Ende mit planerisch wenig gehaltvoller Prosa gefüllt. Solche Texte glänzen mit Exzellenzbefunden und Leistungsversprechen. Das ist gut für die Politik, besonders in den Wissenschaftsressorts, die ihre vergleichsweise hohen Budgets Jahr auf Jahr gegen Ansprüche anderer Ressorts verteidigen müssen.

Wissenschaftspolitik und Hochschulen gehen gerne eine solche Allianz ein, um mit einem Landeshochschulentwicklungsplan der Öffentlichkeit und dem Parlament ihren unverzichtbaren Beitrag zur Sicherung des Wohlstands und der Zukunft des Landes durch die Vielfalt und die hohe Qualität ihrer Leistungen zu dokumentieren. In diesem Sinne handelt es sich eher um eine Kommunikationsstrategie als um ein Steuerungsprogramm. Insofern braucht es kein differenziertes Fachkonzept für eine Landesplanung als vielmehr eine gute Inszenierung unter diesem Label. Dass das dem Hochschulbereich, der fürwahr keine starke Lobby hat, schade, wird niemand sagen können. Eine Landeshochschulentwicklungsplanung kriecht so gesehen eine Win-win-Situation – vor allem, wenn sie inhaltlich wenig bestimmt und handlungspraktisch weitgehend folgenlos bleibt.

■ **Helmut Fangmann**, leitender Beamter in der nordrhein-westfälischen Landesverwaltung, E-Mail: helmut.fangmann@gmx.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe: Hochschulmanagement
und Personalentwicklung

Susanne Schulz (Hg.):

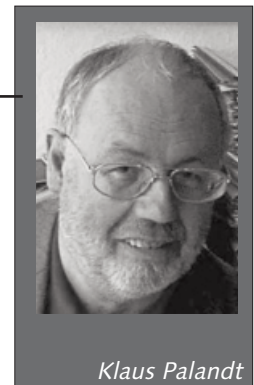
Personalentwicklung an Hochschulen - weiterdenken

Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten

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

Klaus Palandt



Klaus Palandt

Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerium auf der Basis einer beiderseitigen Hochschulentwicklungsplanung – kann das funktionieren?

From appr. 1990 on the introduction of the New Public Management led to involvement of current government in revitalization of development planning on state as well as university levels. As supplementary control target and performance agreements were brought into play. Successful development planning (other than in the 1970ies), cannot be conceived as static, valid for a specific time and condition only, but must be conceived as a process-oriented model. However, misinterpretations are evidently still with us. Furthermore, the effectiveness of the model is endangered by lack of an ability for strategizing on both levels. Worse, reliability is a question and the missing trust in government action is a factor, especially with respect to budgetary matters. Improvement is in sight. Still, a return to outdated, static models should be avoided at all cost.

Die Einführung des Neuen Steuerungsmodells als Instrument des New Public Management auch im Hochschulbereich begann an der Wende der 80iger zu den 90iger Jahren und hat inzwischen in allen Hochschulgesetzen der Länder mehr oder weniger starken Ausdruck gefunden. Stichworte sind Globalhaushalte und eine ziel- oder ergebnisorientierte statt einer prozessorientierten Steuerung im Verhältnis von Staat und Hochschulen wie auch hochschulintern im Verhältnis zwischen Leitung und Fachbereichen durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen, jeweils auf der Basis von Entwicklungsplanungen der Hochschulen und der Länder, kombiniert mit wettbewerbsorientierten Elementen der Ressourcenallokation (leistungsbezogene Mittelzuweisung) sowie Qualitätssicherung u.a. durch Evaluation und Akkreditierung und schließlich eine unternehmerische Ausrichtung bzw. Stärkung der Entscheidungs- und Leitungsstruktur mit Einführung der kaufmännischen Rechnungsführung als ein der Kameralistik als überlegen erkanntes Steuerungsinstrument (Kosten- und Leistungsrechnung).

Das sind die kurz zusammenfassend zu nennenden Stichworte. Zielsetzung war eine inhaltlich wirksame ergebnisorientierte Steuerung der Hochschulen durch den Staat einerseits und eine insgesamt deutliche Stärkung der Hochschulautonomie bzw. der Hochschulselbstverwaltung einerseits und andererseits. Darin liegt durchaus kein verborgener Widerspruch, wenn dies so verstanden wird, dass sich der Staat aus einer detailorientierten Prozesssteuerung zurückzieht und sich auf die wesentlichen inhaltlichen Zielsetzungen und die Finanzierung der Hochschulen konzentriert. Die Selbstverwaltung der Hochschulen bzw. die Hochschulautonomie

wird dadurch gestärkt, dass den Hochschulen die größtmögliche Freiheit gelassen wird, den Weg und die Maßnahmen zur Erreichung der vereinbarten Ziele selbst zu bestimmen. Zu betonen im Sinne einer Stärkung der Hochschulautonomie ist auch, dass die Ziele vom Staat nicht vorgegeben sondern zwischen Hochschulen und Staat befristet vereinbart werden. Im Idealfall gehen beide Seiten in diesen Prozess mit offenen Vorstellungen über die Entwicklung der Hochschulen, die dann erst in eine durch eine Vereinbarung verfestigte Zielsetzung einmünden. Eine prioritäre Zielsetzung durch den Staat sollte es dabei nicht geben, denn das würde die Rückkehr zu den gescheiterten Hochschulentwicklungsplänen des Staates in den 70iger Jahren bedeuten. Auch hierbei gab es einen Diskussionsprozess zwischen Staat und Hochschulen, der aber eben nicht in eine Vereinbarung einmündete sondern von der Vorstellung ausging, dass die staatliche Planung als ein hierarchisches Planungsinstrument zu verstehen sei, das auf seinen Vollzug wartete. Abgesehen davon, dass ein solcher planwirtschaftlicher Ansatz schon insofern überholt ist, als er die Kreativität der Hochschulen erstickt, stieß diese Planungseuphorie sehr schnell an die Grenzen der Planbarkeit des Bedarfs und der Prognosesicherheit von dessen Entwicklung. Dies zeigte sich deswegen so schnell, weil die Studierendenzahlen und die Zahl der Hochschulen sehr viel schneller und nachhaltiger entwickelte als die hellstichtigsten Prognosen erahnen ließen. Hilflös wurde von einer „Untertunnelung“ des sich auftürmenden Studentenberges gesprochen, um die Planungsansätze wenigstens längerfristig zu halten. Das machte aber die Situation nur noch schlimmer.

Ende der 80iger und, sich immer mehr steigernd, in den 90iger Jahren brach die Erkenntnis durch, dass die Hochschulen so nicht steuerbar sind, dass sie mehr Bewegungsspielraum brauchen (Stichwort Globalhaushalt, Abbau von Zustimmungs- und Genehmigungsvorbehalten) und aufgefordert sind, ihre Zielsetzungen im Rahmen einer hochschuleigenen Entwicklungsplanung zunächst einmal selbst zu bestimmen. An ihnen lag es, den Bedarf zu erkennen oder neue Bedarfe vor allem in der Lehre aber auch in der Forschung zu definieren. Zu letzterem Punkt ist noch Einiges zu sagen, aber soviel sei festgestellt, dass die Hochschulen, besonders die Fachhochschulen, dieser selbstgestellten Aufgabe auch durch aus gerecht wurden. Es blieb ihnen letztlich auch gar nichts Anders übrig. Die Studierendenzahlen stiegen immer weiter und, wenn diese bewältigt werden sollten, war der Staat darauf angewiesen, dass ihm die Hochschulen Angebote machten, wie, wo und wodurch neue Studienplätze geschaffen werden sollten.

Dennoch lief Vieles, vielleicht zu Vieles schief. Zunächst einmal gab es ein handwerkliches Problem: kaum jemand auf staatlicher Seite hatte Übung und Umgang mit einem solchen relativ komplexen Instrumentarium. Die Hochschulabteilungen der Ministerien waren auf ein prozesshaftes, auf Vollzug ausgerichtetes Handeln programmiert, wie es die zumeist juristisch ausgebildeten Referenten umsetzen, ja zelebrieren, können. In den Hochschulen war es weniger das personelle Unvermögen zu einem entwicklungsplanerischen Handeln als die schiere Unüberwindlichkeit der hochschulinternen Hindernisse zu einer Ausrichtung der Hochschule auf ein insgesamt in die Zukunft gerichtetes zielgerichtetes Handeln. Es fehlte an einer unternehmerischen Haltung, wobei selbstverständlich nicht an Wirtschaftsunternehmen gedacht ist. Es galt die Frage zu beantworten: Wohin will die Hochschule oder besser wohin sollte sie wollen, um sich erfolgreich in Konkurrenz zu anderen Hochschulen zu behaupten? Überhaupt wurde den Hochschulen überaus deutlich, dass der Konkurrenzgedanke künftig eine sehr viel bedeutsamere Rolle spielen werde als in Zeiten der bis zur Pensionierung festgezimmerten Berufungszusagen (Universitäten) und politisch ausgekungelten Finanzierung. Im ersten Anlauf sahen sich die Hochschulen zu nicht mehr in der Lage als zur Vorlage einer entwicklungsplanerischen Wunschliste ohne erkennbar zwingende Prioritäten- oder Schwerpunktsetzung. Wie sollten auf dieser Basis Ziel- und Leistungsvereinbarungen entstehen, zumal der Staat nicht erkennen ließ, wohin aus seiner Sicht die Reise gehen sollte. Es fehlte vor allem an einem gegenseitigen Vertrauen. Ohne dieses sind sachgerechte Zielvereinbarungen Makulatur, weil sie sich auf vage Beschreibungen allgemeiner Ziele beschränken.

Das zweite große Problem war die Finanzierung der notwendigen Zuwächse im Hochschulbereich. Die von den Länderfinanzministern zögerlich gewährten Zuwächse standen in keiner angemessenen Relation zu den sich schnell verdoppelnden Studierendenzahlen und den damit verbundenen Kosten. Es ging nicht nur darum,

dass die Länder sich damit überfordert sahen und der Bund verfassungsrechtlich gehindert war, ihnen zu helfen. Vielmehr war das gesamte System nicht darauf eingerichtet, ein überproportionales Ansteigen der Lehraufgaben der Hochschulen – denn nur darum ging es – systemgerecht aufzufangen, bzw. es fiel außerordentlich schwer, von bisherigen Gewohnheiten abzuweichen. So gelang es z.B. nicht oder nur mit großen Verzögerungen, die zusätzlichen Studierendenströme vor allem auf die Hochschulen zu lenken, die ihren ganz überwiegenden Schwerpunkt in der Lehre haben, nämlich die Fachhochschulen. Das hat viele Gründe, die hier nicht erörtert werden müssen. Unglücklich erweise fiel zudem diesen Hochschulen zeitlich sehr unpassend ein, dass bei ihnen die Forschung stark vernachlässigt und dies umzusteuern sei. Die universitären Hochschulen hielten stur an der ideologisch begründeten Vorstellung fest, dass mit jeder zusätzlichen Lehraufgabe auch die Forschungsaufgaben wachsen müssten. Eine Figur wie der vorwiegend auf die Lehre verpflichtete Professor oder auch die Einführung von Lehrpersonen wie den Lector war und ist ihnen fremd, ebenso die sich daraus ergebende Differenzierung zwischen forschungsstarken und weniger forschungsstarken Universitäten. Die mangelnde Lösung dieser Probleme hielt die Länder aber nicht davon ab, die zusätzliche Finanzierung der Hochschulen deutlich unterproportional dem Anwachsen der Studierendenzahlen zu bemessen.

In dem allgemeinen Klima der Unzulänglichkeiten und der Unsicherheit entstand ein starkes Bedürfnis der Hochschulen wenigstens nach Planungssicherheit. Wenn schon nicht ausreichend, so sollten die staatlichen Zusagen hinsichtlich der Finanzierung doch wenigstens einigermaßen sicher sein, und zwar innerhalb der üblichen Zeiträume der mittelfristigen Finanzplanung, also für vier bis fünf Jahre. Die Auseinandersetzungen zwischen Ministerien und Hochschulen konzentrierten sich daher vor allem darauf, Vereinbarungen (Hochschulpakete) auszuhandeln, welche den Hochschulen stabile Zuführungen oder gar Zuwächse zusicherten, so lange die Studierendenzahlen anstiegen. Dafür verpflichteten sich die Hochschulen durch Unterschriften unter diesen Pakt und Unterzeichnung von „Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ zusätzliche Studienplätze zu schaffen, egal wie. Komplizierter wurde die Situation dadurch, dass infolge angeblich mangelnder sozialer Absicherung die einzige für die autonome Finanzierung der Lehre wichtige Finanzierungsquelle, nämlich Studiengebühren, wieder abgeschafft wurde. Die Länder versprachen einen Ersatz, unterließen aber dafür die an sich notwendige Aufstockung der für die Bewältigung des Studentenzuwachses notwendigen Zuführungen. Das Ganze war also eine politische Mogelpackung! Zudem erneut ein Gängelband, an dem Hochschulen von staatlicher Seite eng geführt wurden.

Ein differenziertes Aushandeln von Zielvereinbarungen unterblieb weitgehend. Es kam zu der Merkwürdigkeit, dass bei den Zielvereinbarungen über die Finanzierung gar nicht mehr gesprochen wurde, denn insoweit wurde pauschal auf den Hochschulpakt verwiesen. So konnte

es durchaus passieren, der Autor in Hessen dafür Zeuge war, dass Hochschulen, die ihre Studierendenzahlen zwar halten aber nicht steigern konnten (z.B. weil sie strukturschwache Einzugsgebiete haben) durch die Deckelung der Finanzen Mittel einbüßten.

Diese auf allen Ebenen bestehenden Grundkonflikte wurden nie ganz ausdiskutiert und beunruhigen die Szene nach wie vor. So wurde nie ganz geklärt, was es denn nun bedeutet, die Hochschulentwicklungspläne von Staat und Hochschulen in der Form von Zielvereinbarungen aufeinander abzustimmen. Anfänglich war klar, dass es nicht darum ging, etwa die staatlichen Hochschulentwicklungspläne der 70iger Jahre wieder mit neuem Leben zu erfüllen. Bewusst ist in den Hochschulgesetzen, z.B. in § 1 des niedersächsischen Hochschulgesetzes, nicht vom einem Plan sondern einer Planung die Rede. Damit soll ausgedrückt werden, dass von der Statik eines Plans abgerückt und das Prozesshafte in den Vordergrund gestellt wird. Jede andere Interpretation wäre ein Widerspruch zu der bewussten und gewollten Wettbewerbsorientierung der Hochschulen, die nicht durch weitgehende Planvorgaben verhindert werden darf. Das heißt, die Hochschulen legen in ihrer Entwicklungsplanung dar, wie sie ihre Studienangebote möglichst attraktiv und nachfragegerecht für Studierende und möglichst bedarfsgerecht für den Arbeitsmarkt gestalten wollen, um möglichst viele Studierende anzuziehen mit der Aussicht, dann auch möglichst hohe Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Das wiederum setzt voraus, dass die Hochschulen auch entsprechend dem Erfolg dieser Bemühungen und unter Gewährleistung einer Qualitätssicherung finanziert werden. Wenn schon keine Studiengebühren gezahlt werden, dann muss die staatliche Finanzierung den Studierenden auch tatsächlich folgen und nicht einem vagen inkrementalistischen Prozess überlassen bleiben. Aber wie sind konkret die beiderseitigen Verantwortlichkeiten wirklich in diesem Sinne geklärt und wer setzt die Prioritäten? Handelt es sich um einen top-down oder um einen bottom-up-Prozess?

Die Unsicherheit darüber, ob denn das neue Steuerungsmodell, insbesondere Zielvereinbarungen, wirklich funktionieren können, spülte Vorbehalte wieder an die Oberfläche, die von Anfang bestanden, aber durch eine gewisse euphorische Stimmung verschüttet wurden. Die Propagandisten des neuen Steuerungsmodells hatten versichert, die neuen, auf Ergebnisorientierung ausgerichteten Steuerungsinstrumente stellten überhaupt erstmals eine wirkliche Steuerung sicher, mit anderen Worten diese Steuerungsinstrumente seien den alten in vielfacher Hinsicht überlegen. Gleichzeitig priesen sie das neue Steuerungsmodell als Instrument zur Stärkung der Hochschulautonomie. Ja was denn nun: Mehr Steuerung oder mehr Autonomie? Die richtige Antwort, nämlich mehr Steuerung durch Konzentration auf wesentliche Ziele und Verzicht auf operative (Detail-) Steuerung war politisch nicht einfach zu vermitteln.

Mit der finanziellen Krise kamen auf staatlicher Seite die alten Bedenken wieder auf, die Hochschulen könnten der notwendigen staatlichen Steuerung zu weit entgleiten. Die Bedenken auf Seiten der Hochschulen speisten sich einmal aus dem mangelnden Vertrauen in die Verlässlichkeit des Staates und der Befürchtung, dass den Hochschulen Verantwortlichkeiten zugeschoben wurden, denen sie mangels hinreichender Ressourcen nicht gerecht werden konnten (Tausche Einsparauflagen gegen mehr Hochschulautonomie). Die kollegialen Gremien der Hochschulen erkannte die bis dahin in jeder Hinsicht positiv besetzte Hochschulautonomie mit einem Mal als Eingangstor für eine Entdemokratisierung der Gremien selbstverwaltung, zumal die Stärkung der Hochschulleitungen vom Staat geradezu als Bedingung für eine Selbststeuerung der Hochschulen in einem auf Wettbewerb beruhenden System gefordert wurde. Das Bundesverfassungsgericht (BvR 911/00 v. 26.10.2004) als Hüterin der Wissenschaftsfreiheit enttäuschte die Gremien und reagierte sehr gelassen, indem es in seiner Leitentscheidung zu dem brandenburgischen Hochschulgesetz erklärte, es liege im Belieben der Hochschulgesetzgeber, den Hochschulen eine starke Managementstruktur aufzuerlegen und die Gremien von operativen Entscheidungen fern zu halten. Eine verfassungsrechtlicher Schutz bestehe nur geschützt, als den Gremien die Mitwirkung bei der Wahl und Abwahl der Mitgliedern der Leitungsorgane, die Mitwirkung bei der Berufung von Professuren als Ausdruck des akademischen Selbstergänzungsrechts sowie die akademische Grundausrichtung der Hochschulen im Sinne einer inhaltlich definierten Hochschulentwicklungsplanung belassen werden müsse. Damit seien die Voraussetzungen für die Gewährleistung der grundgesetzlichen individuellen Freiheit von Forschung und Lehre erfüllt.

Ob es an dem gegenseitigen Misstrauen liegt und der mangelnden Klarheit über die genannten Fragen oder ob einfach ein politisches Bedürfnis einer neuen Politikergeneration danach besteht, die Szene neu aufzumischen, mag dahingestellt sein. Es bleibt festzustellen, dass offenbar eine gewisse Tendenz von staatlicher Seite in den Ländern besteht, die Entwicklung wieder ein wenig in Richtung von mehr staatlichen Einfluss zurückzudrehen. Vor allem besteht ein großes staatliches Bedürfnis, wieder mehr Politik zu machen, d.h. mit Entscheidungen und Programmen auf die Hochschullandschaft einzuwirken, statt diese einem ungesteuertem Wettbewerb zu überlassen. Besonders gilt das für die Forschungsförderung. Die Grundausrüstung der Hochschulen wurde durch immer mehr Programmsteuerung ersetzt, zumal der Bund zusammen mit den Ländern zwar eine gemeinsame Zuständigkeit für die Forschungsförderung besitzt, ihm aber verfassungsrechtlich eine institutionelle Förderung der Hochschulen untersagt ist. So erfolgreich und notwendig eine Exzellenzinitiative auch war so führte sie doch dazu, dass immer mehr Mittel über Programme verteilt wurden, weitgehend zu Gunsten weniger Hochschulen.

Das neue Steuerungsmodell hatte also einige Bewährungsproben zu bestehen und einige Irritationen zu überstehen. Halften nun die neuen Instrumente überhaupt? Gilt das insbesondere für das Hauptinstrument, nämlich die Zielvereinbarung auf der Basis von Entwicklungsplanungen der Hochschulen und des Staates? Die Forschungsförderung setzt Schwerpunktsetzungen voraus. Wettbewerbschancen haben die Hochschulen aber nur, wenn sie eine ausreichende Grundfinanzierung haben. Schließlich ist auch ein strategisches Forschungskonzept erforderlich, das nicht allein auf der individuellen Forschungsmotivation aufbaut, sondern durch Schwerpunktbildung und Anreize die Erfolgchancen erhöht. Der Staat kann diese Arbeit nicht leisten, sondern ist darauf angewiesen, dass die Hochschulen ihm überzeugende Konzepte unterbreiten. Selbstverständlich ist der Staat dann nicht nur ein völlig zurückgenommener Mitspieler sondern kann und sollte auch seinerseits in dem Planungsprozess Impulse setzen. Das Ergebnis dieses Prozesses sind dann Zielvereinbarungen, die sich ausschließlich auf bestimmte Ziele und eben nicht auf die Durchführung bestimmter Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele richten, allerdings müssen die Hochschulen schon überzeugend darlegen, dass und wie sie die vereinbarten Ziele erreichen wollen.

Die wesentlichste Voraussetzung für das Funktionieren dieses komplexen Prozesses sind beiderseitiges Vertrauen und Verlässlichkeit. Daran hat es wohl grundlegend gefehlt. Auf der diesjährigen Jahrestagung eines bekannten Hochschulforschungsinstituts wurden von zwei mit großer Verantwortung im politischen Raum ausgestattete Personen zwei bemerkenswerte Fragen gestellt:

1. Ist eine Steuerung der Hochschulen über Zielvereinbarungen auf der Basis beiderseitiger Entwicklungsplanungen überhaupt geeignet für politische gesteuerte Prozesse? – Die selbst gegebene Antwort lautete: Wohl nicht!
2. Auf den Hinweis, dass alle Länder bis auf Berlin und Bayern in ihren Hochschulgesetzen Zielvereinbarungen als zentrales Steuerungsinstrument nennen, und zwar unter ausdrücklicher Benennung der Entwicklungsplanung als Basis, wurde gefragt: Wozu braucht es überhaupt noch Zielvereinbarungen, wenn das Land eine detaillierte Entwicklungsplanung vorlegt, nach der sich doch die Hochschulen zu richten haben?

Ist die erste Frage noch berechtigt im Hinblick darauf, dass die Politik Inszenierungen liebt, die nicht zu anstrengend sein dürfen, so verblüfft die zweite Frage doch im Hinblick auf ihre praktische Konsequenzen. Denn diese Haltung würde unmittelbar an die bisher als überholt geltenden Vorstellungen der 70iger Jahre anknüpfen, die mit einem großen Aufwand aber ohne jeden nachhaltigen Effekt als eine in der Tat politische Inszenierung umgesetzt wurden. Erinnerungswert ist, dass in einigen Ländern wenigstens der Versuch gemacht wurde, Entwicklungsplanung nicht nur als eine staatliche Inszenierung zu betrachten sondern als einen Prozess zu begreifen, der wenigstens im Ansatz eine bot-

tom-up-Beteiligung der Hochschulen voraussetzt. Dies ging so weit, dass demokratische Kräfte in den Hochschulen den Anspruch erhoben, gemeinsam eine hochschulübergreifenden Planung voranzutreiben, die dann in einen mit dem Staat zu vereinbarenden Entwicklungsplan münden könnte. Das also könnte ein Ansatz sein, der durchaus wieder aufgegriffen werden könnte.

Wie kommt es aber, dass planwirtschaftliches Vorgehen möglicherweise erneut in den Vordergrund tritt? Fällt dabei nicht auf, dass ein solches Vorgehen, mit dem durchgehend als vorteilhaft erkannten Wettbewerbsgedanken kaum vereinbar ist? Oder gibt es doch eine umsetzbare Kombination von Wettbewerb und Planwirtschaft? Logischerweise nicht, politisch schon, könnte die Antwort lauten. Wie das? Dazu ein paar Gedanken:

Es hat in Deutschland bisher weder ein auf bloßen Wettbewerb noch ein rein planwirtschaftliches Steuerungssystem für die Hochschulen gegeben. Der in der Diskussion um Globalhaushalte von staatlicher Seite so oft beklagte Verlust einer kameralistischen und von Zustimmung- und Genehmigungsvorbehalten geprägten prozessorientierten Hochschulsteuerung ist ein Mythos, leicht erkennbar daran, dass es immer nur um Details und um Standortfragen ging, nicht aber um eine inhaltlich geprägte Steuerung. Man sehe sich einmal die Protokolle der Wissenschaftsausschüsse der Landtage an. Im Wesentlichen wurden dort bei Haushaltsberatungen die Spickzettel der Abgeordneten betreffend „ihre“ Hochschulen abgearbeitet. Die Hochschulreferate der Ministerien beschäftigten sich hauptsächlich mit Fragen der Berufung und Fragen des Dienst- und Organisationsrechts; zuständig waren vor allem Vollzugsbeamte ohne gestalterische Ambitionen. Außerdem war es die Zeit des Ausbaues des Hochschulsystems mit vielen interessanten Standortfragen und vor allem am Anfang viel Geld, das dann allerdings mit dem unerwartet starken Ansturm auf die Hochschulen immer knapper wurde. Gesamtplanerische Defizite wurden deutlich, aber nur unzulänglich bedient, denn kaum lag der Plan auf dem Tisch, war er schon wieder überholt.

Es kam die Zeit der Haushalte mit enormen Sparvorgaben und damit verbundenen, politisch sehr unangenehmen Entscheidungen. Globalhaushalte konnten Zweierlei bewirken: Unangenehme Einzelentscheidungen mussten die Hochschulen selbst treffen. Es gab mehr Freiheit in der Umsetzung des Haushalts, einzelne Finanzminister dachten sogar an die Erhebung eines „Rationalisierungsgewinns.“

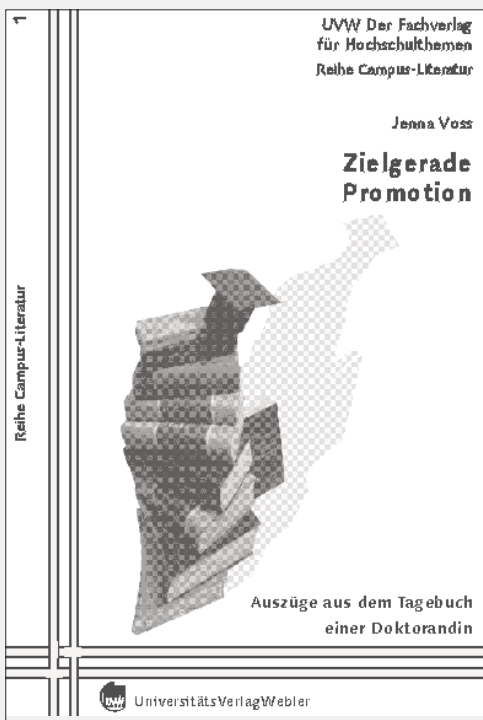
Es gab Bemessungsvorgaben für die Haushalte, vor allem zur Erfüllung der lehrbezogenen Aufgaben. Für Studierende in der Regelstudienzeit und für Absolventen wurden Clusterpreise festgesetzt, Die Forschungsförderung wurde mehr als ihr gut tat auf eine Wettbewerbsebene gedrängt. Wettbewerbsverzerrungen ergaben sich aus der mangelnden Grundausrüstung der Forschung. Die Exzellenzinitiative sorgte für eine Betonung der Spitzenforschung. Ließ aber auch viele Opfer auf der Strecke, die drohten, im Mittelmaß zu verschwinden.

Es stellt sich schon die Frage, wie unter diesen Umständen eine übergreifende Hochschulentwicklungsplanung, aufbauend auf entwicklungsplanerischen Angeboten der Hochschulen zustande kommen soll? Das bloße Fehlen einer auf Übung und Erfahrung beruhenden Strategiefähigkeit sowohl der Hochschulen wie der staatlichen Seite, ließe perspektivisch Hoffnung auf Besserung zu, wenn es gelingen sollte, zunächst einmal Planungssicherheit im Finanziellen zu schaffen. Viele Hochschulen haben entscheidende Schritte in Richtung auf eine wirkliche Hochschulentwicklungsplanung gewagt, die eigentlich der Tradition deutscher Hochschulen insoweit widerspricht, als sie sich durchaus nicht als ein Unternehmen mit einer Gesamtstrategie begreifen wollen. Hochschulleitungen haben es schwer, diesen Prozess der Schwerpunktbildung, der Betonung von Stärken und des gezielten Abbaus von Schwächen und einer Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit diskursiv in Gang zu bringen.

Wenn jetzt von Oben diese ganze Neuorientierung unter Berufung auf die staatliche Planungshoheit auch nur teilweise wieder abgeblasen würde, wäre viel Land verloren. Wirklicher Grund zu einer solchen Beschwörung des (ewig) Gestrigen besteht nicht. Dazu haben die Hochschulen in den letzten 20 Jahren überzeugend gezeigt, dass sie verantwortlich und kreativ mit der neu gewonnenen Autonomie umgehen können, trotz der Schwierigkeiten, die daraus entstehen, dass insbesondere der Staat sich mit einer solchen Umstellung schwer tut.

■ **Dr. Klaus Palandt**, MinDirig. a.D., langjähriger Leiter der Hochschul-Abteilung des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums, E-Mail: klaus.palandt@gmx.net

Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



ISBN 3-937026-75-4,
Bielefeld 2012, 124 S.,
18.90 Euro zzgl. Versand

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen: Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlangelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht. Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

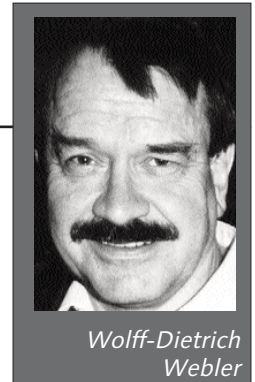
Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich
Webler

Staat und Hochschulen integrierende Hochschulentwicklungsplanung – Bottom up und top down

Landeshochschulentwicklungsplanung ohne Schrecken

Autonomous universities do not fulfill the overarching common interests automatically, if they follow their local interests in rivalry to other universities. That means the mere sum of local initiatives don't create a sufficient countrywide system of Higher Education. States have to create a framework (perhaps as a minimum) of goals – not means and measures – with supplementary intentions. Many institutions of higher education feel hurt in their autonomy – many conflicts are caused by these circumstances.

Are there solutions for this problem? The author presents a model of a coordinative planning organisation in the hands of the institutions of higher education, which brings in its results in bargaining processes with the ministry for higher education of the specific federal state. The members are elected by the members of the institutions of higher education directly. The organisation works with a staff of higher education experts by means of empirical studies, which support the plans.

Ein Teil der konflikthafter Debatte um das Verhältnis von Staat und Hochschulen lässt sich in den letzten Jahren mit dem Stichwort Hochschulentwicklungsplanung kennzeichnen. Nach einem höheren Maß an Autonomie für die Hochschulen in diesem Punkt sind mehrere Bundesländer (zunächst Baden-Württemberg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen) dazu übergegangen, Teile dieser Unabhängigkeit in staatliche Kompetenz rückzuverlagern. Der nachfolgende Aufsatz geht – wie die Aufsätze von Helmut Fangmann und von Klaus Palandt in dieser Ausgabe – von einer Kritik der jetzigen Situation aus, unterscheidet sich aber in mehrerer Hinsicht. Am Ende präsentiert er einen Lösungsvorschlag, der die meisten der kritisierten Probleme lösen würde. Das Modell hat den Vorteil, vor 40 Jahren bereits mit großem Erfolg praktiziert worden zu sein. Die Erfahrungen wurden seinerzeit allerdings nicht sehr bekannt. Vielleicht ist jetzt der geeignete Zeitpunkt gekommen, das Modell wieder einzuführen.

1. Konflikte um die Autonomie der Hochschulen

1.1 Der Anlass

Das Verhältnis von Staat und Hochschulen erweist sich von den Handlungsspielräumen her und wegen der Abhängigkeit staatlicher Hochschulen von staatlicher Finanzierung immer wieder als konfliktrichtig. Das galt insbesondere für die vergangenen zwei Jahre, weil in einigen Bundesländern dieses Verhältnis bezogen auf die Hochschulentwicklungsplanung und Gesamtkoordination auf Landesebene neu geregelt werden sollte.

Die Vorstellungen darüber, wofür der Staat auch im Rahmen gewährter Autonomie der Hochschulen noch immer verantwortlich sei und wie er dieser Verantwortung nach-

kommen könne, gehen auseinander, obwohl Wissenschaft kein souveränes Territorium, sondern eine gesellschaftliche Veranstaltung ist und sich Gesellschaft gegenüber zu verantworten hat. Das sind eigentlich Selbstverständlichkeiten. Sie sind es aber nicht, wie viele Konflikte zeigen. Details sind den Aufsätzen von Helmut Fangmann und Klaus Palandt zu entnehmen. Hier soll eine etwas andere Perspektive eingenommen werden.

Was waren die materiellen Anlässe für die Änderungen?

Die Parlamente nahezu aller Bundesländer hatten im Zuge des New Public Management den Hochschulen ein hohes Maß an Autonomie gewährt. Die Gesamtverantwortung des Landes für seine Hochschulen war damit nicht gemindert, nur der Detaillierungsgrad der Steuerung (z.B. Rückzug von der Fach- auf die Rechtsaufsicht). Der Rückzug auf Rahmensetzung drückte sich u.a. in der Führung durch strategische Ziele aus sowie durch Ziele, die bilateral zwischen Land und Hochschule vereinbart wurden. Diesem Prozess stand auf Seiten des Landes in den letzten Jahrzehnten jedoch nicht immer eine Gesamt-Rahmenplanung gegenüber, in die sich die einzelnen Ziel- und Leistungsvereinbarungen eingepasst hätten. Schon nach relativ kurzer Zeit stellte sich heraus: Die Summe der lokalen Autonomie-Politiken ergibt noch keine integrierte Landesplanung. (Wie auch im Bundesländer-Verhältnis die Summe länderspezifischer Interessen noch lange nicht das Gesamtwohl der Republik ergibt). Diese Erfahrung wird im nachstehenden Text in unterschiedlichen Konstellationen mehrmals wiederholt.

Dem Staat wurde vorgeworfen, er ziehe einen Teil der Autonomie, die er den Hochschulen in den letzten 20 Jahren gewährte hatte, unter nicht glaubwürdigen Begründungen wieder ein. Z.T. wurde in öffentlichen Stellungnahmen (insbesondere in NRW) ein Klima erzeugt, in dem die staatlichen Absichten in die Nähe der Verletzung der Wissen-

schaftsfreiheit gerückt wurden. Der Vorwurf des zentralen Dirigismus war noch der mildeste Vorwurf. Aber selbst dann, wenn die Absicht zutreffen würde: Wenn zentraler Dirigismus, dann müsste das Ministerium für jede Hochschule des Landes über detaillierte Entwicklungsvorstellungen verfügen, um den eigenen Planungen der Hochschule widersprechen zu können. Bei distanzierter Betrachtung ist diese Konstellation kaum als realistisch anzunehmen und würde eine umfangreiche Planungsabteilung voraussetzen mit Visionen zur (auch rechtlichen) Neugestaltung und Veränderung usw., die unter heutigen Bedingungen kaum zu errichten wäre. Nun kann dem Staat mangelnde Umsicht vorgeworfen werden, dass er – trotz der vielfältigen Governance-Variationen – keine intermediären Strukturen geschaffen hat, die solche Aufgaben hätten übernehmen können, sondern z.B. Planungsaufgaben wieder in das Ministerium zurück geholt hat. Aber generell kommt er damit seiner gesellschaftlichen Kontrollpflicht nach. Die Hochschulen unternahmen ebenfalls nichts, obwohl sie das Problem hätten erkennen müssen. Es wurde versäumt, eine autonome, selbstorganisierte Koordination untereinander zu organisieren, die vielleicht eine vertretbare Landeshochschulplanung ergeben hätte. Landesrektorenkonferenzen konnten das jedenfalls nicht leisten.

1.2 Randnotiz zur Entstehungsgeschichte institutioneller Autonomie der Hochschulen

Der Ton der Auseinandersetzung in NRW ging sicherlich zu weit, denn die Wissenschaftsfreiheit ist verfassungshistorisch eine individuelle Freiheit – den einzelnen Wissenschaftlern im 18. Jh. gewährt gegen kirchliche Zensur, dann auch auf staatliche Eingriffsversuche ausgedehnt. Die Organisationsgewalt für Wissenschaft liegt ausschließlich beim Staat. Institutionen, also ganze Hochschulen, genießen keine Wissenschaftsfreiheit, aber in der Folge und Logik der Stein-Hardenbergschen Reformen in Preußen, die vor allem die kommunale Selbstverwaltung brachten, genießen sie eine gewisse institutionelle Autonomie. Jene wurde in den letzten 200 Jahren stufenweise verstärkt. Diese Entwicklung hatte noch nichts mit den BWL-Modellen des New Public Management zu tun, die erst in den 1980er Jahren eine höhere Autonomie der Institution Hochschule forderten. Diese Autonomie hat keinen Verfassungsrang, sondern wird den Hochschulen gewährt „im Rahmen der Gesetze“. Also waren sie auch durch einfachen Landtagsbeschluss zu ändern. Aber die Funktionalität derartiger politischer Entscheidungen kann natürlich im Hinblick auf die den Hochschulen von den gleichen Parlamenten nach den Hochschulgesetzen aufgetragenen Aufgaben wenn auch nicht rechtlich, so doch politisch angezweifelt werden.

2. Die Zielperspektive: Worum geht es?

Angesichts der Konflikte um das Planungsrecht und der dort geäußerten Meinungen scheint es notwendig, nochmal grundsätzlich zu werden. Im Grundsatz geht es darum, Gesellschaft und Wirtschaft mit grundlegenden und anwendungsorientierten Erkenntnissen und hochqualifizierten Arbeitskräften auszustatten sowie die künftig führende Schicht so zu bilden, dass sie das Wertesystem der jeweiligen Gesellschaft (zumindest das der Verfassung) internalisiert hat, vertritt und weiterentwickelt. Zu diesem

Zweck müssen der Forschung und dem Studium möglichst förderliche Rahmenbedingungen geboten werden (Ressourcen, organisationale Voraussetzungen usw.). Bereits aus dieser Konstellation ergibt sich und zeigt sich auch empirisch, dass Hochschulen Eigeninteressen entwickeln können, die mit den gesellschaftlichen Interessen nicht identisch sein müssen. Das problematische Verhältnis allein schon in der Dualität der Wahrnehmung von Forschung und Lehre ist bekannt.

Das Wissen darüber, wie diese Aufgabe in den verschiedenen Regelungsbereichen bewältigt werden kann, verteilt sich über verschiedene Expertengruppen. Hauptsächlich beteiligt sind Forschende und Lehrende an Hochschulen, Ministerialbeamte, Regierungsmitglieder und Abgeordnete. Auch die Verantwortung dafür, dass dies geschieht, ist über diese Gruppen unterschiedlich verteilt, und die Verantwortung selbst ist unterschiedlich zugeschnitten. Offensichtlich müssen diese Expertengruppen für das Gesamtergebnis zusammen wirken. Der Glaube, irgendeine Seite sei von den Entwicklungsentscheidungen durch Autonomiegrade oder Bevollmächtigungsgrade der anderen Seite ausgeschlossen, ist ein Irrtum. Über Autonomie, Mitwirkung und die Verteilung der Verantwortung entstehen bei diesem Procedere auch deshalb immer wieder Abgrenzungskonflikte, weil jede Seite ihre Handlungsspielräume für das Zusammenwirken allzu oft maximieren möchte. Diese Konfliktlinien waren in den letzten Jahren wieder zu beobachten. Insbesondere die staatliche Seite sah als Ergebnis der bisherigen Verteilung der Verantwortung und der beizubringenden Anteile Mängel (zu den mutmaßlichen Ursachen vgl. die Artikel von Fangmann und Palandt in ds. Ausgabe). Wie lässt sich der Planungs- einerseits und der Autonomiebedarf andererseits unter Bewahrung der Autonomie vereinigen? Die Parlamente haben die Zuständigkeiten neu geordnet. Ob diese neuen Kooperationsregeln bessere Ergebnisse erzielen werden, ist unklar. Die Frage wird später neu aufgeworfen. In diesem Artikel wird eine Lösung angeboten.

3. Bisherige Lösungsversuche bei der Aufgabensicherung: Unterschiedlich intensive Steuerung mit Nebeneffekten

3.1 Planungs-, Vereinbarungs- bzw. sonstige Aktionsebenen mit Steuerungswirkung

Um die o.g. Aufgaben erfüllen zu können, gab es zahlreiche Ebenen des Handelns. Einzubeziehen sind die Ebene der EU, die nationale Ebene, in Deutschland mit seiner föderativen Struktur die Ebene der Bundesländer, die der einzelnen Hochschulen und dann die der Fakultäten/Fachbereiche.

Auf der Ebene der EU gab es keine Planung oder Vorgaben für die jeweilige nationale Entwicklung, aber verschiedene Förderpläne bzw. Fonds, über die Fördermittel beantragt werden konnten. Auch sie entwickeln Steuerungswirkungen. Zumindest der Sozialfonds und der Regionalfonds hatten zum Ziel, den Entwicklungsstand des Förderbereichs innerhalb der Mitgliedsländer der EU langfristig tendenziell anzunähern. Die Forschungsrahmenpläne dagegen waren lange Zeit (mehr oder weniger offen) Wirtschaftsförderpläne, die eher die internationale Wettbewerbsfähigkeit der in der EU ansässigen Firmen fördern sollten. Dementsprechend lagen die Förderschwerpunkte auch in angewandter

Forschung. Erst seit wenigen Jahren wurde überhaupt Grundlagenforschung in den Förderkatalog aufgenommen. Am stärksten ist dieser Wandel am neuesten Förderplan, Horizon 2020, abzulesen.¹

Auf der nationalen Ebene gab es zwischen 1970 und 2007 Planungen in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, der BLK (mit Empfehlungen- aber hohem Bindungscharakter), abgestimmt mit Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Die BLK wurde nach der Verfassungsreform von 2006 abgelöst von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK), der weit geringere Kompetenzen übertragen wurden. Aber auch sie hat Koordinierungs-, also Steuerungsaufgaben.

Daneben gab es bundesweite Forschungsförderprogramme von Seiten der DFG, der Ministerien und der Stiftungen. Zum einen gingen sie auf die Einsicht zurück, dass die Summe der Interessen der Einzelwissenschaftler/innen in ihrer Forschungsautonomie die gesellschaftlich drängenden Probleme keineswegs abdeckten. Zum anderen musste eingesehen werden, dass der Staat nicht in der Lage war, das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre bei einer derartigen Expansion der Lehre finanziell durch zu halten. Also wurde statt einer für Forschung ausreichenden Grundausstattung eine projektbezogene Förderung im Einzelfall gewählt; dieses Vorgehen wurde dann mit Qualitätsgesichtspunkten begründet. Einzuräumen ist an dieser Stelle, dass der steigende Ausbildungsbedarf (bzw. die Studiennachfrage) in einer Gesellschaft nicht linear mit einem wachsenden Forschungsbedarf im gleichen Gebiet gleichzusetzen ist – insofern die Einheit von Forschung und Lehre, als materiellen Planungswert genommen, auch in die Irre führen kann. Förderprogramme waren auch auf Landesebene üblich, mit den gleichen Zielen wie auf Bundesebene oder mit landesspezifischen Varianten. Steuerungswirkungen haben diese Programme, weil sie – neben ihren Förderwirkungen auch für Drittmittelpersonal – in Form zumindest der Projektleitung Ressourcen auf bestimmte Themen bündeln (was beabsichtigt ist) und somit (als nicht-intendierte Wirkung) anderen Alternativen entziehen, denn Zusatzleistungen durch die Förderung bleiben meist eng projektbezogen; zusätzliche Spielräume ergeben sich kaum. Wegen dieser Steuerung war die Einführung der Programmförderung mit ihrer thematischen Bindung anfänglich von erheblichen Protesten begleitet mit dem Vorwurf, dass damit faktisch die Wissenschaftsfreiheit eben doch eingeschränkt werde.

3.2 Mängel antragsgebundener, punktueller Förderprogramme

Planungen (und eine koordinierte Entwicklung) sehr erschwerend waren alle auf Einzelanträgen beruhenden Förderprogramme. Solche punktuellen Bewilligungen verstärken den status quo und sein historisch gewachsenes, schon vorhandenes Stärkenprofil, während es aus einem übergreifenden Interesse auf regionaler, Landes- oder Bundesebene sinnvoll sein kann, an bestimmten Stellen gezielt aus Schwächen Stärken zu entwickeln. Das ist im Antragswettbewerb kaum zu leisten, weil die Förderrichtlinien solche Ziele nicht vorsehen.

Aber angefangen bei der Forschungspolitik, die im Zuge der Hochschulexpansion seit den 1970er Jahren die Grundausstattung der immer zahlreicheren Professuren absenkte und

dazu zwang, die Mittel über Förderprogramme (vor allem der DFG) projektbezogen einzuwerben, bis zu den Mitteln aus den Hochschulpakten beruhen die Anträge auf Einzelinitiativen, die auch kaum jemand im Sinne der Zulassung/Nichtzulassung aus übergreifenden Gesichtspunkten regulieren will. Das damit bewirkte Prinzip der Stärkung von Stärken ist aus den vorgenannten Gründen nur auf den ersten Blick plausibel. Außer einer momentanen, punktuellen Leistungsfähigkeit gibt es für die Entwicklung ganzer Systeme mit öffentlichen Aufgaben – wie der Hochschulen – auch andere Entscheidungsgründe, die bei einseitiger, d.h. ausschließlicher Anwendung dieses Prinzips systematisch ausgehebelt werden. Damit stießen sich das Prinzip des Wettbewerbs (das auf Einzelinitiativen beruhte und anhand umfangreicher Projekte zu lokalen Entwicklungssprüngen führen konnte) und das Prinzip einer abgestimmten Entwicklung von Anfang an im Raum. Besonders stark spürbar war dies im Zuge der Exzellenzinitiative. Während die Anträge von unabhängigen Gutachtern allein qualitativ bewertet wurden (mit dem Ergebnis einer in Deutschland regional sehr unterschiedlichen Verteilung), hätten sich die Länder (allerdings vor allem aus Prestige Gründen) eher einen Länderschlüssel gewünscht. Viele Bundesländer gingen in der ersten Bewilligungsrunde leer aus, hatten also wörtlich keine exzellenten Hochschulen vorzuweisen. Um Prestigeverluste zu vermeiden oder zumindest zu dämpfen, wurden dann eilig landesspezifische Förderprogramme nachgeschoben, um eigene Landesuniversitäten so zu fördern, dass sie in der nächsten Bewilligungsrunde größere Chancen haben würden. Die Förderprogramme wirkten als Anreiz für selbstverantwortliches Engagement dezentraler, (teil-)autonomer Akteure. Von einer abgestimmten Entwicklung konnte also keine Rede sein. Ob das Prinzip des Wettbewerbs für die Erfüllung öffentlicher Aufgaben als alleiniges Aktionsprinzip geeignet ist, wurde schon viel diskutiert und ist stark zu bezweifeln.

Zwar kam es z.T. zu Mobilisierungseffekten und zur erfolgreichen Stärkung bestimmter Akteure; aber die Folgen waren auch hochproblematisch. Die punktuelle Förderung auf Antrag als beherrschendes Prinzip führt zunächst zu einer neuartigen Differenzierung der Hochschulen. Denkbar wäre als Ergebnis dieser Art der Förderung eine horizontale und eine vertikale Differenzierung. Es gibt einerseits Hochschulen, die ihre Stärken in der Spitzenforschung haben, aber im Studienerfolg nicht sonderlich hervorstechen und andererseits solche mit hervorragenden Studienverhältnissen und hohem Studienerfolg, aber wenig hervorragenden Forschungsleistungen. Das könnte evtl. sogar als Arbeitsteilung zwischen den Hochschulen betrachtet werden, wenn diese Leistungen als gleichwertig anerkannt würden (was sie als Gewinn für die Gesellschaft sicherlich auch sind). Ob das dauerhaft eine Hierarchie bedeutet, ist eine Frage der Zuordnung von Prestige und beeinflussbar.

Solche Förderstrukturen führen zur Spezialisierung (Profilbildung). Der abschließende Vorschlag von Fangmann, die Hochschulen in Profilklassen einzuteilen und dementsprechend Aufgaben, Ziele und Ressourcen zuzuordnen (den er gleichzeitig für politisch uneinlösbar erklärt), erscheint aber in den Auswirkungen zu statisch. Zum einen sind Hoch-

¹ Vgl. die Artikel zu Horizon 2020 in der Zeitschrift *Forschung*, Ausgabe 3+4/2013.

schulen im Leistungsvermögen ihrer Teile sehr heterogen. Ganze Hochschulen sind als Differenzierungseinheit also zu pauschal. Zum anderen ist Wissenschaft extrem personenabhängig. Mehrere gelungene Berufungen können das Bild der betreffenden Hochschule bzw. des spezifischen Fachbereichs wandeln. Eine dauerhafte Zuordnung zu einer Leistungsklasse wäre nicht sachgerecht. Der Spezialisierungsprozess als solcher entspricht dem Wirtschaftsmodell: Übernehmen, was man am besten kann – Lücken werden in Kauf genommen. Die öffentliche Infrastruktur muss aber dafür sorgen, dass alle erforderlichen Funktionen möglichst optimal erfüllt werden. Die benötigten öffentlichen Funktionen müssen ermittelt, politisch-gesellschaftlich (und nur in zweiter Linie ökonomisch) priorisiert und entschieden werden. Dazu ist eine koordinierende, planende, vorbereitende Instanz notwendig, die die Untersuchungseinheit (z.B. ein Landeshochschulsystem) und den politischen Gestaltungsraum analysiert und alternative Entscheidungsoptionen entwickelt. Das jeweilige Landesministerium kann das nach dem Aufbau einer kompetenten Planungsabteilung leisten, wie es Baden-Württemberg zwischen 1965 und 1975 gezeigt hatte (Webler 1984). Das kann aber auch eine intermediäre Instanz zwischen Staat und Hochschulen sein. Jedenfalls ist ein Gesamtüberblick notwendig, und das in möglichst hoher Neutralität, nur der Sache verpflichtet und nicht dem Finanzminister, der Kabinettsdisziplin, konkurrierenden Ressorts oder Wahlperioden.

Die Summe autonomer Planungen der Einzelhochschulen leistet das nicht. Diese Summe ergibt auch keine optimalen Standortentscheidungen. Es gibt ein Planungsideal, das durch die Summe induktiver Entscheidungen von Trägern lokaler Interessen nicht erreichbar ist. Das mag bei Standorten der Grundlagenforschung in ihrer Internationalität noch variabel sein, wenn es nicht um die Verklammerung mit regionaler Wirtschaft geht. Das kann dezentral meist besser geleistet werden. Aber selbst dort könnten regionale Aufbauinteressen aus landesweiter oder bundesweiter bzw. europäischer Perspektive bestehen, die von einem Interessenträger nicht oder nur unzulänglich wahrgenommen wird.

3.3 Landeshochschulpläne

Landeshochschulpläne sind in den späten 1960er und den 1970er Jahren zwar zustande gekommen, aber entweder (fast) ohne Hochschulen aufgestellt worden (und daher z.T. ungenau, z.T. von den Hochschulen boykottiert) oder (wie Klaus Palandt in seinem Beitrag ausführt) so statisch angelegt worden, dass sie angesichts der ungeahnt dynamischen Entwicklung (etwa der Bildungsnachfrage) am Tage ihrer Verkündung bereits überholt waren. Dies traf allerdings nicht auf alle derartigen Pläne zu (zur Ausnahme s.u.) und lässt sich bei umsichtiger Anlage vermeiden. In jedem Fall muss die Kombination aus Detailkenntnis vor Ort und übergreifenden Gesichtspunkten wirksam gelingen.

3.4 Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Mit diesen Vereinbarungen wurde von Seiten des Staates versucht, sich aus der Detailplanung zurück zu ziehen und (in Übereinstimmung mit den Steuerungsregeln des New Public Management) sich auf Rahmenvorgaben zu beschränken. Auch das verlief in den Bundesländern unterschiedlich. Da Planungsabteilungen (soweit sie überhaupt vorher bestanden hatten) in den für Wissenschaft zuständi-

gen Ministerien aufgrund des Politikwechsels aufgelöst worden waren, waren sie oft nicht einmal zu einer Rahmenplanung imstande. Die Hochschulen waren aufgefordert, ihre Entwicklungsperspektiven zu formulieren und mit dem Land abzustimmen. Bilaterale Vereinbarungen waren dann das Ergebnis, wobei sich erneut Detailsteuerung einschlich, weil auch die Hochschulen den Abstraktionsgrad dieser Planungsebene oft nicht verstanden und zu stark detaillierte Vorlagen einbrachten (vgl. dazu z.B. Behrens 2012; Palandt 2015).

4. Mängel und Defizite dieser Lösungsversuche/Optimierungsbedarf

Es gibt Strategien, die nicht funktioniert haben: Dazu gehören bestimmte Varianten detaillierter staatlicher Hochschulentwicklungsplanung (vgl. Palandt in ds. Ausgabe). Aber damit sind die Handlungsmöglichkeiten nicht erschöpft, und das Gegenteil, die Mosaik-Methode einer Planung allein vor Ort (hier ein Steinchen, dort ein Steinchen) ist ebenfalls keine Lösung. Der bekannte Irrglaube erweist sich auch in seiner Variation für die Hochschulentwicklung als falsch: „Wenn jeder für sich sorgt, ist auch das Gemeinwohl gut versorgt.“

Das Feld, auf dem spätestens klar wurde, dass bei Verzicht selbst auf minimale zentrale Steuerung die Summe lokaler Entscheidungen noch kein Hochschulsystem ergibt, waren die sog. Kleinen Fächer. Dazu zählten nicht nur die sog. Orchideen-Fächer, wie Ägyptologie, Papyrologie, Sinologie, Altorientalistik usw. Es betraf auch die Geografie und ein (Bindestrich-)Fach, das immerhin das größte gesellschaftliche Subsystem zum Gegenstand hat, das – voller Probleme – auch dringend zu beforschen ist: Die Bildungssoziologie. Dieses letztere Fach hat also einen wichtigen Forschungsauftrag und stellt obendrein ein wichtiges Teilfach im Studium aller Lehramter. Sie deshalb in außeruniversitäre Forschungsinstitute zu verlegen bzw. zu konzentrieren, gäbe ohne Zwang weitere Teile des Konzeptes der Universität auf, wäre also keine Lösung. Lokalen Logiken ausgeliefert, hatten sie am Ort keine Lobby, keine Gegengewichte gegen erdrückende Studierendenzahlen und schlechte Betreuungsverhältnisse in anderen Fächern. Obendrein fielen sie reihenweise noch der Welle der Profilbildung in den Hochschulen zum Opfer. Völlig unsachliche Motive, wie „die Bildungssoziologie ist uns nur durch die PH-Integration ins Haus geschneit – das brauchen wir nicht“ können nicht Leitmotiv rationaler Planung und Entscheidungsfindung werden.²

Von einem geplanten, umsichtigen Rückbau, der zunächst die Existenz- und Überlebensbedingungen dieser Fächer auch nur ermittelt hätte, um dann zu Zielzahlen zu kommen, konnte keine Rede sein – fehlte es auch an Zuständigkeit. Da auch die Planungsgremien mit bundesweitem Horizont (die BLK z.B.) aufgelöst worden waren, fehlte (bis sich die GWK eingespielt hatte) obendrein trotz KMK fast alle Koordination zwischen den Ländern. Also musste gehandelt werden. Das hätten die Hochschulen tun können. Irgendwann fiel die o.g. Fehlentwicklung auch dort auf. Es

² Der Verfasser – nicht aus einer PH kommend, insofern also unvoreingenommen – war in der Zeit jener Kürzungswelle Sprecher der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

war dann die HRK, die sich des Problems in einem allerersten Schritt und sehr spät annahm, obwohl zu deren Aufgaben nicht gerade eine systematische Hochschulplanung gehört. Sie erstellte erstmals eine „Karte kleiner Fächer“, um den Umfang des Problems sichtbar zu machen (Gaetgens 2008). Damit wurde eine Bestandsaufnahme und Problemsensibilisierung geleistet. Eine Planung in die Zukunft war das nicht. Kollateralschäden lagen z.B. in Folgen für den Berufungsmarkt: Das Hausberufungsverbot galt auch in diesen Fächern weiter, obwohl es unsinnig geworden war, weil ein Berufungsmarkt kaum mehr bestand: Sowohl die Zahl der Fachbereiche, an denen Nachwuchs ausgebildet wurde, nahm dramatisch ab, als auch die Zahl der Professuren, auf die berufen werden konnte. Einerseits brach mit der Summe lokaler Kürzungen und Streichungen die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in diesen Fächern zusammen, andererseits galt dort weiter das Hausberufungsverbot, sodass an den wenigen Ausbildungsstätten der eigene Nachwuchs nicht berufen werden konnte. Hier führte sich die Autonomie selbst ad absurdum. Auch wenn es durchaus aufmerksame Präsidien und Rektorate gab, die das zu verhindern suchten: Viele kleine Fächer wurden auch verdeckt Opfer größerer Nachbarfächer, indem bei Neuentscheidungen über die Ausrichtung von Professuren durch „sanfte Anpassung“ Arrondierungen der Nachbarn im gleichen Fachbereich vorgenommen wurden. Der Auszehrungsprozess setzte sich fort. Öffentlich sichtbare Streichungen blieben so aus, notwendige übergreifende Aspekte kamen jedoch nicht zum Zuge. Diese Vorfälle zeigten a) wie zwingend eine systematische, ortsübergreifende, landes-, ja bundesweite und kompetente Planung notwendig ist, die die Ausbau- und Kürzungsentscheidungen koordiniert und b) dass weder eine reine Studienkapazitätsplanung, noch isolierte Forschungsplanung, sondern nur eine die beiden Ziele koordinierende Hochschulplanung zum Erfolg führt, wenn nicht wichtige kulturelle Aufgaben und Traditionsfelder der Wissenschaft in Deutschland Zufallsmehrheiten in Senaten und Präsidien von Einzelhochschulen zum Opfer fallen sollen. Hier von einer zuverlässigen Selbstregulation des Systems in seinem derzeitigen Zustand auszugehen, ist fahrlässig.

5. Ursachen für mangelnde Erfolge

Auch wenn die meisten Beispiele der vergangenen Jahrzehnte zeigen, dass Landesplanung nicht erfolgreich war, zeigte sich bald, dass die Ursachen sehr unterschiedlich waren.

- Oft waren die Ministerien personell auf Planungsprozesse dieser Größenordnungen nicht vorbereitet; das entsprach auch nicht traditionellem juristischen Denken in Ministerien. Die Beamten beherrschten Verwaltungsvorgänge, aber keine Planungsmethoden und auch nicht die ganz anderen Denkmuster (der viel später erst aufkommende und dann sogenannte Paradigmenstreit um „Subsumptionsjuristen“ und „Gestaltungsjuristen“ führte in der Folge zu ständigen hausinternen Konflikten zwischen „Verwaltern“ und „Planern“).
- Oft waren die Ministerien auch strukturell und (noch einmal) personell auf Planungsprozesse dieser Größenordnungen nicht vorbereitet. Nur wenige Bundesländer entschlossen sich dazu, gesonderte Planungsabteilungen auf-

zubauen und speziell dafür geeignetes Personal einzustellen (z.B. Bildungssoziologen, Bildungsökonominnen, Statistiker). Also fehlte die geschulte Infrastruktur für diese Planungsaufgaben.

- Oft fehlte dem politischen Entscheidungsprozess eine solide empirische Grundlage, sodass extern verfügbare Fakten nicht ausreichend in die Planung einbezogen wurden. Damit war die Ausgangslage für Projektionen schon fehlerhaft.
- Auch hätte die Berücksichtigung der Fakten in (sich anschließend als realistisch erweisende) Expansionszahlen hinein geführt, die politisch weder im Kabinett noch in der Öffentlichkeit (Hochschul- und allgemeine Öffentlichkeit) erfolgreich vertretbar schienen. Kein Wunder, wenn die Pläne am Tag ihrer Bekanntgabe schon von der Entwicklung überrollt waren.
- Eine Landesplanung dieser Größenordnung konnte schon damals – bei vergleichsweise geringem Autonomiegrad – nicht ohne engen Konnex mit den Universitäten erfolgreich sein. Dazu hatten die Demokratie- und Partizipationsdebatten der Studentenbewegung schon zu sehr das Bewusstsein verändert. Die Ministerien lebten aber noch in Vorstellungen einer Vollzugsverwaltung. Eine Kontaktnahme mit Rektoren in Dienstgesprächen war hierfür nahezu unwirksam.
- Das Kalkül mit einer völlig neuen Hochschulart, den Fachhochschulen, überstieg ebenfalls das Vorstellungsvermögen. Wie würden sie von den Studierenden angenommen? Wie viele von ihnen würde man brauchen? An welchen Standorten? In welchem Muster? Sollten nur die ehemaligen Höheren Berufsfachschulen zu Fachhochschulen aufgewertet werden und auf ein einziges Berufsfeld beschränkt bleiben (Beispiel: Fachhochschule für Sozialarbeit. Muster Baden-Württemberg) oder sollten die neuen Hochschulen aus Fusionen solcher Berufsfachschulen mit dem Ergebnis eines größeren Fächerspektrums hervorgehen (Muster: Nordrhein-Westfalen)? Das alles hätte auch anders angegangen werden können, wie dann letztlich der Fall Baden-Württemberg gezeigt hat, und hätte letztlich wohl mehr Erfolg gehabt – wie dort.
- Als besonderes Problem wird immer wieder die Prognoseunsicherheit herausgestellt. Das gilt nur für die Erwartung punktgenauer Prognosen. Wie vom Autor seinerzeit erstmals gesteuert, kann auf sorgfältigen empirischen Grundlagen mit Minimax-Modellen auch erhebliche Dynamik eingeschätzt und so einkalkuliert werden, dass das Land darauf reagieren kann. Den Prognoseunsicherheiten, wie sie von Fangmann ebenso wie Palandt in Erinnerung gebracht werden, kann – bezogen auf den Arbeitsmarkt – nur mit einer tendenziell generalistischen Ausrichtung der Studiengänge mit Betonung starker Grundlagen begegnet werden. Diese Absolvent/innen sind nicht nur imstande, sich Arbeitsplatzdynamiken reaktiv gut anzupassen, sie können die Wirtschaftsdynamiken selbst aktiv vorantreiben.

6. Weitere Gründe für überregionalen Planungsbedarf

Im Gesamtgefüge der Planung mit ihren unterschiedlichen Planungsebenen ist die Detailebene lokaler Planung notwendig. Dort werden schon Machbarkeiten vorgeklärt und

nicht umsetzbare Alternativen ausgeschlossen. Auch zeigen sich Meinungsbilder über erwartbare Unterstützung oder Widerstände vor Ort. Aber das macht eine Rahmenplanung auf Landesebene (evtl. unter Abstimmung mit unmittelbaren Nachbar-(Bundes-)ländern) nicht überflüssig.

Wo kommt die Rahmenplanung her? Wer leistet sie? Ministerien? Fangmann und Palandt sind aus ihrer Erfahrung in Ministerien sehr skeptisch. Aber das sind bzw. waren Ministerien mit einem bestimmten Entwicklungsstand. Ein Schluss aus dieser Skepsis könnte sein, dass die Probleme sich auch ohne umfassende Landesplanung lösen ließen. Einige zentrale, minimale Rahmenvorgaben für die Planung würden reichen (z.B. Landeshochschulentwicklung insgesamt nicht unter drei Fachbereichen Geografie, mindestens 7 Professuren Musik usw.). Aber schon um solche Vorgaben formulieren zu können (und das auf x Feldern), bedürfte es der erwähnten Ermittlung der Existenz- und Überlebensbedingungen dieser Fächer mit solider empirischer Grundlage, (zumindest approximativer) Prognosefähigkeit und Visionsfähigkeit – und das kontinuierlich als Statusberichte. Mit anderen Worten: ein Stab von Expert/innen und verlässliche Kontinuität der Beobachtung sind erforderlich. Es bedarf einer zentralen Planung – und zwar Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen umfassend. Aber bei Untätigkeit der Hochschulen fällt die Aufgabe der Koordination über kurz oder lang automatisch der Seite des Staates zu. Das muss nicht sein, wenn die Hochschulen beginnen, sich untereinander selbst zu organisieren. Statt dessen pflegen sie oft ihre nachbarschaftlichen Rivalitäten oder sogar Konflikte im Wettbewerb.

Die Planung auf Landesebene wird vielfach (so auch bei Palandt und Fangmann) automatisch dem Staat als Aufgabe zugesprochen. Aber gerade angesichts der gewachsenen Autonomie der Hochschulen lohnt es, zu prüfen, ob nicht die Hochschulen selbst eine überregionale Planung, eine Gesamtschau und Koordination der regionalen Entwicklungsvorstellungen zu leisten im Stande sind, ja leisten müssen. Autonomie bezieht sich nicht auf geografische (hier lokale) Grenzen, sondern auf die Materie Wissenschaft, auf Forschung, Lehre und Studium. Der Staat käme in seiner übergreifenden Verantwortung erst später im Koordinationsprozess zum Zuge. Eine Rahmensetzung vorab hätte sogar Nachteile (s.u.), es sei denn, die Koordination durch die Hochschulen würde in unrealistischen Haushaltszuwächsen und Wunschkatalogen enden. Trotzdem braucht der Staat soviel empirisch fundierten Überblick, dass er die andernorts entwickelten Pläne nach Kategorien des Gemeinwohls prüfen kann. Die Hochschulen haben es allerdings überwiegend versäumt, aus ihrer Autonomie heraus initiativ zu werden, eine solche integrierte Planung untereinander zu organisieren und der Politik vorzulegen (im Einzelfall auch: die Politik damit zu konfrontieren). In Zeiten verschärften Wettbewerbs um Ressourcen ist das auch ein schwieriges Unterfangen, aber nicht unmöglich. Es gibt ein historisches Beispiel (s.u.). Ein Zusammenschluss der Hochschulen selbst wird zwei Bedingungen erfüllen: a) Die Autonomie der Hochschulen wird nicht eingeschränkt (allerdings in einen Kontext gestellt, in dem sie von den Hochschulen aktiv wahrgenommen werden muss) und b) wird der Staat weder von seiner Verantwortung ferngehalten noch aus ihr entlassen.

Auch nach der deutschen Vereinigung gab es eine histori-

sche Phase, in der die Hochschulen gefordert waren – zumindest die Universitäten. Als die Länder Berlin und Brandenburg nach der Wende sich auf politischer Ebene nicht einigen konnten, hätten die Universitäten der beiden Länder (die Fachhochschulen in Brandenburg waren mit ihren Aufbau Problemen vermutlich völlig absorbiert) trotz aller Schwierigkeiten demonstrieren können, wie eine abgestimmte Planung zustande kommen kann. Dabei hätten sie von vornherein realistische Übergangsfristen für evtl. Umsetzungen von Fächern und Personal einplanen können. Es ging um nicht weniger, als die aufgrund der politischen Geschichte z.T. zu umfangreiche Hochschulkapazität der Hauptstadt in ihrer Doppelfunktion als Westberlin bzw. Hauptstadt der DDR teilweise nach Brandenburg zu verlagern. Im Gegensatz zu Landesministern, die versucht sind, in Wahlperioden zu denken, hätten die Universitäten diesen schwierigen Prozess auf rd. 20 Jahre projektieren können. Eine solche Initiative unterblieb.³ Infolgedessen kam, was kommen musste: Zwischen den beiden Ländern und Universitäten der beiden Länder zeitlich, vom Volumen und vom Profil her unabgestimmte Streichungen innerhalb Berlins und Aufbaumaßnahmen innerhalb Brandenburgs.

Aus der bisherigen Argumentation und den gesammelten Erfahrungen geht hervor,

- a) dass die Summe der lokalen Autonomie-Politiken noch keine integrierte Landesplanung ergibt, schon gar kein System von Hochschulen.
- b) die Erfahrungen mit den Kleinen Fächern eine überregionale, ja bundesweite Rahmenplanung sogar zwingend notwendig machen. Letztere befindet sich aber in einem schlechten Zustand (vgl. Ehrenberg 2012).

Oft wird die Frage aufgeworfen, ob hier nicht unüberbrückbare Gegensätze zwischen Markt und Staat, zwischen Koordination und Wettbewerb bestehen. Gegensätze schon, unüberbrückbar nein. Wenn dies als Argument gegen Koordination zwischen Hochschulen und letztlich gegen die Vereinbarung mit der staatlichen Seite verwendet wird, stellen sich für den Autor hier eher Fragen zu den Grenzen der Übertragbarkeit von BWL-Modellen aus der Wirtschaft auf staatliche Aufgaben. Mehr Kostenbewusstsein ist für staatliches Handeln vielfach dringend notwendig, wie die Berichte der Rechnungshöfe oder des Bundes der Steuerzahler unschwer belegen. Aber staatliches Handeln hat andererseits auch anderen Regeln zu folgen als privatwirtschaftliches Handeln, ist zunächst der Öffentlichkeit, den Bürgern verpflichtet und nicht dem Gewinn der Eigentümer. Der Staat kann und muss auch Leistungen aufrecht erhalten, wenn sie nicht „rentabel“ sind, aber das öffentliche Interesse dies erfordert.

7. Mögliche künftige Lösungen

7.1 Voraussetzungen

Hindernisse auf Seiten des Staates und der Hochschulen, ja das Unvermögen, eine Hochschulplanung voran zu treiben, die der dynamischen Entwicklung gewachsen ist (Palandt),

³ Der Verfasser hat dies Anfang der 1990er Jahre, also einem Zeitpunkt, zu dem die Universitäten hätten initiativ werden müssen, mit der Präsidentin der Humboldt-Universität, Marlis Dürkop, erörtert, aber das Vorhaben schien zu utopisch.

mögen für die meisten Bundesländer in den 1970er und 1980er Jahren zutreffen. In Baden-Württemberg sah das anders aus. Einerseits hatte das zuständige Kultusministerium eine kompetente Planungsabteilung aufgebaut, die ein anderes Denken entwickelt hatte als traditionelles Verwaltungshandeln, wie es die Hochschulabteilung im gleichen Hause pflegte (was ständig zu hausinternen Konflikten führte). Damit war das Ministerium in Planungsfragen deutlich handlungsfähiger als entsprechende Häuser in anderen Bundesländern. Zum anderen erwiesen sich auch die Hochschulen dort in neu aufgebauten Strukturen (s.u. Ziff. 9) als wesentlich organisations- und handlungsfähiger als anscheinend woanders. Wenn also die Autoren Fangmann und Palandt immer wieder die Planungsunfähigkeit der Ministerien unterstreichen, dann gilt das nicht unterschiedslos für alle Bundesländer. In Baden-Württemberg waren Staat und Hochschulen nach heftigen Auseinandersetzungen andere Wege gegangen.

Lokalspezifische Ziel- und Leistungsvereinbarungen gab es noch nicht, aber die Vorstellungen der Hochschulen wurden in einem doppelten top-down/bottom up-Prozess innerhalb der Hochschuleseite aufeinander abgestimmt, bis sie dann mit dem Ministerium verhandelt wurden (Webler 1984). Eine solche Planung kann sich tatsächlich – wie immer gefordert – auf die Vereinbarung von strategischen Zielen beziehen, nicht auf die Einzelmaßnahmen (Lüthje 2002). Dabei muss es sich um ein kohärentes Zukunftskonzept handeln, nicht um eine Aufzählung isolierter Einzelmaßnahmen. Planung vor Ort kann schon bestehende Initiativen verknüpfen, ermutigen und mit einer Perspektive versehen. Das wäre einer von der Landesebene kommenden Planung nicht so leicht möglich.

In der Rahmenplanung auf Landesebene geht es darum, den Hochschulen bei abgestimmten Zielen Planungssicherheit zu bieten, aber auch das Ganze des Hochschulsystems im Blick zu behalten, ja erst zu entwickeln. Staatliche Planung würde sich daher nicht zuletzt darauf beziehen – wie an dem Beispiel der Geographie oder der Bildungssoziologie ablesbar – zu verhindern, dass aus einer Anhäufung von „Kirchturmsentscheidungen“ unbeabsichtigt ein Kahlschlag entsteht. Auch Fusionen von allein nicht (mehr) lebensfähigen Einheiten können zwar hin und wieder auch bilateral zwischen zwei Hochschulen zustande kommen (wie am Beispiel der NAWI Graz (Schweitzer u.a. 2012), bei dem zwar die Initiative von den Hochschulen ausging, die Lösung aber auch erst mit kräftiger (vor allem auch finanzieller) Mithilfe des österreichischen Wissenschaftsministeriums zustande kam), aber meist bedarf es eines externen Anstoßes und eines neutralen Koordinators. Das könnte eine überregionale Instanz der Hochschulen selbst sein.

Ansätze dazu haben seinerzeit nicht nur die Hochschulen Baden-Württembergs, sondern auch die Universitäten Niedersachsens mit der LHK und der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen herausgebildet. Allerdings lag in Baden-Württemberg beides in einer Hand und konnte effektiver und effizienter kombiniert werden. Die dortigen Zuständigkeiten gingen sogar über die Aufgaben eines „Landes-Wissenschaftsrates“ hinaus und reichten bis zu eigenen empirischen Untersuchungen als Planungsgrundlage. Der Verfasser hat dies in großem Umfang praktisch durchgeführt (s.u.). Planung ist dabei nicht gleich Planung. Darunter gibt es sehr unterschiedliche Flexibilität und em-

pirische Unterfütterung, mit ausgefächerten Entwicklungswahrscheinlichkeiten (sog. Minimax-Modellen). Das Ergebnis sind Rahmendaten mit Entwicklungskorridoren, die auch noch nicht detailliert auf Hochschulstandorte umgelegt worden sind. Hier eröffnen sich sinnvolle (Ver-)Handlungsspielräume zwischen lokaler und Landesebene. Mit Schwarz/Weiß-Modellen (geht/geht nicht) ist nicht voranzukommen – Differenzierung ist notwendig.

Diese Planung auf Landesebene schafft zunächst einmal Grundlagen auf einer Makroebene, indem die demografische Entwicklung beobachtet wird, Arbeitsmarkttrends (deren Unsicherheiten natürlich bekannt sind und beachtet werden) registriert werden und die Hochschulen als Akteure in ihren jeweiligen Handlungspotentialen beobachtet werden. Dann können mit Mitteln der Zukunftsforschung (z.B. Szenariotechnik) alternative Entwicklungen simuliert werden. Das alles leistet lokale Hochschulentwicklungsplanung im Allgemeinen nicht. Die Aufgabe ist auf Landesebene auch sinnvoll angesiedelt.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Unabhängigkeit der Rahmenplanung zu. Diese Rahmenplanung darf im Stadium ihrer Entstehung nicht in die Kabinettsdisziplin eingebunden sein. Es muss möglich sein, dem Land Priorisierungsalternativen der Finanzausstattung vor Augen zu führen, ohne gleich vom Finanzminister oder dem Wissenschaftsminister in den Rahmen bisheriger Haushaltsüberlegungen „zurückgepfiffen“ zu werden. Das stiftet Bewegung (als fruchtbar und die Entscheidungsqualität steigernd eingestuft), die aber auch Neuüberlegungen im Landtag auslösen kann.

Daher – und aus anderen Neutralitätsüberlegungen heraus (etwa der Vertrauensbildung für Kooperationen) – sollte diese Instanz für die Rahmenplanung nicht Teil des Wissenschaftsministeriums sein.

7.2 Alternative Ansätze

Variante a: Relativ traditionell sähe eine Arbeitsteilung zwischen Staat und Hochschulen aus, in der der Staat einen Planungsrahmen mit landesweiten Zielzahlen ohne lokale Zuordnung vorgibt. Dieser Ansatz wird in den meisten Bundesländern und der Schweiz verfolgt (vgl. dazu Ehrenberg 2012; Becker 2012; Behrens 2012; Werlen 2012).

Eine Folge davon wäre: Die planende Hochschule muss immer wieder nachweisen, dass die eigenen Vorhaben mit dem Gesamtinteresse des Landes (nicht jeder anderen Hochschule) kompatibel sind. Dann müssen die Gesamtinteressen des Landes entsprechend präzise und detailliert ausformuliert sein, um sie vergleichen zu können.

Variante b: Das Gegenteil sähe so aus: Die Hochschulen stellen im Verbund selbst eine Gesamtplanung auf, die ständig fortgeschrieben wird. Das Modell eines Hochschulrates würde wieder aufleben. Auch hier gibt es enge Grenzen der Einigungsfähigkeit, insbesondere zwischen unterschiedlichen Hochschularten, und zahlreiche Konfliktfelder (z.B. Verschiebung der Studienkapazitäten von Universitäten zu Fachhochschulen, Promotionsrecht für (manche Fachbereiche an) Fachhochschulen usw.). Bei der Feststellung von Fangmann: „Landesplanung kann und muss subsidiär dort eingreifen, wo offensichtliche Defizite vorliegen“ wäre zu befürchten, dass dies zu einer den erkannten Defiziten systematisch zeitlich nachlaufenden Planung führt, da die Entscheidungen und nachfolgenden Implementations-

prozesse bis zur gewünschten Wirkung im Bildungsbereich mit ihren Ausbildungszeiten extrem lang sind. Eine solche subsidiäre Planung käme nach Auffassung des Verfassers permanent zu spät. Hieraus entsteht ein weiteres Argument für einen integrierten Planungsprozess.

Mängelanalyse und Zielbildung sind politisch sehr konfliktträchtig, woran auch Fangmann erinnert. Aber die meisten Konflikte entstehen bei der Ressourcenallokation, Schwerpunktsetzung, Profilbildung.

Dies ist politisch-strategisch ein umso wichtiger Grund für delegierte Autonomiegrade an die unmittelbar Beteiligten, die die Konflikte von der staatlichen Ebene fern halten. Staatstheorien kommen ohnehin zu dem Schluss, dass staatliches Handeln zu wesentlichen Teilen auf das Ziel zurück zu führen ist, den Staat handlungsfähig zu halten; das bedeutet, wesentliche Konflikte von ihm abzuhalten und die Konfliktaustragung zu delegieren – zum Beispiel wieder in einen Wettbewerb: Ein denkbare Vorgehen für lokal bzw. standortungebundene Investitionen unter Berücksichtigung der institutionellen Autonomie könnte die Übernahme der Prinzipien öffentlicher Ausschreibung für Aufträge sein, wie dies während der Regierungszeit Margaret Thatchers in Großbritannien eingeführt wurde. M.a.W. wenn ein Bedarfsrahmen auf Seiten der Hochschulen oder mit den Hochschulen erarbeitet ist, kann dieser Bedarf ausgeschrieben werden, wie andere öffentliche Investitionsprojekte auch. In besonderen Fällen, in denen ein bestimmter Investitionsort schon sinnfällig ist, kann darauf verzichtet werden.

7.3 Das Modell integrierter Hochschulplanung

Die Ziele einer integrierten Hochschulplanung in einem Bundesland bestehen aus

- einer partizipativen Ablösung des staatlichen Planungsmonopols,
- der Feststellung bzw. Formulierung gesamtstaatlicher Interessen an der standortübergreifenden Hochschulentwicklung,
- standortübergreifender Suche nach Synergien und sonstigen Kooperationsmöglichkeiten,
- dem Einbringen detaillierter Feldkenntnis vor Ort in den Planungsprozess,
- maximaler Legitimation der Planungsentscheidungen,
- enger Korrespondenz der lokalen Planungsabsichten,
- dem Prinzip: keine Hochschule wird „überfahren“,
- wechselseitiger Abstimmung lokaler Interessen zu einem kompromissfähigen Ganzen,
- höherer Rationalität der Planungen (z.B. Vermeidung ungewollter Doppelungen oder Lücken),
- der Erschwernis eines „divide et impera“ zwischen Staat und Hochschulen,
- dem Gewinn eines einzigen kompetenten Verhandlungspartners für den Staat auf Seiten der Hochschulen (Vereinfachung der Planungsverhandlungen),
- dem Aufbau eines wirklichen Systems von Hochschulen (Formel: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile).

Diese Ziele sind auf dem Weg ihrer Realisierung hochgradig konfliktträchtig. Sie zu planen und zu verhandeln, rechtfertigt einigen Aufwand. Hochschulentwicklung ist gesellschaftlich folgenreich, große Sorgfalt und Professionalität

daher geboten. Abgestimmte Planung ist außerdem ressourcenschonend, weil viele Parallelprozesse (sonst disloziert in den Einzelhochschulen) eingespart und die Duplizität von Maßnahmen vermieden werden.

Solche Aufgaben sind durch bloße punktuelle Kooperation lokaler Planungsbeauftragter in einem dezentralen Netzwerk kaum zu lösen. Es fehlt die kontinuierliche Arbeit an der gemeinsamen Aufgabe. Sollten anstehende Aufgaben arbeitsteilig von lokalen Planungskräften übernommen werden, würde die enge gegenseitige Verknüpfung fehlen. Aufrüsten von dislozierten Planungsdezernaten allein reicht nicht. Auch bleiben die lokalen Planungsstellen in Interesse und Denken mit Recht auf das Wohl der eigenen Hochschule konzentriert. Mit Hilfe der Ergebnisse der Planungsreferent/innen und der Verhandlungen auf der Ebene der Betroffenen wächst das Informationsniveau und die Qualität der Entscheidungen allerdings erheblich.

Das Planungsverständnis wird auf allen Seiten gefördert, d.h. es wird nicht in der bürokratisch zuverlässigen, rechtlich einwandfreien Verwaltung der Fakten verharret, sondern der Mut gefördert, rechtspolitisch erst noch zu gestaltende Wirklichkeiten zu denken (klassische Differenz der Denkmuster in Planungs- und Hochschulabteilungen). Hier wird nicht vom status quo her gedacht, sondern von den (zunächst zu entwickelnden) Zielen her. Dann werden die zeitlichen und materiellen Etappen festgelegt, in denen die Ziele erreichbar sein werden. Lange Zeit, bevor das Management by objectives in den Hochschulen angekommen war, haben Planungsprozesse des Gesamt-Hochschulrates in Baden-Württemberg schon so funktioniert.

Eine übergreifende Planungseinheit entwickelt ein anderes Selbstverständnis, kann in der Kooperation als neutrale Instanz ein anderes Vertrauen aufbauen. Vorschläge, die einer Mitgliedshochschule ein Zugeständnis abverlangen, stehen nicht sofort in Verdacht, dauerhafte Benachteiligungen im Wettbewerb auszulösen. Von daher ist eine unabhängige Institutionalisierung vorzuziehen. Diese Überlegungen führen in Richtung einer Art Landeswissenschaftsrat bzw. zu weiteren Varianten seiner Legitimation.

7.4 Erwartbare legitimatorische Vorteile

Mit einer solchen Organisation ist es immerhin möglich, die unbestrittenen Vorteile kommunaler Selbstverwaltung: Detailkenntnis der Verhältnisse vor Ort – mit den landes-, ja bundesweiten Perspektiven zu verbinden. Expertise im Detail wird verknüpft mit hoher Legitimation den betroffenen Akteuren gegenüber. Die staatliche Seite verlagert Konflikte aus der Konfrontation zwischen Staat und Hochschulen und die Suche nach Kompromissen zurück in die Reibungsflächen zwischen Hochschulen selbst. Die staatliche Seite kann sich auf ihre zentrale Rolle zurückziehen zu prüfen, ob die vorgeschlagenen, untereinander bereits stimmigen Lösungen auch im Sinne des Gemeinwohls gute Lösungen sind.

Niemand kann behaupten, der Staat habe über die Köpfe der Betroffenen hinweg regiert. Das historische Vorbild (der baden-württembergische Gesamthochschulrat) war in der Lage, mit dem Mandat der Hochschulen des Landes mit dem Ministerium die Zukunft der Hochschulen für größere Zeitspannen zu verhandeln. Durch die empirische Basis der Planungen ging es weniger um politische Wünschbarkeiten,

als um Notwendigkeiten. Die breite Legitimation der Planungsergebnisse durch alle Hochschulen des Landes verlieh auch der kabinettinternen Verhandlungsposition des Kultusministeriums gegenüber dem Finanzministerium zusätzliches Gewicht. Wenn es um den Ausbau der Studienplatzkapazität ging, wollte sich auch der Finanzminister nur ungern mit den Familien der Studierwilligen im Lande anlegen.

Mit einer solchen Selbstorganisation der Hochschulen werden sogar die Hochschulentwicklungsziele innerhalb der Landesregierung – also auch der Planungsrahmen – flexibler verhandelbar. Dieses politische Vorgehen wird um so mehr Überzeugungskraft und Seriosität gewinnen, je solider die Planungsgrundlagen gewonnen werden und je rationaler die empirischen Forschungs- und Planungsergebnisse argumentierbar sind.

8. Neue Lösungen

8.1 Fallbeispiel NRW

Da eine differenzierte Fehleranalyse und Aufarbeitung von Erfahrungen unterblieb, konnte sich als Pauschalurteil festsetzen, dass Landesplanung versagt. Dabei wurde unter Landesplanung automatisch ministerielle Planung verstanden. Hier sind andere Lösungen denkbar – wie zu zeigen war. Die Frage jedenfalls, ob es einen überregionalen Planungsbedarf überhaupt gibt, wurde im vorstehenden Text bereits positiv beantwortet.

Dann stellt sich die Frage anders: Wie lässt sich der Planungsbedarf einerseits und der Autonomieanspruch andererseits unter Bewahrung der Autonomie vereinigen? Der Weg zu einer Neuregelung in NRW war besonders konfliktreich. Aber von der Papierform her könnte die vom Landtag verabschiedete Lösung Erfolgchancen haben, wenn bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt werden. Das aber ist eine offene Frage.

Der Paragraph 6 der Neufassung des Hochschulgesetzes in NRW (HZW NRW 2014) ist sehr umfangreich geworden – ein Zeichen für genauen Regelungsbedarf in einem größeren Konfliktfeld. Die Regelung lautet:

§ 6 Entwicklungsplanung des Hochschulwesens; Hochschulverträge; Rahmenvorgaben

- (1) Die Entwicklungsplanung des Hochschulwesens ist eine gemeinsame Aufgabe des Ministeriums und der Hochschulen in der Gesamtverantwortung des Landes. Diese Entwicklungsplanung dient insbesondere der Sicherstellung eines überregional abgestimmten Angebots an Hochschuleinrichtungen und Leistungsangeboten sowie einer ausgewogenen Fächervielfalt und besteht aus dem Landeshochschulentwicklungsplan und den einzelnen Hochschulentwicklungsplänen.
- (2) Zur Steuerung des Hochschulwesens beschließt das Ministerium auf der Grundlage vom Landtag gebilligter Planungsgrundsätze den Landeshochschulentwicklungsplan als Rechtsverordnung im Einvernehmen mit dem Landtag und kommt damit der Verantwortung des Landes für ein angemessenes Angebot an Hochschulleistungen nach. Gegenstand des Landeshochschulentwicklungsplans können insbesondere Planungen betreffend ein überregional abgestimmtes und regional ausgewogenes Leistungsangebot, eine ausgewogene Fächervielfalt,

die Studiennachfrage, die Auslastung der Kapazitäten sowie Fragen der Forschung sein. Für die Hochschulentwicklungsplanung ist der Landeshochschulentwicklungsplan verbindlich. Auf allen Stufen der Entwicklung des Landeshochschulentwicklungsplans werden die Belange der Hochschulen, insbesondere ihre Hochschulentwicklungspläne, angemessen berücksichtigt (Gegenstromprinzip). Das Ministerium berichtet dem Landtag über die Ausführung des Landeshochschulentwicklungsplans in der Mitte seiner Geltungsdauer.

- (3) Das Ministerium schließt mit jeder Hochschule nach Maßgabe des Haushalts für mehrere Jahre geltende Hochschulverträge. In den Hochschulverträgen werden insbesondere vereinbart:
 1. strategische Entwicklungsziele,
 2. konkrete Leistungsziele oder konkrete finanziell dotierte Leistungen und
 3. das Verfahren zur Feststellung des Standes der Umsetzung des Hochschulvertrages; geregelt werden können auch die Folgen bei Nichterfüllung hochschulvertraglicher Vereinbarungen. Nach Maßgabe des Haushalts beinhalten die Hochschulverträge auch Festlegungen über die Finanzierung der Hochschulen, insbesondere hinsichtlich des ihnen für die Erfüllung konkreter Leistungen gewährten Teils des Landeszuschusses; insbesondere kann geregelt werden, dass ein Teil des Landeszuschusses an die Hochschulen nach Maßgabe des Erreichens der hochschulvertraglichen Vereinbarungen zur Verfügung gestellt wird. Der Inhalt des Hochschulvertrags ist bei der Fortschreibung des Hochschulentwicklungsplans zu berücksichtigen. Der Abschluss des Hochschulvertrags unterliegt seitens des Ministeriums den haushaltsrechtlichen Bestimmungen.
- (4) Wenn und soweit ein Hochschulvertrag nicht zustande kommt, kann das Ministerium nach Anhörung der Hochschule und des Hochschulrats Zielvorgaben zu den von der Hochschule zu erbringenden Leistungen festlegen, sofern dies zur Sicherstellung der Verantwortung des Landes, insbesondere eines angemessenen Studienangebotes erforderlich ist. Hinsichtlich der Umsetzung der Zielvorgabe gilt Absatz 3 Satz 4 entsprechend.
- (5) Das Ministerium kann im Bereich der Personalverwaltung, der Haushalts- und Wirtschaftsangelegenheiten, des Gebühren-, Kassen- und Rechnungswesens sowie der Aufgaben der Berufsbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (Bereich zugewiesener Aufgaben nach § 76a Absatz 1) Regelungen, die allgemein für Hochschulen in der Trägerschaft des Landes und nicht nur für den Einzelfall gelten (Rahmenvorgaben), im Benehmen mit diesen Hochschulen treffen; Rahmenvorgaben sind für diese Hochschulen verbindlich. Der Erlass von Rahmenvorgaben steht ausschließlich im öffentlichen Interesse. Das Ministerium regelt durch Rechtsverordnung, die der Zustimmung des Landtags bedarf, die für den Erlass von Rahmenvorgaben geltenden Grundsätze. Gegenüber den Hochschulen, für die der Rahmenkodex nach § 34a gilt, werden keine Rahmenvorgaben im Bereich der Personalverwaltung erlassen. Das Ministerium berichtet dem für die Hochschulen zuständigen Aus-

schuss des Landtags jährlich über die erlassenen Rahmenvorgaben.

Kommentar:

Zweifellos wird hier mit der Entwicklungsplanung einer der sensibelsten Bereiche im Verhältnis von Staat und Hochschulen geregelt. Auffallend ist die Betonung der Hochschulentwicklung als gemeinsame Aufgabe des zuständigen Ministeriums und der Hochschulen und die häufige Rückkoppelung der ministeriellen Praxis mit dem Landtag. Offensichtlich soll die Planung in einem iterativen Prozess zwischen lokalen Entwicklungsvorstellungen und landesweiten Rahmenvorgaben entwickelt werden. Auffallend ist weiter, dass keine Geltungsdauer der einzelnen Planungen vorgegeben wird. Das eröffnet generelle oder punktuelle Anpassungen, wann immer die Entwicklung dies erforderlich erscheinen lässt.

Fragen werden insbesondere durch zwei Passagen aufgeworfen: a) Auch über Absatz 5 hinaus macht das Land Vorgaben in Form der „Planungsgrundsätze“. Einerseits kann das selbstverständlich sein, andererseits kann der Rahmen so eng gezogen werden, dass die Autonomie sich kaum noch bewegen kann. Hier eröffnet sich jedenfalls ein potentielles Feld politischer Auseinandersetzungen, z.B. zur Finanzierung des Hochschulsektors. b) In Absatz 3 Ziff 2 ist die Möglichkeit zu Detailvorgaben eröffnet: Hochschulverträge können „konkrete Leistungsziele oder konkrete finanziell dotierte Leistungen“ enthalten. Hier kann genau jene Detailsteuerung stattfinden, die die Autonomie aushöhlen kann. Zwar müssen Verträge bilateral ausgehandelt werden; falls ihr Abschluss jedoch scheitert, kann Ersatzvornahme folgen.

Wie üblich, kann eine solche Norm im Alltag sehr unterschiedlich gehandhabt werden. Das Land kann sich koordinierend stark zurück halten oder bis zur Entmündigung mittels Fachaufsicht gehen. Aus der Vergangenheit haben die Hochschulen allerdings eher negative Erfahrungen vor Augen. Nicht selten war dort eine Rechtsaufsicht des Ministeriums von Seiten einzelner Referenten stark in Richtung Fachaufsicht ausgedehnt worden. Das Misstrauen der Hochschulen ist daher allzu nachvollziehbar. Wenn beide Seiten jedoch konstruktiv bleiben, können sie sich in der Praxis langsam an die richtige Balance zwischen Vorgaben und Gestaltungsfreiheit herantasten. Das wird umso eher gelingen, wenn die einzelnen Hochschulen einen landesweiten Gesamtrahmen in ihren Planungen gleich mitdenken und die Vorgaben des Landtages und des Ministeriums proaktiv vorwegnehmen. Hier kann das Land (auch der Finanzminister) in einen produktiven Legitimationsdialog gebracht werden, weil Haushaltsprioritäten u.U. noch einmal öffentlich begründet werden müssen. Auch hinsichtlich des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander und eventueller Landesvorgaben, die bis in Standortentscheidungen gehen können, besteht zweifellos ein Spannungsverhältnis. Wie Rahmenvorgaben tatsächlich „Rahmen“ bleiben und nicht in Detailvorgaben umkippen können, wurde – wie oben schon erwähnt – in Großbritannien praktiziert. Dort wurde das Prinzip öffentlicher Ausschreibung für Aufträge z.B. auf die Vergabe von Studiengängen angewandt. Wenn der Staat zu dem Schluss gekommen war, es müsse eine bestimmte Qualifizierungsmöglichkeit geben, wurde die Einrichtung dieses Studiengangs in UK ausgeschrieben und die plausibelste Lösung akzeptiert. Das wirkte auf die Hoch-

schulen zunächst schockierend, hatte aber positive Folgen für die lokalen Entwicklungsvorstellungen, das Kostenbewusstsein und das Studiengangsmanagement.

8.2 Fallbeispiel Bayern

Bayern hat (als ein weiteres Beispiel) in seinem Hochschulgesetz die Hochschulentwicklungsplanung ebenfalls vorgeesehen (Art. 14 BayHSchG). Dort lautet die Norm vergleichsweise knapp:

Art. 14 Hochschulentwicklungsplanung (vom 23. Mai 2006 (GVBl S. 245, BayRS 2210-1-1-WFK), i.d.F. v. 22.7.2014)

- (1) 1 Die Hochschulentwicklungsplanung ist eine gemeinsame Aufgabe von Staat und Hochschulen; sie dient der Sicherstellung eines überregional abgestimmten Angebots an Hochschuleinrichtungen und Studienangeboten. 2 Jede Hochschule stellt einen Entwicklungsplan auf und schreibt ihn in angemessenen Zeitabständen fort. 3 Der Entwicklungsplan beschreibt die Vorstellungen der Hochschule zu ihrer strukturellen und fachlichen Entwicklung; er soll auf einer hochschulübergreifenden Abstimmung aufbauen. 4 Der Entwicklungsplan ist vorbehaltlich der Zustimmung des Staatsministeriums Grundlage für die weitere Entwicklung der Hochschule.
- (2) Das Staatsministerium kann für die Aufstellung und Fortschreibung der Entwicklungspläne Vorgaben festlegen, soweit dies zur Erreichung der Ziele nach Abs. 1 erforderlich ist.
- (3) Die Staatsregierung berichtet dem Landtag regelmäßig über die Hochschulentwicklungsplanung.

Kommentar:

Auch hier wird die Hochschulentwicklungsplanung als eine gemeinsame Aufgabe von Staat und Hochschulen bezeichnet, die ein überregional abgestimmtes Angebot an Hochschuleinrichtungen und Studienangeboten sichern soll. Hier sind die lokalen Entwicklungsvorstellungen von vornherein an eine hochschulübergreifende Abstimmung gebunden, auf die sie aufbauen sollen. Diese lokalen Vorstellungen bedürfen der Zustimmung des Staatsministeriums. Obendrein können staatliche Vorgaben für diese Planung formuliert werden. Hier ist der Zügel für die Hochschulen wesentlich kürzer als in NRW. Auch die Rückbindung des Regierungshandelns an den Landtag ist wesentlich lockerer als in NRW, wo sogar die Vorgaben einem Genehmigungsvorbehalt des Landtages unterliegen. Im Ergebnis sind die Hochschulen wesentlich enger in staatliches Handeln eingebunden als in NRW. Zu der Frage, welche Planungsleistungen in Bayern im Mittelpunkt stehen und wie die Landesrahmenplanung mit der Entwicklungsplanung der einzelnen Hochschulen verzahnt und abgestimmt wird, liegt ein Bericht vor (vgl. Becker 2012, S. 7ff.).

9. Neuorganisation der Planung – institutionelles Modell

Wie im nachfolgenden Abschnitt 9 in seiner historischen Entwicklung im Überblick dargestellt, gibt es ein funktionierendes Modell (in einem hochschulreichen Flächenland entwickelt), in dem sich die Hochschulen für eine eigene in-

tegrierte Planung organisieren können. Es wird im Spannungsfeld zwischen praktischer Handlungsfähigkeit und maximaler Legitimation etabliert, denn es geht um die Zukunft der Hochschulen. Dort bedarf jeder Schritt der Legitimation. Bei einem Flächenland kommen schnell 10-40 Hochschulen zusammen, die in die Willensbildung eingebunden werden müssen.

Der Aufbau berücksichtigt, dass Hochschulen Korporationen sind und weder hierarchische Behörden noch Wirtschaftsunternehmen. Es geht darum, möglichst weit gehenden Konsens zu erzielen, um die Bereitschaft zum Engagement im Sinne der vereinbarten Ziele zu erhöhen. Die Erfahrungen mit scheiternden top-down-Prozessen müssen nicht multipliziert werden. Daher muss das richtige Maß an Partizipation gefunden werden – austariert zwischen Schwerfälligkeit und allzu schlanken Strukturen und „einsamen“ (und einsam bleibenden) Entscheidungen.

Die hier vorgeschlagene Organisation hat einen dreistufigen Aufbau: ein Hochschulplenum aus Delegierten der Hochschulen des Landes (Zusammensetzung s.u.), einen gemeinsamen Hochschulrat aus der Mitte des Plenums gewählt und ein Präsidium (aus dem Hochschulrat gewählt). Die drei Ebenen empfehlen sich, um zwischen lang-, mittel- und kurzfristig zu beratenden Aufgaben (von unterschiedlicher Grundsätzlichkeit) unterscheiden zu können, zu deren Beratung sinkende Präsenzzahlen von Delegierten nötig sind.

Was zunächst zeitlich und organisatorisch aufwändig erscheint, stellt sich schnell als effizienter und effektiver heraus als ein Vorgehen ohne dieses Instrumentarium. Werden im anderen Fall die Sitzungszeiten der beteiligten Personen in Parallelberatungen der Gremien der einzelnen Hochschulen zusammen gerechnet, kommt ein erheblich höherer Zeitaufwand heraus als bei diesem Modell.

In das Hochschulplenum entsendet jeder akademische Senat je einen Vertreter der Statusgruppen sowie den Rektor/Präsidenten der einzelnen Hochschulen, also insgesamt 5 Vertreter/innen.

Die Arbeit wird unterstützt von einem Planungsstab, der dem/der Vorsitzenden des (Gesamt-)Hochschulrates zuarbeitet und die Willensbildung der Hochschuleite empirisch fundiert. Diese Organisation vertritt nicht die Hochschulen in der Öffentlichkeit, sondern bildet ein internes Instrument der Hochschulen zur koordinierten internen Planung zwischen den Hochschulen und der Vereinbarung der Planung mit der Landesregierung. Der Hochschulrat „berät die Landesregierung in allen Fragen der Hochschulentwicklung“, wie es im baden-württembergischen Hochschulgesetz seinerzeit hieß.

Die Hochschulräte der Einzelhochschulen sind in diesem Modell nicht vorgesehen, denn sie wirken an der Verklammerung der jeweiligen Hochschule mit Gesellschaft und Region mit. Ihre Vorstellungen sind schon in die lokale Hochschulentwicklungsplanung mit eingegangen. Das Plenum tritt einmal im Jahr zusammen und berät den Bericht des Präsidiums zur Hochschulentwicklung, kann dem Senat und Präsidium konzeptionelle Aufträge erteilen und wählt den Senat aus seiner Mitte (Amtszeit 2 Jahre). Es berät und verabschiedet den Entwurf des Hochschulgesamtplans bzw. von flexiblen Teilplänen) zur Verhandlung mit den zuständigen Ministerien. Der Hochschulrat tagt drei Mal im Jahr (z.B. Februar, Juli, November), wählt das Präsidium aus sei-

ner Mitte für 2 Jahre, kann dem Präsidium konzeptionelle Aufträge erteilen, berät die Pläne des Präsidiums, berät und verabschiedet den Entwurf des Hochschulgesamtplans zur Vorlage im Hochschulplenum. *Der/die Vorsitzende koordiniert die Arbeit des Präsidiums* und leitet den Planungsstab. Dieser besteht (je nach Anzahl und Größe der Hochschulen eines Landes) aus 2-6 Planungsreferent/innen, die die Entwicklung der Hochschulen im Lande (und den Nachbarländern) verfolgen, eigene empirische, planungsrelevante Studien erstellen und damit die Hochschulentwicklungsplanung empirisch fundieren können.

Viele Seiten eines solchen Vorschlags erscheinen utopisch. Und doch gibt es ein historisches Beispiel, das bei viel geringerem Grad an Autonomie der Hochschulen gezeigt hat, dass so eine Organisation große Vorteile entwickelt.

10. Das historische Beispiel einer funktionierenden, abgestimmten Planung der Hochschulen

Die Regierung des Landes Baden-Württemberg hatte Mitte der 1960er Jahre mit längerfristiger Bildungsplanung begonnen. Dies wurde politisch teilweise befördert durch die von Georg Picht (seinerzeit Vorsitzender des deutschen Bildungsrates) ab 1965 ausgelöste heftige Debatte um die „Bildungskatastrophe“ und (das erste Mal in der Geschichte der Bundesrepublik) 55.000 etablierte, bürgerliche Eltern, die in Stuttgart für Bildungschancen ihrer Kinder, für eine Bildungsexpansion demonstrierten. Das Kultusministerium hatte seit Mitte der 1960er Jahre weit vorausschauend mit dem (Bildungs-)Soziologen Ralf Dahrendorf (seinerzeit Uni Tübingen, später Konstanz) zusammen gearbeitet. Auf seine gutachterliche Tätigkeit aufbauend (sie teilweise auch verwerfend, z.B. sein Modell einer künftigen Fachhochschule neben der Universität), erstellte das Kultusministerium zum ersten Mal für ein Bundesland einen Hochschulgesamtplan (Kultusministerium Baden-Württemberg 1968). Das war mutig und im Grundsatz nachahmenswert – das Werk hatte aber einen entscheidenden Nachteil: das Vorhaben war ganz in traditionellem Verständnis des Verhältnisses von Staat und Hochschulen ausgeführt worden – nämlich als politische Planung ohne die Hochschulen. In einer Phase, in der die Demokratie-Debatte dank der Studentenbewegung und der Demokratietheorien der Frankfurter Schule der Soziologie leidenschaftlich hochkochte, wirkte das staatliche Vorgehen in der aufgeheizten Atmosphäre auch in relativ abgeklärten Hochschulleitungen als Provokation. Neue Formen demokratischer Mitbestimmung wurden auch in der Bundesassistentenkonferenz (BAK) diskutiert und fanden in der Forderung nach Landeshochschulkonferenzen 1968 Eingang in das Manifest der BAK, in das „Kreuznacher Hochschulkonzept“. Der neu konstituierte Große Senat der Universität Heidelberg, in dem der Verfasser gerade zum Vorsitzenden gewählt worden war, beauftragte ihn, das Projekt zur Gründung einer baden-württembergischen Landeshochschulkonferenz aus allen Einrichtungen des tertiären Bildungssektors (auch der Studienseminare) voranzutreiben (Dieser gesamte Vorgang ist aufgearbeitet in der Dissertation Webler 1984). Sie sollte sich als kompetenter und demokratisch legitimer Verhandlungspartner der Landesregierung für die Hochschulentwicklung als Ganzes etablieren.

In seinerzeit durchaus schwierigen Verhandlungen des vorläufigen Präsidiums mit dem Ministerium kam es zu einer Einigung, die die dreistufige Organstruktur aus „Gesamthochschulversammlung“, „Gesamthochschulrat“ und Präsidium vorsah. Dazu gehörte ein Planungsstab mit 5 Referent/innen beim Vorsitzenden; das Ganze wurde dann sogar als eine Art Landes-Wissenschaftsrat im Landeshochschulgesetz verankert.

Mit dem Planungsstab beim Vorsitzenden (der Autor wurde über zwei Amtsperioden in diese Funktion gewählt) verfügte die Hochschule erstmals über Planungskapazitäten und ging die Landeshochschulplanung (Kapazitätsplanung der Hochschulexpansion, Struktur- und Standortplanung usw.) mit empirischen Studien an. Dabei entstanden völlig neue methodische Zugänge. Da dem HGP I des Ministeriums von den Hochschulen jegliche Legitimation abgesprochen wurde und weil sich die Zielzahlen der Expansion politisch ständig nach oben verschoben, war das Ministerium sehr bald zur Entwicklung eines HGP II bereit. Dieses Planungswerk für 9 Landesuniversitäten und etliche zu gründende Fachhochschulen wurde zu wesentlichen Teilen und vor allem in seinen hochschulpolitisch sensiblen Aussagen vom Präsidium des GHR in einer Art Pingpong-Verfahren mit dem Ministerium (Eure Vorlage, unsere Vorlage und dann zähe Verhandlungen) Schritt für Schritt erstellt und im Konsens verabschiedet.

Im Ergebnis waren beide Seiten davon überzeugt, in einem konfliktträchtigen Feld eine große integrierte Hochschulplanung erstellt zu haben. Aus diesem Politikfeld war sowohl über Inhalte, als auch über Legitimation durch Verfahren sehr viel Konfliktstoff heraus genommen worden, woran auch die staatliche Seite großes Interesse hatte.

11. Wie kann die Utopie real werden? – Weitere Perspektiven

Die Strategiefähigkeit der Hochschulen als Teil eines öffentlichen Zielen verpflichteten Hochschulsystems in Deutschland kann und muss weiter ausgebaut werden. Die Hochschulen sind gut beraten, künftig ihrerseits für Koordination zu sorgen und dem Staat eine bereits unter den Hochschulen abgestimmte Rahmenplanung als Verhandlungsbasis vorzulegen. Dazu empfiehlt es sich, den seinerzeit entwickelten Gründungsplan aus Baden-Württemberg zu übernehmen. In Phase 1 entsenden die Landeshochschulen nach dem o.g. Schlüssel Delegierte in ein vorläufiges Landeshochschulplenum. Dort wird ihnen ein Vertragsentwurf und ein Satzungsentwurf zur Beratung vorgelegt (der von einer der Hochschulen als Entwurf entwickelt wird). Von der Materie her ist zu erwarten, dass sich das Plenum in einer einzigen Sitzung auf zustimmungsfähige Texte einigen und sie als Empfehlung verabschieden kann. Vertragsentwurf und Satzungsentwurf werden allen Senaten der potentiell beteiligten staatlichen Hochschulen vorgelegt. Wenn binnen 6 Monaten mehr als 50% der Hochschulen zustimmen, gilt diese gemeinsame Planungsorganisation der Hochschulen als gegründet. In dem Vertragsentwurf ist geregelt, wer bzw. welche Hochschule zur ersten Konferenz einlädt. Dort werden die übrigen Organe der Konferenz gewählt und können ihre Arbeit aufnehmen. Die Konferenz ist handlungsfähig.

Das Präsidium bzw. der/die Vorsitzende würde den Planungsstab aufbauen und in die Planung eintreten. Das könnte entweder dadurch vorbereitet werden, dass der Staat finanzielle und materielle Rahmendaten setzen würde (Führen durch Zielsetzung, Ausdruck politischer Gesamtverantwortung) oder die Hochschulen wie bei Tarifverhandlungen als autonome Verhandlungsseite bestimmte Budgetdaten einfordern und dann (unter früher Einbeziehung der Finanzseite) ein Kompromiss gefunden wird. Üblicherweise verhandelt allerdings das Finanzministerium nur mit dem Wissenschaftsministerium, nicht direkt mit der Hochschule. Das wird wohl auch in Zukunft so bleiben. Aber Details des künftigen procedere wären noch zu klären.

Literaturverzeichnis

- Becker, M. (2012): Hochschulplanung in Bayern. In: Hochschulmanagement (HM) Jg. 7/H. 1, S. 7-11.
- Behrens, Th. (2012): Hochschulplanung aus Sicht eines Landesministeriums (hier: Mecklenburg-Vorpommern) – Instrumente und Strategien. In: Hochschulmanagement (HM), Jg. 7/H. 1, S. 12-16.
- Berndt, H. (1974) (Hg.): Beiträge zur Hochschulentwicklungsplanung. Berlin, Boston.
- Ehrenberg, Ch. (2012): Planlos in die Bildungsrepublik? In: Hochschulmanagement (HM), Jg. 7/H. 1, S. 2-6.
- Fangmann, H. (2015): Gestern ist das neue Morgen: Zur Renaissance der Landeshochschulentwicklungsplanung in Nordrhein-Westfalen. In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 63/H. 2, S. 38-41.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hg.) (1968): Hochschulgesamtplan I, Stuttgart.
- Lüthje, J. (2002): Zielvereinbarungen als Instrument strategischer Steuerung. In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 50/H. 5, S. 168.
- Lüthje, J. (1992): Selbststeuerung oder staatliche Lenkung der Hochschulen in Deutschland. In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 40/H. 4, S. 161.
- Palandt, K. (2015): Zielvereinbarungen auf der Basis einer beiderseitigen Hochschulentwicklungsplanung – kann das funktionieren? In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 62/H. 2, S. 42-46.
- Schweitzer, Th./Mittelbach, M./Uhlig, F. (2012): NAWI Graz - Kooperation statt Konkurrenz. Ein Beispiel für erfolgreiches Change Management an Universitäten. In: Hochschulmanagement (HM), Jg. 7/H. 4, S. 117-121.
- Stückradt, M. (2012): Was bleibt an – staatlicher – Hochschulplanung angesichts der in Freiheit entlassenen Hochschulen? In: Hochschulmanagement (HM), Jg. 7/H. 1, S. 17-18.
- Vogel, B. (2012): Bauliche Hochschulentwicklung als integraler Bestandteil der Hochschulplanung. In: Hochschulmanagement (HM), Jg. 7/H. 1, S. 23-25.
- Webler, W.-D. (1984): Staat und Hochschulen. Empirie und Theoriebildung am Beispiel Baden-Württemberg. (Diss.) (Sozialwissenschaftliches Forum 21), Köln/Wien.
- Werlen, R. (2012): Planung in der Hochschullandschaft der Schweiz – Stand der Diskussion. In: Hochschulmanagement (HM), Jg. 7/H. 1, S. 19-22.

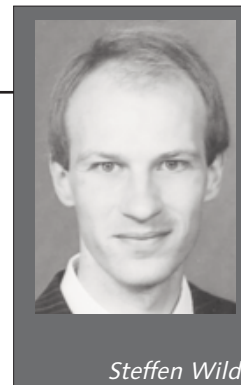
Dokumente

- Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen 2004 (Hochschulgesetz 2004 – HG 2004) i.d.F.v. 16. September 2014, GV. NRW. 2014 S. 547.
- Konzept der Landesregierung: Hochschulentwicklungsplanung des Landes Brandenburg bis 2025. Landtag Brandenburg, Drucksache 5/7138, URL: http://www.parldok.brandenburg.de/parladoku/w5/drs/ab_7100/7138.pdf

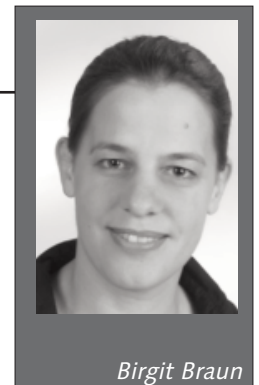
■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Steffen Wild & Birgit Braun

Ein Evaluationsvorschlag für Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen – Erprobung eines Erhebungsinstruments für selbsteingeschätzte Auskünfte*



Steffen Wild



Birgit Braun

Prospective teachers' classroom teaching is a key element in teacher training. In addition to recruitment tests professional practice is considered as a training and learning situation in which the future teacher can develop job-related competencies within a practical context. However, if teacher candidates really achieve learning outcomes is, at this time, not empirically identified. One reason for this might be a lack of suitable assessment instruments. This paper presents an evaluation instrument which assesses subjective self-assessments within in-school training programmes of prospective teachers. This questionnaire offers participants of practical classroom teaching a chance to test and develop this important training element.

Die Evaluation der Schulpraxis stellt innerhalb der Hochschulausbildung ein Forschungsdesiderat dar. Es existieren hierbei nur wenige psychometrisch überprüfte Instrumente, die für Evaluationen geeignet sind. Aus diesem Grund wurde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg ein Instrument entwickelt, das in sechs Skalen mit insgesamt 20 Items die Dimensionen „Begleitung durch die Hochschule“, „Lernerfolg: Reflexion von Unterricht“, „Lernerfolg: Theorie-Praxis-Bezug“, „Motivation der Studierenden“, „Gruppenkohäsion“ und „Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE)“ erfasst. In einer Stichprobe mit insgesamt 512 Befragten wurde das Instrument anhand der klassischen Testtheorie überprüft. Die Ergebnisse zeigen gute Reliabilitäten. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt die Konstruktvalidität. Weiter wurde die diskriminante Validität gegenüber einer Einschätzung von Zufriedenheit kontrolliert.

1. Einleitung

Um den Zustand und die Qualität von Schulpraktika innerhalb des Lehramtsstudiums erfassen zu können, sind aussagekräftige Instrumente mit validen „Messungen“ nötig. Während sich mittlerweile eine Vielzahl von Veröffentlichungen mit der Evaluation studentischer Lehrveranstaltungen beschäftigen (Braun et al. 2008, Zumbach et al. 2007, Staufenberg 2000), finden sich dagegen nur eine geringe Anzahl von Evaluationsinstrumenten für Schulpraktika innerhalb der Lehrer/innenausbildung (Bach et al. 2012, S. 109, Brodhäcker 2014). Dies mag einerseits daran liegen, dass diese Praktikumsform oft gar nicht von Universitäten durchgeführt oder betreut wird, wie etwa in der Ausbildung des gymnasialen Lehramts in

Baden-Württemberg. Andererseits sind bei der Erfassung und Konstruktion eines Evaluationsinstruments für die Schulpraxis nachstehende Besonderheiten zu bedenken, die dieses Vorhaben zu einer komplexen Angelegenheit machen. An dieser Stelle setzt dieser Artikel an und verfolgt das Ziel ein mögliches Erhebungsinstrument zur Evaluation von Schulpraktika zu entwickeln.

2. Theoretische Einbettung und Rahmen

So gut wie in keinem anderen Studiengang verfügen die Studierenden über einen vergleichbar großen Fundus an Vorerfahrungen im Berufsfeld wie im Lehramtsstudium (Topsch 2004, S. 8). Unzählige Lebenserfahrungen spielten sich innerhalb ihrer Schulzeit ab und die Schule fungierte als wichtige Sozialisationsinstanz (Hurrelmann 2006, S. 30). Allerdings haben die Studierenden in Ihrem Schüler/innenleben nur eine Perspektive des Schullebens kennengelernt. Nun bereiten sich die ehemaligen Schüler/innen und nun Studierenden auf den Beruf der Lehrerin und des Lehrers vor und müssen erkennen, dass die Anforderungen und Aufgaben einer Lehrperson andere sind, als bisher gedacht. Das Schulpraktikum macht somit den Studierenden den Wechsel von der Schüler/innenrolle zur Lehrer/innenrolle bewusst (Topsch 2004, S. 28).

Bevor die Frage aufgegriffen wird, was ein gutes Schulpraktikum ist, muss allerdings die Funktion der Schulpraktika erörtert werden. In der Literatur finden sich zahlreiche Aufgaben, welche diesem zugewiesen wer-

* Dieser Text entstand im Rahmen des Projekts „EvaPort“ und ist gefördert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Innovations- und Qualitätsfonds).

den. Insbesondere sollen zum Teil sehr komplexe Fähigkeiten erworben werden. Topsch (2004, S. 16) verweist beispielsweise auf die vier Bereiche von Allgemeindidaktik (Planung, Durchführung, Analyse von Unterricht), Fachdidaktik (altersorientierte didaktische Reduktion), Sozialbereich (Motivation, Beziehungsarbeit) und Selbstwahrnehmung (Selbstvergewisserung). Beyer/Wisbert (2006, S. 10) legen dar, dass die Studierenden anhand der Schulpraktika überprüfen können, ob der Beruf der Lehrerin und des Lehrers wirklich ihren Vorstellungen entspricht – quasi als Berufswahlüberprüfung (Bacher 2013, S. 90f.), beispielsweise im Hinblick auf den Umgang und das Zurechtkommen mit den spezifischen Berufsbelastungen. Hier wäre zu nennen, dass ein persönlicher Zugang zu den Schüler/innen gefunden wird oder ob man sich mit der Lehrer/innenrolle oder mit der damit verbundenen Verantwortung identifizieren kann. Böhmann/Schäfer-Munro (2008, S. 10) versuchen in einem Globalresümee darzustellen, dass dieses Praktikum letztlich dem Ziel dient, Studierende an das konkrete Arbeits- und Handlungsfeld der Lehrer/innen schrittweise heranzuführen, wie z.B. in Bezug auf Unterrichten, Erziehen, Beurteilen oder Beraten. Außerdem sollte den Studierenden in diesem Kontext gleichzeitig die Möglichkeit gegeben werden, ihr Berufsziel kritisch und konstruktiv zu reflektieren. Bach sieht neben der Berufswahlüberprüfung und dem Erwerb bzw. der Erweiterung spezifischer Kompetenzen die Theorie-Praxis-Verknüpfung als ein zentrales Ziel von schulpraktischen Studien (vgl. Bach 2013, S. 91f.). Als notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Verzahnung von Theorie und Praxis werden begleitete Vor- und Nachbereitung der Praxiserfahrungen genannt (ebd.).

Ziel der vorliegenden Veröffentlichung ist es, ein Instrument zu präsentieren, mit dem subjektiv eingeschätzte Merkmale innerhalb von Schulpraktika erfasst werden können. Mit unserem Instrument greifen wir bei der Erfassung von Merkmalen auf die Selbstauskünfte der Probanden zurück. Hierbei kommt es zu einer wichtigen Limitation des Instruments, welche die Aussagekraft der Ergebnisse betreffen. Dieses Instrument führt keine objektiven Messungen durch. Der Fragebogen erhebt subjektive Einschätzungen. Besonders wichtig ist diese Einschränkung bei der Erfassung von Konstrukten, wie beispielsweise dem Lernerfolg. Hierbei können sich subjektive Wahrnehmungen und objektiv erreichte Lernziele stark unterscheiden. Dies ist beispielsweise dann problematisch, wenn Lernprozesse längere Zeit nicht organisiert oder verdeckt – und damit auch unbewusst und nicht abfragbar – ablaufen, beispielsweise nach dem Konzept des unbewussten/impliziten Lernens (Kiesel/Koch 2012). So kann es vorkommen, dass Lernprozesse erst (manchmal lange) nach Abschluss einer organisierten Lernsituation – vielleicht durch eine kleine Zusatzinformation oder ein Schlüsselerlebnis – plötzlich zu einem Ergebnis gebracht werden. Allerdings sei an dieser Stelle auch erwähnt, dass nach Klieme, Artelt und Stanat (2002) die Möglichkeit besteht anhand Selbstauskünfte ein gültiges Bild über zentrale Aspekte von „Kompetenzen“ zu erhalten. Somit ist das Erreichen des übergeordneten Ziels, Anhaltspunkte basierend auf einer Datenbasis für den Ist-Zustand der Qualität des

Curriculums zu erhalten, möglich und beiläufig können sich die Studierenden an diesem Entwicklungsprozess aktiv partizipieren. Eine evidenzbasiert Weiterentwicklung des Curriculums zwischen den Beteiligten Akteuren kann auf diesem Weg angestoßen werden und erfolgen. Die Konstruktion des Erhebungsinstruments wurde in unterschiedlichen Phasen vorgenommen. In einem ersten Schritt wurde definiert, was Indikatoren für ein gutes Schulpraktikum sind. Die nachstehenden Determinanten sind nach Beratungen von Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis der Pädagogischen Hochschule Freiburg als zentral anzusehen: die Motivation der Studierenden, das Gruppenklima, die Hochschulbegleitung, die Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der erreichte Lernerfolg. Die Wichtigkeit dieser Faktoren wird in der gängigen wissenschaftlichen Literatur untermauert. Die Motivation hebt Gerrig/Zimbardo (2008, S. 413ff.) hervor; die Wichtigkeit des Gruppenklima ist bei Aronson et al. (2008, S. 273ff.) thematisiert; die Begleitung beim Lernprozess ist bei Woolfolk (2008, S. 63) hervorgehoben; die Selbstwirksamkeit wird bei Bandura (1977) im Rahmen der Selbstwirksamkeitstheorie dargelegt und die Kriterien des Lernerfolgs können unter Berücksichtigung der Grundschullehrerprüfungsordnung I des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport von Baden-Württemberg (2011) im § 9 Absatz 3 als wichtig angesehen werden. Diese wurden durch eine Aufteilung in die Unterkategorien „Theorie-Praxis-Bezug“ und „Reflexion von Unterricht“ weiter differenziert.

Im Rahmen der Instrumentenkonstruktion orientierten wir uns an verschiedenen bereits bestehenden Instrumenten. Hier sind die Lehrveranstaltungsevaluation der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der unveröffentlichte Evaluationsfragebogen Schulpraktikum (SmP) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Schmidt-Peters (2006), Flagmeyer/Hoppe-Graff (2006) und Hoeltje et al. (2003) zu nennen. In diesem Kontext fand eine Modifikation, Weiterentwicklung und Anpassung auf unsere oben beschriebenen Evaluationsindikatoren statt. Anschließend wurde das Erhebungsinstrument in drei Evaluationsdurchläufen bei unterschiedlichen Schulpraktikumsformen (Tagespraktikum nach bisheriger und Integriertes Semesterpraktikum nach reformierter Prüfungsordnung) validiert.

Anhand der oben dargestellten Indikatoren wurde dieses Erhebungsinstrument entwickelt. Es beinhaltet die sechs Skalen Einschätzung der „Begleitung durch die Hochschule“, des „Lernerfolgs: Reflexion von Unterricht“, des „Lernerfolgs: Theorie-Praxis-Bezug“, der „Motivation der Studierenden“, der „Gruppenkohäsion“ und der „Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE)“. Die dargelegten Dimensionen sind anhand 20 Einzelitems operationalisiert worden.

3. Methode

In diesem Abschnitt werden Datenerhebung und Feldphase dieser Untersuchung beschrieben. Außerdem werden die Population, die Stichprobengröße, der Befragungszeitraum und die Datenaufbereitung dargelegt.

3.1 Stichprobe und Datenerhebung

Die Datenerhebungen wurden in drei aufeinanderfolgenden Semestern vom Wintersemester 2012/13 bis Wintersemester 2013/14 in den Lehramtsstudiengängen der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt. Hierbei nahmen aufgrund der Reformen in den Praktika der Lehramtsstudiengänge Studierende aus zwei Praktikumsformen teil: Tagespraktikum nach der Prüfungsordnung 2003 und Integriertes Semesterpraktikum (ISP) nach der Prüfungsordnung 2011. Insgesamt wurden 1567 Lehramtsstudierende anhand einer Onlineerhebung über die Lehr- und Lernplattform Stud.IP angeschrieben und gebeten, sich in den letzten zwei Wochen vor Veranstaltungsende an der freiwilligen summativen Evaluation zu beteiligen (Tabelle 1). Wird die Verteilung für die Praktikurstypen näher betrachtet, dann waren 74% im Praktikurstyp Tagespraktikum. Der Rücklauf betrug bei den Tagespraktika rund 31%. Eine Rücklaufquote von 38% konnte bei der Schulpraktikumsform ISP verzeichnet werden. Insgesamt antworteten 512 Studierende. Dies entspricht einem Gesamtrücklauf von rund 33%.

Die Antworten zu den Items konnten auf einer 7-stufigen Likert-Skala mit den Endpunkten 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 7 („trifft voll und ganz zu“) und einer sogenannten Weiß-Nicht-Kategorie artikuliert werden. Allerdings gilt der Einsatz einer 7-stufigen Skala bei vielen Experten als heikel: Einerseits können viele Menschen ihre Antworten nicht so fein ausdifferenzieren, andererseits ist der Erkenntnisgewinn bei 7-stufigen Skalen gegenüber weniger Skalenstufen vernachlässigbar.

Nach der Auswertung der Evaluationsergebnisse erhielten die Dozent/innen sowie die Studierenden an den „Evaluationstagen“ der Pädagogischen Hochschule Freiburg eine Rückmeldung. Diese Form der Rückmeldung musste gewählt werden, da eine individuelle Rückmeldung an die Hochschuldozierenden aufgrund der geringen Gruppengrößen in den Praktika zum Verlust der Anonymität der Befragungsteilnehmer geführt hätte.

3.2 Datenaufbereitung

Bei der Analyse der Daten wurden fehlende Werte festgestellt. Der Durchschnitt der fehlenden Werte pro Va-

riable lag bei 3% (Range 0.4–10.3 %). Wenn rund 10% oder weniger Werte einer Variable fehlen, dann können die fehlenden Werte nach Hair et al. (2010, S. 56) problemlos geschätzt werden. Aus diesem Grund wurde anhand des Paketes „Amelia“ (Honaker/King/Blackwell 2013) der Software R ein Imputationsverfahren eingesetzt, um die statistisch maximal plausibelsten Werte zu schätzen. Zur Berechnung der statistischen Kennwerte wurde die Software SPSS (Version 21) verwendet. Die konfirmatorische Faktorenanalyse wurde mit Hilfe dem Programm Mplus 7.11 berechnet (Kapitel 4.3). Der aufbereitete Datensatz beinhaltet Daten von 512 Befragungsteilnehmer/innen, auf die sich die Ergebnisse des folgenden Kapitels beziehen.

4. Ergebnisse

Das vorliegende Evaluationsinstrument wurde hinsichtlich der zentralen Gütekriterien der klassischen Testtheorie überprüft. In diesem Kontext wurden in einer Stichprobe Itemparameter und das Reliabilitätsmaß der internen Konsistenz (Cronbach's α) geschätzt. Anhand weiterer Analysen wurde die Konstruktvalidität mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) überprüft. Die diskriminante Validität wurde durch die Korrelation der sechs Skalen mit der Gesamtzufriedenheit an der Gesamtstichprobe untersucht.

4.1 Itemparameter

In Tabelle 2 werden Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Itemschwierigkeiten (p_i), Trennschärfekoefizienten (r_s), Schiefe und Kurtosis der Items wiedergegeben. Es zeigt sich bei der Itemanalyse, dass akzeptable Itemschwierigkeiten bei den Skalen zu den Dimensionen „Begleitung durch die Hochschule“, „Lernerfolg: Theorie-Praxis-Bezug“, „Lernerfolg: Reflexion von Unterricht“ und „SWE“, die zwischen $p_i = .50$ und $p_i = .81$ variieren, vorliegen. Dagegen weisen die Skalen der Dimensionen „Gruppenkohäsion“ und „Motivation der Studierenden“ problematische Itemschwierigkeiten zwischen $p_i = .83$ und $p_i = .89$ auf. Hier muss explizit das Item kohä2 „Der Umgang der Praktikanten/innen untereinander ist wertschätzend.“ mit $p_i = .89$ genannt werden. Diese Itemkennwerte gelten als heikel, da sie kaum

Personenunterschiede sichtbar machen und dadurch die Items wenig informativ sind (Bortz/Döring 2006, S. 219). Es liegt also nahe, dass es sich bei diesen Items um Ceiling- oder Floor-Effekte handelt (Bortz/Döring 2006, S. 219), die bei guten Messinstrumente nicht auftreten sollten. Die Items und Skalen werden allerdings doch beibehalten, da diese gut inhaltlich interpretiert werden können und die weiteren Kennwerte für diese Items und Skalen akzeptable Gütekriterien aufweisen können. Diese Aussage kann unter anderem durch die breite Standardabweichung über 1 bei jedem Item untermauert werden. Darüber hinaus verfügen die einzelnen Items jeweils über eine hohe Trennschärfe

Tabelle 1: Stichprobenverteilung der unabhängigen Erhebungswellen

Erhebungszeitpunkt	Praktikumstyp	Anzahl der gesamten Praktikumssteilnehmer	Rücklauf
WiSe 2012/13	Tagespraktikum	609	211 \pm 35%
SoSe 2013	Tagespraktikum	467	132 \pm 28%
	ISP	59	30 \pm 51%
WiSe 2013/14	Tagespraktikum	141	37 \pm 26%
	ISP	291	102 \pm 35%
Σ		1567	512 \pm 33%

Tabelle 2: Itemkennwerte (Teil 1/2)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	ρ_i	r_{it}	<i>Schiefe</i>	<i>Kurtosis</i>
BEGLEITUNG DURCH DIE HOCHSCHULE							
betreu1	Zu meinen Unterrichtsversuchen bekomme ich durch den/die Hochschuldozenten/in hilfreiches Feedback.	5.36	1.72	.77	.86	-0.96	-0.07
betreu2	Der/die betreuende Hochschuldozent/in regt mich zur kritischen Auseinandersetzung mit meinen Unterrichtsversuchen an.	5.36	1.68	.77	.85	-0.98	-0.04
betreu3	Der/die betreuende Hochschuldozent/in kann auf Fragen der Teilnehmenden angemessen eingehen.	5.46	1.62	.78	.84	-1.10	-0.46
betreu4	Mit der Betreuung durch den/die Hochschuldozenten/in bin ich sehr zufrieden.	5.22	1.78	.75	.86	-0.88	-0.18
GRUPPENKOHÄSION							
kohä1	Das Klima innerhalb Tagespraktikumsgruppe / Stammgruppe ist gut.	6.07	1.28	.87	.80	-1.76	-3.12
kohä2	Der Umgang der Praktikanten/innen untereinander ist wertschätzend.	6.25	1.12	.89	.83	-1.95	-4.23
kohä3	Die Zusammenarbeit mit den anderen Praktikanten/innen ist produktiv.	6.01	1.22	.86	.70	-1.57	-2.68
MOTIVATION DER STUDIERENDEN							
mot1	Meine Motivation, die Aufgaben eines Lehrers/einer Lehrerin auszuführen, hat im Verlauf des Praktikums deutlich nachgelassen. (negativ gepoltes Item)	5.83	1.44	.83	.46	-1.31	-0.94
mot2	Meine Tätigkeit an der Schule bereitet mir Freude.	6.17	1.05	.88	.71	-1.65	-3.27
mot3	Durch das Praktikum wurde ich in meiner Berufswahl bestätigt.	6.02	1.26	.86	.56	-1.51	-2.19

$r_{it} > .49$. Das negativ codierte Item mot1 „Meine Motivation, die Aufgaben eines Lehrers/einer Lehrerin auszuführen, hat im Verlauf des Praktikums deutlich nachgelassen.“ weist mit $r_{it} = .46$ die niedrigste Trennschärfe auf. Als problematisch erweisen sich die Kennwerte der Schiefe und der Kurtosis, die bei einer Normalverteilung um 0 liegen sollten und ab -1 bzw. 1 wegen der Normalverteilungsverletzung als kritisch gelten (Urban/Mayerl 2006, S. 196). Anhand der berechneten Kennziffern der Schiefe lässt sich feststellen, dass fast alle Items linkschiefe Verteilungen aufweisen. Besonders bei den bereits erwähnten problematischen Dimensionen der

Itemschwierigkeit (Gruppenkohäsion und Motivation der Studierenden) fallen die Werte unter -1.5. Außerdem kann anhand der weit von 0 entfernten Werte der Kurtosis in Betracht gezogen werden, dass die Normalverteilungsannahme nicht aufrecht gehalten werden kann. Dies kommt bei den steilgipfligen Wölbungen der Items in den Dimensionen „Gruppenkohäsion“, „Motivation der Studierenden“ und „Lernerfolg: Reflexion von Unterricht“ zum Ausdruck. Fast alle Items erhalten hier Werte unter -1. Für komplexere Analysen müssten aufgrund dieser Ergebnisse Verfahren in Betracht gezogen werden, die robust gegen die Verletzung der Normalverteilung sind.

4.2 Reliabilität

Zur Überprüfung der Reliabilität wurden die Koeffizienten von Cronbach's *a* berechnet (Lienert/Raatz 1998, S. 192). Vier der sechs Skalen wiesen einen größeren Wert als .80 auf. Eine Ausnahme bilden die Skalen „Motivation der Studierenden“ mit $a = .74$ und „Lernerfolg: Theorie-Praxis-Bezug“ mit $a = .78$. Diese Werte können als gut bis sehr gut bezeichnet werden. Die Items können somit problemlos zu Skalen zusammengeführt und inhaltlich interpretiert werden. Tabelle 3 zeigt die Werte der internen Konsistenzen zusammen mit der Itemzahl.

4.3 Konstruktvalidität

Der Überprüfung eines Instruments auf Konstruktvalidität kommt in diesem Artikel eine besondere Bedeutung zu, da Inhaltsvalidität kein objektivierbarer Kennwert ist und Kriteriumsvalidierung nur bei geeigneten Außenkriterien sinnvoll ist (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 201). Aus diesem Grund wurde zur Prüfung der Konstruktvalidität eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) durchgeführt. Leider ermöglichten die Bestimmungen des Datenschutzes keine hierarchische Datenstruktur aufzubauen, sodass die wünschenswerte Modellierung einer konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse (Christ/Schlüter 2012, S. 143 ff.) nicht realisiert werden konnte. Insgesamt wurden zwei CFA-Modelle berechnet: 1. ein Model mit robuster Maximum-Likelihood-Schätzung (MLM) und 2. ein Model mit Weighted Least Squares Means and Variance adjusted-Schätzung (WLSMV) aufgrund der vereinzelt abweichenden Itemwerte über 1 bzw. unter -1 für Kurtosis und Schiefe (vgl. Tabelle 2). Die WLSMV-Schätzung stellt eine Weiterentwicklung der Weight-Least-Square-Schätzung (WLS) dar und soll

Tabelle 2: Itemkennwerte (Teil 2/2)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	ρ_i	r_{it}	<i>Schiefe</i>	<i>Kurtosis</i>
LERNERFOLG: THEORIE-PRAXIS-BEZUG							
theo1	Ich habe durch die Praxiserfahrung Anregungen für mein Studium erhalten.	4.94	1.78	.71	.64	-0.62	-0.62
theo2	Meine praktischen Erfahrungen haben mir ein besseres Verständnis für die Theorie gebracht.	4.87	1.67	.70	.73	-0.60	-0.47
theo3	In meiner praktischen Tätigkeit konnte ich mein theoretisches Wissen anwenden.	4.52	1.58	.65	.51	-0.42	-0.53
theo4	Meine Fähigkeit hat zugenommen, wissenschaftliche Texte (z.B. Texte aus den Erziehungswissenschaften, der Fachdidaktik, der Lernpsychologie...) auf Ihren Nutzen für die Praxis hin zu überprüfen.	3.49	1.73	.50	.49	0.13	-1.02
LERNERFOLG: REFLEXION VON UNTERRICHT							
reflex1	Meine Fähigkeit hat zugenommen, meinen Unterricht angemessen zu reflektieren.	5.66	1.10	.81	.77	-1.04	-1.56
reflex2	Meine Fähigkeit hat zugenommen, den Unterricht anderer zu beobachten und angemessen zu reflektieren.	5.77	1.08	.72	.75	-1.32	-2.67
reflex3	Meine Fähigkeit hat zugenommen, eigene Kriterien für guten Unterricht zu entwickeln.	5.64	1.09	.81	.64	-0.92	-1.25
UNTERRICHTSBEZOGENE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN (SWE)							
swe1	Aufgrund der Erfahrungen im Praktikum bin ich mir sicher, dass ich auch schwierige Unterrichtssituationen bewältigen kann.	5.27	1.22	.75	.80	-0.80	-0.61
swe2	Aufgrund der Erfahrungen im Praktikum bin ich mir sicher, dass ich auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern umgehen kann.	5.14	1.26	.73	.82	-0.66	-0.11
swe3	Aufgrund der Erfahrungen im Praktikum bin ich mir sicher, dass ich mit heterogenen Klassen umgehen kann.	5.27	1.23	.75	.72	-0.70	-0.24

zu besseren Schätzergebnissen bei schiefverteilten Items führen (Muthén/du Toit/Spisic 1997).

Die Modellgüte (Model Fit) wird anhand des Verhältnisses von χ^2 und Freiheitsgraden (df) beurteilt. Zudem werden so genannte Close-Fit Indices als Gütekriterien berichtet: der Comparative Fit Index (CFI), das Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) und der Root

Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Zusätzlich zur Untersuchung der globalen Fit Indizes wird auch die Adäquatheit der Schätzungen der Modellparameter anhand von Faktorladungen λ untersucht. Die latenten Konstrukte des CFA-Modells wurden durch die entsprechenden Items des Erhebungsinstruments definiert und sind in Tabelle 4 abgebildet.

Die zwei errechneten Modelle weisen fast identische Parameter auf (Tabelle 4). Die errechneten Faktorladungen λ weisen außer bei vier von 20 Schätzern Werte über .70 auf. Hierbei liegen die Parameter der Dimension „Begleitung durch die Hochschule“ zwischen .87 und .90, die Ladungen der „Gruppenkohäsion“ befindet sich zwischen .75 und .91, SWE lädt zwischen .76 und .90 und beim latenten Konstrukt „Lernerfolg: Reflexion von Unterricht“ befinden sich die Ladungen zwischen .69 und .88. Dagegen variieren die Dimensionen „Motivation der Studierenden“ (Faktorladung zwischen .56 und .87) und „Lernerfolg: Theorie-Praxis-Bezug“ (Faktorladungen zwischen .55 und .87) stärker als die vorher erwähnten Konstrukte und weisen niedrigere Ladungen auf. Als Resümee lässt sich festhalten, dass alle latenten Konstrukte hinreichend gut durch ihre Indikatorvariablen konstituiert und erklärt werden.

Die Modellgüte lässt sich neben den errechneten Faktorladungen auch anhand des Model Fits beurteilen. Hierbei zeigen sich allerdings leichte Abweichungen zwischen den beiden errechneten Modellen. Der Likelihood-Ratio-Test wird mit einem $\chi^2 = 317.198$ (Model 1) bzw. $\chi^2 = 396.939$ (Model 2) bei 155 Freiheitsgraden signifikant ($p < .001$). Das Verhältnis von χ^2 und Freiheitsgraden beträgt 2.046 bei Modell 1 und erfüllt damit das Kriterium, kleiner als 2.5 zu sein (Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2006, S. 382). Dagegen verpasst dieses Kriterium mit dem Wert von 2.561 bei Modell 2 sehr knapp diesen Grenzwert. Der CFI mit .965 (Model 1)/ .960 (Model 2), der RMSEA mit .045 (Model 1)/ .055 (Model 2) und der SRMR mit .038 (Model 1)/ .038 (Model 2) weisen

ebenfalls gute Kennwerte zur Güte des Modells auf (Bühner 2006, S. 257). Zusammenfassend kann angeführt werden, dass der Model Fit das konstituierte Modell hinreichend gut erklärt. Die Korrelationen zwischen den latenten Dimensionen können aus der Tabelle 5 entnommen werden. Hier wird geprüft, ob die Konstrukte dasselbe erfassen. Dies ist der Fall, wenn viel zu

Tabelle 3: Anzahl der Items und Cronbach's α der sechs Skalen

	N Items	Cronbach's α
BEGLEITUNG DURCH DIE HOCHSCHULE	4	.94
GRUPPENKOHÄSION	3	.88
MOTIVATION DER STUDIERENDEN	3	.74
LERNERFOLG: THEORIE-PRAXIS-BEZUG	4	.78
LERNERFOLG: REFLEXION VON UNTERRICHT	3	.85
SWE	3	.89

hohe Korrelationen berechnet werden. In der Korrelationsmatrix befinden sich sieben Korrelationswerte zwischen $r = .30$ und $r = .45$. Sieben Korrelationskoeffizienten befinden sich sogar unter $r = .30$ und weisen somit eine geringe Korrelation auf, was auf gute, nicht gemeinsame „Messungen“ hinweist. Lediglich die Dimensionen zum Lernerfolg („Lernerfolg: Theorie-Praxis-Bezug“ und „Lernerfolg: Reflexion von Unterricht“) weisen eine leicht problematisch hohe Korrelation von $r = .47$ auf. Hier scheint sich, wie bereits durch die Benennung angedeutet, der Generalfaktor Lernerfolg hinter den zwei Dimensionen zu verbergen.

4.4 Diskriminante Validität

Eine grundsätzliche Frage, die im Rahmen von Hochschulevaluation besteht, ist, ob mit den Evaluationen wirklich Lehrqualität oder studentische Zufriedenheit „gemessen“ wird (Hinz 2012, S. 7). Um dieser Frage nachzugehen, wurden die bivariaten Pearson-Korrelationen zwischen den sechs Konstrukten und der erhobenen Gesamtzufriedenheit mit dem Praktikum errechnet (Tabelle 6). Für die Prüfung der diskriminanten Validität konnten mittlere Korrelationskoeffizienten zwischen $r = .43$ und $r = .58$ berechnet werden. Lediglich die Korrelation zwischen der Gesamtzufriedenheit und der SWE ist mit $r = .27$ als niedrig zu interpretieren. Diese moderaten höchst signifikanten Zusammenhänge belegen, dass bei den befragten Studierenden teilweise Zufriedenheit miterhoben wird. Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht stark genug, um davon zu sprechen, dass man ausschließlich Zufriedenheit erhebt. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass wir die vorausgesetzten Konstrukte adäquat erheben.

5. Diskussion

Die Evaluation der Schulpraxis wurde bisher nur wenig Aufmerksamkeit in der Scientific Community entgegengebracht (vgl. Bach et al. 2012, S. 109). Ziel des

Vorhabens ist es, diesem Forschungsdesiderat entgegenzuwirken und ein Erhebungsinstrument zu entwickeln, das in der Praxis leicht einsetzbar ist, verständlich erscheint und gut zu interpretieren ist. Das Ergebnis ist die Entwicklung von einem soliden „Messverfahren“ zur Evaluation der Schulpraxis. Hierbei weisen die internen Konsistenzen gute Werte für die Skalen auf. Außerdem wird die

angenommene Struktur der sechs Skalen durch die glo-

Tabelle 4: Faktorladungen der konfirmatorischen Faktorenanalysen und Model Fit mit allen sechs Faktoren (Teil 1/2)

	Model 1(MLM-Schätzung)		Model 2(WLSMV-Schätzung)	
	λ (standardisierte Faktorladungen)	δ (standardisierter Messfehler)	λ (standardisierte Faktorladungen)	δ (standardisierter Messfehler)
BEGLEITUNG DURCH DIE HOCHSCHULE				
betreu1	0.90	0.18	0.90	0.18
betreu2	0.87	0.24	0.87	0.24
betreu3	0.87	0.24	0.87	0.24
betreu4	0.90	0.18	0.90	0.18
GRUPPENKOHÄSION				
kohä1	0.90	0.20	0.90	0.20
kohä2	0.91	0.17	0.91	0.17
kohä3	0.75	0.45	0.75	0.45
MOTIVATION DER STUDIERENDEN				
mot1	0.56	0.69	0.56	0.69
mot2	0.87	0.24	0.87	0.24
mot3	0.77	0.41	0.77	0.41
LERNERFOLG: THEORIE-PRAXIS-BEZUG				
theo1	0.79	0.37	0.79	0.37
theo2	0.87	0.25	0.87	0.25
theo3	0.57	0.67	0.57	0.67
theo4	0.55	0.70	0.55	0.70
LERNERFOLG: REFLEXION VON UNTERRICHT				
reflex1	0.88	0.23	0.88	0.23
reflex2	0.86	0.27	0.86	0.27
reflex3	0.69	0.52	0.69	0.52
UNTERRICHTSBEZOGENE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN (SWE)				
swe1	0.89	0.20	0.89	0.20
swe2	0.90	0.19	0.90	0.19
swe3	0.76	0.42	0.76	0.42

Anmerkungen: Die Faktorladungen sind alle auf dem Niveau von 0.001 (zweiseitig) signifikant.

Tabelle 4: Faktorladungen der konfirmatorischen Faktorenanalysen und Model Fit mit allen sechs Faktoren (Teil 2/2)

	Model 1 (MLM-Schätzung)	Model 2 (WLSMV-Schätzung)
MODEL FIT:		
χ^2	317.198	396.939
df	155	155
p-Wert	≤ 0.000	≤ 0.000
χ^2/df	2.046	2.561
RMSEA	0.045	0.055
SRMR	0.038	0.038
CFI	0.965	0.960

Anmerkungen: Die Faktorladungen sind alle auf dem Niveau von 0.001 (zweiseitig) signifikant.

Tabelle 5: Interkorrelationen der sechs Faktoren

	Begl.	Grupp.	Mot.	Theo.	Refl.
BEGLEITUNG DURCH DIE HOCHSCHULE	1.00				
GRUPPENKOHÄSION	.25	1.00			
MOTIVATION DER STUDIERENDEN	.19	.24	1.00		
LERNERFOLG: THEORIE-PRAXIS-BEZUG	.30	.22	.31	1.00	
LERNERFOLG: REFLEXION VON UNTERRICHT	.41	.32	.37	.47	1.00
SWE	.12	.13	.45	.24	.36

Tabelle 6: Pearson-Korrelationen der sechs Skalen mit Zufriedenheit

	Zufriedenheit
BEGLEITUNG DURCH DIE HOCHSCHULE	.58***
GRUPPENKOHÄSION	.43***
MOTIVATION DER STUDIERENDEN	.50***
LERNERFOLG: THEORIE-PRAXIS-BEZUG	.44***
LERNERFOLG: REFLEXION VON UNTERRICHT	.49***
SWE	.27***

Anmerkungen: *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.001 (zweiseitig) signifikant

balen Fit Indizes in der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt. Ein weiterer Indikator für die Eignung des vorliegenden Instruments sind die geringen Interkorrelation zwischen den Skalen, die somit auf eine gute Trennung zwischen den Dimensionen schließen lassen. Lediglich die erhöhte Interkorrelation zwischen den zwei abgeleiteten Lernerfolgsdimensionen aus der Grundschullehrerprüfungsordnung I des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport von Baden-Württemberg (2011) und von Bach (2013, S. 91f) lassen darauf schließen, dass es sich um ähnliche Konstrukte handelt. Weitere Untersuchungen sollten bei der Modellierung dieser beiden Dimensionen darauf abzielen, ob eine Konstruktion eines Faktors 2. Ordnung das Modell adäquater abbildet. Bedenklich sind allerdings die Ceiling- oder Floor-Effekte bei den Dimensionen Gruppenkohäsion und Motivation der Studierenden. Hier scheinen sich ungenaue „Messungen“ anzutun. Somit sollten hier in der Zukunft Überarbeitungen vorgenommen

werden. Eine ersatzlose Streichung dieser Dimensionen ist aufgrund der Wichtigkeit dieser Dimensionen (vgl. Gerrig/Zimbardo 2008, S. 413 ff.; Aronson et al. 2008, S. 273 ff.) keine Handlungsoption. Ein kritischer Einwand könnte bei diesem Instrument darin bestehen, dass in der Bundesrepublik zahlreiche unterschiedliche Formen von Schulpraktika bestehen (Böhmman/Schäfer-Munro 2008, S. 9). Das vorliegende Instrument konnte lediglich an zwei Schulpraktikumsformen (Tagespraktikum und ISP) geprüft werden. Aus diesem Grund sollte das vorliegende Instrument hinsichtlich der Reliabilität und Validität an weiteren und unterschiedlichen Schulpraktikumsformen überprüft werden. Interessant wären hierbei die Analysen durch Modellvergleiche, beispielsweise durch Multiple Gruppenvergleiche (Reinecke 2005, S. 151), um mögliche Moderatorvariablen zu identifizieren und das Instrument noch strenger zu prüfen.

Gegen Evaluationen an Hochschulen wird oft das Argument geltend gemacht, dass sie ausschließlich die Zufriedenheit der Studierenden mit Lehre und Lehrenden zu erheben (vgl. Hinz 2012, S. 7). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, die diskriminante Validität zu testen, indem die Skalen des Instruments von Zufriedenheitserfassungen abgegrenzt werden. Diese Trennung ist nicht nur konzeptionell erfolgt, sondern wurde empirisch durch den Zusammenhang der sechs Skalen mit der Gesamtzufriedenheit vollzogen. Diese Überprüfung der Messgenauigkeit der Skalen zeigt hier mittlere Zusammenhänge zwischen den Erfassungen. Aus diesem

Grund lässt sich von einem leicht verzerrten und gering ungenauen Messinstrument sprechen. Zudem kann der Schluss gezogen werden, dass man anhand dieses Instruments Zufriedenheit leicht mit misst. Dieses Instrument bietet die Chance, empirisch gestützte Ergebnisse zu gewinnen, die zur Beurteilung von Qualität der schulpraktischen Studien herangezogen werden können. Somit bietet sich die Möglichkeit, verschiedene Praktikumsformen zu vergleichen. Hierbei können beispielsweise Wirkungen von Reformprozessen dokumentiert werden und auf der Basis erhobener Daten Ablaufprozesse effektiver gestaltet werden (vgl. Stockmann 2006, S. 65). Durch die Evaluation der schulpraktischen Studien werden Stärken und Schwächen der Praktika transparent. Anhand dieses Instruments können einzelne Qualitätsaspekte der Schulpraktika überprüft und weiterentwickelt werden. Die Evaluationsergebnisse können Anlass und Grundlage für den Dialog zwischen den am Praktikum beteiligten Personen bieten.

Literaturverzeichnis

- Aronson, E./Wilson, T.D. / Akert, R.M. (2008): Sozialpsychologie. 6. aktualisierte Auflage. München.
- Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster.
- Bach, A./Besa, K.-S./Brodhäcker, S./Arnold, K.-H. (2010): Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. In: Häscher, T./Neuweg G.H. (Hg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Wien.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11. Auflage. Berlin.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, Vol. 84/No. 2, pp. 191-215.
- Beyer, K./Wisbert, R. (2006): Ziele und Funktionen des Schulpraktikums. In: Beyer K./Wisbert R./Plöger W./Wasmuth K.-U./Anhalt E. (Hg.): Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler.
- Böhmman, M./Schäfer-Munro, R. (2008): Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen. 2. Auflage. Weinheim und Basel.
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Berlin.
- Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica, 54 Jg./H. 1, S. 30-42.
- Brodhäcker, S. (2014): Unterrichtsplanungskompetenz im Praktikum. Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden. Münster.
- Bühner, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 2. Auflage. München.
- Christ, O./Schlüter, E. (2012): Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung. München.
- Flagmeyer, D. (2004): Studium ist Praxis. Argumente, Anstöße, Erfahrungen. Leipzig.
- Flagmeyer, D./Hoppe-Graff, S. (2006): Zu wenig Praxis. zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In: Rotermund M. (Hg.): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig.
- Gerrig, R. J./Zimbardo, G. Z. (2008): Psychologie. 18. aktualisierte Auflage. München.
- Hair, J. F./Black, W. C./Babin, B. J./Anderson, R. E. (2010): Multivariate Data Analysis. A Global Perspective. 7. Auflage. Upper Saddle River.
- Hinz, A. (2012): Lehr- und Unterrichtsvaluationen durch Studierende und Schüler mittels Ratingskalen. Valide und nützlich oder verzerrt und schädlich? In: Journal für Psychologie, 20. Jg./H. 3, S. 1-26.
- Hoeltje, J./Oberliesen, R./Schwedes, H./Ziemer, T. (2003): Evaluation des Halbjahrespraktikums in der LehrerInnen-Bildung im Land Bremen. [Online Document] URL <http://gaebler.info/schwedes/halbjahrespraktikum.pdf> (28.03.2015).
- Honaker, J./King, G./Blackwell, M. (2013): AMELIA II: A Program for Missing Data. R package version 1.7.2.
- Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Auflage. Weinheim.
- Kiesel, A./Koch, I. (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden.
- Klieme, E./Artelt, C./Stanat, P. (2002): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in der Schule. 2. Auflage. Weinheim.
- Lienert, G. A./Raatz, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport (2009): Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen (Grundschullehrerprüfungsordnung I – GPO I). [Online Document] URL https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/studienplanung/gpo1_2011.pdf (12.06.2014).
- Muthén, B.O./du Toit, S.H.C./Spisic, D. (1997): Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes. [Online Document] URL http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/muthen/articles/Article_075.pdf (11.02.2014).
- Reinecke, J. (2005): Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. München.
- Schmidt-Peters, A. (2006): Schulpraktische Studien: Inselausflüge in die Berufspraxis oder integrale Bestandteile des Studiums? In: Rotermund M. (Hg.): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig.
- Staufenbiel, T. (2000): Fragebogen zur Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. In: Diagnostica, 46. Jg./H. 4, S. 169-181.
- Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung: Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster.
- Topf, W. (2004): Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht. 2. Auflage. Weinheim.
- Urban, D./Mayerl, J. (2006): Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Woolfolk, A. (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Auflage. München.
- Zumbach, J./Spinath, B./Schahn, J./Friedrich, M./Kögel, M. (2007): Entwicklung einer Kurzkala zur Lehrevaluation. In: Krämer M./Preiser S./Brudelyns K. (Hg.): Psychologiedidaktik und Evaluation VI, Band 6. Göttingen.

■ **Dr. Steffen Wild**, ehem. Akademischer Mitarbeiter, Projekt „Portal zur Qualität und Evaluation von Lehre und Studium“, Pädagogische Hochschule Freiburg (kurz: „EvaPort“), aktuell: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, E-Mail: steffenwild1980@web.de

■ **Birgit Braun**, Dipl.-Päd., Akademische Mitarbeiterin, Zentrum für Schulpraktische Studien (bis 2013), aktuell in den Bachelor-Studiengängen „Kindheitspädagogik“ und „Frühe Bildung“, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: birgit.braun@ph-freiburg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

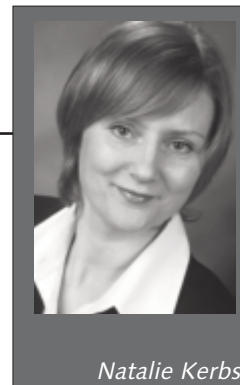
**Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen**

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19,80 Euro

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

*Natalie Kerbs, H.-Hugo Kremer, Eva Rüschen,
Janine Sampaio Araujo & Andrea Zoyke*

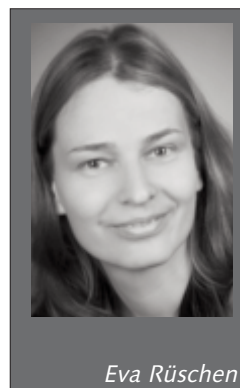
Gestaltung der Studieneingangsphase an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät



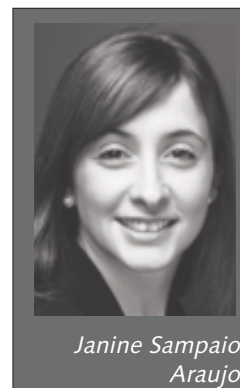
Natalie Kerbs



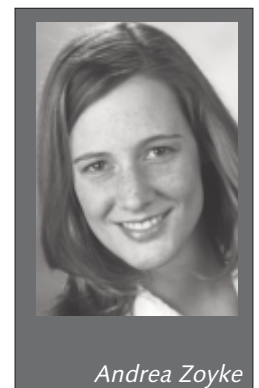
H.-Hugo Kremer



Eva Rüschen



*Janine Sampaio
Araujo*



Andrea Zoyke

The essay "Designing the starting period of study at a Faculty of Business Administration and Economics" outlines an in-process research and development project at a Faculty of Business Administration and Economics with a high number of students. The essay begins with an introduction to the project and the main challenges of the first study year. Building on this, four fields of action are introduced and characterized (peer mentoring, complex learning tasks, Excellence Program and lecture series on economic theory and practice). This picture is rounded out by presenting first evaluation results. In conclusion, the interaction between these four offered measures is illustrated and their integration into the study program is clarified.

In der Studieneingangsphase werden Studienanfänger/-innen mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert, deren Bewältigung auch das weitere Studium prägt. Um Jugendliche beim Übergang an die Hochschule zu unterstützen, werden unterschiedliche Lernangebote entwickelt und implementiert. Der folgende Beitrag skizziert ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät mit hohen Studierendenzahlen, das auf eine didaktisch bessere Gestaltung der Studieneingangsphase gerichtet ist. Zunächst erfolgt eine Hinführung zum Projekt und zu den wesentlichen Herausforderungen in der Studieneingangsphase. Daran anknüpfend werden vier Handlungsfelder zur Gestaltung der Studieneingangsphase (Peer Mentoring, komplexe Lernaufgaben, Exzellenzprogramm, Vortragsreihe) vorgestellt. Hier fließen auch erste Evaluationsergebnisse ein. Abschließend werden das Zusammenspiel der Handlungsfelder sowie die Einbindung der vier Studienangebote in den Studiengang verdeutlicht.

1. Hinführung

seit der Einführung einer gestuften Studienstruktur in Form von Bachelor- und Master-Studiengängen im Zuge

des Bologna-Prozesses (vgl. HKR/KMK/BMBF 2005) werden Hochschulen mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. In dieser Hinsicht sind vor allem die Verbesserung der Qualität von Studienangeboten, die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, die Internationalität der Studierenden sowie die Veränderung der Lehr- und Lernkultur zu erwähnen (vgl. bspw. BMBF 2013, Ertel/Wehr 2007). Zudem ist in den letzten Jahren die Anzahl der Studierenden gestiegen, was unter anderem durch den Wegfall der Wehrpflicht verstärkt wurde. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass Fragen der Hochschuldidaktik und -entwicklung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dies betrifft alle Studienabschnitte, eine zentrale Rolle wird jedoch der Studieneingangsphase beigemessen: Hier vollziehen Studierende einen Übergang von der Schule zur Hochschule, der von vielen Studienanfänger/-innen als schwierig empfunden wird und von ihnen Anpassungsprozesse und Bewältigungsstrategien verlangt (vgl. Burda/Kremer/Pferdt 2007, S. 80; Krampen/Reichle 2002, S. 330). Daher stehen Hochschulen vor der Herausforderung, die Studienanfänger/-innen in dieser Situation bestmöglich zu unterstützen und Angebote zu schaffen, die den Studieneinstieg erleichtern und die persönliche Weiterentwicklung der Studierenden fördern (vgl. bspw. Wulff 2013, S. 11).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Angebote der Heterogenität der Studierenden ausreichend Rechnung tragen (vgl. bspw. Berthold/Leichsenring 2012; Schulmeister 2004; Metzger/Schulmeister/Martens 2012) und diese darüber hinaus genau im Sinne der damit verbundenen Chancen die individuelle Kompetenzentwicklung und Profilierung der Studierenden ermöglichen und unterstützen.

Hier setzt das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Professionalisierung der Studieneingangsphase: studieren – orientieren – profilieren“ an. Es ist eingebettet in das Programm „Heterogenität als Chance: Weichen stellen in entscheidenden Phasen des Student-Life-Cycles“ und wird durch das Bund-Länder Programm „Qualitätspakt Lehre“ gefördert. Unter Koordination des Departments für Wirtschaftspädagogik wird eine fächerübergreifende wirtschaftswissenschaftliche Perspektive aufgenommen. Im Mittelpunkt steht die individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden in den Bachelor-Studiengängen B.Sc. Wirtschaftswissenschaften (WiWi) und B.Sc. International Business Studies (IBS). Dabei werden die folgenden drei Ziele fokussiert:

1. Individualisierung und Begleitung im Rahmen der Bachelor-Studieneingangsphase
2. Herstellung von veranstaltungsübergreifenden fachlichen Zusammenhängen bereits in der Eingangsphase der Studiengänge (Assessmentphase)
3. Schaffung von Angeboten zur individuellen Profilierung des Studiums

Im Folgenden werden wesentliche Herausforderungen in der Studieneingangsphase differenzierter dargestellt, die die Ausgangspunkte für dieses Projekt darstellen.

2. Herausforderungen in der Studieneingangsphase

In der Studieneingangsphase beginnen die Studierenden einen neuen Lebensabschnitt, der ihnen neue Möglichkeiten eröffnet, zugleich aber neue Herausforderungen mit sich bringt. Zum einen müssen sie die Universität als ihr neues Lebens- und Lernumfeld kennenlernen, sich mit neuen Strukturen vertraut machen und Kontakte knüpfen. Zum anderen sind sie mit einer für die meisten Studienanfänger/innen neuen Selbstständigkeit in der Verantwortung für das eigene Lernen konfrontiert. Sie müssen lernen, ihren Lernprozess zunehmend selbstständig zu organisieren und selbst zu regulieren sowie mit einer Informationsfülle umzugehen (vgl. Ortenburger 2013, S. 2; Großmann/Hoffmann 2007, S. 800). Diese Aufgaben erweisen sich als nicht einfach zu bewältigen – davon zeugen Ergebnisse unterschiedlicher empirischer Studien, die Schwierigkeiten der Studierenden zum Gegenstand ihrer Untersuchungen hatten und im Folgenden kurz skizziert werden.

Laut Ergebnissen des 11. Studierenden surveys haben Bachelor-Studierende häufiger Schwierigkeiten im Studium als ihre Kommilitonen mit anderen Abschlussarten (Multrus et al. 2010, S. 16). Eine Belastung durch die zu bewältigende Stoffmenge, hohe Prüfungslast im Semester sowie einen zu hohen Lernaufwand für Prüfungen erle-

ben am häufigsten die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. Beinahe jeder zweite hält solche Überforderungen für ein Kennzeichen des Studienfaches. Nur 14% der befragten Studierenden der Wirtschaftswissenschaften schätzen die Semestervorgaben als gut erfüllbar ein (ebd., S. 13).

Ergebnisse der Zeitbudget-Untersuchungen (ZEITLast-Studie) verweisen darauf, dass das Selbststudium von vielen Studierenden nicht im erwarteten Maß genutzt wird: Hauptsächlich dient es der Prüfungsvorbereitung kurz vor den Klausuren (vgl. Schulmeister/Metzger 2011).

Eine besondere Herausforderung stellt die Bestimmung von Studienschwerpunkten dar, die das Begreifen der Fachsystematik voraussetzt und mit der Erarbeitung eines individuellen Studienplans einhergeht. Im Studierenden survey folgen diese Orientierungsprobleme auf die oben dargestellten leistungsbezogenen Aspekte: beinahe der Hälfte der Studierenden an den Universitäten bereitet es Probleme, sich in der Vielfalt der Fachinhalte zu orientieren, und mehr als die Hälfte empfindet es als schwierig, ihr Studium im Voraus zu planen (vgl. Multrus et al. 2010, S. 15).

Neben den Schwierigkeiten im akademischen Bereich stellen sich für die Studierenden auch Herausforderungen in sozialen und privaten Bereichen ihres studentischen Lebens. In einer vom Deutschen Studentenwerk beauftragten Studie gaben die Studierenden an, dass sie sich durch ihre finanzielle Situation, ihre Erwerbstätigkeit neben dem Studium, ihre Freizeitgestaltung sowie auch das Knüpfen neuer sozialer Kontakte belastet fühlen (vgl. Ortenburger 2013, S. 23).

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass sich die Studienanfänger generell mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sehen können, die nicht völlig losgelöst voneinander betrachtet werden können, gleichsam jedoch spezifischer Berücksichtigung bedürfen. Dieses Spannungsfeld bildet den Ausgangspunkt zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase, die im nächsten Abschnitt skizziert wird.

3. Überblick über die Handlungsfelder in der Studieneingangsphase

Ein Blick auf die spezifische Situation an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn zeigt, dass auch die Studienanfänger/innen an diesem Standort unterstützende Angebote benötigen: Faktoren wie hohe Studierendenzahlen (800-900 Studienanfänger/innen zum Beginn des Wintersemesters) und eine hohe Auslastung der Betreuungsrelation in den Modulen (bis zu 1500 Moduleilnehmer/innen) sowie teils nur in geringem Umfang vorhandene und wahrgenommene Selbstlernangebote und Begleitungen erschweren zusätzlich die Bewältigung der Studieneingangsphase. Vor diesem Hintergrund werden die Herausforderungen über die folgenden Handlungsfelder im Projekt ‚Professionalisierung der Studieneingangsphase‘ aufgenommen:

(1) Peer Mentoring: Die Studienanfänger/innen (Mentees) erhalten im ersten und zweiten Semester eine/n erfahrene/n Studierenden (Mentor/in), der/die ihnen

bei der Orientierung in dem mit dem Studium verbundenen neuen Lebens- und Lernumfeld und bei der Planung des weiteren Studiums hilft.

- (2) **Komplexe Lernaufgaben:** Die sogenannten ‚WiWi-Studies‘ stellen anspruchsvolle Selbstlernarrangements zur Erschließung wirtschaftswissenschaftlicher Zusammenhänge dar. In den fallstudienähnlichen Aufgaben können die Studierenden das in den Grundlagenveranstaltungen im ersten und zweiten Semester erworbene Wissen auf einen beispielhaften Fall anwenden und erweitern.
- (3) Das **Exzellenzprogramm** richtet sich an interessierte und leistungsfähige Studierende ab dem dritten Semester. Ein Hauptelement des Programms ist das Exzellenzseminar, in dem sich Studierende mit fachspezifischen Problemen vertiefend auseinandersetzen.
- (4) **Vortragsreihe ‚Wirtschaftswissenschaftliches Denken und Handeln‘:** Professor/innen aus allen Departments der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften stellen aktuelle Themen ihrer Lehr- und Forschungseinheit vor. Dadurch können die Studierenden Einblicke in Fragen der jeweiligen Fachbereiche gewinnen und Zusammenhänge zwischen Modulen und Lehrveranstaltungen erkennen.

Diese vier Bereiche werden zur nachhaltigen, d.h. über die Projektlaufzeit hinausgehenden Verankerung in einem WiWi-Learning Center zusammengeführt und koordiniert. Ein erster Entwicklungsschritt ist hier die Erarbeitung der Plattform ‚Erfolgreich studieren‘¹, die sowohl Informationen und Studienhinweise als auch Lernangebote für Studierende zur Verfügung stellt.

Nachfolgend werden die einzelnen Projektbereiche bzw. Handlungsfelder sowie die sich darin stellenden Herausforderungen im Rahmen der Implementation differenzierter dargestellt.

4. Kennzeichnung der einzelnen Handlungsfelder und besonderer Herausforderungen

4.1 Peer Mentoring

Im Wintersemester 2012/13 wurde das anfänglich eingeführte Mentoringprogramm (vgl. Burda/Kremer/Pferdt 2007) mit Professor/innen und wissenschaftlichen Mitarbeitern/innen als Mentor/innen in ein Peer Mentoring Modell überführt. Damit sollen die Vorteile einer Begleitung und Betreuung der Studienanfänger/innen (Mentees) durch erfahrene Studierende (Peer Mentor/innen) genutzt und ein einfacherer Beziehungsaufbau zwischen Mentor/in und Mentee eröffnet werden, der als eine der wesentlichen Grundlagen für ein erfolgreiches Mentoring angesehen wird (vgl. Haasen 2001, S. 178; Gairing/Bergmann/Burkardt 2011, S. 7). Das Hauptziel des Peer Mentoring Programms besteht darin, die Studienanfänger/innen in akademischen wie privaten und persönlichen Herausforderungen zu unterstützen. Dieses zentrale Ziel lässt sich durch die Bewältigung einer Reihe von Aufgaben erreichen: Schaffung eines sozialen Raums zum Austausch, Beitrag zur Bildung von Lerngemeinschaften, Hinführung zu weiteren Begleitprogrammen und Angeboten der Fakultät und Universität.

Im Folgenden werden grundlegende Charakteristika des Modells vorgestellt:

- Das Peer Mentoring ist als Gruppenmentoring angelegt. Zwei Mentor/innen betreuen ca. 12 bis 15 Mentees. Das Mentoring ist mit der Orientierungswoche verknüpft und startet mit dem Erstsemesterfrühstück. Die Studierenden bekommen im ersten Semester eine/n Mentor/in als persönliche/n Ansprechpartner/in, mit der/dem sie Fragen zum Studium und zum studentischen Leben besprechen können. Im zweiten Semester erhalten sie die Möglichkeit, im Rahmen einer Studienplanung ihr individuelles Studienprofil zu gestalten, wobei sie durch ihre/n Peer Mentor/in unterstützt werden.
- Die Ausbildung der Studierenden zu Peer Mentor/innen im akademischen Kontext stellt einen wichtigen Erfolgsfaktor für das Mentoringprogramm dar (vgl. Campbell 2010, S. 334). Im vorliegenden Modell erfolgt diese im Rahmen der Bachelor-Module Peer Mentoring I und II. Im Modul ‚Peer Mentoring I‘ bereiten die Peer Mentor/innen Konzepte zur Beratung und Begleitung von Mentees theoretisch vor und setzen diese um. Im Modul ‚Peer Mentoring II‘ erarbeiten sie ein Konzept zur Studienprofilierung und beraten die Studienanfänger/innen im Hinblick auf ihre individuelle Studienplanung. Eine curriculare Einbettung der Tätigkeit der Mentor/innen erfolgt mit der Vergabe von 5 ECTS pro Modul.
- Thematisch-curricular basiert das Peer Mentoring auf dem in einem Vorgängerprojekt entwickelten MeMo-Pad Handbuch. Hierfür wurden exemplarische Studien- und Lebenssituationen in Interviews mit Studierenden erhoben und fünf ‚Betreuungsgebiete‘ definiert und ausdifferenziert (vgl. Burda/Kremer/Pferdt 2007, S. 85ff.). Basierend auf den Betreuungsgebieten wurde eine Erstsemesterguide für die Studienanfänger/innen erarbeitet (vgl. Kremer/Sampaio Araujo/Rüschen 2013).
- Das Peer Mentoring ist für die Mentees als Pflichtveranstaltung im Rahmen der Studieneingangsphase verankert. Mit der curricularen Verankerung steht das Peer Mentoring im Spannungsfeld von Freiwilligkeit im Rahmen von Mentoring-Prozessen (vgl. Kremer/Burda/Pferdt 2006) und Verpflichtung, um Kontinuität zu ermöglichen (vgl. Ziegler 2009).

Die Betreuung der Studienanfänger/innen in Gruppen durch zwei Mentor/innen – Gruppenmentoring – wird öfter mit einer geringeren Intensität der Mentoring-Beziehung und der Unmöglichkeit, auf jede/n Mentee individuell einzugehen, in Verbindung gebracht (vgl. Schlüter et al. 2005, S. 9). Da vor dem Hintergrund der hohen Studierendenzahlen ein institutionalisiertes Mentoring nur als Gruppenmentoring realisierbar ist, wird über ein Mentorenduo eine punktuelle 1:1 Situation eröffnet und mit dem Mentoring ein strukturiertes Format zu Beginn des Studiums angeboten, den Austausch mit Studierenden zu unterstützen und notwendige Lerngruppen frühzeitig zu initiieren (vgl. Kruse 2007, S. 157).

¹ <https://wiwi.uni-paderborn.de/studierende/erfolgreich-studieren/>. Die Plattform wurde im Zusammenhang mit dem Innovationsprojekt ‚OrgEniFa‘ als eine Basis des WiWi Learning Centers erarbeitet.

Die Peer Mentor/innen des Moduls ‚Peer Mentoring I‘ dokumentieren die Mentoringtreffen und gehen insbesondere auf die Herausforderungen, Problembereiche und Erwartungen der von ihnen betreuten Studienanfänger/innen ein. Eine Analyse dieser Dokumentationen zeigt, dass die Herausforderungen insbesondere im akademischen Bereich liegen: Die Organisation des Studiums stellt für die Studienanfänger/innen die größte Schwierigkeit dar. Hier werden Aspekte wie der Umgang mit den verschiedenen (Lern-)Plattformen und universitären Begriffen und Vorgaben angeführt. Den Studienanfänger/innen fällt es zudem häufig schwer, das Angebot an Vorlesungen, Tutorien und Selbstlernmöglichkeiten zu differenzieren. Weitere angeführte Herausforderungen sind das Lernen im Studium – Studienanfänger/innen fühlen sich durch die hohe Stofffülle sowie den fachlichen Anspruch sehr belastet – und die Vorbereitung auf die Prüfungen. Viele Studienanfänger/innen äußern ihre Prüfungsangst, aber auch die Unkenntnis über den Ablauf und die Struktur ihrer Klausuren. Der Bereich der sozialen Schwierigkeiten wird in den Mentoringtreffen deutlich seltener thematisiert als die universitären Herausforderungen. Diese Belastungsfaktoren und Herausforderungen werden aufgenommen, um die curriculare Gestaltung des Mentoringprogramms und somit auch das Me/MoPad-Handbuch weiterzuentwickeln.

4.2 Komplexe Lernaufgaben: ‚WiWi-Studies‘

Die meisten Problemsituationen aus der wirtschaftswissenschaftlichen Praxis sind durch einen hohen Grad an Komplexität gekennzeichnet. Insofern müssen für deren Lösung unterschiedliche wirtschaftswissenschaftliche Teildisziplinen herangezogen werden (vgl. Studemann 1990, S. 57ff.). Vielen Studierenden bereitet es jedoch Schwierigkeiten, Zusammenhänge zwischen den in separaten Lehrveranstaltungen behandelten Teildisziplinen und entsprechenden Themen zu erkennen und sich in der Vielfalt der Fachinhalte zurechtzufinden (vgl. Multus/Ramm/Bargel 2010, S. 15). Darüber hinaus fällt es den Studierenden häufig schwer, das erworbene Wissen in komplexen Problemsituationen anzuwenden. Genau diese Anwendung von Wissen und die Problemlösung ist jedoch eines der Ziele des Bachelor-Studiums (vgl. HRK/KMK/BMBF 2005; Gerholz/Sloane 2008).

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Handlungsfeld ‚Komplexe Lernaufgaben‘ das Ziel, ergänzend zu den wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenveranstaltungen für die Studierenden ein Selbstlernangebot zu konzipieren. Diese komplexen Lernaufgaben, welche unter dem Titel ‚WiWi-Studies – wirtschaftswissenschaftliche Zusammenhänge entdecken‘ eingeführt wurden, sollen zur Erschließung komplexer wirtschaftswissenschaftlicher Problemstellungen und Zusammenhänge sowie zur Anwendung des Wissens in komplexen Problemsituationen beitragen (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 640; Kremer 2007).

In Anlehnung an das Konzept der Fallstudien (vgl. McNair 1954; Kaiser 1983; Kaiser/Kaminski 1999, S. 137 ff.) wurden beispielhaft zwei aufeinander aufbauende Fälle konstruiert, die curricular an die Grundlagenveranstaltungen

der Betriebswirtschaftslehre in den ersten beiden Semestern angebunden sind: WiWi-Study 1 zur Existenzgründung (Wintersemester) und WiWi-Study 2 zur Erweiterung der Geschäftstätigkeit des Unternehmens (Sommersemester). Die beiden WiWi-Studies bestehen jeweils aus mehreren Problemsituationen, in denen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gelegt werden (z.B. Zusammenstellung und Vermarktung des Produktangebots, Kauf eines Gastronomieherdes). Strukturell sind alle Problemsituationen in zwei Teile gegliedert: In Teil 1 erfolgt eine Einführung in die Problemsituation über einen Dialog der Akteure. In diesem Teil sollen die Studierenden zunächst die Problemsituation analysieren und sich einen breiten Überblick über potenziell relevante Themen, Konzepte etc. erarbeiten (vgl. zur Case-Study Methode Kaiser/Kaminski 1999, S. 139). In Teil 2 – Vertiefung ausgewählter Problembereiche – bekommen die Studierenden (eine) mögliche Problemlösung(en) präsentiert, die sie beurteilen sollen. Zudem sollen sie hier weitere Lösungsalternativen entwickeln (vgl. zur Stated-Problem-Variante Kaiser/Kaminski 1999, S. 149ff.).

Zur Ermöglichung eines selbstregulierten Lernens erfolgt die Bereitstellung der WiWi-Studies webbasiert und über ein öffentliches WebQuest. Dadurch können die Studierenden die WiWi-Studies flexibel bearbeiten, beispielsweise semesterbegleitend zu der Erarbeitung der Inhalte in den Grundlagenveranstaltungen oder im Anschluss an die Vorlesungen in der vorlesungsfreien Zeit. Je nach individuellem Bedarf können die Studierenden zur Einführung in die WiWi-Studies an einer Präsenzeinführungsveranstaltung in den ersten Wochen des Wintersemesters teilnehmen. Darüber hinaus können sie je nach Bedarf weitere unterschiedliche Unterstützungen bspw. im Rahmen des Peer Mentorings (z.B. zur Gruppenbildung und kooperativen Bearbeitung), eines eTutorings oder des an der Fakultät bereits existierenden WiWiCoachings in Anspruch nehmen.

Die WiWi-Studies wurden im Winter- und Sommersemester 2012/2013 und 2013 konzipiert und eingeführt. Eine die Einführung begleitende erste Evaluation in Form von insbesondere Gruppeninterviews mit acht Studierenden sowie über einen Ausschnitt aus einem Fragebogen (n=396 Studierende) hat insbesondere Folgendes ergeben: Ein Großteil der Studierenden hat die WiWi-Studies bisher nicht bearbeitet, obwohl sie inhaltlich sowie hinsichtlich ihrer Aufbereitungsform sowohl von Studierenden, die sie sich angeschaut bzw. sie bearbeitet haben, als auch von Dozierenden der korrespondierenden Grundlagenveranstaltung als grundsätzlich relevant und gut bewertet wurden. Die Studierenden begründeten die Nichtbearbeitung vordergründig mit dem zu hohen Leistungsdruck zu Studienbeginn allgemein sowie mit dem für die Bearbeitung der WiWi-Studies im Speziellen erwarteten Zeitaufwand, was wiederum mit den Erfahrungsberichten zur Zeitknappheit aus dem Peer Mentoring übereinstimmt.

4.3 Exzellenzprogramm

Vor dem Hintergrund einer heterogenen Studierendenschaft sind die Hochschulen bestrebt, besonders interes-

sierten und leistungsfähigen Studierenden frühzeitig Möglichkeiten zur individuellen Profilierung des Studiums anzubieten und sie dadurch besonders zu fordern und zu fördern.

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des vorliegenden Projekts ein Exzellenzprogramm erarbeitet, das sich an besonders leistungsfähige und -willige Bachelor-Studierende richtet. Das Programm startete erstmalig im Wintersemester 2013/2014 und wird dann semesterweise fortgeführt. Durch dieses Entwicklungsangebot soll den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, sich mit anspruchsvollen wirtschaftswissenschaftlichen Problemstellungen und Theoriekonzepten auseinanderzusetzen sowie Kontakte zu anderen leistungsfähigen Studierenden, Professor/innen, Mitarbeiter/innen der Fakultät, aber auch zu externen Unternehmensvertretern/innen aufzubauen und zu intensivieren.

Ein zentraler Bestandteil sind die Exzellenzseminare, die den Studierenden die Gelegenheit geben, an aktuellen Forschungsprojekten und gesellschaftlich relevanten Problemlagen der verschiedenen Fachgebiete (Departments) teilzunehmen. Studierende haben die Möglichkeit, sich bereits im Bewerbungsprozess für ein Department und darauf aufbauend ein fachspezifisches Angebot zu bewerben. Diese Angebote werden in einer Studierendenkonferenz wiederum zusammengeführt und ermöglichen auch einen Austausch mit Praxisvertretern/innen. Ergänzend dazu erhalten die Studierenden Angebote zur Beratung und Begleitung, z.B. zur Studiengestaltung oder zum Übergang in den Beruf oder in das Master-Studium. Hier werden auch Unternehmensvertreter/innen über den Aufbau eines entsprechenden Netzwerks eingebunden.

Bereits vor der Implementation dieses Angebots für die individuelle Profilierung des Studiums erweisen sich verschiedene Aspekte des Exzellenzprogramms als herausfordernd. Unter anderem im Zusammenhang mit der Interviewbefragung der Studierenden zu den WiWi-Studies, aber auch im Gespräch mit Studierenden im Rahmen von Informationsveranstaltungen hat sich gezeigt, dass viele Studierende Unsicherheit dahingehend ausdrücken, ob sie sich dieser Gruppe zuordnen können. Gerade hier erscheint es erforderlich, einerseits den Anspruch des Programms erkennbar zu machen und andererseits mit dem Zugang bzw. dem Bewerbungsverfahren zum Programm zu verdeutlichen, in welcher Form Studierende ihre Leistungsfähigkeit sichtbar machen können.

4.4 Vortragsreihe ‚Wirtschaftswissenschaftliches Denken und Handeln‘

Die Vortragsreihe ‚Wirtschaftswissenschaftliches Denken und Handeln‘ richtet sich an alle Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge. Professor/innen unterschiedlicher wirtschaftswissenschaftlicher Teildisziplinen der Fakultät stellen aktuelle Frage- und Problemstellungen ihrer Bereiche vor und nehmen übergreifende Zugänge in ihren Vorträgen auf. Die Vortragsreihe soll keine konkreten Antworten auf Detailfragen anbieten, sondern eine Perspektive zur Bearbeitung solcher Fragen eröffnen.

Dieses Angebot nimmt in besonderer Weise Grundfragen der Wirtschaftswissenschaften auf und stellt einen Bezug zu gesellschaftlich relevanten Fragestellungen her. Damit wird beabsichtigt, den Studierenden in der Studieneingangsphase exemplarisch den Zusammenhang zwischen verschiedenen wirtschaftswissenschaftlichen Themen aufzuzeigen und die Bedeutung des Theorieerwerbs für die Einschätzung gesellschaftlich relevanter Themen zu eröffnen. So wurden beispielsweise im Vortrag ‚Sollen Reiche noch höher besteuert werden? Vermögenssteuer als sinnvoller Solidarbeitrag der Wohlhabenden?‘ übergreifende wirtschaftswissenschaftliche, aber auch gesellschaftlich bedeutsame Perspektiven aufgenommen. Gerade dieses Beispiel macht deutlich, dass sowohl eine Darlegung der Relevanz für das Studium als auch eine Bezugnahme auf eine gesellschaftliche Relevanz wesentlich dazu beitragen kann, dass mehr Studierende dieses Angebot wahrnehmen werden als bisher. Dies ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche Verankerung der Vortragsreihe. In den weiteren Phasen erscheint insbesondere eine detaillierte Verschränkung der Vortragsreihe sowohl mit den Grundlagenveranstaltungen als auch mit dem Exzellenzprogramm erforderlich.

5. Zusammenspiel der Handlungsfelder

Wie oben bereits an mehreren Stellen erwähnt, sind die skizzierten Handlungsfelder und Angebote nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern stehen in einem engen Verhältnis zueinander. Jedes der beschriebenen Angebote hat zum Ziel, den Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. In den ersten zwei Semestern wird den Studienanfängern/innen durch das Angebot ‚Peer Mentoring‘ der Übergang von der Schule zur Hochschule erleichtert und Unterstützung bei der Erstellung der individuellen Studienplanung geleistet. Parallel hierzu sollen die WiWi-Studies einen fachlichen Einstieg in die Wirtschaftswissenschaften unterstützen. Das Peer Mentoring kann genau dazu dienen, den Studienanfängern/innen erste allgemeine Informationen zu den WiWi-Studies sowie zu Beratungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten bezüglich dieser Lernaufgaben zu bieten. Die Mentoring-Gruppen sind auch als gute Ausgangspunkte für die Bildung von Kleingruppen zur Bearbeitung der WiWi-Studies anzusehen.

In ihren Mentoring Treffen werden die Studierenden auch über Angebote informiert, durch die sie ihr Studium in der Profilierungsphase bereichern können: wie sie selbst ab dem dritten Semester Peer Mentor/innen werden können, über die Bearbeitung der WiWi-Studies sowie über eine mögliche Teilnahme am Exzellenzprogramm. Im Zusammenhang mit den WiWi-Studies aufgedeckte Fragen und Interessensbereiche können im Exzellenzprogramm, insbesondere im Exzellenzseminar, vertieft werden.

In der Vortragsreihe ‚Wissenschaftliches Denken und Handeln‘ können Denkipulse und Hilfestellungen für neue Ideen und Handlungs- sowie Lösungsmöglichkeiten geliefert werden. Insofern kann sie die Studierenden bei der Bearbeitung der WiWi-Studies ebenso unterstützen wie im Rahmen der Teilnahme am Exzellenzpro-

Abbildung 1: Zusammenführung der Handlungsfelder



gramm. Diese Verbindungen werden über den Zeitverlauf des Bachelor-Studiums IBS und WiWi in der folgenden Abbildung verdeutlicht: siehe Abbildung 1.

6. Ausblick

Erste Evaluationen deuten darauf hin, dass die Konzeption der hier skizzierten Angebote in großen Teilen positiv bewertet wird. Allerdings hat sich auch deutlich gezeigt, dass es besondere Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Implementation dieser Angebote gibt, die wiederum – gerade in der Einführungsphase – auch zu negativen Bewertungen seitens der Studierenden führen können (z.B. Unsicherheiten bezüglich der Relevanz für die je individuelle Kompetenzentwicklung, des Umgangs mit Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen und des Zeitaufwands).

Um diese Herausforderungen zu bewältigen, wurden und werden Evaluationsergebnisse sukzessive und konsequent in die Weiterentwicklung und Optimierung der in diesem Beitrag skizzierten Angebote aufgenommen. Zu deren Verankerung soll die Schaffung des WiWi-Learning Centers beitragen, in dem auch individuelle Information, Lernberatung und -begleitung und damit studentisches Lernen modulübergreifend ermöglicht und gefördert werden kann.

Diese Angebote werden zur Weiterentwicklung der wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge genutzt. Eine Professionalisierung der Studiengangphase kann nicht auf die ersten beiden Semester reduziert werden, sondern hat Rückwirkungen auf die Entwicklung der gesamten Studiengänge und zeigt sich als komplexe Entwicklungsaufgabe auf unterschiedlichen Handlungsebenen zur Studiengangentwicklung. Auch wenn erste Erfahrungen und Ergebnisse insbesondere im Rahmen des Peer Mentorings eine positive Einschätzung erlauben, erfordert die weitere Implementation auch eine engere Verzahnung mit bereits vorliegenden Angeboten der Fakultät und Verankerung dieser Maßnahmen im Rahmen einer Verbesserung des Studiengangmanagements bzw. der Entwicklung der Qualität der Lehre über

die einzelnen Lehrveranstaltungen und Module hinaus. Damit kann eine Professionalisierung der Studiengangphase nicht von der inneren und äußeren Profilierung der Studiengänge getrennt betrachtet werden.

Literaturverzeichnis

- Berthold, C./Leichsenring, H. (2012): CHE Diversity Report: Der Gesamtbericht.
- BMBF (2013): Der Bologna-Prozess: eine europäische Erfolgsgeschichte. Online: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Stand vom 29.10.2013
- Burda, A./Kremer, H.-H./Pferdt, F.G. (2007): Mentoring-Modell Paderborn (MeMoPad) – Konzept und erste Erfahrungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2. Jg./H. 4, S. 79-95.
- Campbell, C.D. (2010): Best Practices for Student-Faculty Mentoring Programs. In: Allen, T.D./Eby, L.E. (Hg.): The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspective approach, Oxford, pp. 325-343.
- Ertel, H./Wehr, S. (2007): Bolognagerechter Hochschulunterricht. In: S. Wehr, S./Ertel, H. (Hg.): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Bern u.a., S. 13-30.
- Gairing, F./Bergmann, G./Burkkart, B. (2011): Mentoring – ein Konzept für die Begleitung handlungsorientierten Lernens. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil F. Beratung und Betreuung. Studierende, Berlin u.a., S. 76-81.
- Gerholz, K.H./Sloane, P.F.E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelorstufe. In: bwp@, Ausgabe 14. www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf, Stand vom 21. September 2013.
- Haasen, N. (2001): Mentoring: Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München
- HRK/KMK/BMBF (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. www.hrk.de/uploads/media/2005_Qualifikationsrahmen_HS-Abschlusse.pdf, Stand vom 27. Oktober 2013.
- Kaiser, F.-J. (1983): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (1999): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 3. Auflage, vollständig überarbeitet, Bad Heilbrunn/Obb.
- Krampen, G./Reichle, B. (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (Kapitel 8; 5) völlig überarbeitete Aufl.; Weinheim, S. 319-349.
- Kremer, H.-H. (2007): Kooperative Lernaufgaben als Instrument der Curriculumentwicklung. In: Kremer, H.-H. (Hg.): Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen – Modellversuch KooL, Paderborn, S. 95-117.
- Kremer, H.-H./Burda, A./Pferdt, F. G. (2006): Mentoring-Modell Paderborn (MeMoPad) – Handbuch für Mentoren. https://wiwi.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/wiwi-erfolgreich/Erfolgreich_Studieren_-_neu/MeMoPad_Handbuch_fuer_Mentoren.pdf, Stand vom 25. Oktober 2013.
- Kremer, H.-H./Sampaio-Araujo, J./Rüschen, E. (2013): Erstsemesterguide. Studieren an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. http://wiwi.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/wiwi-erfolgreich/Erfolgreich_Studieren_-_neu/Erstsemesterguide.pdf, Stand vom 5. Oktober 2013.
- Kruse, N. (2007): Mentoring zur Unterstützung Jugendlicher bei der Berufsorientierung und Berufswahl - eine empirische Untersuchung. In: Ehler, J./Kruse, N. (Hrsg.): Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl (S. 143-243). Norderstedt.
- McNair, M. P. (1954): The Case Method at Harvard Business School. New York et al.
- Metzger, C./Schulmeister, R./Martens, T. (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7. Jg./H. 3, S. 36-50.

- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: BMBF. http://edudoc.ch/record/94953/files/studie_nsituation_studentetische_orientierung_elf.pdf, Stand vom 12. September 2013.
- Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten. Berichtsband. <http://www.studentenwerke.de/pdf/HISBUS-Beratung-2013.pdf><http://www.studentenwerke.de/pdf/HISBUS-Beratung-2013.pdf>, Stand vom 29. Oktober 2013.
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp/B. Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, S. 613-658.
- Schlüter, A./Schell-Kiehl, I./Manz, A./Krause, S. (2005): Mentoring für Frauen (?). Mentoringprogramme an deutschen und niederländischen Hochschulen im Vergleich. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/genderportal/projektbericht-mentoring-vergleich.pdf>, Stand vom 29. Oktober 2013.
- Schulmeister, R. (2004): Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für eLearning. In: Carstensen, D./Barrios, B. (Hg.): Campus 2004. Kommen die digitalen Medien in die Jahre? Münster/New York, S. 133-144.
- Schulmeister, R./Metzger, Ch. (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster [u.a.].
- Stüdemann, K. (1990): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 2. unveränd. Aufl., München/Wien.
- Wulff, A. (2013): Statuspassage Studienbeginn. Zwischen Vergemeinschaftung und Resilienz. Baden Baden.
- Ziegler, A. (2009): Mentoring: Theoretischer Hintergrund. In: Stoeger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen, Lengerich, S. 7-30.

- **Natalie Kerbs, M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Universität Paderborn, E-Mail: natalie.kerbs@wiwi.upb.de
- **Dr. H.-Hugo Kremer**, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Universität Paderborn, E-Mail: hkremer@wiwi.upb.de
- **Eva Rüschen, M. Sc.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Universität Paderborn, E-Mail: eva.rueschen@wiwi.upb.de
- **Janine Sampaio Araujo, M. Sc.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung, Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, E-Mail: janine.sampaio-araujo@wiwi.upb.de
- **Dr. Andrea Zoyke, Jun.-Professorin** für Lehren und Lernen an der Hochschule, Interdisziplinäres Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (IZuLL), Universität Hamburg, E-Mail: andrea.zoyke@uni-hamburg.de

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.) Forschendes Lernen initiieren, umsetzen und reflektieren



ISBN: 978-3-937026-91-6
Bielefeld 2014, 188 Seiten, 32.00 €

Von der Lehrveranstaltung zur Lernveranstaltung: Der oft geforderte „shift from teaching to learning“ und die durch Bologna angestoßene Kompetenzorientierung regen zu einer kritischen Diskussion der Lehr-/Lernsituationen an, die an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen (HfWU) zu der Implementation von Forschendem Lernen führte. Nach einem einführenden Beitrag zu Diskussion, Ablauf und Anforderungen des Forschenden Lernens beschreiben acht Professor/innen der HfWU ihre Erfahrungen mit der Umstellung auf das neue Format. Dabei stellen sie Veranstaltungskonzepte, Ergebnisse der Studierenden und Reflexionen aus Studierenden- und Lehrendensicht dar.

Der Kanon der Projektberichte bezieht sich auf Veranstaltungen aus unterschiedlichen Studiengängen in unterschiedlichen Phasen des Student-Life-Cycles. Ob Grundlagenfach, Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten, Studienprojekt oder Veranstaltung im Masterstudiengang: Dieser Sammelband präsentiert als einer der ersten im deutschsprachigen Raum die Ergebnisse einer Scholarship of Teaching and Learning. Damit bietet er tiefgehende Einblicke in die Durchführung und Ergebnisse forschender Lehrveranstaltungen auf verschiedenen Ebenen, die als wertvolle Hilfestellung für weitere Arbeiten dienen können.

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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 1+2/2015
(Vorschau)

Ulrich Schreiterer

Back to the Future: Korea Bets on Basic Science to Spur Innovation and Growth

Gerold Heinrichs, Sabine Puch & Karin Kiewisch

Bi- und Multilaterale Forschungszusammenarbeit Deutschlands mit der Republik Südkorea

Fo-Gespräch mit
Dr. Bernd Ebersold,
Leiter der Abteilung „Forschung, Technologie und Innovation“ im Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft des Freistaats Thüringen

Fo-Gespräch mit Sabine Hunke,
Juniorprofessorin für molekulare Mikrobiologie

Hans-Dieter Daniel & Rüdiger Mutz
Methodenkritische Anmerkungen zum Leiden Ranking

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2015
(Vorschau)

Heinke Röbbken & Anne Mertens
Weibliche Präsenz in Hochschulleitungen – eine empirische Analyse

Fabian Heuel, Ilona Matheis & Solveig Randhahn
Hochschulen generationensensibel gestalten - Handlungsansätze für die Organisationsentwicklung an Hochschulen zum Umgang mit generationenbedingten Herausforderungen

Josef Oberneder & Paul Reinbacher
Der lange weg von der Fremd- zur Selbststeuerung: Transformationschritte an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Anna Füssinger
Leitbilder an bayerischen Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler
Zur Variante „Headhunting“ (Executive Search) bei Berufungen

Peter Kögler
Konzeption und Implementierung eines Risikomanagementsystems für Hochschulen am Beispiel der HTW Dresden

Thomas Lenzhofer & Markus Zwysig
Qualitätsmanagement mittels Evaluation der Lehrveranstaltungen durch Studierende

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2015
Beratung an der Hochschule nimmt zu! Ergänzung der Aufgaben von Studienberatung durch Beratungsprojekte der Lehrenden?

Beratungsentwicklung/-politik

Stefan Prange
Traditionen der Studierendenberatung zur Innovation nutzen

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Kristin Reineke & Hanna Rindfleisch
FORUM schule@hochschule
Zwei Zentrale Studienberatungen gestalten gemeinsam mit Lehrer/innen den Übergang von der Schule zur Hochschule

Helen Knauf
Sprechstunde revisited – Beratung durch Lehrende im Blended-Learning-Studium

Rebekka Balsam, Christian Herzog, Jens Newig, Andreas Seifert & Anja Stegert
Die Studienreflexion an der Leuphana Universität Lüneburg

Anna Maria Engel, Wahida Masoud, Anna Maria Bachmann & Tammo Straatmann
„Das Interkulturelle Mentoring der Universität Osnabrück“ – ein Beispiel für eine universitäre Internationalisierungsmaßnahme

Peter Schützner & Christiane Westhauser
Das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm – eine Alternative zu gängigen Online-Studienselbsttests

Tagungsbericht

Beratung im Scheinwerferlicht – Bericht vom ersten Spotlight-Seminar der European Association for International Education in Berlin am 1./2. Dezember 2014
Wilfried Schumann

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1/2015

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Käthe Schneider

Didaktisches Konzept des weiterbildenden berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Weiterbildung und Personalentwicklung“

Susanne Schulz

Personalstrategie an Hochschulen – eine Herausforderung auch für eine universitäre Verwaltung

Majana Beckmann,

Dagmar Borchers, Sebastian Scheibe & Torsten Sprenger

Organisationsentwicklung in Hochschulen: Neugestaltung der Studieneingangsphase

Personal- und Organisationsforschung

Sandra Barth & Anna Oevermann

Bedarfserhebung unter Lehrenden zur Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2015

Professionalisierung von Evaluation in der Hochschule

Qualitätsentwicklung/-politik

Florian Reith

Domänenspezifische Operationalisierung der Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich

Isabel Steinhardt

Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis – ein untrennbares Paar in Hochschulen?

Christine Meyer Richli

Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Harald Scheuthle

Internalisierung von Evaluationen und Professionalisierung von Evaluator/innen – Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Qualitätssicherungsagenturen

Diskussionsforum

Wolff-Dietrich Webler

Evaluation im Hochschulbereich als Profession – oder (nur) als „professionalisierte“ Tätigkeit?



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
 Bündler Straße 1-3
 33613 Bielefeld

Im Palandt·Webler Verlag erhältlich:

Reihe: Rechtsdidaktik in Lehre, Studium und Unterricht

Peter Dyrchs Didaktikkunde für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

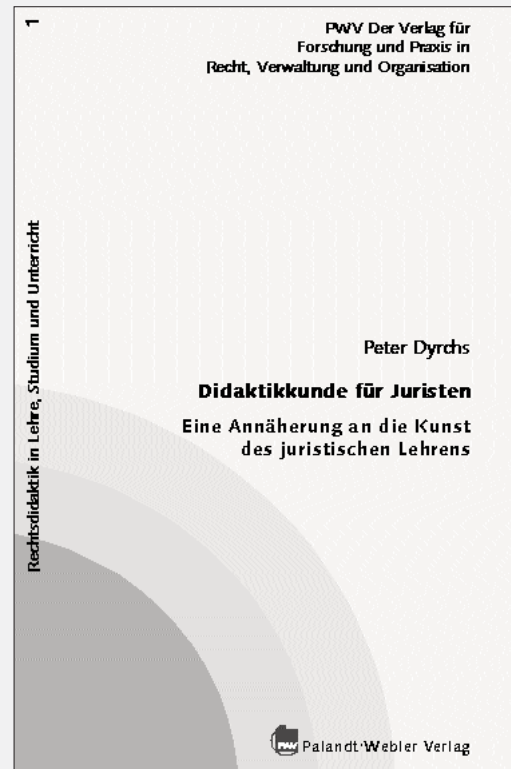
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung 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 umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. 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 Lehr-erfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungs-werke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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