

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Auf dem Weg zur Promotion: Zur Benachteiligung von Fachhochschul-Absolventinnen und -Absolventen
 - Akademisches Konfliktmanagement: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis?
- Rahmenbedingungen für einen guten Studiengang
Erkenntnisse aus dem Wettbewerb „Cum Laude“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft
 - Kann der Studienerfolg durch zusätzliche Tutoriumsangebote gesteigert werden?
Fallstudie Chemie – Thermodynamik
- Hochschulentwicklung als Lernkontext: Studierende zu Mitgestaltenden machen durch Forschendes Lernen

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld

Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale (ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hoch-

schule und Forschung im Hauptvorstand der GEW), 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 zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

Impressum

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

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: R. Robbel

Druck: Hans Gieselmann, 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“.

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro

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.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 05.11.2012

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

109

Hochschulentwicklung/-politik

*Sascha Czornohus, Katrin Dobersalske,
Fabian Heuel & Nina Petrow*

Auf dem Weg zur Promotion: Zur Benachteiligung von Fachhochschul-Absolventinnen und -Absolventen **110**

Justus Lentsch

Akademisches Konfliktmanagement: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis? **118**

Helen Knauf

Rahmenbedingungen für einen guten Studiengang Erkenntnisse aus dem Wettbewerb „Cum Laude“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft **125**

Petra Eichenseher, Hubert Motschmann & Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Kann der Studienerfolg durch zusätzliche Tutoriumsangebote gesteigert werden? Fallstudie Chemie – Thermodynamik **130**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Julia Weitzel & Daniel Fischer

Hochschulentwicklung als Lernkontext: Studierende zu Mitgestaltenden machen durch Forschendes Lernen **138**

Meldung

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

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

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind.

Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen.

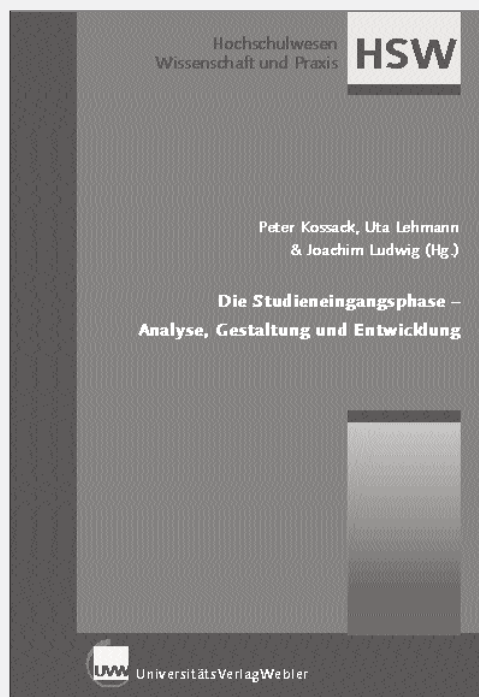
Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind.

Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

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

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



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



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

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

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 Schlingelpfad 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.

Reihe Campus-Literatur

Das Team aus *Sascha Czornohus*, *Katrin Dobersalske*, *Fabian Heuel* und *Nina Petrow* bearbeitet mit seinem Aufsatz **Auf dem Weg zur Promotion: Strukturelle (??) Benachteiligung von Fachhochschul-Absolventinnen und -Absolventen** ein hochschulpolitisch brisantes und daher sensibles Thema, das die Hochschulpolitik inzwischen in offener Auseinandersetzung beschäftigt. Seit die Forschung unstreitig zu den Aufgaben der Fachhochschulen zählt, Promotion zu den Berufungsvoraussetzungen an ihnen gehört und alle Professoren an Universitäten ausgebildet wurden, wurde die Forderung nach Promotionszugängen für die Master-Absolventen der Fachhochschulen immer lauter. Teillösungen wurden gefunden, aber die Debatte wird breiter und umfasst inzwischen (auf dem Hintergrund der Profil- und Schwerpunktbildung mit sehr unterschiedlichem Ausbau der Fächer) die Frage, ob überhaupt ganzen Hochschulen das Promotionsrecht verliehen werden sollte oder von Fachbereich zu Fachbereich verschieden – auch bei Universitäten. Die Überzeugung, dass die Verteilung des Promotionsrechts in Deutschland überprüft werden sollte, breitet sich aus. Das HSW ist an der breiteren Diskussion dieses Themas interessiert.

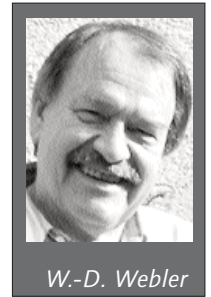
Seite 110

Promotionsvorgänge und deren Betreuung sind Prozesse, die neben der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Gegenstand u.U. von beiden Seiten – Promovenden und Betreuer/innen – emotional hoch aufgeladen sein können. Der Fortgang der Forschung und seine Betreuung werden häufig entweder in freudiger Überraschung und Verstärkung oder in konflikthafter Auseinandersetzung erlebt. Fehler können dabei auf beiden Seiten gemacht werden. Durch die damit verbundene Statuspassage gewinnt der Vorgang noch mehr an Bedeutung. Die Promovenden haben das zutreffende Gefühl, sich an hohen Maßstäben zu messen (und gemessen zu werden). An dieser Hürde wollen sie auf keinen Fall scheitern (wegen der Folgen für ihr Selbstwertgefühl und als soziale Blamage). *Justus Lentsch* untersucht das Konfliktpotential und stellt lösungsorientiert die Frage **Akademisches Konfliktmanagement: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis?**

Seite 118

Die Fachbereiche der Hochschulen traf es unvorbereitet: Mit der Einführung der Bologna-Reformen sollten gestufte und modularisierte Studiengänge neu konzipiert werden. Aber die Entwicklung von Studiengängen ist nicht Gegenstand der akademischen Ausbildung. Die Kenntnislage war durchaus vermischt. Da nicht nur curriculare Fragen der Lernorientierung und der Optimierung des Lernerfolgs, sondern viele Fragen der prestigeträchtigen Gewichtung der Lehrgebiete und der Ressourcenverteilung die Studiengangsentwicklung beeinflussen, waren die Verhandlungsergebnisse in ihrer Ausrichtung auf die Lernbarkeit eher suboptimal. Da hat die Neuentwicklung eines Studienganges in einem gänzlich neuen Lehrgebiet mit einem neu aufzubauenen Kollegium vergleichsweise leichtere Ausgangsda-

ten. Ein unter diesen günstigen Ausgangsbedingungen entwickelter Studiengang hat in einem Wettbewerb Chancen. *Helen Knauf* stellt in ihrem Beitrag **Rahmenbedingungen für einen guten Studiengang. Erkenntnisse aus dem Wettbewerb „Cum Laude“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft** den Gewinner vor und zieht daraus verallgemeinerungsfähige Schlussfolgerungen.



W.-D. Webler

Seite 125

Tutorenprogramme gelten geradezu als Allheilmittel bei unbefriedigenden Studienleistungen. Das haben die Autor/innen *Petra Eichenseher*, *Hubert Motschmann* & *Maria-Anna Bäuml-Roßnagl* zunächst auch angenommen. In sehr vielen Fällen werden die Erwartungen auch eingelöst, wenn die Tutor/innen über Fachwissen hinaus gut ausgebildet wurden und die Lerngruppen klein genug sind, um ausreichend auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingehen zu können. Mit dem Begriff Tutorenprogramm wird allerdings eine weite Spanne unterschiedlicher Ziele (Orientierungs-, Studieneingangs-, Fach- und Prüfungstutorien) sowie Ansprüche an die Lehr-/Lernvorgänge und das methodische Vorgehen verbunden. Letzteres reicht (bei Fachtutorien) von der Doppelung des Vorlesungsstoffes, d.h. seiner Wiederholung über arbeitsteiliges Vorgehen im Stoff, von Nachhilfestunden im Demonstrationsstil der Vorlesung in größeren Plena bis zu intensivem, individuellem, aktiven Lernen der Studierenden in Kleingruppen. Das Autorenteam präsentiert in seinem Beitrag **Kann der Studienerfolg durch zusätzliche Tutoriumsangebote gesteigert werden?** die Ergebnisse einer empirischen Begleitung von Tutorien in der Thermodynamik mit z.T. überraschenden Ergebnissen. Die Auswertung führt auf grundlegende Fragen von Studium und Lehre.

Seite 130

Immer wieder lohnt sich, über die Wissenschaftlichkeit der Studiengänge nachzudenken. Es reicht nicht, dass Lehrinhalte wissenschaftlich gewonnen worden sind und die Studierenden Techniken wissenschaftlichen Arbeitens erlernen. Sie müssen Erkenntnisprozesse kennen lernen – lernen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen (und inwiefern sie irrtums- und fehleranfällig sind) – und sie müssen sie selbst erprobt haben. Die ideale Methode dafür ist das Forschende Lernen. Wenn dieses Forschen in frühen Semestern thematisch auch noch auf die eigene Hochschule angewandt wird, dient es obendrein einem vertieften Verständnis der Einrichtung, an der nahezu die wichtigste Zeit im Leben verbracht wird. *Julia Weitzel* & *Daniel Fischer* zeigen in dem Beitrag **Hochschulentwicklung als Lernkontext: Studierende zu Mitgestaltenden machen durch Forschendes Lernen** anhand ihres Veranstaltungskonzepts, wie Prozesse forschenden Lernens aufgebaut werden können.

Seite 138

W.W.

Sascha Czornohus, Katrin Dobersalske,
Fabian Heuel & Nina Petrow¹

Auf dem Weg zur Promotion: Zur Benachteiligung von Fachhochschul- Absolventinnen und -Absolventen²



Sascha Czornohus



Katrin Dobersalske



Fabian Heuel



Nina Petrow

The team of Sascha Czornohus, Katrin Dobersalske, Fabian Heuel and Nina Petrow worked with their essay **On the Way to the Doctorate: Structural Discrimination Against Graduates of Universities of Applied Sciences** on a politically charged and therefore sensitive issue of higher education, which is openly discussed in higher education policy now. Ever since research has indisputably belonged to the duties of universities of applied sciences and a doctorate has been part of the appointment requirements at them and all the professors have been qualified at universities, the claim for access to doctoral studies for master graduates of universities of applied sciences has grown louder. Partial solutions have been found, but the debate broadens and now includes the question (on background of specialization and the formation of a profile with very different development of subjects) whether entire schools of higher education should even be vested with the right to award doctorates or whether this should vary from department to department - even in universities. The belief spreads that the distribution of the right to award doctorates should be reviewed in Germany. HSW is interested in the broader discussion of this topic.

In der fünften Datenerhebung zur Promotionsentwicklung von Fachhochschul-Absolventen in der Bundesrepublik Deutschland verzeichnet die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für die Jahre 2006 bis 2008 mit 570 Promotionsabschlüssen einen Anstieg um 41% im Vergleich zum vorherigen Dreijahreszeitraum (HRK 2011, S. 5 und 16f, Anlage 2, S. 6f). Ansgar Keller untersuchte 2008 rund 300 Promotionsordnungen von mehr als 70 Universitäten und konstatierte, dass von allen Promovierenden kaum mehr als 100 (entspricht 0,8%) ihr Studium an einer Fachhochschule absolvierten (Keller 2011, S. 9). Die Zahlen steigen nur langsam an. Angesichts einer Studierendenquote von über 33% an Fachhochschulen (Wintersemester 2008/ 2009) (Statistisches Bundesamt 2011)³ ist dieser Anteil gering.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Promotionszugang ist zunächst zu fragen, welche wissenschaftliche Leistung eine Promotion unter Beweis stellt. Die Antwort findet sich in den jeweiligen Hochschulgesetzen (HG) der Bundesländer wieder. So heißt es beispielsweise in § 67 Abs. 1 im HG NRW: „Durch die Promotion wird an

Universitäten und an Kunsthochschulen in musik- und kunstwissenschaftlichen Fächern eine über das allgemeine Studienziel gemäß § 58 Abs. 1 hinausgehende Befähigung zu selbstständiger wissenschaftlicher Arbeit nachgewiesen. Die Befähigung wird auf Grund einer wissenschaftlich beachtlichen schriftlichen Arbeit (Dissertation) und weiterer Prüfungsleistungen festgestellt“ (HG NRW).

Nicht alle deutschen Hochschultypen haben das Recht zur Vergabe des Doktorgrades. Universitäten begründen ihr Privileg mit einer besonders hohen Qualität in Lehre und Forschung zur Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses. Generell erfüllen Fachhochschulen in ihrer Argumentation nicht die entsprechenden, umfassenden Qualitätsstandards, um dem Anspruch ausreichender

¹ Die Autoren haben gleichberechtigt an dem Artikel gearbeitet und diesen gemeinsam verfasst.

² Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Bezeichnung aufgeführt, die aber die weibliche Anrede beinhaltet.

³ Die Angaben zu Fachhochschulen schließen auch theologische, pädagogische sowie Kunst- und Verwaltungshochschulen ein.

wissenschaftlicher Qualität nachkommen zu können. Solche Standards werden an Universitäten flächendeckend als gegeben betrachtet und keiner weiteren Prüfung unterzogen.

Mit dem folgenden Beitrag wird auf die Problematik in der deutschen Hochschullandschaft hinsichtlich eines regulierten Promotionswesens eingegangen. Nicht alle Aspekte können Berücksichtigung finden, da die föderale Bildungsstruktur Deutschlands ein komplexes Geflecht an Möglichkeiten und Hindernissen länderspezifischer Ungleichheiten umfasst. Entsprechend konzentriert sich der Aufsatz auf die Fachhochschule als forschende Einrichtung und die damit verbundenen Herausforderungen auf dem Weg zur Promotionsvergabe, insbesondere in Nordrhein-Westfalen.

1. Stellenwert der Promotion in Deutschland

In Deutschland existieren über 50 verschiedene Dokortitel (o. A. 2009, S. 3). Mit 25.084 abgeschlossenen Promotionen in 2009 und einem Anteil von 1,8% promovierter Bundesbürger liegt Deutschland im internationalen Vergleich auf der Spitzenposition (Schulze-Cleven 2011).⁴ Gefragt nach den Motiven für die Anfertigung einer Dissertation sind es – neben dem Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten sowie an Fach und Thema (o. A. 2009, S. 5) – zunehmend bessere Berufsaussichten, die für die Anfertigung einer Dissertation sprechen (Briedis 2007, S. 91f und 122). Generell erleichtert der Titel als der höchste akademische Grad die Teilnahme am wissenschaftlichen Arbeitsmarkt und gilt als Voraussetzung für wissenschaftliche Karrieren. Solche werden jedoch zunehmend unattraktiv, insbesondere da befristete Beschäftigungsverhältnisse unterhalb der Professur inzwischen die Regel sind (Destatis/Statistisches Bundesamt 2011, S. 26). Entsprechend ist der Wissenschaftssektor nicht der wichtigste Beschäftigungsbereich für Promovierte. Für Berufskarrieren außerhalb der Forschung stellt der Dokortitel inzwischen ein entscheidendes Qualitäts- und Abgrenzungsmerkmal gegenüber Mitbewerbern dar (Jakszat u.a. 2010, S. 1 und 21). Ein Großteil der Promovierten findet sich in den Führungsetagen der deutschen Privatwirtschaft wieder (Die Bundesregierung 2008, S. 121); zwei Drittel der Vorstände in DAX-Unternehmen tragen einen Dokortitel (o. A. 2009, S. 4). Meist steigt das Gehalt entsprechend dem akademischen Grad, ebenso nimmt die gesellschaftliche Anerkennung zu: Als Teil des Namens steht der Dokortitel in Deutschland in offiziellen Dokumenten wie dem Personalausweis (Strack 2011) und sein Erwerb gilt bis heute als „[...] ein wichtiger Mechanismus für die Reproduktion gesellschaftlicher Eliten“ (Schulze-Cleven 2011). In diesem Kontext stellt ein erschwerter Promotionszugang für Fachhochschul-Absolventen eine Benachteiligung ebendieser dar. Es ist somit zu prüfen, welche Berechtigung diese Erschwerung hat.

Ungeachtet dieser Trends stellen Universitäten eine andere Begründung in den Vordergrund: Sie verstehen Forschung als internationale und vernetzte Tätigkeit. Eine Dissertation verkörpert hierbei die erste Stufe im Forscherberuf (Wintermantel 2010, S. 13). Ihnen allein ist die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

zugewiesen (z.B. § 3 Abs. 1 HG NRW). Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan, betonte jüngst hingegen mit Blick auf die Forschungsleistung und Drittmittelerfolge der Fachhochschulen deren tragende Rolle auch „als Ausbildungsstätten für hochqualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchs“ (BMBF 2012) und sieht die Entwicklung hin zum Erwerb der Promotion an einer Fachhochschule als evolutionären Prozess (Oselt 2012).

2. Grundlagen des universitären Promotionsprivilegs

In den vergangenen 40 Jahren hat sich die Rolle der Fachhochschulen über ihre ursprüngliche Funktionsweise als berufsvorbereitende Institution hinaus weiterentwickelt. Dies ist inzwischen auch in der Hochschulgesetzgebung anerkannt: „Die Fachhochschulen [...] nehmen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben [...] wahr“ (z.B. § 3 Abs. 2 Satz 2 HG NRW). Sie sehen Forschung zunehmend als einen Kernbereich ihrer Aktivitäten. Laut Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG 2010) ist Forschung auch Aufgabe von Fachhochschul-Professoren.⁵

Mit der Einführung gleichwertiger Master-Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen, stellt sich für Fachhochschul-Absolventen die Frage des Zugangs zur Promotion dringlicher als zuvor. Nach § 67 Abs. 4 Buchstabe c HG NRW haben sie sogar Anspruch auf Zulassung. Dennoch existieren zahlreiche Hürden für Fachhochschul-Absolventen. Die vom Wissenschaftsrat (WR) geforderte Transparenz und Gleichbehandlung (WR 2010a, S.11 und 86) steht weiter aus.

Damit das Fachhochschul-Studium nach dem Master nicht in der akademischen Sackgasse zu enden droht, ist der Gesetzgeber – ohne dabei das Promotionsrecht der Universitäten anzurühren – in NRW beispielsweise den Weg kooperativer Promotionsstudien gegangen: „Die Universitäten und Fachhochschulen entwickeln in Kooperation Promotionsstudien im Sinne des Absatzes 4 Satz 1 Buchstabe b), bei denen die Erbringung der Promotionsleistungen gemeinsam betreut wird“ (HG NRW § 67 Abs. 6).

Dieser Forderung wird bislang aber nur vereinzelt nachgekommen. Immer noch beruhen Kooperationen vielmehr auf persönlichen Kontakten der Professoren als auf vertraglich abgesicherten Beziehungen (WR 2010a, S. 11 und 86f).

Es gibt große Vorbehalte, Fachhochschulen ein eigenständiges Promotionsrecht einzuräumen. Für den Vorsitzenden der Landesrektorenkonferenz der Universitäten, Axel Freimuth, ist das Privileg Markenzeichen der Universitäten. Er bezweifelt, dass Fachhochschulen über die notwendigen Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Dissertationen verfügen (LT NRW 2011, S. 3f). Transparente und überprüfbare Kriterien, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um eine Einrichtung zur Pro-

⁴ Die Zahl von über 25.000 Promotionen beinhaltet rund 7.700 Promotionen im Bereich Medizin, die als Standardabschluss für das Fach gelten (Destatis/Statistisches Bundesamt 2011, S. 25).

⁵ Vgl. auch Hochschulpolitischer Blog (2011).

motionsvergabe zu ermächtigen, sind für öffentliche Hochschulen nicht gebräuchlich und werden trotz Plagiatshäufungen nicht entwickelt beziehungsweise eingeführt, da sie auf alle Hochschultypen gleichermaßen angewendet werden müssten – auch auf Universitäten. Unter Berücksichtigung gleicher wissenschaftlicher Standards erscheinen die Zweifel an der wissenschaftlichen Qualität der Fachhochschulen und ihrer Absolventen nicht gerechtfertigt. Die akademische Qualifikation der Professoren hat sich gegenüber der Gründungsgeneration, die noch vielfach aus den höheren Berufsfachschulen kam, mit der Promotion als Berufungsvoraussetzung inzwischen dem akademischen Niveau der Universitäten angenähert. Zudem weisen Professoren häufig viele Jahre Forschungserfahrung als wissenschaftliche Mitarbeiter an Universitäten vor. Entsprechend verstehen sie Forschung als ihre Dienstaufgabe (Hochschule NRW/LRK der Fachhochschulen 2011, S. 1). „Heute gestattet die Mehrheit der Bundesländer in ihren Hochschulgesetzen den Fachhochschulen nicht lediglich zu forschen, Forschung wird den Fachhochschulen vielmehr als Aufgabe [...] ausdrücklich zugewiesen“ (BVerfG 2010).

Und obwohl diese Annäherung zwischen Fachhochschulen und Universitäten stattgefunden hat, besteht weiterhin eine Differenzierung in Bezug auf das Recht zur Vergabe von Promotionen. Statt einer rechtlichen Gleichstellung kommt es lediglich zu Kompromissvorschlägen, wie etwa den vom WR geforderten Kooperationsplattformen (WR 2010a, S. 11 und 86). Der Standort Deutschland wird dadurch im europäischen Wissenschafts- und Innovationsraum geschwächt. Hinsichtlich des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Angleichung von Studienabschlüssen wäre im Zuge der zunehmenden und notwendigen Forschungsaktivitäten von Fachhochschulen das eigenständige Promotionsrecht die logische Konsequenz. Da Professoren an Fachhochschulen in ihrer eigenen Karriere an Universitäten ausgebildet und promoviert worden sind, zum Teil über jahrelange Forschungserfahrung an Universitäten verfügen und grundsätzlich die Examen prüfen können, die sie selbst erfolgreich absolviert haben, wären sie an Universitäten in vielen Fächern bei Promotionen auch prüfungsberechtigt. Wenn zudem Fachhochschul-Professoren als Zweitgutachter in Promotionsverfahren an Universitäten fungieren, die der Dissertation zugrunde liegende Forschung in Laboren der Fachhochschulen oder ihrer kooperierenden Industriepartner stattfindet und die Fachhochschul-Professoren dort selbst die Betreuer sind, dann gibt es keine substanziellen Gegenargumente mehr.⁶

So existiert für den Präsidenten des Hochschullehrerbundes⁷, Nicolai Müller-Bromley, nur ein Argument gegen das Promotionsrecht für Fachhochschulen: der Schutz der Universitäten, die ihren durch das bestehende Promotionsrecht verbrieften Wettbewerbsvorteil zu verteidigen versuchen (LT NRW 2011, S. 29). Eine neue Variante hat der frisch gewählte Präsident der HRK, Horst Hippler, unmittelbar nach seiner Wahl im April 2012 in die Debatte eingebracht. Gefragt, wie er denn mit dem geforderten Promotionsrecht für Fachhochschulen halte, antwortete er, dies komme für ihn nicht in Frage – sehr wohl denkbar sei es allerdings, die besten Fachhochschulen in Universitäten umzuwandeln.⁸

3. Die Zugangssituation von Fachhochschul-Absolventen

Seit 1992 besteht für Fachhochschul-Absolventen die Möglichkeit, zu promovieren (Keller 2011, S. 135). Rein formal ist für sie eine Bewerbung im Ausland, in strukturierten Programmen oder als Individualpromotion an Universitäten im Inland denkbar. Im Inland erfolgt sie entweder ohne nennenswerten Einbezug der Fachhochschule oder im kooperativen Verfahren unter Einbeziehung eines Gutachters von einer Fachhochschule, zu-

Absolventin: Guten Tag, ich möchte promovieren. Ich verfüge über Berufserfahrung, habe das Bachelor- und Master-Studium als eine der besten abgeschlossen und zudem vor Beginn meines Studiums in Forschung und Lehre gearbeitet.

Professor: Guten Tag, das klingt ja sehr gut, genau solche Leute suchen wir. Wir möchten qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchs fördern. [...] Zeigen Sie mir mal Ihre Unterlagen. [...] Um was für einen Master handelt es sich denn?

Absolventin: Ich habe einen forschungsorientierten Master und beide Abschlussarbeiten mit einem empirischen Teil versehen.

Professor: Sehr gut. [...] Ach so, Sie waren an einer Fachhochschule? Oje, das ist aber schlecht.

Absolventin: Ich war an einer renommierten Fachhochschule und dort sehr erfolgreich.

Professor: Wie haben Sie denn abgeschlossen?

Absolventin: Das Bachelor-Studium habe ich mit 1,5 und das Master-Studium mit 1,3 abgeschlossen.

Professor: Mmh, unser schlechtestes, den wir beispielsweise letztes Jahr aufgenommen haben, hat mit 1,1 abgeschlossen und war Universitätsabsolvent. Aber Sie sind ja auch Fachhochschulabsolventin. Wir arbeiten hier mit abstrakten Forschungsmethoden und davon werden Sie keine Ahnung haben. Sie kommen ja aus der Praxis, qualifizierte Forschung ist etwas anderes. Sie kennen ja keine Forschungsmethoden und wissen gar nicht, wie ein Forschungsdesign aufgebaut wird. Wir forschen hier auf hohem Niveau und ich möchte Sie nicht überfordern.

Absolventin: Ich habe jahrelang an Forschungsprojekten mitgearbeitet, selbst empirisch geforscht, als eine der besten abgeschlossen und ich bin bereit, sollte ich eine Methode nicht kennen, mich einzuarbeiten.

Professor: Naja, das halte ich für keine gute Idee. Sie können hier einfach nicht mithalten. Sie werden Schwierigkeiten haben hier etwas zu verstehen. Sie hätten an der Universität studieren müssen. Als Fachhochschulabsolventin kann ich Sie leider nicht bei Ihrer Promotion unterstützen, die Zeit dafür fehlt mir einfach. Ich müsste mit Ihnen ja bei den wissenschaftlichen Basics beginnen. Auf Wiedersehen!

Quelle: Persönliche Erfahrung einer der Autoren (Gedächtnisprotokoll)

meist als Zweitgutachter oder in jüngster Zeit in gemeinsamen Promotionskollegs. Andere Modelle ermöglichen die Forschung an der Fachhochschule und Promotion im Ausland über den Fachhochschul-Professor, der dort prüfungsberechtigt ist. Daher sollte angenommen werden, dass für Fachhochschul-Absolventen Wege zur Promotion durchaus offen stehen. Dies trifft nur bedingt zu, wie das Fallbeispiel einer Fachhochschul-Absolventin zeigt, die sich auf die Suche nach einem Promotionsbetreuer an einer Universität begeben hat (siehe Kasten auf Seite 111).

Im konkreten Einzelfall stehen Fachhochschul-Absolventen den festgefahrenen und oft subjektiven Argumentationslinien zumeist hilflos gegenüber.

In Bezug auf die strukturellen Rahmenbedingungen fanden in den letzten 20 Jahren nur rudimentäre Veränderungen statt. Bei Betrachtung der nordrhein-westfälischen Gesetzeslage gestalten sich die Strukturen im nationalen Vergleich gut, so Müller-Bromley (LT NRW 2011, S. 6). Laut § 67 Abs. 4 des HG NRW steht Master-Absolventen der Zugang zum Promotions-Studium grundsätzlich offen. Jedoch räumt § 67 Abs. 2 den Universitäten das Recht ein, weitere Qualifizierungsnachweise von Promotionswilligen einzufordern.

Dabei haben sich Fachhochschulen in den 40 Jahren ihres Bestehens⁹ grundlegend verändert. Mit dem Bologna-Prozess und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2003 sind Master-Absolventen unabhängig vom Hochschultyp zur Promotion berechtigt (KMK 2010, S. 4). Dementsprechend fordert der WR den Übergang in die Promotion zu erleichtern und nach dem Beschluss der KMK „in der Realität“ zu vollziehen (WR 2010a, S. 87). Auch die HRK sprach 2007 Empfehlungen aus, förderliche Voraussetzungen in den Promotionsordnungen für Fachhochschul-Absolventen zu schaffen, um damit eine gleichberechtigte Regelung bei der Zulassung von Fachhochschul- und Universitäts-Absolventen sicherzustellen (HRK 2007). Zwar sind seitdem nach Keller „die Zugangshürden insgesamt etwas gesunken“ (Keller 2010, S. 23), dennoch besteht nach wie vor kein Konsens über die Qualifikationsanforderungen. Seiner Untersuchung zufolge ist der Promotionszugang ohne oder mit nur geringen Auflagen für Master-Absolventen von Fachhochschulen die Ausnahme. Fachhochschul-Absolventen müssen sich über Eignungsfeststellungsverfahren wissenschaftlich beweisen. Keller zeigt zudem auf, dass Fachhochschul-Absolventen überwiegend ein ‚sehr gut‘ vorweisen müssen. Hingegen können Universitäts-Absolventen ihr vorangegangenes Studium schlechter abgeschlossen haben. Im Zuge des Bologna-Prozesses wurden zwar teilweise die Promotionsordnungen überarbeitet, doch bleiben häufig noch das Eignungsfeststellungsverfahren und eine Benachteiligung aufgrund der vermeintlich schlechteren methodischen Ausbildung der Fachhochschul-Absolventen bestehen. Keller beanstandet jedoch auch die geringen Bewerberzahlen von Fachhochschul-Absolventen und mahnt ein noch ausbaufähiges Engagement seitens der Fachhochschulen an (Keller 2010, S. 23).

Birgit Mager, Professorin an der Fachhochschule Köln, kritisiert daher, es entspreche nicht der Realität, wenn Universitäten behaupten, Fachhochschul-Absolventen

entstünden keine Nachteile aus der Verankerung des Promotionsrechts an Universitäten. „Die Absolventen von Fachhochschulen stehen oft als Bittsteller da, müssen oft einen unglaublichen Zusatzaufwand leisten, um zur Promotion zugelassen zu werden. Sie haben nicht die Möglichkeit, an ihren Lehrstühlen an den Drittmittelprojekten zu promovieren, in denen sie eigentlich inhaltlich verortet sind“ (LT NRW 2011, S. 14). Weiterhin lässt sich eine Abwanderung von Promotionswilligen ins Ausland konstatieren. Und noch mehr: „Die derzeitige Regelung hält qualifizierte Studierende von dem Studium an einer Fachhochschule fern. Denn wenn ich mir später die Promotionsmöglichkeit offenhalten möchte [...], dann gehe ich heute nicht an eine Fachhochschule“, äußerte Müller-Bromley (LT NRW 2011, S. 6). Als weitere Hürde stellt sich die Suche nach einer Promotionsbetreuung heraus. Fachhochschul-Absolventen werden als externe Bewerber nachrangig behandelt (siehe Kasten). Zudem kennen sich die Promotionsinteressierten und potenziellen Promotionsbetreuer nicht. Letztere rekrutieren ihre Promovenden daher lieber aus dem ‚eigenen Pool‘.

Insgesamt bleiben „Fachhochschulen [...] abhängig vom guten Willen der Universitäten, der auf Hochschulleitungsebene oft durchaus vorhanden ist“ (Hochschule NRW/LRK der Fachhochschulen 2011, S. 1). Dieser erweist sich allerdings als wirkungslos, wenn Fakultäten über ihre Promotionsordnungen eine Beteiligung von Fachhochschul-Professoren im Verfahren verhindern und bei der Promotionszulassung zwischen Universitäts- sowie Fachhochschul-Absolventen unterscheiden.

4. Strukturelle Rahmenbedingungen für Fachhochschul-Absolventen

Der begrenzte Promotionszugang von Fachhochschul-Absolventen ist im Wesentlichen systembedingt. Deshalb gilt es einen Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen zu werfen.

⁶ Gespräch geführt mit Wolff-Dietrich Webler am 17. Mai 2012.

⁷ Berufsverband der Lehrenden an Fachhochschulen.

⁸ Laut Tagesspiegel hatte Hippler nach seiner Wahl Ende April 2012 in Hamburg erklärt: „Wir würden etwas falsch machen, wenn wir unseren Fachhochschulen das Promotionsrecht geben würden, weil gar nicht alle in der Lage sind, das durchzuführen.“ Ihm zufolge könnten allerdings leistungsstarke Fachhochschulen nach einer Prüfung in Universitäten umgewandelt werden. Micha Teuscher, Rektor der Hochschule Neubrandenburg und Sprecher der Gruppe der Fachhochschulen in der HRK bewertet diesen Vorschlag als „[...] ein[en] Versuch, das primäre Promotionsrecht der Universitäten zu retten [...]“. Auch ohne Universitätsrang steht für ihn forschungs- und leistungsstarke Fachhochschulen das Promotionsrecht zu. Die Argumentation, dass sie anwendungsbezogen forschen und eine geringere Fächervielfalt vorweisen als Volluniversitäten, lehnt er als Hinderungsgrund ab. Technische Universitäten forschen ebenfalls anwendungsbezogen und private Universitäten bieten teilweise nur bestimmte Fächer an, so seine Gegenargumentation. Ferner verweist er auf die Plagiatsskandale, die die Universitäten weiter erschüttern. „Es ist also nicht per se die Institution Universität, die es besser kann.“ Vielmehr sei es die Qualität der Betreuung und des Forschungsumfeldes, die ausschlaggebend sind. Laut Teuscher können diese Umstände an ausgewählten Fachhochschulen durchaus bestehen (Burchard 2012). Auch die LRK NRW hat sich von Hipplers Aussage distanziert (Hochschule NRW/LRK der Fachhochschulen 2012).

⁹ Grundlage ist das Abkommen der Länder zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31.10.1968.

Akteursvielfalt im Wissenschaftssystem

Die Bereitschaft von Universitäten, mit Fachhochschulen zu kooperieren, ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Auf beiden Seiten weichen die Interessenlagen voneinander ab. Während sich Fachhochschulen systembedingten Nachteilen im Wettbewerb um Studierende und (Nachwuchs-)Wissenschaftler ausgesetzt sehen, empfinden Universitäten häufig keinen Handlungsbedarf. Es gehe zwar „mit dem exklusiven Promotionsrecht [...] eine Kooperationspflicht einher“ (WR 2010b), so der ehemalige Vorsitzende des WR Peter Strohschneider, doch wird die Kooperationsbereitschaft der Universitäten maßgeblich durch Rechtsnormen, in Einzelfällen auch durch externe Ressourcenzuweisungen, herbeigeführt. So ist es nicht verwunderlich, wenn die „gesetzlich festgeschriebene Kooperation [...] an der dafür notwendigen Partnerschaft auf Augenhöhe“ (LPKwiss-NRW 2011, S. 2) scheitert.

Über alle Hochschularten hinweg lässt sich in traditionell promotionsstarken Bereichen, wie den Naturwissenschaften, eine verhältnismäßig größere Kooperationsbereitschaft ausmachen als etwa in den Geistes- und Sozialwissenschaften (HRK 2009). Promotionsrecht ist Fakultätsrecht und damit durch einzelne Personen beeinflussbar. Deshalb können innerhalb einer Universität unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und Kooperationsbereitschaften existieren (Keller 2011, S. 14 und 104ff). Kooperationen – insbesondere in räumlicher Nachbarschaft – kommen aufgrund von Berührung- oder Konkurrenzängsten somit nur schwer zustande, selbst wenn auf Hochschulleitungsebene der Wille besteht (o. A. 2010, S. 2).

Unterschiede werden darüber hinaus zwischen Ost und West deutlich: Ostdeutsche Hochschulen erfuhren durch ihre Aufteilung in Universitäten oder Fachhochschulen eine Eingliederung im Rahmen der Wiedervereinigung an das westdeutsche, zweigliedrige System. „Mit der Übernahme der westdeutschen Hochschultypen ging der Verlust des Promotionsrechts für diejenigen ostdeutschen Hochschulen einher, die zu Fachhochschulen umgewandelt oder in eine solche integriert wurden“ (WR 2010a, S. 26). Bis heute bedingt die historische Nähe zwischen beiden Hochschultypen dort eine größere Kooperationsbereitschaft als in den alten Bundesländern.¹⁰ Vor allem die aus Einrichtungen der höheren technischen Bildung hervorgegangenen und in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zumeist in Technische Universitäten umbenannten Hochschulen sind im Vergleich zu anderen Universitäten stärker in kooperative Promotionsverfahren involviert. Sie haben eine Vorreiterrolle eingenommen, vor allem in Bezug auf die Ingenieur- und Naturwissenschaften (ARGE TU/TH und TU9 2009). Vor einem ähnlichen Hintergrund verhalten sich deutschlandweit solche Universitäten kooperativ, die in den Jahren 2002 bis 2003 aus ehemaligen Gesamthochschulen hervorgingen und bis dahin auf Universitäts- wie auf Fachhochschul-Abschlüsse unter einem Dach vorbereiteteten.

Das Selbstverständnis von Forschung und Forschenden

Als fundamental für den Erfolg kooperativer Promotionsverfahren, an denen Erst- und Zweitprüfer einer Universität

und Fachhochschule beteiligt sind, gilt die Einbindung der Fachhochschul-Studierenden beziehungsweise -absolventen in Forschungsprojekte und Netzwerke der Scientific Community. Durch die gezielte Einbindung von Fachhochschul-Professoren in Promotionsverfahren können neue, interessante Forschungsfragen zum Tragen kommen und Anwendungsbezüge hergestellt werden. Innerhalb der Fachhochschul-Landschaft ist zu berücksichtigen, dass eine junge Generation universitär und unternehmerisch geprägter Fachhochschul-Professoren Forschungsambitionen sowie -potenziale mitbringt, denen sie nachgehen möchte. Dem Selbstverständnis dieser Generation entspricht der mit der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts bekräftigte Auftrag an Fachhochschul-Professoren in Forschung und Lehre (BVerfG 2010). Daneben tritt das noch nicht ausreichend genutzte Innovationspotenzial, welches anwendungsnahe Forschung an Fachhochschulen ermöglicht (Webler 2011b, S. 73). Fachhochschulen, die in ihren Qualitätsstrukturen den Universitäten ebenbürtig sind, benötigen aus diesen Gründen bessere Möglichkeiten, ihren Absolventen Wege zur Promotion zu bieten. Einige Zeichen deuten auf eine weitere Verbesserung des Promotionszugangs für Fachhochschulen und deren Absolventen hin.¹¹ So hat der Landtag in Nordrhein-Westfalen am 26. Januar 2012 eine Änderung des Hochschulgesetzes beschlossen. Inhaltlich erfolgte eine Erweiterung von § 67 Abs. 4, die ausdrücklich eine Unterscheidung zwischen Bewerbern von Fachhochschulen und Universitäten für unzulässig erklärt (LT NRW 2012, Art. 1 Abs. 2 (b)). Hieraus resultiert eine noch zu erwartende Anpassung der Promotionsordnungen seitens der Universitäten. Neben den sozialen Aspekt treten politische und wirtschaftliche Argumente sowie die geschilderten, dem Wissenschaftssystem immanente Gründe, einen Prozess des Umdenkens gezielt zu leiten und zu fördern.

5. Empfehlungen

Die vielzähligen Reformen der letzten Dekade haben das gesamte Hochschulsystem grundlegend verändert. Die aktuellen Herausforderungen, denen es auch im internationalen und europäischen Kontext begegnen wird, sind bezeichnend: Rückgang der Studierendenzahlen an ostdeutschen Hochschulen, erwartetes Absinken der Studienanfängerzahlen im OECD-Raum und in Deutschland ab spätestens 2013¹², massiver Ausbau

¹⁰ Zwei Fünftel der 20 (von 71 an der Studie beteiligten) Universitäten mit den niedrigsten Hürden für Fachhochschul-Absolventen befinden sich in den neuen Bundesländern (Keller 2011, S. 135ff).

¹¹ Die aktuelle Diskussion in Nordrhein-Westfalen umfasst beispielsweise die Vergabe eines Promotionsrechts an Fachhochschulen in forschungsstarken Teilbereichen oder in Disziplinen, die an Universitäten nicht vertreten sind. Angeregt wird auch eine Anwendung der Regelungen aus dem Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 13.3.2008. Dort lautet § 59 Abs. 2: „Im Promotions-Studium sollen die Kunsthochschulen für ihre Doktorandinnen und Doktoranden forschungsorientierte Studien anbieten und ihnen den Erwerb von akademischen Schlüsselqualifikationen ermöglichen. Das Promotions-Studium kann als Studiengang gemäß § 52 Abs. 1 Satz 1 durchgeführt und in diesem Fall durch einen vorangehenden Master-Abschluss gegliedert werden; die Regelstudienzeit setzt das Ministerium fest. Die Kunsthochschulen wirken auf die wissenschaftliche Betreuung ihrer Doktorandinnen und Doktoranden hin.“

neuer sowie Verlagerung bestehender Studienplätze von Universitäten an Fachhochschulen.¹³ Angesicht solcher Veränderungen wird nach Möglichkeiten gesucht, Fachhochschulen zu stärken und zu gleichberechtigten sowie schlagkräftigen Akteuren im Wettbewerb zu machen. Folgende Empfehlungen lassen sich hieraus ableiten:

(1) Erfolgreiche Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen sollten institutionalisiert werden.

Die Empfehlungen des WR zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem betreffen primär die Verflechtung von Fachhochschulen mit Universitäten im Rahmen von Kooperationsplattformen. Hierfür sind weitere politische Weichenstellungen im Sinne strukturierter Promotionsprogramme sowie gemeinsamer Promotions- und Forschungskollegs nötig.¹⁴ Einen Ansatzpunkt für bessere Kooperationen bietet die Nutzung und Institutionalisierung bestehender Kontakte und kooperativer Promotionsverfahren, der Aufbau promotionsfördernder Strukturen an Fachhochschulen sowie deren vernetztes Zusammenwirken.

Forschungsstarke Fachhochschulen bauen derzeit solche institutionalisierten Strukturen auf (Ihne u.a. 2011, S. 84-87), um vier Ziele zu verfolgen: Sie wollen ihrem Forschungsauftrag gerecht werden, das Wissenschaftssystem durchlässiger gestalten, Absolventen besser über Promotionsmöglichkeiten informieren und ihnen berufliche Perspektiven im Wissenschaftssystem eröffnen. Fachhochschulen müssen diese Strukturen zumeist ohne zusätzliche Finanzmittel aufbauen. Dabei können sich institutionelle Kooperationsformen auch auf gemeinsame oder abgestimmte Master-Programme von Fachhochschulen und Universitäten erstrecken. Von der Universität für die Promotionszulassung verlangte Kompetenzen können in die Studienphase vorverlagert werden. Durch ein „Matching von Interessen“ (Keller 2010, S. 23) ließe sich „das Beste aus zwei Systemen“ (Schröder 2010, S. 175ff) zusammenführen sowie mehr Nachwuchs und neues Denken für die Wissenschaft gewinnen. Die Kooperation kann mittels Peer Learning dazu beitragen, althergebrachtes Statusdenken zu überwinden. Festzuhalten bleibt allerdings, dass sich kooperative Strukturen nur schwerlich entwickeln können, wenn die Finanzseite keine entsprechenden Anreize oder Sanktionen schafft. Hierzu müssen Landesmittel nach objektiv messbaren Kriterien vergeben und nicht-monetäre Vorteile, die sich aus Kooperationen ergeben, stärker in den Blick der Akteure gerückt werden (o. A. 2010, S. 3; Keller 2010, S. 24).

(2) An Fachhochschulen sollten forschungsförderliche und promotionsbegünstigende Strukturen geschaffen werden.

Für die Beschäftigung von Doktoranden ebenso wie für deren Betreuung mangelt es den Fachhochschulen einerseits an einer hierfür vorhandenen Ausstattung mit Landesmitteln und andererseits an notwendigen personellen Strukturen (LPKwiss-NRW 2011, S. 2). An Fachhochschulen sollten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Finanzierung von Promotionsvorhaben erleichtern, Forschung unterstützen und Anreize hierfür bieten. Umfassende Forschungsvorhaben an Hochschu-

len machen die Einbindung von Doktoranden nahezu unumgänglich. Eine positive Einstellung gegenüber Forschung seitens der Fachhochschul-Professoren ist wichtig, ebenso der Ausbau von Förderinstrumenten wie Forschungsprofessuren und Deputatsermäßigungen, Profilbildung durch den Ausbau forschungsstarker Bereiche und die Förderung von Master-Studiengängen entlang dieser Schwerpunkte bzw. Cluster. Ein eigenes Promotionsrecht in forschungsstarken Bereichen wäre konsequenterweise der nächste Schritt und könnte zudem dazu führen, dass Qualitätskriterien zur Prüfung beziehungsweise Feststellung einer zur Promotion berechtigenden Forschungsstärke an Fachhochschulen langfristig auch derartige Überprüfungen einzelner Bereiche an Universitäten nach sich ziehen würde.¹⁵ Angesichts der Diskussionen um Plagiatsaffären wäre dies für die Wissenschaft in ihrem Streben nach neuer wissenschaftlicher Erkenntnis durchaus von Vorteil.

In diesem Zusammenhang ist zu hinterfragen, inwieweit bestehende Instrumente und Kriterienkataloge zur Erlangung des Promotionsrechts durch private Hochschulen für Fachhochschulen geöffnet werden können. Berechtigte Überlegungen zur Gründung einer gemeinsamen, privaten Forschungsuniversität und Akkreditierung dieser kostspieligen Einrichtung durch den WR wären dann überflüssig.

(3) Fachhochschulen sollten Qualität durch bessere Nutzung von Drittmittelprogrammen nachweisen, in denen Universitäten stark sind.

Eine besondere Rolle spielen hier unabhängige Begutachtungsverfahren, wie die der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). In ihren Gremien und Förderprogrammen sind Fachhochschulen bislang unterrepräsentiert. 2008 kamen 39% universitärer Drittmittelleinnahmen aus dieser Quelle, während der Anteil bei Fachhochschulen nur ein Prozent ausmachte (Destatis 2008, in: o. A. 2011). Die DFG erwidert allerdings, dass sie nicht Hochschularten fördere, sondern Projekte. Trotzdem sind Ziele und Kriterien diskussionswürdig (Webler 2011a, S. 65f). „Der Wissenschaftsrat empfiehlt der

¹² An dieser Entwicklung ändert sich auch nach der jüngsten Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2012-2025 nichts, auch wenn diese eine wachsende Studierneigung in Deutschland konstatiert (KMK 2012, S. 2).

¹³ Der WR empfiehlt einen Anteil der Fachhochschul-Absolventen an den Abschlussprüfungen im Hochschulsystem von 65% (WR 2010, S. 43).

¹⁴ Beispielhaft erwähnt seien das Internationale Hochschul-Institut Zittau als universitäre Einrichtung mit Promotionsrecht, die Aufnahme der kooperativen Promotion in die Zielvereinbarung mit Bayerischen Universitäten in 2009 sowie die baden-württembergische Förderung von acht kooperativen Promotionskollegs ab 2010. Aus Bundesmitteln werden seit 2011 aufbauend auf bereits existierenden Kooperationen sieben Projekte im Programm „Forschungskooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten stärken – Wissenschaftlichen Nachwuchs in Forschungskollegs fördern“ gezielt ausgebaut. Die Anzahl der geförderten Projekte ist angesichts von rund 90 eingereichten Anträgen jedoch gering. Auch NRW hat zum Jahresbeginn 2012 ein Programm „NRW-Forschungskooperationen“ aufgelegt, in dem Forschungsverbünde von Fachhochschulen und Universitäten zum Ziel der Promotionsförderung bis 2015 mit rund 12 Mio. Euro unterstützt werden sollen. Die Stärkung der Fachhochschulforschung ist erklärtes Ziel der Landesregierung (MIWF NRW 2012).

¹⁵ Der Vorsitzende der LRK der Universitäten in NRW, Axel Freimuth, spricht sich dafür aus, bestimmte, forschungsstarke Fachhochschulen in Universitäten umzuwandeln (LT NRW 2011, S. 4). Allerdings würde dies die bestehende, institutionengebundene Zweigliedrigkeit untermauern.

Deutschen Forschungsgemeinschaft, künftig auch Fachhochschul-Professorinnen und -professoren als Fachkollegiatinnen und -kollegiaten sowie verstärkt als Gutachterinnen und Gutachter zu bestellen" (WR 2010a).

Um sich in Anträgen durchzusetzen, müssen Fachhochschulen Nachteile, die sich aus dem hohen Lehrdeputat der Professoren, dem fehlenden Mittelbau und der möglicherweise weniger optimalen Ausstattung ergeben, durch flexibles Gegensteuern ausgleichen. Zudem kann eine Antragstellung in englischer Sprache erwogen werden, da dann eine internationale Begutachtung erfolgen muss, wodurch „Vorbehalte gegenüber Fachhochschulen [...] umgangen werden, da international kein Unterschied zwischen deutschen Fachhochschulen und Universitäten gemacht werde" (o. A. 2011, S. 2). Durch Hochschulleitungen gesetzte Anreizstrukturen können dies unterstützen. Die wirkungsvollste Initiative geht jedoch von der Professorenschaft an Fachhochschulen aus, die sich an Antragsverfahren der DFG stärker beteiligen und in ihren Gremien engagieren müsste (o. A. 2011).¹⁶

6. Ausblick

Die Diskussion über den Dokortitel wird kontrovers geführt.¹⁷ Aufgrund der Statusfunktion des Dokortitels in Deutschland besteht die Gefahr, seine eigentliche Intention – den Gewinn neuer wissenschaftlicher Erkenntnis – in den Hintergrund treten zu lassen. Die Rekrutierung von Doktoranden fast ausschließlich aus dem universitären Milieu verfestigt die soziale Auslese im deutschen Bildungssystem. Ein Dokortitel unterstützt den beruflichen Aufstieg im außeruniversitären Bereich. Bedingt ist dies auch durch den im internationalen Vergleich sehr geringen Anteil fester Stellen in der Wissenschaft (Kreckel 2010). De facto dient der Doktorgrad dem erleichterten Zugang zu Funktionseliten sowie der Ausbildung von Fach- und Führungskräften für den außeruniversitären Arbeitsmarkt¹⁸ und erst in zweiter Linie der Herausbildung von Forschernachwuchs. Aus diesem Grund muss bei der Diskussion um Promotionsmöglichkeiten für Absolventen von Fachhochschulen neben der wissenschaftlichen Seite die soziale Bedeutung des Titels Berücksichtigung und als Argument Beachtung finden. Zum jetzigen Zeitpunkt werden Fachhochschul-Absolventen sozial diskriminiert – die Diskussion um die Beseitigung sachlich ungerechtfertigter Hürden und den Zugang zur Promotion ist deshalb stärker vor diesem Hintergrund zu führen.

Literaturverzeichnis

- ARGE TU/TH und TU9 (Arbeitsgemeinschaft Technischer Universitäten/ Technischer Hochschulen und TU9) (2009): Kooperative Promotionen zwischen Universitäten und Fachhochschulen weiter ausbauen. 22.4.2009. In: Lebendige Forschung an Fachhochschulen in NRW (Hg.): Presseclipping, o. Jg., H 08.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2009): Fachhochschulen auf Erfolgskurs. In: <http://www.bmbf.de/press/3334.php> (09.10.2012).
- Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. Hannover. In: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200713.pdf (13.7.2011).
- Burchard, A. (2012): Promovieren an der Fachhochschule. Sehnsucht nach dem Doktor (FH). In: Der Tagesspiegel. 10.5.2012. In: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/promovieren-an-der-fachhochschule-sehnsucht-nach-dem-doktor-fh/6611314.html> (5.6.2012).
- BVerfG (Bundesverfassungsgericht) (2010): 1 BvR 216/07 vom 13.4.2010. In: http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413_1bvr021607.html (16.9.2011).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (2011): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2011. Wiesbaden. In: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publicationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010117004,property=file.pdf> (22.7.2011).
- Deutscher Bundestag (2011): Gesetzentwurf der Abgeordneten Krista Sager et al. Entwurf eines Gesetzes zur Streichung des Doktorgrades aus dem Passgesetz, dem Gesetz über Personalausweise und den elektronischen Identitätsnachweis, der Personalausweisverordnung sowie dem Aufenthaltsgesetz und der Aufenthaltsverordnung (BT Drs. 17/8128). Berlin.
- Die Bundesregierung (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Berlin. In: http://www.buwin.de/fileadmin/kisswin/download/BUWIN_download.pdf (31.7.2011).
- Enders, J./Bornmann, L. (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt und New York.
- Fabian, G./Briedis, K. (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. Hannover.
- HG NRW (Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen) i.d.F. vom 31. Oktober 2006. In: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=9796&aufgehoben=N&menu=1&sg=#det257771 (4.6.2012).
- Hochschule NRW/LRK der Fachhochschulen (Hochschule NRW/Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen e.V.) (2011): Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 25. März 2011. Stellungnahme der nordrheinwestfälischen Fachhochschulen. o.O.
- Hochschule NRW/LRK der Fachhochschulen (Hochschule NRW/Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen e.V.) (2012): Fachhochschulen sind keine schlechten Universitäten. In: <http://www.fh-nrw.de/index.php?id=21> (5.6.2012).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2011a): Stellungnahme der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zum Antrag der Fraktion der FDP im Landtag Nordrhein-Westfalen „Fachhochschulen weiter stärken: Promotion erleichtern" (NRW Landtag Drs. 15/671) und zum Entschließungsantrag der Fraktionen der SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN zum Antrag der FDP (NRW Landtag Drs. 15/950). Düsseldorf.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2011b): Hochschulen in Zahlen 2011. In: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Hochschulen_in_Zahlen_2011.pdf (13.7.2011).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2009): Promotionen von Fachhochschulabsolventen in den Prüfungsjahren 2006, 2007 und 2008. Bonn.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2007): Empfehlungen des 103. Senats der HRK vom 13.2.2007. Zur Promotion von Fachhochschul-Absolventen. In: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_FH-Promotion.pdf (23.9.2011).
- Ihne, H. u.a. (2011): Graduierteninstitut an Fachhochschulen als Nukleus wissenschaftlicher Nachwuchsförderung. In: Die neue Hochschule. o.Jg., H 2, S. 84-87.
- Jaksztat, S. u.a. (2010): Wissenschaftliche Karrieren Beschäftigungsbedingungen. Berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Hannover. In: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201014.pdf (13.7.2011).
- KunstHG (Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen) (Kunsthochschulgesetz) i.d.F. vom 13. März 2008 (GV. NRW. S. 195). In: http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/hochschulen_und_forschung/kunsthochschulgesetz.pdf (4.6.2012).
- Keller, A. (2011): Promotionsführer für Fachhochschulabsolventen. Möglichkeiten und Zulassungsverfahren für eine Promotion an mehr als 70 deutschen Universitäten mit Hinweisen für Absolventen und Masterstudiengängen sowie Berufsakademien und zur Promotion im Ausland. 10. Auflage. Berlin.

¹⁶ Mehr Eigeninitiative seitens der Fachhochschulen fordert auch Keller (2010, S. 22ff).

¹⁷ Das beinhaltet u.a. die Unterscheidung zwischen berufs- und forschungsqualifizierenden PhD-Titeln, die nach bestimmten Kriterien an Universitäten wie an Fachhochschulen vergeben werden könnten und den Ersatz des Dr. mit sich brächten. Man verspricht sich hiervon eine Rückführung des Titels als Auszeichnung für wissenschaftliche Arbeiten, die der Gewinn neuer wissenschaftlicher Erkenntnis dienen, welche insbesondere bei den Graden Dr. med. und Dr. jur. häufig in Frage gestellt wird (Deutscher Bundestag 2011).

¹⁸ Zehn Jahre nach Abschluss der Promotion sind Promovierte in Führungspositionen in allen untersuchten Fächern mehrheitlich im privaten Sektor tätig (Enders/Bornmann 2001).

- Keller, A. (2010): ‚Pflicht zur Kooperation‘ oder ‚Matching von Interessen‘?. In: VHW-Mitteilungen Zeitschrift des Verbandes Hochschule und Wissenschaft im Deutschen Beamtenbund, o. Jg., H 3+4, S. 22-25.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2012-2025 – Fortschreibung i.d.F. vom 24.01.2012. In: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Vorausberechnung_der_Studienanfängerzahlen_2012-2025_01.pdf (07.3.2012).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.2.2010. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (16.9.2011).
- Kreckel, R. (2010): Quo vadis deutsche Wissenschaft? Wie sieht die Zukunft in der deutschen Hochschule aus? Impulsvortrag im Rahmen der 2. KISSWIN-Nachwuchstagung „Lust auf wissenschaftliche Karriere in Deutschland“. Berlin. In: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/Vortrag_KISSWIN2010_Kreckel.pdf (21.9.2010).
- LPKwiss-NRW (Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten an den Hochschulen und Universitätskliniken in Nordrhein-Westfalen) (2011): Stellungnahme zu „Fachhochschulen weiter Stärken: Promotion erleichtern“, Landtagsdrucksachen 15/671 und 15/950, Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 25. März 2011 (Stellungnahme 15/388). Düsseldorf.
- LT NRW (Landtag Nordrhein-Westfalen) (2012): Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes, des Kunsthochschulgesetzes und weiterer Vorschriften i.d.F. vom 31. Januar 2012. Düsseldorf. In: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=13178&ver=8&v_al=13178&sg=1&menu=1&vd_back=N (4.6.2012).
- LT NRW (Landtag Nordrhein-Westfalen) (2011): Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Öffentliche Anhörung, Fachhochschulen weiter stärken: Promotionen erleichtern (APr 15/156). Düsseldorf.
- MIWF NRW (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen)(2012): Schulze: Wir wollen die Forschungskooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten stärken. In: <http://www.wissenschaft.nrw.de/presse/presseinformationen/pressearchiv/archiv2012/pm120131.php> (7.3.2012).
- o. A. (2011): Protokoll zum 5. Forschungslunch am 17.6.2011. Fachhochschulen in NRW in der deutschen Forschungsgemeinschaft. Meschede.
- o. A. (2010): Protokoll zum 4. Forschungslunch am 6.12.2010. Fachhochschulen in NRW: Pilotprojekt Promotion. Jülich.
- o. A. (2009): Begeisterung fürs Forschen. Karrieren mit Dokortitel. In: Mager, B. (Hg.): Wege in eine erfolgreiche Zukunft. Promotion von Fachhochschulabsolventen in NRW. Köln, S. 3-5.
- Osel, J. (2012): Fachhochschulen begehren gegen Unis auf. In: Süddeutsche.de. In: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/streit-um-promotionsrecht-fachhochschulen-begehren-gegen-unis-auf-1.1453804> (09.10.2012).
- Pauer, N. (2011): Dr. No! In: Die Zeit Online. In: <http://www.zeit.de/2011/10/Ueberfluessige-Dissertationen/seite-1> (18.7.2011).
- Schröer, S. (2010): Das Beste aus zwei Systemen?, In: Wintermantel, M. (Hg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg, S. 175-178.
- Schulze-Cleven, T. (2011): Welches Signal sendet eine Promotion in Deutschland? In: FAZ.NET. In: www.faz.net/-00lge4 (8.7.2011).
- Strack, F. (2011): Kampf der Prestige-Gier. Der Dr. als Titel muss weg. In: Spiegel-Online. In: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,770186,00.html> (13.7.2011).
- Webler, W.-D. (2011a): Veränderungen zwischen Grundlagen- und Angewandter Forschung – einige Folgen für die Forschungsförderung. Teil I: Die Art staatlicher Förderung angewandter Forschung führt zu Problemen. In: Forschung. Jg. 4, H 3/4, S. 60-66.
- Webler, W.-D. (2011b): Teil II: Das Programm des SNF zur anwendungsorientierten Grundlagenforschung – vergleichbare Förderchancen in Deutschland? In: Forschung. Jg. 4, H 3/4, S. 72-74.
- Webseite des Statistischen Bundesamtes (2011): Studierende insgesamt nach Hochschularten. In: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/Content50/StudierendInsgesamtHochschulart,templateId=renderPrint.phtml> (31.7.2011).
- Webseite des Hochschulpolitischen-Blog (2011): Urteil des Bundesverfassungsgerichts zu Professuren an FHs. In: http://www.hopo-blog.de/?p=155&upm_export=print (17.7.2011)
- Wintermantel, M. (2010): Promovieren heute. Hamburg.
- WR (Wissenschaftsrat) (2010a): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln.
- WR (Wissenschaftsrat) (2010b): Fachhochschulen funktional weiter entwickeln - Wissenschaftsrat empfiehlt Ausbau und Differenzierung des Fachhochschulsektors. Pressemitteilungen. o. Jg., Nr. 18. In: <http://www.wissenschaftsrat.de/index.php?id=245&=> (23.9.2011).

■ **Sascha Czornohus**, M.A., Stipendiat der Friedrich-Ebert-Stiftung, Wissenschaftliche Hilfskraft, Internationales Zentrum für Nachhaltige Entwicklung (IZNE), Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, E-Mail: sascha.czornohus@freenet.de

■ **Katrin Dobersalske**, M.A., Stipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung, Wissenschaftliche Hilfskraft, Internationales Zentrum für Nachhaltige Entwicklung (IZNE), Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, E-Mail: katrin.dobersalske@gmx.de

■ **Fabian Heuel**, Dipl.-Kulturwirt, Persönlicher Referent des Präsidenten der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, E-Mail: fabian.heuel@h-brs.de

■ **Nina Petrow**, M.A., Stipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung, Doktorandin Corporate Talent Management der Deutschen Telekom AG, E-Mail: ninapetrow@web.de

Justus Lentsch

Akademisches Konfliktmanagement: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis?

*Justus Lentsch*

Doctoral procedures and their supervision are processes that can potentially be highly emotionally charged on both sides - PhD students and supervisors – in addition to the discussion of the scientific object. The progress of research and its care are often experienced in either joyful surprise and enhancement or confrontational dispute. Errors can be made on both sides as well. Due to the related status passage, the process becomes even more important. The doctoral candidates have the appropriate feeling to measure themselves (and to be measured) against high standards. They definitely do not want to fall at this hurdle (because of the consequences for their self-esteem and the social humiliation). *Justus Lentsch* examines the potential for conflict and provides the solution-oriented question **Academic Conflict Management: A Contribution to the Quality Assurance of Doctoral Procedures?**

Zu Guttenberg, Koch-Mehrin, Chatzimakis, Mathiopoulos oder Schavan: Die Promotionspraxis in Deutschland steht derzeit auf dem Prüfstand. In der Öffentlichkeit und in den Medien wird debattiert, „wie die Doktorandenausbildung so reformiert werden kann, dass es unwahrscheinlicher wird, eine allzu fehlerhafte Doktorarbeit mit summa cum laude zu bewerten, und dass es wahrscheinlicher wird, Plagiate aufzudecken“ (Fischer-Lescarno 2012). Lassen die verschiedenen Plagiatsaffären also auf ein grundlegendes Versagen der Selbstregulierungsmechanismen der Wissenschaft in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses schließen? Und welche Konsequenzen, insbesondere zur Verbesserung der Promotionspraxis, sollten gegebenenfalls daraus gezogen werden? Jüngst hat der Wissenschaftsrat ein 10-Punkte-Positionspapier dazu vorgelegt (Wissenschaftsrat 2011a). Darin empfiehlt er u.a. eine Verbesserung der kollegialen Begleitung, Betreuung und Ausgestaltung der Betreuungsverhältnisse. Auch die Hochschulrektorenkonferenz hat mittlerweile Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren vorgelegt (HRK 2012). Wie könnte dies aber institutionell konkret ausgestaltet werden? Gibt es Verfahren und Mechanismen, die sicherstellen, dass bei etwaigen Konflikten und Vereinbarungen die verschiedenen Perspektiven, Interessen und unterschiedlichen Verantwortlichkeiten auch angemessen und fair berücksichtigt werden? Im Folgenden greife ich ein Plädoyer von Leo Montada (2002) für die Kultivierung und Etablierung von Mediation im Wissenschaftssystem auf. Anreize oder Impulse werden die

Wissenschaftsgemeinschaft nämlich nur dann verändern, wenn sie an deren Selbstbestimmung und Selbstregulation ansetzen. Denn wie auch immer man es selbst beurteilen mag: Ohne die Einbindung der „peers“ und der akademischen Elite „läuft“ in der Wissenschaft letztendlich nichts. (Wissenschafts-)Mediation möchte daher die „Selbsteilungskräfte“ in der Wissenschaftsgemeinschaft stärken. Mit einem akademischen Konfliktmanagement mit Ombudsgremien und Wissenschaftsmediation als zentralen Elementen werde ich in diesem Beitrag einen vielversprechenden Ansatz zur Qualitätsverbesserung in der Wissenschaft, insbesondere der Promotionspraxis, vorstellen.

1. Konfliktfeld Hochschule

Institutionelle Rahmenbedingungen in Hochschulen: Strukturelle Konfliktpotentiale und „trigger“

Hochschulen bieten ein weites Feld für Konflikte. Abgesehen von klassischen Arbeitskonflikten betrifft dies selbst die Kernbereiche des Wissenschaftsbetriebs: Forschung (bspw. Konflikte in der interdisziplinären Zusammenarbeit in Projektteams, Konflikte über disziplinäre Standards), wissenschaftliche Kommunikation (bspw. Autorschafts- oder Patentkonflikte, Konflikte über Bewertungskriterien oder Auswahl der Gutachter im „peer review“), Lehre (bspw. schwierige Situationen in den Lehrveranstaltungen, Differenzen über die Lehrinhalte oder über die Lehrplanung), akademische Selbstverwaltung (bspw. aufgrund von kommissionsinternen Zer-

würfnissen platzende Berufungsverfahren) und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (bspw. Konflikte in der Promotionsbetreuung). Das Konfliktpotential in Hochschulen wird dadurch verstärkt, dass in den akademischen Kernbereichen, Forschung und Lehre, Entscheidungen vielfach in informellen Settings durch „peers“ und nicht nach rationalen und formalisierten Verfahren getroffen werden. March und Ohlsen bezeichnen Hochschulen deshalb auch als „organisierte Anarchien“ (March/Ohlsen 1979 [1976]), als Organisationen, in denen Entscheidungssituationen durch Ambiguität, multiple und mitunter konfligierende Ziele, beschränkte Informationen und wechselnde Teilnehmer mit zeitlich schwankender Aufmerksamkeit geprägt sind.

Entwicklungen, wie die Einführung neuer, vor allem wettbewerblicher Steuerungsinstrumente (für einen Überblick siehe Wissenschaftsrat 2011b), die Exzellenzinitiative (und die damit verbundenen Profildienstleistungsprozesse) oder die Umstrukturierung der Lehre im Zuge des Bologna-Prozesses erfordern, dass Hochschulen Forschung und Lehre verstärkt in einem „kooperativen Modus“ organisieren (Schophaus 2010, S. 118). Hinzu kommt, dass die Anzahl der Promotionen in allen Bundesländern für die leistungsorientierte Mittelvergabe relevant sind (KMK 2011, S. 3ff.), womit spezifische Anreize für eine quantitative Erhöhung der Abschlüsse (ungeachtet der Qualität) gesetzt werden. Schließlich müssen sich Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen, um strategisch handlungsfähig zu sein, zu autonom handelnden kollektiven Akteuren transformieren (Krücken/Meier 2006). Dies erfordert einen hohen Grad interner Koordination, den die organisationalen Entscheidungs- und Abstimmungsroutinen in den Einrichtungen aber vielfach nicht leisten können. Die Wissenschaftsgemeinschaft ist zudem durch informelle Hierarchien verbunden mit ausgeprägten Asymmetrien und Machtgefällen in den Beziehungen geprägt. Dies ist vor allem in der Promotionsbeziehung der Fall: Die Promovierenden sind in extremer Weise von ihrer Betreuerin oder ihrem Betreuer abhängig, selbst wenn kein formales Arbeits- oder Weisungsverhältnis besteht. Diese Konstellation erschwert eine Konfliktbearbeitung durch formalisierte Mechanismen und Verfahren. Aus den genannten Faktoren resultiert ein erhebliches strukturelles Konfliktpotential auf allen Ebenen der Hochschulorganisation (vgl. zur Bedeutung struktureller Konfliktfaktoren in der Wissenschaft auch Barsky 2002, S. 166ff.): innerhalb der Verwaltung, zwischen Wissenschaft und Management, aber eben auch in den akademischen Kernbereichen, Forschung, Lehre, akademische Selbstverwaltung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, mithin auch in der Promotionspraxis.

Als ein soziales Geschehen ist Wissenschaft latent konfliktträchtig. Aber was genau ist ein „sozialer Konflikt“? In der Standarddefinition wird ein sozialer Konflikt als eine Interaktion zwischen Akteuren charakterisiert, in der mindestens ein beteiligter Akteur eine Unvereinbarkeit divergierender Interessen in einer Weise erlebt, dass sie zu einer Einschränkung oder Beeinträchtigung seines oder ihres Handelns führt (vereinfacht nach Glasl 2011). Unvereinbarkeit allein begründet also noch keinen Konflikt. Hinzukommen muss die Einschränkung der Hand-

lungsmöglichkeiten eines der beteiligten Akteure. Schaut ein außenstehender Laie allerdings auf das soziale Geschehen innerhalb der „scientific community“, so wundert er oder sie sich vielleicht, wie erbittert sich Menschen streiten können, obwohl es doch scheinbar um „nichts“ geht – schon gar nicht um eine Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten. Wissenschaftsspezifische (und insbesondere Konflikte in der Promotionspraxis) lassen sich daher, anders als in der „Standarddefinition“ von Konflikten, angemessen nur erfassen, wenn neben Interessen auch die involvierten normativen Erwartungen berücksichtigt werden: „Soziale Konflikte resultieren aus [...] Verletzungen und Bedrohungen normativer Überzeugungen.“ (Montada/Kals 2007 [2001]: 71; ders. 2002, S. 51f.). Soziale Konflikte entstehen also nicht primär aufgrund unserer verletzten (Eigen-)Interessen, sondern wenn unsere eigenen normativen Erwartungen oder Ansprüche *an andere* verletzt oder bedroht werden (Montada 2009, S. 502), also, „wenn abweichende Überzeugungen, Präferenzen oder Interessen [Anderer] als illegitim angesehen werden“ (Montada/Kals 2007, S. 73, Einfügung vom Verfasser). Das Gerechtigkeits- und Konfliktempfinden in der Wissenschaft ist somit ähnlich wie im Sport: Nicht das Verlieren als solches wird als Unrecht – und damit latent konflikthaft – erlebt, sondern Doping, Foulspiel oder Parteilichkeit der Schiedsrichter (siehe Montada 2009, S. 502), also der unfaire Wettbewerb.

Die exemplarisch genannten, sehr spezifischen Konflikte in der Wissenschaft lassen sich vielfach weder durch etablierte betriebliche Institutionen (wie Betriebsrat bei Arbeitskonflikten) noch im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung angemessen bearbeiten und lösen. Wenn akademisches Konfliktmanagement allerdings an den Selbstbestimmungs- und Selbstregulationsmechanismen der Wissenschaftsgemeinschaft ansetzt (s. (Wissenschafts-)mediation), könnte es sich zu einem wirkungsvollen Instrument der Organisationsentwicklung an Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen entwickeln.

Konfliktpotentiale in der Promotionspraxis und der Betreuungsbeziehung

Nicht allein in Deutschland, auch international steht die Promotionsausbildung auf der Agenda eines intensiven Reformprozesses. So sehen die „Salzburg Prinzipien“ (2005) und die nachfolgenden „Salzburg II“-Prinzipien (2010) des *Council on Doctoral Education der European University Association* (EUA-CDE) Betreuung als Kernstück einer gelingenden Promotionspraxis. Arrangements der Betreuung sollten auf transparenten, vertraglichen Beziehungen basieren, die geteilte Verantwortlichkeiten zwischen Betreuten, Betreuenden und der Institution [Hochschule] (und ggf. anderen Partnern) regeln. Als Schlüssel zu einer guten Promotionsausbildung gilt übereinstimmend die Betreuungsrelation (s. u.a. Häuser 2011). Neben den institutionellen, organisatorischen und curricularen Aspekten gerät mittlerweile zunehmend auch die soziale Dimension des Promotionsprozesses in den Blick: Die Promotion markiert nicht nur eine Statuspassage. Vielmehr ist die Promotionsphase ein kognitiver, emotionaler, vor allem aber auch: ein

komplexer sozialer Prozess (Szczyrba/Wildt/Wildt 2006). Dies impliziert, dass die Promotionsphase durch sehr unterschiedliche normative Erwartungshorizonte an die Promovierenden und unterschiedliche, teilweise konfligierende Leistungs- und Rollenerwartungen an die Betreuenden geprägt ist (Reiss/Szczyrba 2011).

In der Promotionspraxis, insbesondere in der Betreuungsrelation, bestehen geteilte und jeweils unterschiedliche Verantwortlichkeiten zwischen den Beteiligten: den Promovierenden, Betreuenden, der Hochschule und ggf. anderen Akteuren (wie Stipendien gebenden Institutionen). Die geteilten, aber in den wenigsten Fällen explizierten Verantwortlichkeiten geben oftmals Anlass für konfliktrichtige Konstellationen, die in den herkömmlichen Promotionsarrangements kaum oder nur unzureichend durch die Beteiligten selbst bearbeitet oder gar befriedigend gelöst werden können. Hinzu kommt, dass Professorinnen und Professoren durchschnittlich nur 14% ihrer Arbeitszeit auf die Betreuung von Studierenden und Promovierenden insgesamt verwenden (Böhmer et al. 2011, S. 129). Berücksichtigt man den Betreuungsschlüssel im Studium, so gibt es offensichtlich im Durchschnitt kaum zeitliche Ressourcen der Hochschullehrerinnen und -lehrer für eine aufwändige Promotionsbetreuung.

Gerade die Betreuungsrelation in der Promotionspraxis ist dabei aus verschiedenen Gründen besonders anfällig für spezifische Formen sozialer Konflikte. Diese können aus Meinungsverschiedenheiten über unterschiedliche methodische Ansätze, Zeitpläne und Einhalten von Vereinbarungen oder aus einer inhaltlichen Entwicklung weg von den Themenschwerpunkten der Betreuerin oder des Betreuers entstehen (s.a. Qualitätszirkel Promotion 2010, S. 18). Abgesehen von Arbeitskonflikten (wenn die Promovierenden gleichzeitig in einem Arbeitsverhältnis stehen) gibt es in der Promotionspraxis spezifische Faktoren, die die Konfliktodynamik antreiben und zu spezifischen Konflikttypen führen, nämlich *Rollenkonflikte*, *konfligierende Rollenerwartungen* und *Normkonflikte*:

Rollenkonflikte sind Konflikte zwischen unterschiedlichen Rollen, die eine Person zugleich innehaben kann. Aus der Perspektive der Betreuenden steht nämlich die Betreuungsrelation in einem Spannungsfeld zwischen Betreuung, Begleitung, Beratung etc. auf der einen Seite und Leistungsbewertung auf der anderen; dies führt zu Ambiguitäten oder eben Konflikten zwischen den verschiedenen Rollen, die die Betreuenden in der Betreuungsrelation einnehmen können, wie bspw. Lehrer/in, Berater/in, Mentor/in, Supervisor/in oder auch „Chef/in“ (siehe Reiss/Szczyrba 2011). In seinem Positionspapier gibt der Wissenschaftsrat ein Beispiel im Zusammenhang mit der Frage nach Standards publikationsbasierter Dissertationen: „Die Betreuerinnen und Betreuer agieren hier häufig in einer doppelten Rolle: Sie sind einerseits maßgebliche Instanz der kritischen Bewertung und Betreuung, andererseits sind sie als Mitautorinnen und -autoren der entsprechenden Artikel über Eigeninteressen mit dem Promotionsvorhaben und der Publikation der Ergebnisse verbunden. Dies kann zu Interessenkonflikten und problematischen Abhängigkeitsverhältnissen

führen“ (Wissenschaftsrat 2011a, S. 28f.). Zu den Rollenkonflikten treten die *konfligierende Rollenerwartungen* hinzu. Auch die Promovierenden haben nämlich unterschiedliche, teilweise auch mehrere und unter Umständen sogar konfligierende Rollenerwartungen an die Betreuenden. Diese müssen allerdings nicht notwendig mit dem Betreuungsverständnis der jeweiligen Betreuenden korrespondieren.

Aus der Perspektive der Promovierenden wird die Betreuungsrelation zusätzlich durch das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie (s. eigenständige wissenschaftliche Arbeit) und Heteronomie (angeleitet werden) bestimmt. Eine gelingende Betreuungsrelation, in der eine persönliche Beziehung, allerdings im Rahmen von Distanz schaffenden Rollen, ausgeübt wird, lässt sich vor diesem Hintergrund professionstheoretisch als ein „*Arbeitsbündnis*“ (Oevermann 2005, S. 38) vorstellen, das zwischen Promovierenden und Betreuenden in personam geschlossen wird.

Neben Rollen- sind spezifische Wert- oder *Normkonflikte* der Promotionspraxis endemisch. So ist Wissenschaft einerseits ein wettbewerbliches System, in dem es um die Steigerung der eigenen Reputation geht, das andererseits aber wiederum auch unter den normativen Imperativen des Universalismus, des Kommunalismus und der Uneigennützigkeit steht. Diese Spannung kann eine Dynamik in Gang setzen, die dann zu Normverletzungen und wissenschaftlichem Fehlverhalten auf beiden Seiten führt. Nach der iFQ-Wissenschaftlerbefragung 2010 rangieren bspw. die unrechtmäßige Vergabe von Autorschaft und fehlerhafte Begutachtung quantitativ an erster Stelle des beobachteten oder des eigenen Fehlverhaltens von Professorinnen oder Professoren (iFQ 2011, S. 149ff.). Im Fall der Promotion kommt hinzu, dass diese zwar einerseits einen eigenständigen Beitrag zur Forschung leisten soll (und sich damit an dem Ideal der Originalität orientiert), andererseits aber auch eine Qualifikationsarbeit darstellt (und sich damit notwendig an Prüfungsanforderungen und dem akademischen „mainstream“ orientiert). Hinzu kommen Konflikte zwischen unterschiedlichen disziplinären Normen in der interdisziplinären Projektzusammenarbeit oder Konflikte zwischen den normativen Imperativen des „Ethos der Wissenschaft“ und Partialinteressen (wie Anwendungsinteressen, gesellschaftliche Relevanz der Forschungsergebnisse, aber auch Fragen der Life-Work-Balance). In seinen Empfehlungen sieht der Wissenschaftsrat die Unterstützung bei Krisen (einschließlich der Entscheidung über den Promotionsabbruch) als einen elementaren Teil der Betreuungsleistungen (Wissenschaftsrat 2011, S. 17). Vielfach entwickelt sich aus der Krise allerdings eine Konfliktodynamik, an der trotz besten Willens alle Versuche der Beteiligten scheitern, aus eigener Kraft dieses Arbeitsbündnis wieder herzustellen und damit eine Fortsetzung der Betreuungs- oder Promotionsrelation zu beiderseitigen Zufriedenheit zu erreichen. Ein Symptom dafür sind hohe Abbruchquoten oder aber Verstöße gegen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis. Wie können also die Empfehlung des Wissenschaftsrats so umgesetzt werden, dass sie die Beteiligten darin unterstützen, zu einem gelingenden Arbeitsbündnis zurück zu finden?

2. Konfliktmanagement an der Hochschule: Eine Bestandsaufnahme

Konflikte und Normverletzungen sind ein entscheidender Faktor für die Qualitätsprobleme in der gegenwärtigen Promotionspraxis. Daher steht zu erwarten, dass ein institutionalisiertes akademisches Konfliktmanagement einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung derselben leisten kann. Anders als in den angelsächsischen Ländern, Österreich, Spanien oder den Niederlanden steht die Entwicklung und Etablierung eines systematischen und professionelles Konfliktmanagements an Hochschulen in Deutschland noch am Anfang. So haben in einer Umfrage der Hochschulinformationssystem GmbH (HIS) in 2010 lediglich 5 von insgesamt 35 angefragten Hochschulen angegeben, dass sie ein systematisches Konfliktmanagement nutzen.¹ Eine systematische Übersicht über die Praxis des Konfliktmanagements an Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen steht bislang allerdings noch aus.

Dass Unterstützungsangebote zur Lösung und Bearbeitung von Konflikten innerhalb der Wissenschaft bislang kaum in Anspruch genommen werden, könnte in einem Wissenschaftsverständnis begründet sein, nach dem die Wissensproduktion unabhängig von den sozialen Beziehungen zwischen den Wissenschaftlern ist (Schophaus 2010, S. 118). 'Konflikte' sind demnach überhaupt keine Kategorie, mit der sich Interaktionen in den Kernbereichen der Wissenschaft (wie eben die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses) beschreiben ließen. Versuche, die sozialen und kommunikativen Beziehungen zwischen Wissenschaftlern selbst zu thematisieren oder zu moderieren, werden dann oftmals als „Psychologisierung epistemischer Probleme“ (Schophaus 2010, S. 118) disqualifiziert. Dieses Wissenschaftsbild und die damit korrespondierende Haltung gegenüber den sozialen Prozessen in der Wissenschaftsgemeinschaft verändert sich jedoch allmählich. Mittlerweile werden auch die sozialen und wissenschaftspolitischen Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Anforderungen, wie etwa Drittmittelakquise oder Mitarbeiterführung, in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses thematisiert (ebd.). Mit den sozialen Bedingungen, unter denen Wissenschaft betrieben wird, kommen nun auch Konflikte und Konfliktkosten in den Blick. Die wenigen derzeitigen Angebote sind vorwiegend in zwei Bereichen angesiedelt: innerhalb der Hochschulverwaltung oder im Rahmen der Hochschuldidaktik. Adressiert werden entsprechend hauptsächlich persönliche Konflikte, Arbeitskonflikte oder schwierige Situationen in der Lehre, aber eben kaum konflikthafte Interaktionen in den „arkanen“ Bereichen der wissenschaftlichen Gemeinschaft selbst.

Konfliktmanagement in der Hochschulverwaltung: Eine Projektgruppe aus der Verwaltung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Lemgo, entwickelt bspw. seit 2010 ein Konfliktmanagement-System mit dem Ziel, es an der Hochschule verbindlich, u.a. in Form von Dienstvereinbarungen, zu verankern (Brand-Pook/Klocke 2011). An der TU Darmstadt gibt es ein Projekt „Beschwerde- und Verbesserungsmanagement für Studierende und Lehren-

de“, das an Erfahrungen aus England, Österreich, Spanien und den Niederlanden anknüpft. Das Projekt möchte einen „systematischen Umgang mit studentischem Feedback und den sich daraus ergebenden Verbesserungspotentialen“ etablieren (Hertlein 2011). Im Sinne eines „mediativen Ansatzes“ unterstützt ein „allparteiliches“ Beschwerdemanagement die Beteiligten darin, selbst eine Lösung für den Konflikt zu finden. Im Rahmen des Beschwerdemanagements werden ggf. auch Mediationen angeboten. Ein weiteres Beispiel ist die Etablierung eines Konfliktmanagements an der Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW), Hamburg.² Es beinhaltet die Einrichtung von 2 Konfliktlotsen und die Verankerung eines Verfahrens zur Konfliktbearbeitung in Form einer Dienstvereinbarung. Ergänzt wird dies durch ein behördenübergreifendes, Hamburg-weites Netzwerk Konfliktmanagement von Mitarbeiter/innen aus der Hamburgischen Verwaltung und den Hamburger Schulen und Hochschulen, dessen Mitglieder als Coaches und Mediator/innen in Konfliktfällen zur Verfügung stehen.³

Der zweite Bereich, in dem Konfliktmanagement Einzug in die Hochschulen gehalten hat, ist die Hochschuldidaktik. Sie bietet Fortbildungen und Beratung zum Umgang mit schwierigen Situationen in der Lehre an (siehe bspw. Schumacher 2011 oder Dany 2011). So macht das Netzwerk hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen – hdw Weiterbildungsangebote in Mediation und „Konfliktbewältigung in der Lehre“ oder „Konfliktmanagement für Dekanate“ und baut auch einen Pool von BeraterInnen und MediatorInnen auf (s. Brandt-Pook/Klocke 2011); ähnliche Angebote macht auch das Berliner Zentrum für Hochschullehre – BZHL, eine von allen 13 staatlichen Hochschulen Berlins getragene Serviceeinrichtung.⁴ Mit der Ausnahme von wenigen Angeboten zur Fortbildung und zur Beratung von Konflikten im Rahmen der Hochschuldidaktik⁵ ist Konfliktmanagement in den akademischen Kernbereichen, wie Forschung, Lehre oder Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, als eigenständige professionelle Leistung bislang an Hochschulen in Deutschland kaum etabliert.

¹ http://www.his.de/presse/news/ganze_pm?pm_nr=725 (zuletzt besucht am 29.02.2012). Das wachsende Interesse zeigt sich aber in Fachveranstaltungen wie dem Netzwerktreffen „Konfliktmanagement & Mediation an Hochschulen“ der Hochschulinformationssystem GmbH (HIS), das 2012 zum dritten Mal stattfindet. Weiterhin befasst sich ein Forschungsprojekt am Zentrum für angewandte Kulturwissenschaften (ZAK) des Karlsruhe Instituts für Technologie (KIT) mit dem Potential von Mediation als ein „Weg der Kulturvermittlung“ insbesondere im wissenschaftlichen Kontext (<http://www.zak.kit.edu/1988.php>, zuletzt besucht am 29.02.2012).

² http://www.km-kongress.de/download/2009_forum4_hochschule.pdf (zuletzt besucht am 29.02.2012).

³ <http://www.netzwerk-konfliktmanagement.de> (zuletzt besucht am 29.02.2012).

⁴ <http://www.bzhl.tu-berlin.de> (zuletzt besucht am 29.02.2012).

⁵ Eine solche Ausnahme stellt die Universität Marburg mit der Einrichtung einer neuen Stelle für „Sozial- und Konfliktberatung“ dar, wobei hier das Konfliktmanagement allerdings mit psycho-sozialer Beratung verknüpft ist. Eine weitere Ausnahme stellt ein Modellversuch einer Konfliktsprechstunde für Promovierende und Betreuende an der Humboldt Graduate School der Humboldt Universität zu Berlin dar. Siehe: <http://humboldt-graduate-school.de/aktuelles/konfliktsprechstunde> (zuletzt besucht am 28.10.2012).

3. Akademisches Konfliktmanagement als Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis

Diskussion und Einsicht Kraft des besseren Arguments gehört zur Wissenschaft, ja begründet unsere moderne Vorstellung von Wissenschaftlichkeit. Ebenso dazu gehören die Prinzipien der Selbstregulierung und Selbstbestimmung. Von daher scheint die wissenschaftliche Gemeinschaft prädestiniert für Konfliktlösungen, die auf Verhandlungen und Einsicht beruhen. Und tatsächlich gibt es ja auch bereits viele Elemente eines, wie wir heute sagen würden: „Konfliktmanagements“ in der Wissenschaft, wie das Kollegialprinzip, Ombudsgremien u.v.m. Im Alltagsbetrieb herrscht allerdings auch in der Wissenschaft „eine grobe Unkultur, was Diskussionen anbelangt“ (Montada 2002, S. 53). Insofern sollte ein akademisches Konfliktmanagement darauf abzielen, die Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen für einen Diskurs innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft zu schaffen oder wiederherzustellen und das Konfliktlösungspotential der wissenschaftsinternen Mechanismen zu stärken.

Ombudsgremien

In Reaktion auf die in jüngerer Zeit publik gewordenen Plagiatsfälle wird derzeit die Institutionalisierung von Ombudsgremien zur Qualitätsverbesserung der Promotionspraxis diskutiert, wie es sie bereits an vielen angelsächsischen, niederländischen, spanischen und österreichischen Hochschulen gibt (s.a. Alcova 2009; Shelton 2000). In Deutschland gilt das 1999 vom Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) eingerichtete Ombudsgremium oder Ombudsman als Vorbild.⁶ Ombudsgremien sind Instrumente der außergerichtlichen Konfliktbewältigung und eigenen sich bei nicht-justizialen Konflikten. Sie haben das Mandat, konkretes Fehlverhalten jenseits formaler und „offizieller“ Wege zu untersuchen, ggf. Vorschläge zur Behebung der organisationalen und strukturellen Konfliktursachen zu machen und zur Bewältigung der Folgen von Fehlverhalten oder von zur „Katastrophe“ eskalierten Konflikten beizutragen. Ombudsgremien nehmen ihrer Arbeit unparteiisch und in Unabhängigkeit wahr, d.h. stehen nicht in der „Linie“ der Organisationshierarchie. Während des Verfahrens arbeiten Ombudsgremien anonym und streng vertraulich (sowohl gegenüber der Öffentlichkeit, als auch gegenüber den jeweiligen Beteiligten). Damit eignen sie sich prinzipiell bei asymmetrischen Beziehungen mit starkem Hierarchie- und Machtgefälle – wie es in der Betreuungsrelation und der Promotionspraxis gegeben ist. Nach Abschluss des Verfahrens wird das Ergebnis veröffentlicht und damit Transparenz hergestellt. Ombudsgremien eignen sich daher nicht für die Bearbeitung laufender Konflikte und zur Wiederherstellung eines „Arbeitsbündnisses“ in der Promotionspraxis. Frühzeitiges Anrufen eines Ombudsgremiums kann unter Umständen sogar bestehende Beziehungen und eine weitere Zusammenarbeit nachhaltig gefährden. Allerdings können institutionalisierte Ombudsgremien dazu beitragen, die Konfliktfolgen oder die Folgen von

Fehlverhalten (insbesondere bei asymmetrischer Betroffenheit und starkem Machtgefälle) zu bewältigen, und die strukturellen oder organisationalen Konfliktursachen zu thematisieren.

(Wissenschafts-)Mediation: Ein prozessorientierter Ansatz

Einen anderen Weg zur Konfliktbearbeitung und -lösung im Rahmen eines akademischen Konfliktmanagements beschreibt die Mediation (s.a. Doelker 1989; Montada 2002). Wie das Ombudsgremium, so ist auch die Mediation ein außergerichtliches Verfahren. Es empfiehlt sich daher ebenfalls zur Bearbeitung nicht-justizialer Konflikte. Mediation meint die Vermittlung in Streit- oder Konfliktfällen durch allparteiliche Dritte. Ihre „Leitideen sind Verständigung und allseits produktive Vereinbarungen“ (Montada 2002, S. 51). Mediation ist ein strukturiertes Verfahren zur systematischen Klärung, Bearbeitung und ggf. zur Prävention von Konflikten. Sie möchte die Konfliktparteien darin unterstützen, selbst zu einer einvernehmlich getragenen Lösung oder Beilegung des Konflikts zu gelangen. Mediation beruht auf Freiwilligkeit. Die Mediatoren tragen in dem Verfahren zwar die Prozess-, nicht aber die inhaltliche Verantwortung; diese bleibt bei den Medianten. Der Prozess ist dabei transparent gegenüber allen Beteiligten, aber vertraulich gegenüber der Öffentlichkeit.

Die Wissenschaftsgemeinschaft ist von unterschiedlichen und teilweise konfligierenden Normen mit einer Vielfalt jeweils unterschiedlicher „Normquellen“ geprägt. Die Kombination mit einer persönlichen Beziehung in der Betreuung macht insbesondere die Promotionspraxis anfällig für Konflikte, die sich der Bearbeitung durch etablierte Verfahren und Formate entziehen (s.o.). Hinzu kommt, dass sich die jeweiligen Normquellen aus unterschiedliche sozialen Subsystemen speisen (s. Ethos der Wissenschaft; Erwartungen der Arbeitsorganisation, Bildungssystem u.v.m.). In der Wissenschaftsmediation werden daher die üblichen Verfahren der Mediation um Methoden ergänzt, die an der „Vielfalt der Quellen normativer Überzeugungen, der einzelnen Normen und ihrer Widersprüchlichkeiten“ (Montada/Kals 2007, S. 79) ansetzen und diese explizit und bewusst machen. Zentral für das Gelingen ist dabei eine angemessene Herangehensweise an die Spezifika der relevanten sozialen und kulturellen Normkontexte der Wissenschaft und damit eine wissenschaftsspezifische Ausgestaltung des Mediationsverfahrens (generell zu unterschiedlichen Modellen der Mediation: Montada 2011). Akademisches Konfliktmanagement wird allerdings nur dann zu einer nachhaltigen Verständigung und zu belastbaren Vereinbarungen führen, wenn es auf eine Stärkung der „Selbsteilungskräfte“, der Selbstregulationsmechanismen der Wissenschaftsgemeinschaft zielt. Dazu ist ein Gespür für die für die jeweilige Wissenschafts- oder Fachkultur spezifischen normativen Hintergründe erforderlich sowie eine „interactional expertise“

⁶ Einen Überblick über Verfahren und Institutionen zum Umgang mit Fällen wissenschaftlichen Fehlverhaltens gibt bspw. Apel 2009. Zum Fehlverhalten von Forschern und dem deutschen Recht siehe Stegmann-Böhl 1996.

(Collins/Evans 2007) seitens der Mediatoren, die Fähigkeit, sich mit Wissenschaftlern problemorientiert oder über fachkulturspezifische Fragen zu verständigen, ohne dabei jedoch selbst Fachwissenschaftler sein zu müssen. Bei sehr hoch eskalierten Konflikten (und damit bei eklatantem Fehlverhalten wie gravierenden Autorschaftsverletzungen oder Plagiaten) sind mediative Verfahren allerdings nicht und bei extremen Abhängigkeiten nur mit Einschränkungen anwendbar. Anders als Ombudsgremien eignet sich Mediation weniger zur Bearbeitung struktureller und organisationaler Konfliktursachen. Mediative Verfahren sind zukunftsorientiert. Sie setzen daher in der Regel voraus, dass alle relevanten Beteiligten auch tatsächlich die Bearbeitung und Lösung ihres Konflikts anstreben. Unter dieser Bedingung kann ein systematisches und strukturiertes akademisches Konfliktmanagement (oder Wissenschaftsmediation) die Konfliktbeteiligten in die Lage versetzen, ihre jeweiligen normativen Erwartungen zu klären und das Arbeitsbündnis wieder herzustellen (etwa in Form einer verhandelten Betreuungsvereinbarung) oder aber auch einvernehmlich und geordnet zu beenden (etwa im Sinne eines benignen Promotionsabbruchs oder einer einvernehmlichen Einigung über den Wechsel der Betreuung).

4. Fazit: Möglichkeiten und Grenzen akademischen Konfliktmanagements zur Verbesserung der Qualität der Promotionspraxis

Die Etablierung eines akademischen Konfliktmanagements an Hochschulen kann mit seinen beiden Elementen, Ombudsgremien und Wissenschaftsmediation, einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsverbesserung in der Wissenschaft, insbesondere der Promotionspraxis, leisten. Zwar können Ombudsgremien Konfliktfolgen gerade bei starkem Hierarchie- und Machtgefälle bearbeiten und ggf. auch zu einer Veränderung der strukturellen Ursachen beitragen. Zur Bearbeitung und -prävention laufender Konflikte – und vor allem: zur (Wieder-) Herstellung eines gelingenden Arbeitsbündnisses in der Betreuungsrelation – ist das Modell eines Ombudsgremiums allerdings nicht geeignet. Der Wissenschaftsrat schlägt daher u.a. die Einrichtung von Promotionskomitees vor, die unter anderem als „Schiedsstelle im Konfliktfall“ fungieren sollen (Wissenschaftsrat 2011a, S. 16, 19). Zwar mag ein Schiedsspruch einen Konflikt entscheiden. Beigelegt ist er damit aber noch lange nicht. Dies ist aber eine entscheidende Voraussetzung für eine weitere produktive Zusammenarbeit. Genau dies können mediative Verfahren des Konfliktmanagements und der Konfliktvermittlung durch „allparteiliche Dritte“ leisten, indem sie Transparenz, Vertrauen und eine gemeinsame „Geschäftsgrundlage“ in der Betreuungsrelation wieder herstellen. Mit guten Gründen empfiehlt der Wissenschaftsrat die flächendeckende Einführung von Betreuungsvereinbarungen an Hochschulen in Deutschland (Wissenschaftsrat 2011, S. 18). Damit sie als eine gemeinsame „Geschäftsgrundlage“ in der Betreuungsrelation auch in Krisen oder Konfliktsituationen belastbar

sind, ist es wichtig, die normativen Erwartungshaltungen zu klären – gegebenenfalls auch in einem moderierten oder mediierten Prozess.

Während beispielsweise in Großbritannien viele Universitäten über einen „internal mediation service“ verfügen⁷, ist eine professionelle Vermittlungsinstanz oder institutionalisierte Klärungshilfe im Promotionsprozess, die außerhalb des Beziehungsgefüges an der jeweiligen Einrichtung steht und über den notwendigen professionellen Hintergrund und die Akzeptanz aller Betroffenen verfügt, an deutschen Hochschulen bislang eine Ausnahme.

Das Studienwerk der Hans-Böckler-Stiftung hat zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis eine externe Beratung in einem eigens entwickelten Format des Promotionscoaching gewissermaßen als eine „dritte Säule“ in der Betreuungsrelation aufgebaut (Hebecke/ Szczyrba 2009, S. 3). Diese Säule könnte sinnvoll um ein akademisches Konfliktmanagement bzw. -vermittlung ergänzt werden. Wenn mangels Zustimmung vor allem der Betreuungsseite weder Vermittlung unter Anwesenheit noch Konfliktbearbeitung durch „Shuttle-Diplomatie“ möglich ist, so bietet sich Konfliktcoaching der Promovierenden als ein Format an. Erfahrungen aus der Promotionsförderung der Heinrich-Böll-Stiftung und aus einem Modellversuch an der Humboldt Graduate School zeigen, dass durch qualifizierte Vermittlungsangebote eine erfolgreiche Bearbeitung der Konflikte und Wiederherstellung der Betreuungsbeziehung möglich ist. „Dritte können auch eine positive Rolle in der Implementation sowie der Überwachung der Einhaltung einer getroffenen Vereinbarung erhalten“ (Montada 2009, S. 509). Genau diese Rolle eines Dritten oder zumindest eines kritischen Beobachters können bspw. Begabtenförderwerke wahrnehmen, indem sie auf Berichte und Stellungnahmen entsprechende Rückmeldungen geben. Für eine derartige „dritte Säule“ bieten sich externe, allparteiliche, aber an einem Promotionserfolg interessierte Einrichtungen, wie eben Begabtenförderwerke (incl. Ihres Netzwerks an Vertrauensdozentinnen und -dozenten), an. Als lediglich fördernde Einrichtungen sind sie nicht unmittelbarer Bestandteil des Beziehungsgefüges; als begleitende und ideell fördernde Einrichtungen nehmen sie einen allparteilichen Standpunkt ein und setzen sich aus dieser Perspektive für die Gestaltung eines funktionierenden und erfolgreichen „Arbeitsbündnisses“ ein. Dies kann konkret durch eine verhandelte Betreuungsvereinbarung geschehen. Ergänzt werden könnte ein solches Angebot durch den Aufbau eines landesweiten Pools, bspw. im Rahmen bestehender Netzwerke wie das Netzwerk Wissenschaftscoaching⁸ oder Einrichtungen wie dem Berliner Zentrum für Hochschullehre, die die Qualifikation der Mentor/innen sicherstellen können.

Selbstregulation und diskursive Entscheidungsfindung sind Kerninstitutionen der Wissenschaft. Wirkungsvolles

⁷ Für einen Überblick und weiterführende Verweise siehe bspw. die Seiten des Higher Education Mediation Service des Oxford Centre for Higher Education Policy: <http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/hecomplaintsandm.html> (zuletzt besucht am 29.02.2012).

⁸ <http://www.wissenschaftscoaching.de> (zuletzt besucht am 29.02.2012).

akademisches Konfliktmanagement wird daher auf eine Stärkung des Konfliktlösungspotentials der selbstregulativen Mechanismen der wissenschaftlichen Gemeinschaft zielen müssen. Deshalb eignet sich ein mediativer Ansatz wie die Wissenschaftsmediation in besonderem Maße für die Bearbeitung und Lösung von Konflikten im Wissenschafts- und Hochschulsystem, die sich anderen Formen der Konfliktbearbeitung entziehen. Die Wissenschaftsmediation wendet Verfahren und Formate aus Mediation und dem Konfliktmanagement an, mit denen sich wissenschaftsspezifische Konfliktkonstellationen, insbesondere Norm- und Wertkonflikte, besonders gut klären und bearbeiten lassen. Auf diese Weise kann (Wissenschafts-)Mediation die Konfliktbeteiligten darin unterstützen, den Konflikt zu bearbeiten und zu einer einvernehmlichen Lösung zu kommen – auch wenn sie dies aus eigener Kraft nicht schaffen. Ein akademisches Konfliktmanagement könnte so als eine „dritte Säule“ und belastbare Stütze die Qualität der Promotionspraxis entscheidend verbessern.

Danksagungen

Dank für kritische Diskussion geht an Prof. Dr. Malte Schophaus, FHÖV, Köln, und Dr. Rudolf Knauthe, Berlin.

Literaturverzeichnis

- Alcover, C.-M. (2009):* Ombudsing in Higher Education: A Contingent Model for Mediation in University Dispute Resolution Processes. In: The Spanish Journal of Psychology 12/1, pp. 175-187.
- Apel, L.-M. (2009):* Verfahren und Institutionen zum Umgang mit Fällen wissenschaftlichen Fehlverhaltens. Baden-Baden.
- Barsky, A. E. (2002):* Structural Sources of Conflict in a University Context. In: Conflict Resolution Quarterly 20/2, pp. 161-176.
- Böhmer, S. et al. (2011):* Wissenschaftler-Befragung 2010: Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten. IFQ-Working Paper 8. Bonn
- Carell, A./Reis, O./Szczyrba, B. (2011):* Promovieren zwischen Anpassung und Eigenständigkeit: Promotionscoaching als Begleitung eines komplexen Leistungsprozesses. In: Wergen, J.(Hg.): Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen. Münster, S. 179-198.
- Collins, H./Evans, R. (2007):* Rethinking Expertise. Chicago.
- Dany, S. (2011):* Mediation im Kontext von Lehre und Studium. In: journal hochschuldidaktik 22/2, S. 22-23.
- Doelker, R. W. jr. (1989):* Mediation in Academia: Teaching What We Preach. In: Mediation Quarterly 7/2, pp. 156-161.
- Fischer-Lescarno, A. (2012):* Guttenberg oder der „Sieg der Wissenschaft“?. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 2/2012, S. 53-62.
- Glasl, F. (2011):* Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater, 10., überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Häuser, J. (2011):* Gute Betreuung – eine Frage der richtigen Organisation, der persönlichen Umsetzung oder der Bewertungsmaßstäbe? In: Wergen, J.(Hg.): Forschung und Förderung. Promovierende im Blick der Hochschulen. Münster, S. 163-178.
- Hebecker, E./Szczyrba, B. (2009):* Promotionscoaching. Von einer Privatangelegenheit zum institutionellen Support. In: Organisationsberatung Supervision Coaching 2/2009, S. 1-9.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2012):* Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren. Empfehlungen des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen vom 23.04.2012.
- Krücken, G./Meier, F. (2006):* Turning the University into an Organizational Actor. In: Drori, G./Meyer, J./Hwang, H. (Hg.): Globalisation and Organization: World Society and Organizational Change. Oxford.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011):* Instrumente der Qualitätsfeststellung in der Hochschulforschung – Erfahrungen der Länder, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.2011.
- March, J. G./Olsen, J.P. (1979[1976]):* Ambiguity and Choice in Organizations (2nd Ed.). Oslo.
- Montada, L. (2002):* Mediation für die Wissenschaft? In: Gegenworte – Zeitschrift für den Disput über das Wissen 11, S. 51-53.
- Montada, L. (2009):* Mediation – Pfade zum Frieden. In: Wissen – Erwägen – Ethik (EWE) 20/4, S. 501-511.
- Montada, L. (2011):* Modelle der Mediation: Vielfalt bedeutet nicht Beliebbarkeit. In: Perspektive Mediation 2011/1, S. 10-13.
- Montada, L./Kals, E. (2007 [2001]):* Mediation. Ein Lehrbuch auf psychologischer Grundlage, 2. überarb. Auflage. Weinheim und Basel.
- Oevermann, U. (2005):* Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule 2005/1, S. 15-51.
- Qualitätszirkel Promotion (2010):* Gemeinsam die Promotion gestalten. Bonn.
- Reiss, O./Szczyrba, B. (2011):* Beraten und Beratenwerden in der Doktorandenbetreuung. Rollengestützte Forschung und Weiterbildung zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 10, S. 81-98.
- Schophaus, M. (2010):* Coaching für Wissenschaftler/innen. Ein landesweiter Coach-Pool als Modell für systematische Personalentwicklung. In: Hochschulmanagement 4/2010, S. 117-122.
- Schumacher, E.-M. (2011):* Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis. Opladen.
- Shelton, R. L. (2000):* The Institutional Ombudsman: A University Case Study. In: Negotiation Journal 16, S. 81-98.
- Stegemann-Böhl, S. (1998):* Ex Commissione Salus. In: Gegenworte – Zeitschrift für den Disput über das Wissen 2, S. 21-14.
- Stegemann-Böhl, S. (1996):* Fehlverhalten von Forschern und das deutsche Recht. In: Wissenschaftsrat (WissR) 29, S. 139-160.
- Szczyrba, B./Wergen, J. (2009):* Learning Outcomes der Promotionsphase – Supportstrukturen für die Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, S. 88-98.
- Szczyrba, B./Wildt, J./Wildt, B. (2006):* Promotionscoaching - Eine hochschuldidaktische Weiterbildung in einem neuen Beratungsformat, In: Szczyrba, B./Wildt, J./Wildt, B. (Hg.): Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld.
- Walpuski, V./Jessen, H. (Hg.) (2012):* Konfliktmanagement und Mediation an Hochschulen. HIS: Dokumentation 12/2012. Hannover.
- Wissenschaftsrat (2011a):* Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Drs. 1704-11. Köln.
- Wissenschaftsrat (2011b):* Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung. Drs. 1656-11. Halle.

■ Dr. Justus Lentsch, Leiter der Stabsstelle Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: lentsch@wissenschaftsmediation.org

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag | Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Helen Knauf



Helen Knauf

Rahmenbedingungen für einen guten Studiengang

Erkenntnisse aus dem Wettbewerb „Cum Laude“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft

The faculties of universities were hit unprepared: With the introduction of the Bologna reforms, step-by-step and modularized courses should be newly designed. But the development of courses is not the subject of academic education. The state of knowledge was quite mixed. Since not only curricular questions of learning orientation and the optimisation of learning success, but also many questions of the prestigious weighting of the fields of teaching and the distribution of resources affect the development of degree programmes, the results of negotiations were rather suboptimal in their adjustment to learnability. Compared to this, the new development of a degree course in an entirely new subject area with a newly forming teaching staff has lighter raw data. A degree course that has been developed under these favourable initial conditions has a chance in a competition. *Helen Knauf* presents the winner in her essay **Several Framework Requirements for a Good Degree Course. Findings From the Competition "Cum Laude" of the Donors' Association of German Science** and draws generalisable conclusions from this.

Über Kriterien für exzellente Forschung und gute Lehre ist in den letzten Jahren viel diskutiert worden. Die Qualität von Studiengängen hingegen war eher selten Gegenstand dieser Diskussionen. Dies mag umso mehr verwundern, als im Zuge des Bologna-Prozesses in den letzten Jahren die Zahl der Studiengänge deutlich gewachsen ist und all diese Studiengänge entweder neu konzipiert oder zumindest überarbeitet wurden. Doch was macht einen guten Studiengang aus? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nach.

Die Bewertung der Qualität von Studiengängen setzte systematisch, d.h. empirisch-methodisch, erst Anfang der 1990er Jahre ein (vgl. Webler u.a. 1993, 2002, 2009). Evaluationen prüften, inwieweit der Aufbau der Studiengänge geeignet war, die jeweils gesteckten fachlichen, individuellen und arbeitsmarktlichen Ziele zu erreichen. Durch den Bologna-Prozess gewannen zu Beginn des 21. Jahrhunderts Akkreditierungsverfahren für Studiengänge an Bedeutung und Studiengangsevaluationen wurden verdrängt. Die Bewertung der Qualität von Studiengängen wurde in der Folgezeit immer mehr den Akkreditierungsagenturen überlassen. Damit verlagerte sich die öffentliche Debatte zunehmend auf die Frage, ob das Niveau des Studiums unter den Bologna-Strukturen noch möglich sei. Grundlage der Arbeit der Akkreditierungsagenturen sind die Maßgaben des Akkreditierungsrates. Die Vorgaben des Akkreditierungsrates stellen dabei eher Leitplanken dar, die deutlich machen, welche Aspekte eines Studiengangs zu berücksichtigen sind, wie etwa die Orientierung an

Qualifikationszielen, ein sinnvolles Auswahlverfahren, die personelle, sachliche und räumliche Ausstattung oder die Transparenz von Ablauf, Anforderungen und Prüfungen (vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 10-12 sowie darüber Bülow-Schramm 2009, S. 81). Diese Kriterien definieren zwar wichtige Stellschrauben, erfassen jedoch nur einen Teil dessen, was einen guten Studiengang ausmacht (vgl. als Bilanz der Situation: Webler 2009).

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat erstmals in breiterem Rahmen die Frage aufgeworfen, welche Studiengänge in ihrer Gesamtheit „Lob verdienen“ (vgl. Stifterverband 2011). Im Wettbewerb „Cum Laude“ waren Studierende aller Disziplinen aufgerufen, den in ihren Augen besten Studiengang vorzuschlagen. Eine Jury, bestehend vorwiegend aus Studierenden, aber auch aus Hochschul- und Verbandsvertreter/innen, wählte aus über 80 Vorschlägen neun aus, die sich Ende November in Berlin im Rahmen einer Auswahlkonferenz vorstellten. Aus diesem Kreis wurden drei Gewinner gekürt, die die Auszeichnungen „summa cum laude“, „magna cum laude“ und „cum laude“ erhielten. Anhand der zur Endrunde eingeladenen und insbesondere anhand des Gewinnerstudiengangs „B.A. Frühkindliche inklusive Bildung (BiB)“ lassen sich einige zentrale Faktoren ausmachen, mit denen dort auf Studiengangsqualität geschlossen wurde. Die Autorin dieses Beitrages wirkt am Aufbau und in der Lehre des Studiengangs mit und nimmt den Wettbewerb zum Anlass, Qualitätskriterien für Studiengänge zu reflektieren, die dort einbezogen wurden.¹

Qualitätskriterien im Wettbewerb bildeten insbesondere fünf Aspekte:

1. Systemoffenheit,
2. Forschungsbezug,
3. Partizipation,
4. Sinn,
5. Studierbarkeit.

1. Systemoffenheit: Offenheit für Praxis, internationale und virtuelle Welten

Die Hochschule bildet den Kern eines guten Studiengangs. Dort werden Fachlichkeit und Wissenschaftlichkeit sichergestellt. Darüber hinaus besteht idealerweise jedoch eine große Offenheit gegenüber anderen Systemen. Wichtige Bezugssysteme sind dabei die jeweilige berufliche Praxis, internationale Partner in Wissenschaft und Praxis sowie die virtuelle Welt bzw. das Internet. Die Offenheit für diese Bezugssysteme ermöglicht es Studierenden, erworbene Kompetenzen zu reflektieren und zu vertiefen und zugleich auf ihre Relevanz hin zu überprüfen. Dieser Abgleich sollte nicht erst nach Studienabschluss stattfinden, sondern bereits integraler Bestandteil des Studiums sein. Systemoffenheit bedeutet dabei auch, dass die verschiedenen Systeme nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern es ist eine wichtige Funktion des Studiengangs bzw. der dort Lehrendeneine Verbindung herzustellen und die sich aus der Systemoffenheit ergebenden Lernprozesse zu moderieren.

Für den Studiengang „B.A. Frühkindliche inklusive Bildung (BiB)“ bedeutet Systemoffenheit insbesondere einen starken Praxisbezug. Studienvoraussetzung für diesen berufsbegleitenden Studiengang ist es, im Umfang von 15 bis 22 Stunden in einer Organisation der frühpädagogischen Praxis (meist eine Kindertageseinrichtung) tätig zu sein. Alle Module des Studiengangs sind konsequent auf diese Praxis orientiert. Das heißt, dass die Studierenden für ihre Modulleistungen Konzepte in ihrer Berufspraxis erproben müssen sowie ihre pädagogische Praxis beobachten und reflektieren sollen. Das von John Biggs geforderte constructive alignment – also die Abstimmung von Lehr-Lernprozessen, Prüfungsleistungen und Lernergebnissen – wird dadurch besonders unterstützt (vgl. Biggs 2007). Systemoffenheit heißt für BiB-Studierende auch, sich auf die Herausforderungen eines Blended-Learning-Studiums einzulassen. Der hohe Anteil an Online-Lehre bedeutet dabei, das Internet sowohl als eine stets verfügbare und aktuelle Wissens- und Datenquelle zu nutzen, als auch die Aneignung und Nutzung der über das Internet verfügbaren Kommunikations- und Interaktionsformen (Chat, Videokonferenz, Forumdiskussion, Wiki).

2. Forschungsbezug: Rezeption und Reflexion von Forschung und Forschendes Lernen

Die besondere Qualität einer akademischen Ausbildung liegt darin, dass sich Studienerfolg weniger in der Fähigkeit zur Reproduktion vorhandenen Wissens ausdrückt, sondern in seiner Analyse und Reflexion. Die Einbezie-

hung aktueller Forschungsergebnisse ist deswegen essentieller Bestandteil jeden Hochschulstudiums. Noch einen Schritt weiter gehen Studiengänge, die von ihren Studierenden erwarten, selbst Forschungen anzustellen. Leitbild ist dabei das Forschende Lernen: Studierende orientieren sich in ihrem Vorgehen an den Schritten eines Forschungsprozesses (stark vereinfacht: Fragestellung entwickeln, Forschungsstand klären, Methoden festlegen, Untersuchung durchführen, Ergebnisse analysieren). Sie gehen dabei zwar unter Anleitung vor, arbeiten jedoch weitgehend selbstständig (vgl. Huber 1999, S. 38).

Für die Studierenden in BiB bedeutet dies, dass viele ihrer Aufgabenstellungen in (teilweise auch recht offenen) Forschungsaufgaben bestehen. Inspiriert durch die Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch 2007) erkunden sie dabei ihr Arbeitsfeld durch Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalysen. In einem Modul etwa erarbeiten die Studierenden eine Fallstudie, indem sie mit verschiedenen Forschungsmethoden eine Institution und den Stand der Inklusion beschreiben und analysieren. In den auf zwei Semester angelegten Praxisprojekten können die Studierenden eine Fragestellung vertiefend verfolgen und sich bei der Umsetzung in der Praxis selbst beobachten. Ein Forschendes Lernen ergibt sich auch durch die Tatsache, dass die Frühpädagogik ein Feld ist, dass sich erst akademisiert, so dass es noch keine festgefahrenen Strukturen gibt. Lehrende und Studierende sind zusammen Pioniere auf diesem neuen Gebiet. Im Feld der Frühpädagogik gibt es keinen akademischen Wissenskanon, der im Studiengang „untergebracht“ werden müsste, relevante Wissensbestandteile und Kompetenzen müssen im Aufbauprozess des Studiengangs erst noch entwickelt werden.

3. Partizipation: Lern- und Entwicklungsgemeinschaft von Studierenden und Lehrenden

Partizipation hängt eng mit der Haltung und dem Selbstverständnis der Studiengangsverantwortlichen und der Lehrenden zusammen. Als Anbieter definieren sie die Lehr-Lernsituation und ihre Rahmenbedingungen. Grundlage eines partizipativen Umgangs unter Lehrenden und Studierenden ist die Perspektive der prinzipiellen Gleichwertigkeit. Dabei wird ein Studienangebot als eine Lerngemeinschaft verstanden, in der Lehrende und Studierende zusammenkommen, um sich mit einem bestimmten Gegenstand auseinanderzusetzen und daran zu lernen. Auf der Grundlage dieser Haltung werden die Interessen und Bedürfnisse von Stu-

¹ Nur eine Auswahl wurde einbezogen; es fehlt z.B. die bildungstheoretische Dimension eines guten Studiengangs, die Eignung von Struktur und Rahmenbedingungen für die Realisierung der Studienziele sowie Anregungen und Raum zum Selbststudium. Die Studienziele sind nur begrenzt vom einzelnen Fachbereich bestimmbar. Sie sind in HRG § 7 als gesellschaftliche Ziele bestimmt. Sie müssen individuelle Ziele zulassen und fachliche Standards der Fachgemeinschaft als Professionskriterien. All dem liegen dann noch die Forderungen der Bologna-Reform nach "employability" und "citizenship" und die Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens zugrunde.

dierenden ernst genommen. Nichtsdestotrotz besteht eine Hierarchie, die sich insbesondere in der Bewertungs- und Benotungsfunktion der Lehrenden ausdrückt. Partizipation drückt sich hier in einer größtmöglichen Transparenz aus.

Partizipation ist ein zentrales Element von BiB. Das hängt auch mit dem inhaltlichen Schwerpunkt des Studiengangs, der Inklusion, zusammen. Inklusion bezieht sich auf die Pädagogik der Vielfalt, die die Verschiedenartigkeit von Menschen (z.B. hinsichtlich Geschlecht, Herkunft, Alter, Begabung) als Ressource begreift. Orientiert an diesem Leitbild ist es das Ziel im Studiengang „Frühkindliche inklusive Bildung“ auch die große Verschiedenheit der Studierenden nicht nur zu berücksichtigen, sondern auch als eine besondere Stärke zu sehen. So studieren im Studiengang die 20-jährige Abiturientin ebenso wie die 32-jährige russische Musikpädagogin und der 35-jährige Ergotherapeut. Sie alle bringen unterschiedliche Formen und Umfänge von Berufserfahrung und Kompetenzen ein, haben ganz verschiedene Lebensläufe und verfolgen unterschiedliche Ziele. Durch die unter 2. beschriebene Neuigkeit der Frühpädagogik als akademisches Feld wird die Lerngemeinschaft von Lehrenden und Studierenden befördert. Denn die Lehrenden sind in diesem Studiengang explizit auf die Aufgabe des Suchens und Lernens verpflichtet (ob sie wollen oder nicht) und befinden sich allein dadurch in einer ähnlichen Situation wie die Studierenden. Konkret bedeutet Partizipation einerseits Austausch und Feedback – auch über Studienschwerpunkte und Lehr-Lernformen. Gerade weil die Lehre schwerpunktmäßig als Online-Lehre erfolgt, ist eine kontinuierliche Abstimmung untereinander notwendig und wird nicht als selbstverständliche erachtet, wie in Studiengängen, bei den man sich täglich begegnet. Partizipation bezieht sich auch auf die Inhalte des Studiums. Mit zunehmender Studiendauer können die Studierenden mehr und mehr eigene Schwerpunkt setzen und Interessen verfolgen.

4. Sinn: Sinnstiftende Kontexte und Perspektiven

Für einen guten Studiengang und gelingendes Studieren ist die Ebene der Sinnstiftung nicht zu unterschätzen. Für Studierende (und Lehrende) bietet ein Studiengang dann besonderes Sinnstiftungspotenzial, wenn er eine „Story“ erzählt bzw. eine ganz spezifische Botschaft hat. Das können einerseits gesellschaftspolitische Leitbegriffe (z.B. Inklusion, Nachhaltigkeit), das kann aber auch ein bestimmtes und besonderes Berufsfeld (z.B. International Accounting and Taxation, Unternehmertum) sein oder eine besondere Schnittstelle, die Einzigartigkeit verspricht (z.B. Kulturwirtschaft, Cruise Industry Management). „Sinn“ grenzt sich dabei deutlich von „Identifikation“ ab, denn diese kann auch unkritisch und unreflektiert sein (vgl. Malik 2005) und damit die klaren Grenzen der Wissenschaftlichkeit und Professionalität überschreiten. Der Faktor Sinn als Kriterium für einen guten Studiengang mag ein „weicher“ Faktor sein, etwas nicht Messbares. Für den ständig

Sinn konstruierenden und suchenden menschlichen Geist ist er aber von entscheidender Bedeutung für Begeisterung und Motivation – für die Hirnforschung inzwischen die zentralen Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse (Hüther 2011, S. 93). Sinn kann und soll sowohl auf einer allgemeinen Ebene (Berufsziel, gesellschaftliche Ziele), als auch auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung erreicht werden.

Mit dem Leitbild der Inklusion hat BiB ein sehr starkes Sinnstiftungspotenzial. Ein Großteil der Studierenden entscheidet sich aufgrund des Adjektivs „inklusive“ für dieses Studium. Besondere Wirkung entfaltet dieses Ziel durch die konsequente Umsetzung des Prinzips der Inklusion in der Studiengestaltung – Inhalt und Form bilden eine Einheit. Mit der Orientierung auf Institutionen der Frühpädagogik kommt eine zweite Identifikationsfigur hinzu: Das Eintreten für qualitativ hochwertige Bildung für Kinder zwischen 0 und 10 ist für BiB-Studierende eine starke Motivation. Auf der Ebene der Module wird im Studiengang „Frühkindliche inklusive Bildung“ immer wieder versucht, solche Aufgaben zu entwickeln, die im Kontext der Arbeitswirklichkeit der Studierenden sinnvoll sind. Im Sinne des Alignments (Biggs 2007) werden deshalb nur in wenigen Modulen Aufgaben wie „Schreiben Sie eine Hausarbeit über XY“ gestellt und eher „Entwickeln Sie eine Konzeption zu XY“ oder „Führen Sie XY durch und dokumentieren und reflektieren Sie dies anschließend.“

5. Studierbarkeit: Realistische und lebensumständeorientierte Studienorganisation

Ein ganz pragmatisches und klar messbares Kriterium für einen guten Studiengang ist seine Studierbarkeit. Können alle Module in der Regelstudienzeit studiert werden? Ist der vorgesehene Arbeitsaufwand (Workload) realistisch machbar? Können die im Modulhandbuch beschriebenen Qualifikationsziele im Rahmen der Module erreicht werden? Diese Fragen mögen trivial erscheinen, in den stark verregelten und durchgeplanten Bachelor- und Master-Strukturen ist die Studierbarkeit jedoch zu einem handfesten Problem geworden, das sich in Abbruchquoten und Überschreitungen der Regelstudienzeit ausdrückt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 128). Auch das oftmals angeprangerte „Bulimie-Lernen“ (Wissen schnell aneignen und ebenso schnell wieder vergessen) ist die Antwort vieler Studierender auf die mangelnde Studierbarkeit. Wichtig für einen guten Studiengang ist es deshalb, Anforderungen und Zeitressourcen in ein sinnvolles Verhältnis zu setzen. Einen wichtigen Beitrag zur Studierbarkeit leisten deshalb auch kompetenzorientierte Prüfungsformen, die ein learning to the test verhindern und stattdessen nachhaltige Lernprozesse anregen (Reis/Ruschin 2007). Das Kriterium der Studierbarkeit ist in den Akkreditierungsverfahren durch die zuständigen Agenturen zentral (vgl. Akkreditierungsrat 2010, S. 11)

Für den Studiengang „B.A. Frühkindliche inklusive Bildung“ ist die Studierbarkeit konstitutiv. Da es sich um einen berufs begleitenden Studiengang handelt, kann er nur funktionieren, wenn die Studierenden

ihre Aufgaben in geplantem Umfang bewältigen können. Der Studienplan sieht Präsenz- und Onlinemodule vor, wobei jede/r Studierende zeitgleich nur ein Online- und ein Präsenzmodul studieren. So ist eine größtmögliche Fokussierung gegeben, die Studierenden geraten nicht in die Gefahr, sich zu verzetteln. Erst wenn die Prüfungsleistung in einem Online-Modul erbracht wurde, beginnt das folgende Modul (Ausnahme: Krankheit o.ä.). Zentral für die Studierbarkeit ist darüber hinaus das Blended-Learning-Modell: Die Online-Module ermöglichen ein raum- und zeitungebundenes Studieren, die Studierenden entscheiden selbst wann und wo sie ihre Aufgaben erledigen. Für die einen ist das die Zeit am Nachmittag, für andere einzelne freie Tage, wieder andere konzentrieren sich auf den Abend oder den frühen Morgen. Diese hohe Flexibilität ermöglicht es nicht nur, Berufstätigkeit und Studium zu verbinden, sondern dies auch mit der Familie in Einklang zu bringen. Ohne Frage ist dies anstrengend – aber, wie die Studierenden täglich beweisen, machbar. Wichtige Flankierungssysteme für die Studierbarkeit sind zudem die Beratungsangebote durch Lehrende und (ältere) Studierende sowie das Patensystem, bei dem jeder Studienanfängerin eine fortgeschrittene Studierende an die Seite gestellt wird.

6. Fazit: Studiengangsqualität ist das Ergebnis von angemessenen allgemeinen Strukturen und einzelfallbezogenen Lösungen

Diese Aspekte zeigen, dass Strukturen (i.e. Studierbarkeit) nur einen Teil der Studiengangsqualität ausmachen. Gleichwohl sind diese notwendig: Qualität kann nur erreicht werden, wenn es genug qualifizierte Lehrende gibt, wenn eine überschneidungsfreie Studienorganisation sichergestellt ist und wenn angemessene Leistungsanforderungen gestellt werden. Das kann aber nur eine Grundlage sein. Aufbauend darauf bedarf es unterstützender Angebote, Perspektiven und auch Haltungen von Lehrenden und Hochschulmanager/innen. Diese lassen sich nicht bürokratisch vorschreiben, erfordert ihre Umsetzung doch für jeden Studiengang und seine beruflichen Kontexte eigene jeweils kreative und flexible Lösungen. Studiengangsqualität ist dann erreichbar, wenn günstige strukturelle Bedingungen das akademisch professionelle Handeln unterstützen, so dass kreative einzelfallbezogene Lösungen entwickelt werden können. Es zeichnet sich für Studiengänge ein ähnliches Fazit ab, wie es nach zehn Jahren PISA-Studie in Bezug auf Schulen und Schulsystem gezogen wird: Entscheidend für die Qualität sind letztlich nicht die Strukturen, sondern die konkrete Umsetzung im Einzelfall. Studiengänge müssen je angemessene Lernkontexte für ihre eigenen Qualifikationsziele und Berufsfelder, für ihre eigene Klientel und Disziplinbezüge finden.

Die Gewinner und die Finalisten

- Summa cum laude: B.A. Frühkindliche inklusive Bildung, Hochschule Fulda
 - Magna cum laude: Kulturwirtschaft/International Cultural Studies (B.A.), Universität Passau
 - Cum laude: Communication an Cultural Management, Zeppelin University Friedrichshafen
- sowie:
- Medizin (Modellstudiengang) (Staatsexamen), RWTH Aachen
 - Cruise Industry Management (B.A.), Hochschule Bremerhaven
 - Unternehmertum (B.A.), Duale Hochschule Karlsruhe
 - International Accounting and Taxation (M.A.), Hochschule Reutlingen
 - Maschinenbau (B.Eng.), Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
 - Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde (Staatsexamen), Universität Witten/Herdecke

Näheres zum Preis unter:

http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/auszeichnungen_und_preise/cum_laude/index.html

Der Studiengang „B.A. Frühkindliche inklusive Bildung“ (BiB) an der Hochschule Fulda

BiB gehört zu den inzwischen gut 60 Bachelor-Studiengängen in Deutschland, die Frühpädagog/innen und Frühpädagogen ausbilden und damit zu einer Akademisierung des Elementarbereichs beitragen. Der Fuldaer Studiengang war der erste, der das Thema Inklusion als Querschnittskategorie in den Mittelpunkt der Ausbildung stellte. Inklusion meint dabei die Wertschätzung von Heterogenität im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt. Der Studiengang richtet sich sowohl an Abiturient/innen als auch an erfahrene pädagogische Fachkräfte. Alle Studierenden sind parallel in einer Praxiseinrichtung tätig. Mit einer Blended-Learning-Struktur mit dem Wechsel aus Online- und Präsenzlehre wird eine möglichst starke Verzahnung von Theorie und Praxis angestrebt. In der Begründung der Jury für die Auszeichnung heißt es:

„Die Jury lobte an dem Studiengang die konsequente Ausrichtung an der Leitidee der Inklusion, das heißt an einer Pädagogik der Vielfalt, die Unterschiede der Lernenden – etwa in Begabung oder Behinderung, Geschlecht oder sozialer Herkunft – Wert schätzt und als gegenseitige Ergänzung versteht. Nicht nur die Lehrinhalte sondern auch die gesamte Studiengangsgestaltung und die Prüfungsformen setzen das Prinzip der Inklusion schlüssig um. Darüber hinaus beeindruckte der kollegiale Umgang von Lehrenden und Lernenden, die auf Augenhöhe ihre Anregungen für eine Weiterentwicklung des Studiengangs einbringen können“ (Stifterverband 2011).

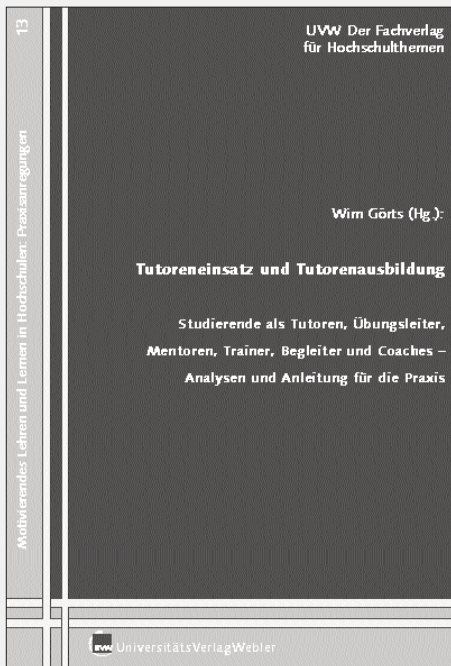
Literaturverzeichnis

- Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung, 4. Auflage, Bad Heilbrunn
- Akkreditierungsrat (2010): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i. d. F. vom 10.12.2010, Drs. AR 85/2010, unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_10122010.pdf, Abruf am 01.12.2011.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.
- Biggs, J. (2007): Teaching for Quality Learning at University: What the Student does, New York.
- Bülow-Schramm, M. (2009): Mitbestimmung im Feld Studienreform und Qualitätssicherung, In: Huber, L. (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1999, S. 25-44.
- Huber, L. (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1999, S. 25-44.
- Hüther, G. (2011): Was wir sind und was wir sein könnten, Frankfurt.
- Malik, F. (2005): Identifikation – womit und wofür?, In: manager magazin, unter: URL: <http://www.manager-magazin.de/unternehmen/karriere/0,2828,340698,00.html>, Abruf am 05.12.2011

- Reis, O./Ruschin, S. (2007): Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung, In: Journal Hochschuldidaktik 2/2007, S. 6-10.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2011): Gute Studiengänge im Urteil der Studierenden, unter: http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/auszeichnungen_und_preise/cum_laude/index.html, Abruf am 05.12.2011.
- Webler, W.-D./Domeyer, V./Schiebel, B. (1993): Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. In: BMBW (Hg.): Studien zu Bildung und Wissenschaft 107, Bonn.
- Webler, W.-D. (2002): Modellhafter Aufbau von Studiengängen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 50/H. 6, S. 216-223.
- Webler, W.-D. (2009/2012): Qualität von Studium und Lehre (in Deutschland). (Expertise, erstellt für die Hans-Böckler-Stiftung im Rahmen des Projekts "Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule", Bielefeld, Mai 2009 (im Druck 2013).

■ Dr. Helen Knauf, Professorin für Frühkindliche Bildung an der Hochschule Fulda, E-Mail: helen.knauf@sw.hs-fulda.de

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



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

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet - Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen. Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.

Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

Petra Eichenseher, Hubert Motschmann & Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Kann der Studienerfolg durch zusätzliche Tutoriumsangebote gesteigert werden? Fallstudie Chemie – Thermodynamik



Petra Eichenseher



Hubert Motschmann



Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Tutoring programmes are virtually considered to be a panacea against unsatisfactory academic performances. The authors *Petra Eichenseher, Hubert Motschmann & Maria-Anna-Bäuml Roßnagl* have thought this at first too. In many cases, the expectations are fulfilled if the tutors are well educated in addition to their professional knowledge and learning groups are small enough to sufficiently cater the various learning preconditions. The concept of tutoring programmes is however connected to a wide range of different purposes (orientation, beginners, discipline and examination tutorials) and also to demands on teaching and learning processes and to methodology. The latter reaches (for discipline tutorials) from the doubling of the subjects of a lecture, i.e. their repetition through work-sharing methods, and from private lessons in the demonstrative teaching style of the lecture in larger plenums to intense, individualized and active learning of students in small groups. The team of authors present the results of an empirical support of tutorials in thermodynamics with some partly surprising results in their article **Can Academic Success Be Increased by Additional Offerings of Tutorials?**. The evaluation leads to fundamental questions of studying and learning.

Der Kurs Thermodynamik wird im Bachelor-Studiengang Chemie an der Universität Regensburg als zweisemestri-ge Veranstaltung mit 2h Vorlesung und 1h Übung angeboten. Die Auswertung der 1. Klausur (PCI) nach dem 2. Semester offenbarte Fehlvorstellungen bei den Studierenden und erhebliche Schwierigkeiten, das Erlernete auf neue Probleme anzuwenden. Aus diesem Grund wurden im darauffolgenden Semester zusätzliche Tutorien in kleinen Gruppen angeboten. Den Übungsleitern wurde viel Freiraum in der Gestaltung dieser Stunden gewährt, die Teilnahme an den Tutoriumsstunden war freiwillig. Da aus der vorangehenden Zweitsemester-Vorlesung PCI bereits ein Leistungsdatensatz für die aktuellen Drittsemester Studierenden der PCII Vorlesung vorhanden war, konnte ein direkter und fairer Vergleich, mit den Ergebnissen aus einer konventionellen Lehrveranstaltung ohne Tutorium, gezogen werden. Es wurde dar-

überhinaus offeriert, das Ergebnis der im letzten Semester geschriebenen Klausur PCI durch eine optionale Teilnahme an einem Zweitversuch PCI, zusätzlich zum neu erworbenen Stoff der Vorlesung PCII, zu annullieren. Damit konnte sichergestellt werden, dass die Test-evaluation, aufgrund erneuter Abfrage des vorangehenden Stoffes, einen direkten Vergleich mit der Ausgangslage erlaubte, und so einen eindeutigen Rückschluss auf die Effizienz zusätzlicher Tutorien lieferte. Die vorliegende Studie diskutiert unsere Erfahrung mit den Tutorien zur Korrektur vormalig falsch erworbener oder fehlender naturwissenschaftlicher Denkansätze. Die Ergebnisse werden mit den Klausurnoten korreliert. Der Kurs wurde umfassend von studentischer Seite evaluiert, die Ergebnisse fließen in die Studie mit ein und geben einen Einblick in das Lernverhalten der Studierenden.

Bestandaufnahme

„Thermodynamik“ – Ein Reizwort, welches selbst bei eingeleichteten Naturwissenschaftlern ein leichtes Zucken in der rechten Gehirnhälfte verursacht.

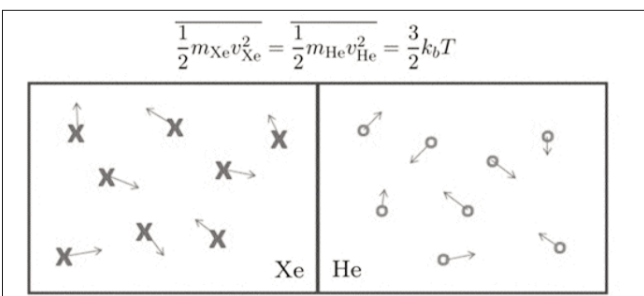
Der Anspruch, das abstrakte Konzept thermodynamischer Potentiale mit konkreter Systemanalyse zu verbinden, und die Reduktion physikalischer Observablen auf Zustandsfunktionen und Zustandssummen, abgetrennt von ihrer chemisch-physikalischen Entität, durchbricht die bisher erworbenen Vorstellungswelten der Studierenden im Grundstudium.

Bei näherer Analyse abgeleiteter Prüfungen stellt man fest, dass grobe und teilweise grundlegend falsche Modellvorstellungen, ein Anwenden neu erworbenen Wissens auf den bereits vorhandenen Vorstellungsräum verteilen. Es fehlt an Exaktheit bei der Problemanalyse und an verlässlichen Strategien, neu vermittelte Informationen in bereits vorhandene Konzepte einzubauen.

Die Notwendigkeit zur Begleitung dieses integrativen Prozesses wurde deutlich nach der Korrektur einer Zweitsemester Klausur: Obwohl die Beantwortung der meisten Fragen fast ausschließlich das Verständnis des Vorlesungsinhaltes und kontext-bezogenes Überlegen erforderte, konnte nur ein marginaler Prozentsatz auf das erarbeitete Wissen zugreifen. Zudem wurden erhebliche Fehlvorstellungen offenkundig.

Zur Illustration diene hier ein exemplarisches Beispiel: In der Vorlesung wurden die Begriffe Wärme und Temperatur sorgfältig differenziert eingeführt. Dabei sollte auch eine greifbare Vorstellung dieser Begriffe auf molekularer Ebene vermittelt werden. Als anschauliches System wurde folgendes Bild gewählt (Abb. 1):

Abbildung 1: Anschauliche Einführung des Wärme- und Temperaturbegriffes



Ein Behälter sei durch eine wärmeleitfähige Wand in zwei Kammern geteilt, wobei die linke Kammer mit Xenon und die rechte mit Helium gefüllt sei. Die Temperatur in beiden Parzellen sei gleich groß. Ein Film aufgenommen in der Welt der Atome würde folgendes Bild zeigen: Die Atome schwirren durch den Raum, sie stoßen miteinander und tauschen dabei Energie aus. Die leichteren Helium Atome bewegen sich im Mittel schneller als die schwereren Xenon Atome. Der Mittelwert der kinetischen Energie ist jedoch für jede Atomsorte gleich und die Temperatur ist über 3/2 kBT gegeben.

Aufbauend auf dieses Konzept sollte eine Übertragung auf folgende, konkrete Fragestellung erfolgen (Abb. 2).

Die repräsentativ gewählten Originalbilder aus den bearbeiteten Klausuren zeigen: Das Gefühl für die Stetigkeit der Natur, sowie für ein elementares Kausalprinzip, ist schlicht weg nicht vorhanden (Abb. 3).

Während einige Studierende das antrainierte Wissen um die Äquivalenz der kinetischen Energie bei gleicher Temperatur und damit die Forderung nach einem möglichst trägen und daher dem schwersten der angebotenen Elemente noch wiedergeben konnten, gelang es fast Niemandem das korrekte Temperaturprofil einzuzichnen. Vor allem aber wurde das Unvermögen offensichtlich, in physikalisch konsistenten Zusammenhängen zu denken. Die angelernten Fakten konnten nicht in konkreten Bezug zur anschaulichen Bedeutung gesetzt werden. Ein weiteres prägnantes Beispiel hierfür ist dem Supplement file zu entnehmen.¹

Konzept der Tutorials

Nach Analyse der Situation sollte ein didaktisches Konzept zum Wissenstransfer erarbeitet werden, welches individuell genügend Raum zur Korrektur altlastiger Fehlvorstellungen offen ließ, und gleichzeitig auf Ebene der Studierenden Eingang finden würde. Insbesondere die Visualisierung abstrakter Gesetzmäßigkeiten sollte zum Erfassen der anschaulichen Bedeutung beitragen.

Idealerweise sollten in den zusätzlichen Tutorien kompetente Master-Studierende, denen der Stoff aus nicht allzu lange zurück liegenden Semestern noch präsent war, selbst erarbeitete Bewältigungsstrategien anbieten. Kernpunkt dabei sollte sein, die abstrakte Sprache der Thermodynamik in verdauliche Portionen zu brechen und vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Kontextes in bereits vorhandenes Wissen adäquat einzubetten.

Dies sollte ohne Druck und Endziel in freier Arbeit geschehen und so tatsächliche Lehr- und Lernfreiheit nutzen. Einzige Vorgabe sollte sein, in den Tutorialstunden aktive Beteiligung von den Studierenden zu fordern. In den einzelnen Gruppen sollten alle Leistungsstufen repräsentiert sein.

Umsetzung

Ein unerwartetes Problem stellte die Rekrutierung der Tutoriumsleiter dar. Zum einen aufgrund der hohen zeitlichen Belastung der Studierenden aus den höheren Master-Semestern, zum anderen wegen der allgemeinen Abneigung gegen die Lehrinhalte konnte nur eine Studentin als Tutorin gewonnen werden. Für drei weitere Gruppen wurden wissenschaftliche Mitarbeiter des Lehrstuhls Physikalische Chemie, unter Auflage reduzierten Aufwandes, angeworben.

Daraus ergab sich eine Variation des ursprünglich angestrebten Konzeptes. Es konnten vier Gruppen mit jeweils etwa knapp 30 Studierenden gebildet werden. Da die Teilnahme freiwillig war, bildete sich eine natürliche Kontrollgruppe von 12 Studierenden, welche das Zusatzangebot nicht in Anspruch nahmen. In allen Tutoriumsgruppen wurden die Aufgaben der Zentralübung zur Grundlage der Besprechung/Bearbeitung gelegt.

¹ siehe Supplement file: ausgangssituation_PCI.pdf.

Abbildung 2: Original Klausuraufgabe zum thermodynamischen Temperaturbegriff

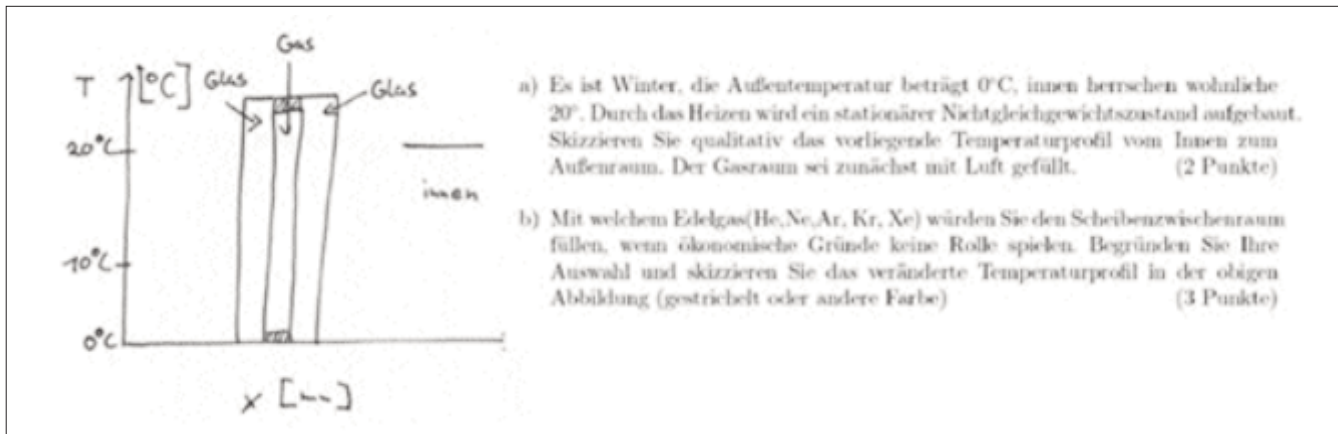
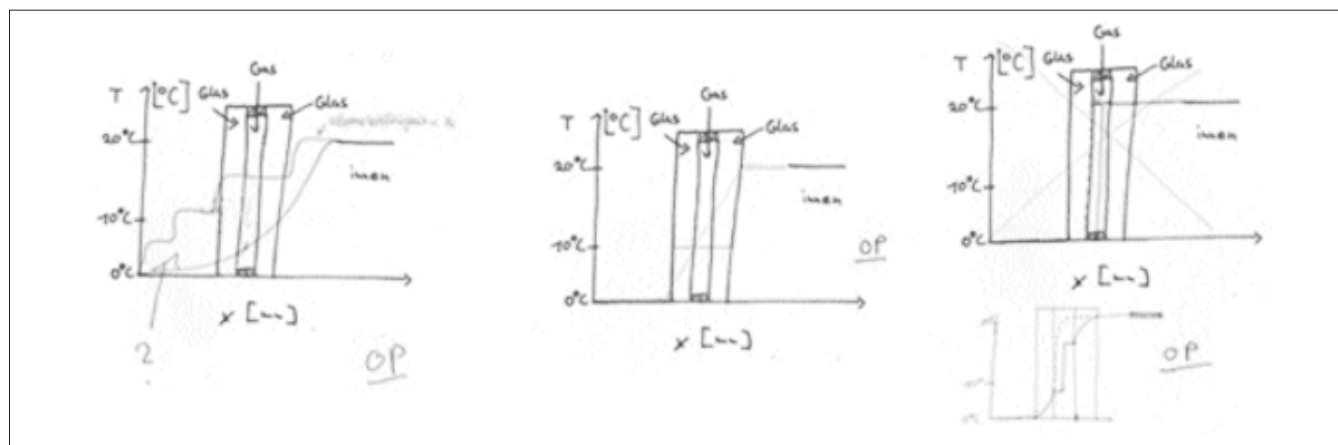


Abbildung 3: Original Klausurantworten zum thermodynamischen Temperaturbegriff



Unphysikalische Kurvenverläufe zeigen, dass selbst ein rudimentäres Übertragungskonzept von Daten/Fakten zu Modellen fehlt.

Im Wesentlichen hatten sich zwei Stränge entwickelt. In drei der Tutorien wurde die Herangehensweise an Übungsaufgaben besprochen und anschließend von Studierenden an der Tafel vorgerechnet. Dabei wurden Listen geführt, in denen die Studierenden ankreuzen mussten, welche Aufgaben sie zum Vorrechnen vorbereitet hatten. Es zeigte sich sehr bald, dass alle diese Gruppen in einen kleinen Teil sehr guter und folglich gelangweilter, und in einen großen Teil eher überforderter Studierender zerfielen. Die anspruchsvolleren Gemüter zeigten sich genervt über das vermeintliche Unvermögen der schwächeren Lerner, während die der Erklärung Bedürftigeren sich von der Situation in die Enge getrieben fühlten.

In der vierten Gruppe wurde mit verschiedenen didaktischen Konzepten experimentiert. Auch hier waren die Zentralübungsaufgaben der Aufhänger. Jedoch war die tragende Idee, die Vorlesungsinhalte konkret an den Übungsproblemen zu verdeutlichen und so durch einen Spagat die Kluft zwischen Vorlesung und Übung zu überbrücken.

Im ersten Drittel des Semesters wurden von der Tutorialeiterin zusätzliche Arbeitsblätter erstellt, in welchen an die Lösung der Probleme durch Zerlegen in die erforderlichen Denkschritte herangeführt wurde. Diese Blätter sollten vor Ort selbständig bearbeitet werden, während in einer zusätzlichen PowerPoint-Präsentation die zugrunde liegenden Konzepte und Lösungsansätze simultan noch einmal besprochen wurden.

Da der Wissenserwerb direkt und in zwangloser Atmosphäre erfolgen sollte, war ein Vorbereiten der Übungsaufgaben nicht verbindlich. Oberste Priorität war die aktive Arbeit jedes Studierenden zu jeder Aufgabe in den eigentlichen Tutorialstunden. Gemeinsames Überlegen stand im Vordergrund. Dazu wurden die Studierenden nach Zufallsprinzip aufgerufen. Ein „das weiß ich nicht“ war keine legitime Antwort. Falls die Frage nicht beantwortet werden konnte, wurden die Fragen stückchenweise auf Zugrundliegenderes zurückgestuft, bis der aktuelle Wissensstand zu Tage kam. Die Studierenden sollten von ihrem jeweiligen Niveau abgeholt werden, um Jedem echte Mitarbeit zu ermöglichen. Es entstand eine ehrliche Lernsituation, in der die Studierenden ihren tatsächlichen Stand nicht verbergen mussten. So Mancher war erstaunt, dass für ihn Unverständliches auch für einen anderen Kommilitonen unklar war.

Eine weitere Phase war das Vorbereiten und Halten einzelner Stunden durch Studierende aus dem Tutorialkurs

selbst. Auch hierfür war die Auflage aktives Erarbeiten der Lösungen und Wissenskonzepte durch die Gruppe. Der Vorbereitende musste also nicht nur den Stoff verstehen und darüber referieren, sondern sich überlegen, wie er Antworten aus seinen Kommilitonen kitzeln würde. Erstaunlicherweise zeigte sich hierbei, dass die Sprache welche die Studierenden „untereinander“ benutzten, bei so manchem Mitstudierenden einen Aha-Effekt auslöste und auf diesem Weg einfache, aber für die Lehrpersonen nicht ersichtliche Barrieren aufgehoben werden konnten. Die Verständigungsebene von Studierenden zu Studierenden ermöglichte auf sehr subtile Art und Weise einen offeneren Zugang zum Stoff. Der eigentliche Tutoriumsleiter nahm hierbei die Funktion eines Mediators zwischen korrektem Sachverständnis und verständnisnaher Sprache ein.

In einem dritten Abschnitt wurde der verstärkte Einsatz von zusätzlichem Arbeits- und Multimediamaterial erprobt. Zur Vorbereitung auf die Stunden sollten die Studierenden Videoclips ansehen und nach Möglichkeit Notizen mit graphischen Auftragungen dazu erstellen. Da auch hier kein Zwang ausgeübt wurde, nahmen die meisten diese Möglichkeit zu Aufarbeitung nicht wahr, so dass die Aufbereitung gemeinsam in den Stunden stattfand.

Insgesamt wurde viel Wert auf Übertragen und selbständige Ausführung sowie eigenes Produzieren gelegt. Die Interaktion zwischen den Studierenden untereinander und zwischen Studierenden und Tutoriumsleiter stand immer im Vordergrund. Das Schaffen einer angst- und zwangsfreien, aber auch persönlichen Lernsituation sollte so gewährleistet und das Entwickeln konzeptionell „richtiger“ Denkmodelle gefördert werden. Die ständige Rückkopplung zwischen Studierenden und Tutoriumsleiter wurde ein zentrales Element. Im ersten Drittel erfolgte eine Bewertung des Schwierigkeitsgrades der Stunde auf den anonym zur Korrektur abgegebenen Arbeitsblättern. Später erlaubte das gegenseitig gewonnenen Vertrauen auch direkten, ehrlichen Meinungsaustausch.

Klausurkonzept

Da sich die Not zu neuen Lehrformaten aus der Evaluation der Klausur des vorangegangenen Semesters entwickelt hatte, sollte eine Klausurergebnis-Gegenüberstellung der gleichen studentischen Gruppe, im Semester vor dem Tutorialprojekt und danach, Aufschluss über die Effizienz zusätzlicher Hilfestellung geben.

Um einen pointierten Vergleich zu erlauben, wurde eine zweiteilige Klausur erarbeitet. Zum Teil PCII des laufenden Semesters wurde ein optionaler, auf gleichem Niveau neu gestalteter Teil PCI gefügt. Es stand den Studierenden frei durch Bearbeitung des Teils PCI das Ergebnis des vorhergehenden Semesters zu annullieren oder aber durch Ignorieren des zweiten Prüfungsteils, die alte Arbeit beizubehalten. In beiden Fällen wurden die jeweils gültigen Teile PCI und der semesteraktuelle Teil PCII zu einer Gesamtnote zusammen gefügt. Bei der Ausarbeitung der Prüfungsaufgaben wurde auf eine prozentuale Gewichtung unterschiedlicher Bearbeitungskompetenzen geachtet (Abb. 4). Um optimalen Erfolg zu ermöglichen, wurde der Termin für die Klausur so ge-

legt, dass drei Wochen Lernzeit allein für diese Arbeit zur Verfügung standen.

Klausurergebnisse

Aus den Grafiken in Abbildung kann abgelesen werden, dass sich das Gesamtergebnis der Klausur deutlich verbessert hat. Während im Zeitsemester insgesamt im Schnitt nur 39% der Aufgaben gelöst wurden, waren es nun 54.6% für die wiederholte Abfrage des PCI Wissens und 48.1% für den neu hinzugekommenen Stoff PCII. Die Aufschlüsselung nach Anforderungskategorien zeigt jedoch, dass die ursprüngliche Zielsetzung, das Fördern des elementaren Verständnisses und selbständiger Übertragungsleistung, nicht erreicht wurde.

Zum Bestehen der Klausur war der hohe Anteil an reproduktiven Aufgaben dringend nötig (Abb. 5).

Blick in die verschiedenen Tutorialgruppen

Es konnte kein Unterschied im Abschneiden der einzelnen Gruppen ausgemacht werden. Dies ist auch schon in der Aufschlüsselung der erreichten Punkte nach Anforderungslevel ersichtlich: Da eine Verbesserung überwiegend im Bereich der Reproduktion erzielt wurde, war das zusätzliche Training wohl der ausschlaggebende Faktor (Abb. 6).

Aufarbeitung

Trotz deutlicher Verbesserung der Gesamtergebnisse in Bezug auf das Vorsemester, wurde die Erwartung an eine signifikante Leistungssteigerung bei Transfer- und Verständnisfragen nicht erfüllt.

Erster Ansatzpunkt beim Hinterfragen dieser Ergebnisse ist natürlich der objektive Schwierigkeitsgrad der Klausur. Da alle Betreuer der Tutorien die Aufgabenstellung für gut bewältigbar hielten, wurde eine Evaluation des Schwierigkeitsgrades durch die Studierenden beschlossen. Im Rahmen der Klausureinsicht wurden alle Aufgaben ausführlich erläutert und die Lösungen besprochen. Auch die Verteilung der Anforderungslevel auf die Einzelaufgaben wurde offen gelegt. Jeder Student sollte auf einer Kopie der Klausurangabe einzeln Stellung zur Einordnung der Aufgabe in den entsprechenden Anspruchsniveau, sowie individuelle Bearbeitungsschwierigkeiten notieren. Natürlich sollten/durften auch allgemeine Kommentare gemacht werden.

Auch hier zeigte sich Erstaunliches: Kein einziger Student fand die Klausur unfair. Selbst Leute, die sich nicht zu den glücklichen „Bestehern“ zählen konnten, kommentierten die Klausur als „machbar“. Als Grund für das magere Ergebnis wurden meist falsche Lernstrategie und falscher Selektionsfilter sowie allgemeine Erschöpfung nach der vorangegangenen langen Prüfungsphase genannt, welche sich über sechs andere Klausuren erstreckte (Abb. 7).

Wiederholungsklausur

Um zwischen mangelndem Prüfungserfolg aufgrund zu hohen Schwierigkeitsgrades und ungenügendem Lernaufwand sicher zu unterscheiden, wurden in der Wiederholungsklausur PCII alle reproduktiven Aufgaben identisch beibehalten. Lediglich die Transfer- und erwei-

Abbildung 4a: Anforderungslevel Klausur PCI - SS2011

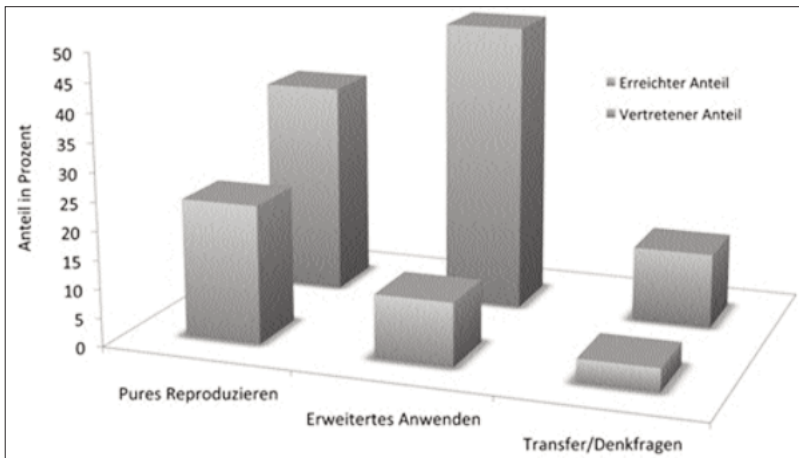


Abbildung 4b: Anforderungslevel Klausur PCI – WS2011/12

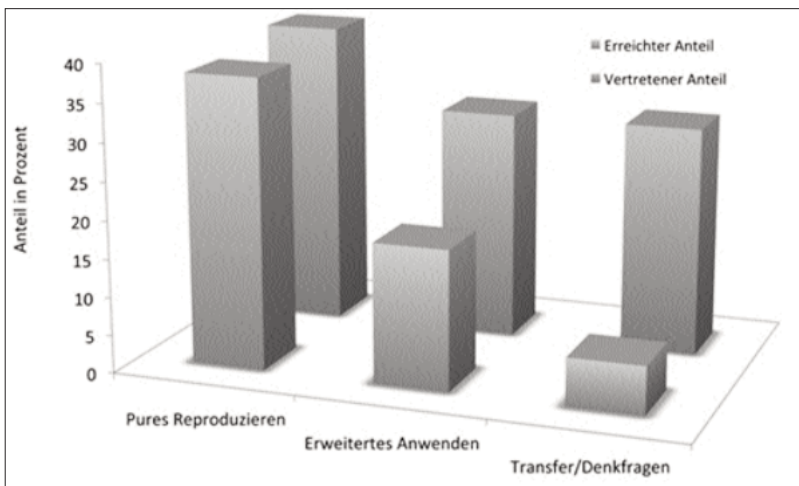
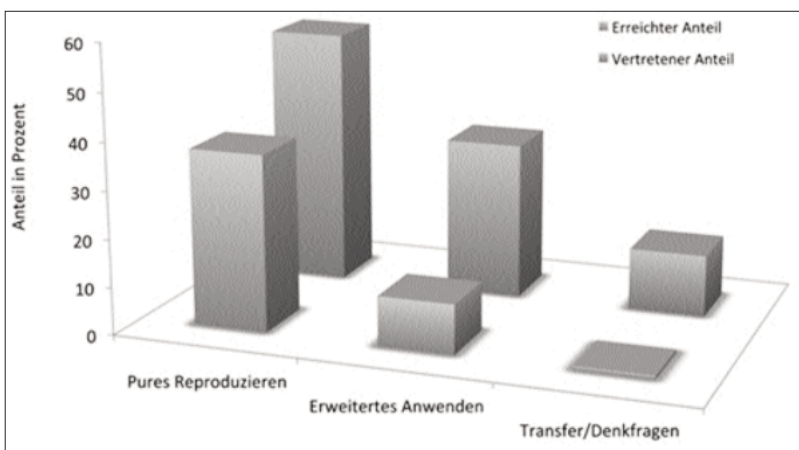


Abbildung 4c: Anforderungslevel Klausur PCII – WS2011/12



Übersicht über den prozentual vertretenen Anforderungslevel mit dem erreichten Erfolgsgrad in den drei verglichenen Klausuren: Bei dem Erstellen der Aufgaben wurde auf eine ausgewogene Gewichtung zwischen reproduktivem Wiedergeben, erweitertem Anwenden von erworbenem Wissen auf gewohnte Aufgabenstellungen und neue Transferfragen geachtet. Die Klausur sollte durch Fleiß bestmög- lich, durch Verständnis sehr gut machbar und durch Einbringen von Talent bzw. hoher Motivation exzellente Noten liefern.

terten Anwendungsfragen wurden durch Aufgaben ähnlichen Schwierigkeitsgrades ersetzt (Abb. 8).

Rezeption der Veranstaltung

Durch extensive Feedbackabfragen mit hohen Rücklaufquoten, sowohl der Vorlesung, der Übung, der Tutorials als auch der Klausur, konnte eine Fülle von Datenmaterial gewonnen werden, welche aussagekräftige Rückschlüsse auf die Situation der Studierenden einerseits, als auch auf das unerwartete Klausurergebnis andererseits, zulässt. Insbesondere die frei formulierten Kommentare waren hier besonders wertvoll, da der standardisierte Fragenkatalog mit den daraus resultierenden Profillinien keinen eigent- lichen Vergleichsmaßstab zur Beurteilung unterschiedlicher Veranstaltungen liefert.

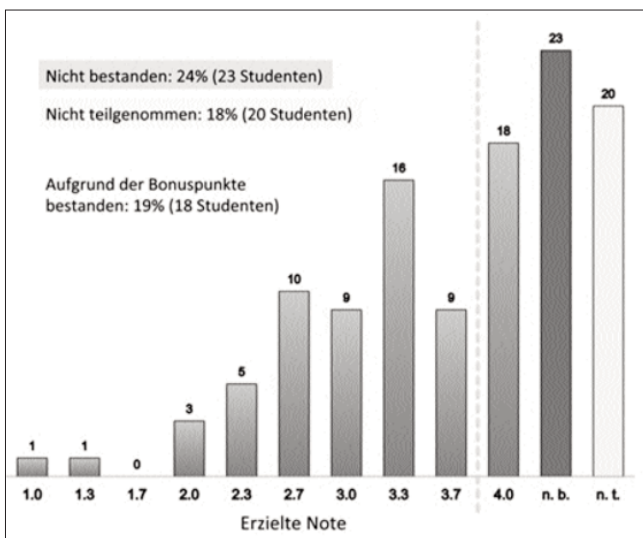
In den Bewertungen zur Veranstaltung schlug sich deutlich die Wertschätzung der Studierenden für die investierten Mühen und des Engagement des Dozenten nieder. Ablesbar waren jedoch auch die Ausein- dersetzung mit der Anwendbarkeit und dem Wert des Gelernten sowie (Berührungs-) Ängste bezüglich der Komplexität des Stoffes. Andererseits fühlten sich viele von dem etwas höher angesetzten Niveau positiv angesprochen, während bei wieder Anderen die Abneigung gegen den mathematischen Formalismus im Vordergrund stand. Ingesamt fielen die Kommentare außergewöhn- lich authentisch und direkt aus.²

Sehr differenziert bewertet wurden die ein- zelnen Tutorialveranstaltungen. Es zeigte sich, dass die Studierenden durchaus An- spruch an die Art des Wissenserwerbs und an die Arbeitsatmosphäre stellen. Tenor ist, ja, wir wollen lernen und verstehen und wollen gute Angebote annehmen, aber sie müs- sen effizient und problemgerecht sein. Ein großes Verlangen nach Zusatzerläuterung war klar zu erkennen.

Die Meinungen über die individuellen Tuto- rialkurse zerfielen in zwei Hauptanliegen. Ei- nerseits zeigte sich auch in den „konventio- nellen“ Gruppen Wertschätzung für das Auf- zeigen von Lösungswegen und die persönli- chere Betreuung, andererseits klangen Fru- stration und Unzufriedenheit über den repe- titiven Charakter der Veranstaltung durch. Auch die Tutorialbetreuer dieser Gruppen äußerten sich in dieser Weise. Für beide Sei- ten war das bloße zweimalige Durchrechnen der Übungsblätter, garniert mit Randbemer- kungen, unbefriedigend, wenn auch „besser als nichts“.

² siehe kompletten Datensatz im Supplement file: Eval_Motschmann_Ther modynamikII_74Prozent_2.pdf.

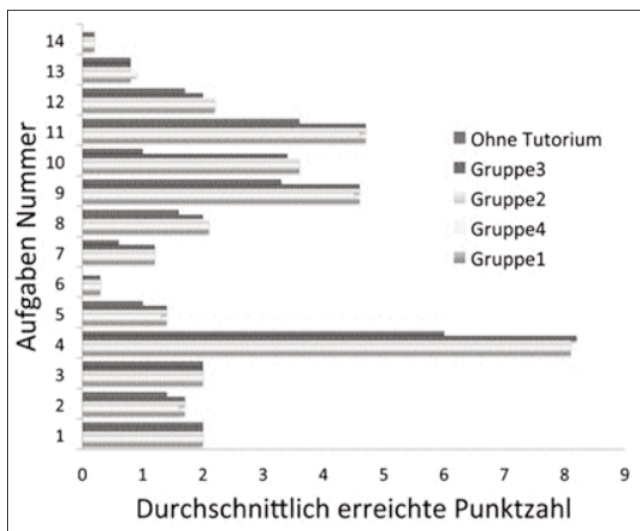
Abbildung 5: Endergebnisse für die Gesamtwertung PCI und PCII



Zwei Drittel aller Teilnehmer haben die Klausur bestanden. Wären keine Bonuspunkte für die anerkannte Tutorialarbeit vergeben worden, so hätte die erbrachte Klausurleistung nur für 57% der teilnehmenden Studierenden zum Bestehen ausgereicht.

Der hohe Anteil von 18% an „Verweigerern“ (nur 3 der 20 Nichtteilnehmer hatten ein Prüfungsunfähigkeitsattest vorgelegt), scheint ob der idealen Prüfungsbedingungen nur mit Burnout nach bereits abgeleistetem Prüfungsmarathon oder fehlender Motivation erklärbar.

Abbildung 6: in den einzelnen Tutorien durchschnittlich je Aufgabe erreichte Punktzahl



Sowohl die erworbene Gesamtdurchschnittspunktzahl, als auch die nach Aufgaben getrennte Auswertung konnte keinen Effekt unterschiedlicher Lehrmethoden oder den Einfluss der Lehrpersönlichkeit nachweisen. Lediglich das Abschneiden der Kontrollgruppe, welche kein Tutorial besuchten, gab Hinweis auf die Effizienz der Tutorien. Jedoch ist davon auszugehen, dass die Studierenden der Kontrollgruppe generell eher unmotiviert waren, und so nicht wirklich mit dem Durchschnittsniveau in den Gruppen verglichen werden können.

Erwartungsgemäß bevorzugten die Teilnehmer des „geführten“ Tutorials den Inhalt und Stil des Kurses. Vielen Studierenden war die Freude über entstandenes, vertieftes Verständnis anzumerken. Sowohl die Gruppe, als auch die Tutoriumsleiterin schienen sich in der entspannten Atmosphäre wohl zu fühlen. Nichts desto trotz blitzte aber auch hier ab und an bei einigen Studierenden eine überzogene Anspruchshaltung, oder aber auch die grundsätzliche Motivation, sich ohne großen Aufwand zusätzliche Punkte anzueignen, durch.

Schlussfolgerung

Die Studie hat die ursprünglich an sie geknüpfte Erwartung eines deutlich verbesserten Klausurergebnisses aufgedeckt. Vertieftes Verständnis ist nicht erfüllt. Stattdessen sind tiefere Ebenen der Vernetzung im Wissenserwerb zu Tage getreten.

Es ist die grundsätzliche Frage aufgeworfen, worauf eine Lehrveranstaltung abzielen soll. Geht es um den Erwerb von reinem Faktenwissen mit reproduzierbar abfragbaren Techniken, oder aber um den Aufbau von wissenschaftlichen Denkstrukturen? Was im ersten Moment als rhetorische Fragestellung erscheint, spiegelt doch das Spannungsfeld der universitären Ausbildung wider.

Die angestrebte Eloquenz im Umgang mit exakten naturwissenschaftlichen Modellvorstellungen kann nicht innerhalb kurzer Zeit erworben werden. Vor allem in

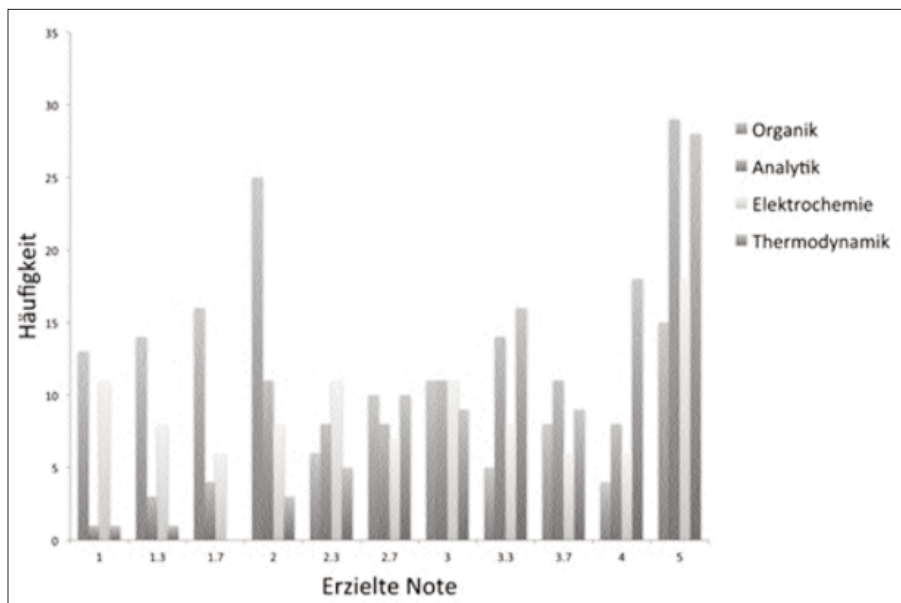
den unteren Semestern ist die repetetive Wissensabfrage, das schon aus der schulischen Vorerziehung dominante Kontrollverfahren, primäres Mittel zur Sicherung der Lehre. Das Pawlow'sche Prinzip der Konditionierung ist nicht zu verleugnen. In diesem Zusammenhang hier eine ungewollt pointierte schriftliche Aussage eines Studierenden: „... weil das selbständige Denken im ganzen Studiumstress etwas untergeht ... man lernt eigentlich genau das was die Profs in der Klausur hören wollen und lässt den Rest weg. Da ist es schön mal etwas anders an die Probleme heranzutreten ... Die Masse [an Studierenden] interessiert sich allgemein recht wenig für Chemie, wie seltsam das auch klingen mag, die machen teilweise Chemie weil denen nix anderes einfällt ... auf selbständiges Denken und Zusatzarbeit haben nicht alle soviel Lust ;) ...“³

Die Organisation des Studiums ist auf pures Punkte zählen reduziert. Der übervolle Stundenplan⁴ lässt eine eigenverantwortliche Strukturierung des Studienablaufes nach eigenem Leistungsstand gar nicht zu. Wo für den Einen das Abspulen eines fixen Programms intellektuelle Unterforderung bedeutet, fehlen dem Anderen aufgrund unterschiedlicher Vorbildung und individuell

³ Mit Genehmigung aus privatem E-Mail Verkehr. Erweitertes Excerpt im Supplement: Persönliches Studenten Feedback.pdf.

⁴ siehe Supplement: Stundenplan_BSCHEM_SS12.pdf

Abbildung 7: Vergleich der im selben Semester erzielten Klausurergebnisse



Vergleich der Notenverteilung mit anderen, im selben Semester geschriebenen, Arbeiten in der zeitlichen Abfolge der Prüfungstermine:

Analytik: Für dieses Fach übliche Notenverteilung, hohe Durchfallquote.

Organik: (NMR-Spektroskopie) Ungewöhnlich hoher Anteil an sehr guten Noten.

Elektrochemie: Durchgehend flaches Profil, keine Gaußverteilung.

Thermodynamik: Zur Note 4.0 verschobene Gaußkurve, die bimodale Verteilung weist auf eine kleine Gruppe ambitionierter Denker und einen großen Rest hin.

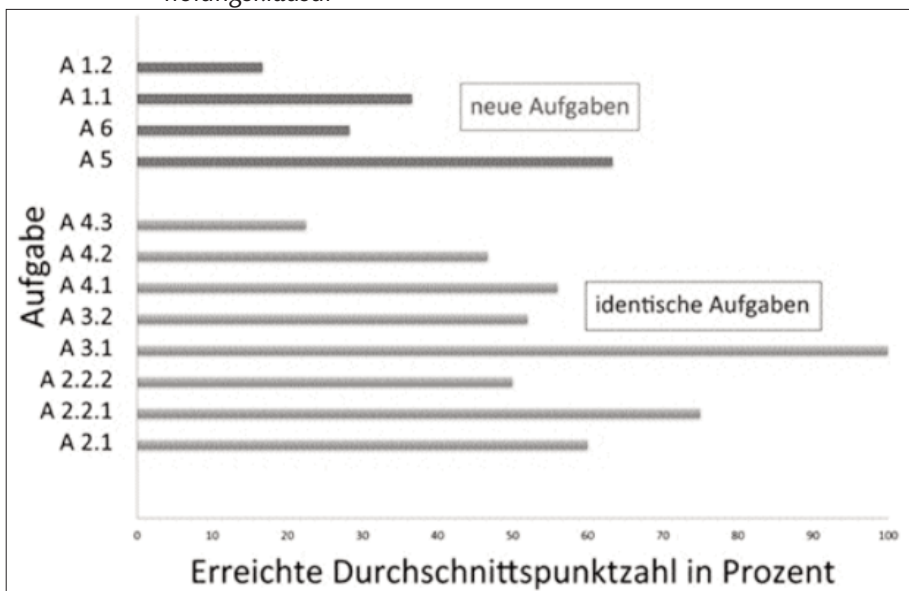
andere ausgeprägter Stärken die Grundlagen zur Ausbildung eines adäquaten Vorstellungshorizontes. Des Weiteren läge es in der Verantwortung des Lehrpersonals, die mitgebrachte Konditionierung zu durchbrechen. Dazu wäre eine konzentrierte Anstrengung aller Fachrichtungen in der Chemie nötig. Das konsequente Einfordern von Abstraktion und Eigendenkleistung ist unabdinglich zur Ausbildung einer stabilen, in sich schlüssigen Denkstruktur.

Hierfür müsste ein allgemein anwendbarer Standard in der Leistungsabfrage – ähnlich der hier verwendeten prozentualen Einteilung – in verschiedenen Leistungslevel gesetzt werden.

Unbestritten ist, dass die überwältigende Faktenvielfalt in der Chemie einen festen Satz an repetitivem Wissen fordert. Auf dieser Basis muss jedoch der eigenverantwortliche Wissensintegrations-Prozess in den Vordergrund treten. Diese Umstrukturierung, ausgehend von der Schul-Mentalität, kann jedoch nur stückchenweise und verschränkend innerhalb der verschiedenen Lehrbereiche bewältigt werden. Ein Wandel hier ist unabdingbar um sicher zu stellen, dass am Ende einer qualitativ hochwertigen universitären Ausbildung fundiertes Wissen mit kreativem Intellekt verbunden wurde.

Neben dieser leicht einsehbarer Forderung ist noch ein weiterer fundamentaler Punkt zu Tage getreten. Eine offene Wunde im Uni-Alltag der Studierenden ist das mangelhaft ausgebildete soziale Gruppenverhalten. Zur altbekannten Ellenbogen-Mentalität hat sich eine subtilere Form des unsozialen Wettstreites gesellt. Als Mischung aus der von der Schule her mitgebrachten Durchschleuse-Mentalität und dem zunehmenden Mangel an sozialer Empathie entsteht eine Einzelkämpferhaltung, in der andere als Hindernis betrachtet werden. Auch hier ein drastisches Zitat eines Studierenden aus der offiziellen Evaluation zur Veranstaltung: „Ich halte sie [die Tutorien] bloß für sinnvoll, wenn sie in den späteren Semestern eingesetzt werden, da dann alle störenden/

Abbildung 8: erreichte Durchschnittspunktzahl je Aufgabe in Prozent - Wiederholungsklausur -



Sieben von elf Aufgaben waren aus der Originalklausur PCII bekannt. Obwohl Musterlösungen vorhanden waren, wurden im Schnitt nur etwa 50% der Punkte erfolgreich bearbeitet. Bei Aufgabe A3.1 mit 100% richtiger Beantwortung handelte es sich um eine Definitionsabfrage. Die neu installierten Fragen wurden entsprechend ihrem Anforderungslevel ähnlich der Erstklausur beantwortet.

uninteressierten Kommilitonen bereits aufgehört haben. Solche besuchen diese Tutorien nämlich nur, um ein schlechtes Gewissen zu vermeiden." Und auf der anderen Seite des Spektrums: „Ich war in einer [Gruppe] in der einige Kommilitonen ständig rumgestöhnt haben sobald eine Frage gestellt wurde, nur weil sie das Thema schon beherrschten, oder sich damit gut auseinandersetzen konnten. Leider hat man sich dann nicht mehr getraut Fragen zu stellen um diesem „Gestöhne“ aus dem Weg zu gehen“. Dieses egozentrierte Selbstverständnis ging sogar so weit, dass einzelne Studierende an den Dozenten und an den Praktikumsleiter herantraten, um sich über das Unvermögen vermeintlich schwächerer Studierender offiziell zu beschweren und „Gleichrichtung“ zu verlangen.

Klares Fazit aus dieser Erfahrung sollte sein: Zum tatsächlichen Studienerfolg gehört auch Sozialkompetenz! In unserer Zeit der gesellschaftlichen Vereinzelung sollte eine Förderung der sozialen Zusammengehörigkeit obligatorisch in jeder Ausbildungsrichtung sein. Nur so kann ein umfassender Erfolg definiert werden. Und letztendlich wird sich dieses dann auch in besserer akademischer Leistung auszahlen.

Weitere ausführliche Evaluationen zur Rückkopplung zwischen sozialen bzw. modulbedingten Studienbedingungen und Leistungsstandards sowie die Entwicklung eines Modells zu verbindlichen Qualitätsstandards in der Begleitung des Wissenserwerbs und in der Wissensabfrage wären nötig, um einem Absinken des akademischen Niveaus innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen entgegenzuwirken.

- **Dr. Hubert Motschmann**, Professor für Physikalische und Theoretische Chemie, Universität Regensburg, E-Mail: Hubert.Motschmann@chemie.uni-regensburg.de
- **Petra Eichenseher**, Tutoriumsleitung Thermodynamik im WS2011/12, E-Mail: petra.eichenseher@physik.uni-regensburg.de
- **Dr. Maria Anna Bäuml-Roßnagl**, emeritierte Professorin für Interdisziplinäre Didaktik, LMU München, E-Mail: Kontakt@baeuml-Rossnagl.de

**Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:
Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand:
Eine Fallstudie an der ETH Zürich**

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

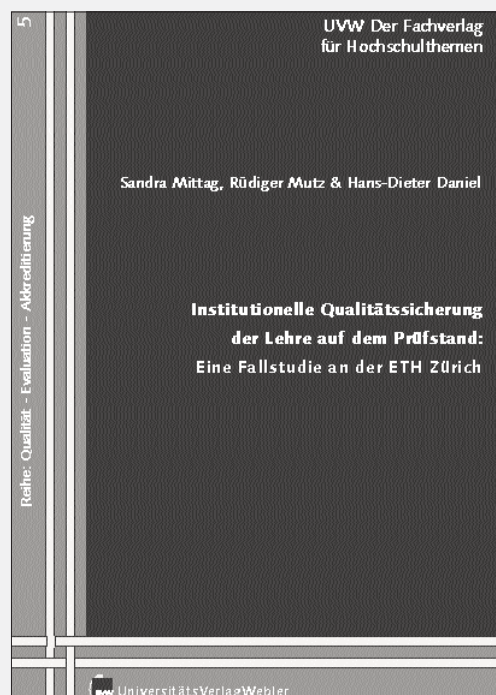
Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012,
115 S., 19.50 Euro



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

Julia Weitzel & Daniel Fischer

Hochschulentwicklung als Lernkontext: Studierende zu Mitgestaltenden machen durch Forschendes Lernen



Julia Weitzel



Daniel Fischer

Again and again, it is worth reflecting on the scientific nature of degree courses. It is not enough that the contents of teaching have been scientifically derived and that students learn techniques of scientific work. They must learn about cognitive processes - learn how scientific findings emerge (and how they are prone to mistake and error) - and they must have tested them themselves. The ideal method for this is research-based learning. If this research is also thematically matched to their university in the early semesters, it furthermore helps to gain a better understanding of the institution at which the almost most important time in life is spent. Based on their course concept, *Julia Weitzel & Daniel Fischer* illustrate in the article **Higher Education Development as a Learning Context: Turn Students Into Co-Creators through Research-Based Learning** how processes of research-based learning can be built.

Nachhaltigkeit und Geschlechtergerechtigkeit sind wichtige Orientierungen für die Gestaltung von Hochschulen. Dies trifft besonders für die Leuphana Universität Lüneburg zu, deren Leitbild eine humanistische, handlungsorientierte und nachhaltige Universität ist. Doch wie kann es gelingen, neue Studierende in diesem relevanten Entwicklungsbereich ihrer Universität zu Mitgestalterinnen und Mitgestaltern zu machen? Wie kann dabei hochschuldidaktisch der Kompetenzerwerb gefördert und angeregt werden? Der folgende Text stellt ein Seminarkonzept im Format Forschenden Lernens zur Diskussion, welches Feldforschung innerhalb der eigenen Universität zum Ausgangspunkt für die Reflexion und die Gestaltung von Hochschulentwicklungen nimmt.

1. Themenfelder der Hochschulentwicklung als Lern- und Mitgestaltungsraum

Universitäten haben sich seit ihrer Erfindung als *universitas* in vielfacher Weise verändert, wie die aktuelle von Bologna geprägte Reformdiskussion zeigt, aber auch allgemein in der Hochschulentwicklung und Profilbildung deutlich wird. Wilhelm von Humboldt aktualisierte die mittelalterliche *universitas* als die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden bei der gleichberechtigten Erkenntnissuche. Wahrheit wurde dabei verstanden als „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Humboldt 1810/1964, S. 257). Die humboldtsche Universität mit der Einheit von Forschung und Lehre unterschied sich somit von den ausschließlich forschungsorientierten Akademien (Kopetz 2002). Das Studium zielte auf eine Bildung durch Forschung und gestaltete sich als Selbststudium mit nur wenigen Reglements (Webler 2004, S. 17 & 2005, S. 27).

Die Leuphana Universität Lüneburg hat in den vergangenen Jahren eine tiefgreifende Reform des Universitäts- und Studienmodells auf den Weg gebracht. Ziel ist es, eine Universität zur Entwicklung der Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts zu werden (Spoun 2007). Grundpfeiler des neuen Universitätsmodells ist die Aufteilung in College (Bachelor-Studiengänge), Graduate School (Master- und Promotions-Studiengänge) sowie Professional School (Weiterbildungs-Studiengänge) sowie Forschungsservice. Eine Besonderheit des Studienmodells ist, dass alle Studierenden im ersten Semester unabhängig von ihrer fachlichen Studienrichtung gemeinsame Veranstaltungen durchlaufen (Leuphana-Semester).

Diese beziehen sich auf die Leitideen, der sich die Universität verpflichtet hat: Humanismus, Nachhaltigkeit und Handlungsorientierung. Dabei wird im Rahmen des Moduls „Wissenschaft trägt Verantwortung“ in Projektseminaren nach dem Ansatz des Forschenden Lernens (siehe Kapitel 2) zu Fragen der Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit gelernt und gelehrt.

Die Idee des hier vorgestellten Seminarkonzeptes war es, die Neuausrichtung der Universität als potenziellen Lernkontext aufzufassen und Studierende des ersten Semesters zu einer forschenden Auseinandersetzung mit Kernanliegen der Hochschulentwicklung anzuregen. Auf diese Weise sollte es gelingen, Studierenden einen Rollenwechsel zu ermöglichen und sie als Teil der universitären Gemeinschaft und als Mitgestaltende statt als Rezipienten und Rezipientinnen von Hochschulentwicklung anzusprechen.

Als inhaltlicher Zugang wurde die Frage der Geschlechtergerechtigkeit gewählt. Anlass war die im Jahr 2010 vom Senat der Universität beschlossene Richtlinie zur Verwirklichung des Gleichstellungsauftrags. Dort wird in Punkt 5 festgestellt, dass „zur Realisierung der Gleich-

stellung von Frauen und Männern [...] auf die Pflege einer geschlechtergerechten Sprache geachtet" (Leuphana Universität Lüneburg 2010, S. 3) wird. Die Herstellung von Gerechtigkeit zwischen den heute Lebenden und zwischen heutigen und zukünftigen Generationen ist ein zentrales Anliegen nachhaltiger Entwicklung (UN 2002). Handlungsbedarfe bestehen dabei insbesondere bei der Herstellung einer geschlechtergerechten Gesellschaft, die allen Menschen Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten bietet. Das Seminarangebot ging vor diesem Hintergrund der Frage nach, wie eine verantwortungsvolle Gestaltung der Geschlechterverhältnisse aussehen und wie die Institution Hochschule dazu beitragen könnte. Exemplarisch wurde dies untersucht am Beispiel der geschlechtergerechten Sprache in der hochschulischen Lehr-Lern-Interaktion, die eine präformierende Wirkung auf die Wahrnehmung hat und auf diese Weise die Sichtbarkeit von Frauen fördert bzw. mindert.¹

2. Ansatz: Konzeption eines Lehrforschungsprojektes

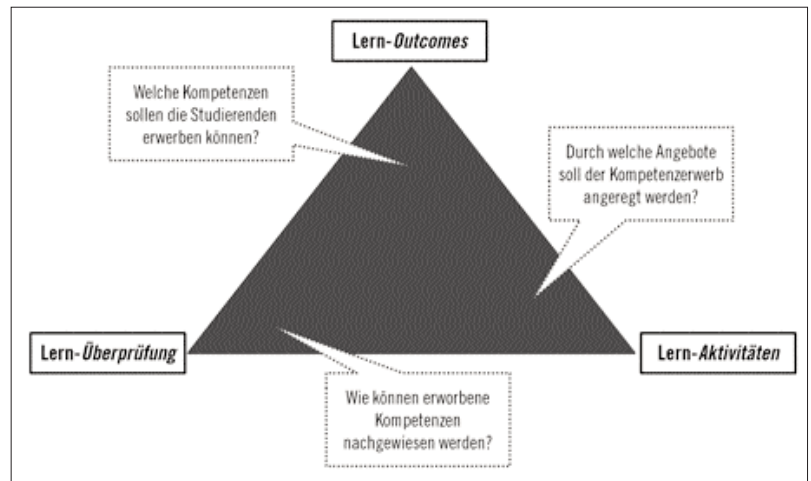
Das hochschuldidaktische Format des Forschenden Lernens reicht in seinen Wurzeln weit zurück (Huber 1970). Prominent entfaltet und diskutiert wurde es im Zusammenhang mit Bestrebungen der Hochschulreform in den 1970er Jahren von der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970). In einem verbreiteten Verständnis zeichnet sich Forschendes Lernen dadurch aus,

„dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber 2009, S. 11)²

Die Seminaridee wurde als Projektseminar mit dem Titel „Look who's talking how – Ein Lehrforschungsprojekt zu Sprache und Gerechtigkeit“³ in dem zuvor genannten Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ (WtV) im Leuphana Semester realisiert. Das Modul WtV zielt darauf ab, Studierende in einer fachübergreifenden Perspektive zur intensiven Auseinandersetzung „mit der Verantwortung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Gesellschaft“ anzuregen.⁴

In der Organisation des Projektseminars wurden kürzere Seminarsitzungen und längere Blockveranstaltungen kombiniert. Es nahmen insgesamt 24 Studierende teil, davon zwanzig Frauen und vier Männer. Im Folgenden wird das Seminarkonzept in Anlehnung an das auf konstruktivistischer Lerntheorie fußende *Constructive Alignment* (Biggs 1996), ein in der Hochschuldidaktik verwendetes Konzept zur Planung kohärenter Lehrveran-

Abbildung 1: Darstellung des Seminarkonzepts in Anlehnung an das *Constructive Alignment* (nach Wildt/Wildt 2006)



staltungen, anhand seiner Zielsetzungen, seiner Lehr- und Lernarrangements sowie der Prüfungsform und -vorbereitung im Detail dargestellt (s. Abb. 1).

2.1 Ziele des Projektseminars

Dem mit der Losung „The Shift from Teaching to Learning“ (hierzu Behrend 1998, Wildt 2004) überschriebenem Perspektivenwechsel in der Hochschuldidaktik folgend haben wir ein teilnehmendenzentriertes Lern- und Lehrarrangement gestaltet. Als hauptsächlich anvisierte Learning-Outcomes wurden der Erwerb von sozialwissenschaftlicher Methodenkompetenz sowie von Gender-Diversity-Kompetenz formuliert. Wobei nach Metz-Göckel und Roloff unter Genderkompetenz „das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern“ verstanden werden kann „soziale Festlegungen im (...) Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“ (Metz-Göckel/Roloff 2002, S. 2). Das Lehr- und Lernarrangement des Projektseminars und die damit korrespondierende Prüfungsform zielten im Sinne des *Constructive*

¹ Die Studie von Sczesny und Stahlberg kommt zu dem Schluss, dass Beidnennungen („Studentinnen und Studenten“) und neutrale Formen („Studierende“) die Wahrnehmung der Frauen erhöht und umgekehrt der ausschließliche Einsatz des generischen Maskulinums („Studenten“) diese verringert (Sczesny/Stahlberg 2001).

² Lehrforschungsprojekte können durch folgende didaktische Merkmale gekennzeichnet werden „Erfahrungslernen/Theorie-Praxis-Verschrankung, Sequenzierung des Praxisbezugs, Problemorientierung, entdeckendem Lernen (...), Gruppen- und Studentenzentrierung der Lernprozesse, Partizipation der Studenten/Offenheit der Veranstaltungsplanung und -durchführung“ (Webler 1979, S. 529). Weitere Kennzeichen sind das systematische Beantworten einer Forschungsfrage, die soziale Kontextuierung des Vorgehens (Teilfragen werden im Gesamtzusammenhang der Forschungsgemeinschaft reflektiert), die kritisch konstruktive Reflektion der gesellschaftlichen Verantwortung des Forschungsprozesses sowie die Betrachtung kognitiver, emotionaler und sozialer Facetten des Lernens (vgl. Reiber 2007, S. 10).

³ Der Titel des Projektseminars ist eine Anspielung auf einen bekannten Titel des schwedischen Popmusikers Dr. Alban (Original-Titel: „Look who's talking now“). Die Veranstaltung wurde mit dem Preis für innovative Lehre 2012 der Leuphana Universität ausgezeichnet.

⁴ Siehe hierzu die Selbstbeschreibung des Moduls unter <http://www.leuphana.de/college/bachelor/leuphana-semester/modul-verantwortung.html>

Alignment darauf ab, Studierenden Möglichkeiten zum Erwerb der entsprechenden Kompetenzen zu eröffnen.

2.2 Lehr- und Lernarrangements

Mit der Ausrichtung des Projektseminars auf den Erwerb von Kompetenzen rücken Fragen der Wissenskonstruktion und aktivierende Formen des Lernens in den Fokus (dazu im Folgenden Fischer 2011). Dabei wird Lernen nicht als ein passiver Erwerb von präsentiertem Wissen verstanden, sondern als eine aktive Konstruktion des oder der Lernenden, die sich vom präsentierten Wissen zwangsläufig unterscheiden muss, da sie sich in bereits existierende Wissensbestände einordnet und mit diesen interagiert (Rieß 2006). Kompetenzorientierte Bildungsangebote erfordern daher ein Abrücken von auf Wissensvermittlung setzenden *transmissiven* Lernkonzepten, an deren Stelle *transformative* Lernkonzepte rücken, die Wissenskonstruktion als eine aktive Eigenleistung der bzw. der Lernenden betonen (Sterling 2006).

Aus den Erkenntnissen der Forschung zur Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen lassen sich eine Reihe von Prinzipien und Merkmalen ableiten, die bei der Planung kompetenzförderlicher didaktisch-methodischer Arrangements berücksichtigt werden sollten (Fischer 2011). Prinzipielle Anforderungen sind: die Flexibilität des Wissens sollte gefördert werden – z.B. indem das Wissen in verschiedenen Kontexten angeboten wird, die den Transfer auf andere Problemstellungen anregen (multiple Kontexte), oder indem Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (multiple Perspektiven). Lernumgebungen sollten ferner realistische Probleme in authentischen Situationen abbilden (Authentizität und Situiertheit) und eine Bearbeitung in Gruppen ermöglichen (Sozialer Kontext) (Gerstenmaier/Mandl 1995, Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2006).

Der konstruktivistisch orientierten Lehr-Lern-Forschung zufolge sollten Lernumgebungen die Betrachtung eines Problems aus verschiedenen Standpunkten ermöglichen und Inhalte perspektivisch variieren, um die Flexibilität in der Problembearbeitung zu fördern. Weitere bedeutende Aspekte sind darüber hinaus die Fokussierung auf den Lernprozess selbst, eine positive Fehlerkultur und die Berücksichtigung motivationaler, affektiver und volitionaler Anteile für das Gelingen von Lernprozessen (Dubs 1995).

Für das auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtete Projektseminar wurde vor dem Hintergrund der skizzierten Anforderungen der Ansatz des Forschenden Lernens als besonders geeignet erachtet. Diesem folgend orientierte sich der Ablauf des Lehrforschungsprojekts „Look who's talking how“ an drei groben Phasen:

- der *Vorbereitungsphase*, die vorbereitende Leseaufträge, Gruppenbildungsprozesse, Sensibilisierungsformate sowie die Erarbeitung eines Forschungsdesigns umfasste (Formate: Selbstlernaufträge, wöchentliche Regelsitzung sowie Blockveranstaltung)
- der *Feldphase*, der eine vorbereitende Übungsphase mit anschließendem Reflektionsworkshop vorausging und in deren Mitte ein weiteres Zwischentreffen zur Vorbereitung der Auswertung stattfand, sowie

- der *Auswertungs- und Transferphase*, die einen zweiten Blocktermin zur gemeinsamen Datenauswertung sowie zwei weitere Arbeitstreffen zur Vorbereitung der Ergebnispräsentation auf der Abschlusskonferenz des ersten Semesters sowie zur Seminarreflektion beinhaltete.

Der Anspruch, ein Lehrforschungsprojekt vollständig von der Entwicklung der Fragestellung bis zur Präsentation und Verbreitung der Ergebnisse innerhalb von 15 Wochen mit Studierenden verschiedener Fachrichtungen im ersten Semester durchzuführen, birgt die Herausforderung, das Spannungsverhältnis von Vorstrukturierung und inhaltlich-prozessualer Offenheit sorgfältig auszubalancieren. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die zuvor genannten Prinzipien kompetenzförderlicher Lernumgebungen im Sinne des Forschenden Lernens in der Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements in den drei Phasen konkretisierten. In einem übergreifenden Sinne regte das Lehrforschungsprojekt damit zu einer Auseinandersetzung mit Wissenschaft selbst an, indem es Neugier und Fragen in den Vordergrund rückt und zur methodisch strukturierten Erkenntnisgewinnung anleitet.

2.2.1 Vorbereitungsphase

Das gewählte Format des Projektseminars ermöglichte durch die Fokussierung des Themenspektrums auf hochschulische Lehr-Lernsettings von Beginn an einen deutlichen Praxisbezug zu den ersten Studienerfahrungen der Studierenden. In der ersten Blockveranstaltung entwickelte die Seminargruppe die Forschungsfrage, die das Lehrforschungsprojekt im Folgenden leitete. Gegenstand der Untersuchung war es herauszufinden, wie häufig und auf welche Weise Dozierende (und Studierende) verschiedene männliche/weibliche Sprachformen verwenden, um daraus Hinweise zu gewinnen, wie Hochschulen durch bewusste(re) Sprachpraktiken dazu beitragen können, Genderkompetenz bei ihren Studierenden zu fördern.

Die entwickelte Fragestellung richtete sich auf ein bis dato kaum empirisch beforschtes Gebiet. Das Lehrforschungsprojekt zielte damit auf die Gewinnung von Erkenntnissen mit einem echten Neuigkeitswert ab (auch „für Dritte“, wie es zuvor in Hubers Definition zum Forschenden Lernen formuliert wurde) und stellte dadurch eine in hohem Maße authentische Forschungssituation dar. Diese wurde für die Situation an der Leuphana Universität Lüneburg noch durch das Bekenntnis der Universität zur Förderung einer geschlechtergerechten Sprache durch eine Empfehlung des Senates verschärft (Leuphana Universität Lüneburg 2010). Es liegen bislang keine Aufschlüsse darüber vor, inwiefern die im Senatsbeschluss ausgedrückten Bestrebungen Niederschlag im hochschulischen Lehralltag gefunden haben, wodurch das Lehrforschungsprojekt eine hohe Erkenntnisrelevanz auch für die Situation an der Leuphana Universität hat. Insgesamt unterscheidet sich der forschende Lernansatz somit von einem „trockenen Vorratslernen vieler Methodenkurse“ (Webler 2005, S. 25).

In der Vorbereitungsphase wurden gezielt Lernkontexte variiert, um den Studierenden verschiedene Zugänge

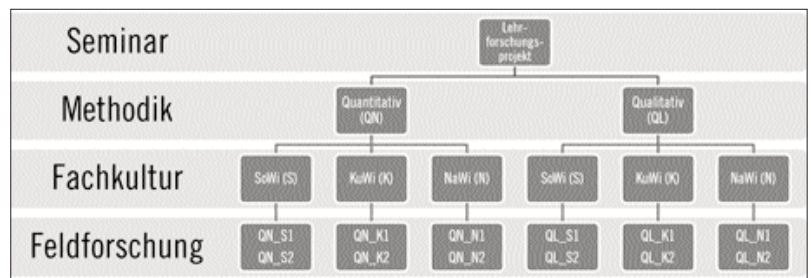
und Anschlüsse zur Thematik zu eröffnen. Inhaltlich erfolgte der Einstieg in die Thematik des Projektseminars durch eine ‚dosierte Überforderung‘. Die Studierenden erhielten vor der ersten Arbeitssitzung einen Leseauftrag. Lektüre waren zwei anspruchsvolle Artikel aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften (Rothmund/Scheele 2004, Stahlberg/Sczesny 2001), die den Forschungsstand zum Einfluss verschiedener geschlechtlicher Sprachformen auf die mentale Repräsentanz von Männern und Frauen beschrieben. Die gelesenen Artikel wurden während der ersten Sitzung anhand von Leitfragen in Gruppen diskutiert, wobei ausdrücklich auch Nichtverstandenes thematisiert und partiell aufgelöst wurde. Ziel war es, neben dem fachlichen Einstieg bereits im ersten Studienauftrag einen Erstkontakt mit wissenschaftlichem Arbeiten zu ermöglichen. Diesem abstrakt-kognitivem Impuls wurde direkt anschließend als Kontrapunkt eine biographische Sensibilisierung gegenübergestellt, die eigene Kontakte und Erfahrungen mit geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen und geschlechterüberformten Rollenverhalten („Doing Gender“) bewusst machte, abglich und sortierte. Diese arbeitete zur Aktivierung und Reflexion mit Techniken szenischen Forschens v.a. mit Standbildern (Weitzel 2012) im Sinne von „Theater in der Lehre“ (Wildt/ Hentschel/Wildt 2008). Die bewusste Kombination von standardisiert-systematisierenden und subjektiv-explorierenden Lehr-Lern-Formaten in der Vorbereitungsphase zielte darauf ab, verschiedenen „Typen“ von Lernenden (kognitiv, leiblich, emotional, auch Schöcke 2007) Anschlüsse für Lernmöglichkeiten zu eröffnen.

Voraussetzung für das Gelingen der anspruchsvollen Arbeit im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes im ersten Semester ist ein konstruktives Arbeitsklima. Wir haben unsere Wünsche und Erwartungen als Lehrende an ein solches Arbeitsbündnis („Lernkultur“) bereits in der Auftaktsitzung explizit gemacht, mit den Studierenden diskutiert und dadurch eine Verständigung über ein gemeinsam geteiltes Arbeitsbündnis zwischen allen Beteiligten hergestellt. Wesentlich war für uns von einer Lerngemeinschaft auszugehen und dafür zu sensibilisieren, dass wir alle lernen – wir als Lehrende beispielsweise durch das didaktische Experiment eines Lehrforschungsprojektes im ersten Semester – und dadurch nur graduell und nicht prinzipiell verschieden sind (siehe Kapitel 1 zur humboldtschen Idee einer Universität als Lerngemeinschaft). Konsequenz dieses Ansatzes war es auch, die Studierenden im ersten Semester als eigenverantwortliche Forschungspartnerinnen und -partner anzusprechen. Durch aktivierende Methoden wie Standogrammverfahren nach verschiedene Differenzierungskategorien (Regionale Herkunft, Alter, Fachdisziplinen, andere Muttersprache als Deutsch) wurden in der Vorbereitungsphase soziale Prozesse innerhalb der Seminargruppe initiiert, befördert und einzelne Arbeitsgruppen gebildet, die einer Diversity-Orientierung entsprochen.

2.2.2 Feldphase

Das in der Vorbereitungsphase erarbeitete und in der Feldphase umgesetzte Forschungsdesign sah vor, dass sich die Seminargruppe zur Beantwortung der Forschungsfrage in zwei methodische Stränge (quantitativ und qualitativ forschend) unterteilte. Aus jeder dieser zwei Methoden-Gruppen bildeten sich dann wiederum einzelne Untergruppen, die mit ihrem jeweiligen methodischen Zugang die Lehr-Lern-Kommunikation in einzelnen Fachkulturen untersuchte. Die Auswahl der Fachkulturen orientierte sich zum einen an den Studienangeboten der Leuphana Universität und zum anderen an der Fachsystematik der DFG.⁵ Didaktisches Anliegen dabei war es, dass die unmittelbare Feldforschung in Zweier-Teams (= Tandems) geleistet wird, damit hier ein enger Austausch über Beobachtungen und Erfahrungen ermöglicht wird und eine interne Validierung der Beobachtungen innerhalb der einzelnen Feldforschungseinheit erfolgen kann (im quantitativen Bereich „Inter-Coder-Reliabilität“). Das Design des Lehrforschungsprojektes sah somit vor, dass jede Fachkultur von jeweils zwei quantitativ und zwei qualitativ forschenden Tandems untersucht wird (Abb. 2).

Abbildung 2: Strukturebenen des Lehrforschungsdesigns



2.2.3 Auswertungs- und Transferphase

Mit dem dargestellten Lehr-Lernarrangement haben wir die Entscheidung getroffen, die Vorbereitungsphase so zu gestalten, dass der inhaltliche Einstieg für die Studierenden möglichst breite Anknüpfungsmöglichkeiten bot (Literatur, biographische Reflektion) und die Gruppe eine konstruktive Arbeitsatmosphäre entwickeln konnte, die durch das Lehrforschungsprojekt zu tragen vermochte. Dies hatte zur Konsequenz, dass wir im Hinblick auf das Design des Lehrforschungsprojektes (entgegen dem idealtypischen Ablauf des Forschenden Lernens) unsererseits bereits vorstrukturierte Vorschläge unterbreiteten (v.a. bezüglich der Fassung der Fragestellung, der Wahl des methodischen Vorgehens und der Untersuchungseinheiten). In der Gestaltung des Seminarverlaufs weiteten und steigerten sich die Freiheitsgrade der Studierenden im Hinblick auf die Forschungsarbeiten zunehmend: Sie suchten selbständig Veranstaltungen, organisierten die Feldphase, diskutierten ihre ersten Felddaten kritisch miteinander und verständigten sich auf Anpassungen. In der Auswertungsphase reflektierten die Studierenden im Rahmen eines World-Cafés

⁵ Siehe hierzu http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/dfg_fachsystematik_08-11.pdf.

auf der Grundlage ihrer Forschungserfahrungen rückblickend, welche alternativen Fragestellungen im Rahmen des Lehrforschungsprojektes hätten verfolgt und welche alternativen Forschungswege hätten gegangen werden können.

Schließlich implizieren alle genannten Anforderungen zur Kompetenzförderung die gezielte Anregung und Förderung von Reflektionsprozessen. Wir haben im Laufe des Seminars wiederkehrend versucht, auf einer Meta-Ebene entsprechende Reflektionsprozesse anzustoßen. So schlossen wir die erste Blockveranstaltung nicht mit einem allgemeinen Blitzlicht, sondern mit Fragen danach, welche Herausforderungen die Teilnehmenden bei ihrem Lehrforschungsprojekt sehen und worauf sie sich freuen, notierten uns die Nennungen und griffen ausgewählte Aspekte im ersten Zwischentreffen wieder auf. Auf diese Weise waren die Studierenden dazu aufgefordert, ihre eigenen Befürchtungen vor Beginn der Feldforschung zu ihren Erfahrungen in der Feldforschung in Bezug zu setzen. Ein weiteres Beispiel ist ein assoziatives Bild-Evaluationsverfahren, das wir in unserer Abschluss-sitzung komplementär zur Diskussion der Ergebnisse aus der stärker kognitiv orientierten Lehrevaluation einsetzten. Die Teilnehmenden wurden darum gebeten, sich aus einer Auswahl von Bildmotiven eines auszusuchen, das für sie am besten ausdrückt, was sie in Bezug auf das Oberthema „Sprache und Gerechtigkeit“ gelernt haben. Die Bilder und die dazugehörigen (anonymen) Kommentare wurden auf einer Metaplan-Wand aufgehängt und konnten unkommentiert von allen Teilnehmenden begutachtet werden. Reflektionsfördernd wirkte auch die Architektur des Lehrforschungsprojektes, durch die die Studierenden sowohl mit verschiedenen methodischen Zugängen als auch verschiedenen Fachkulturen konfrontiert waren, so dass der Austausch innerhalb der Gesamtseminargruppe immer einen kontrastierenden Charakter hatte und eine Reflektion der eigenen Erfahrungen ermöglichte.

2.3 Prüfungsform und Prüfungsvorbereitung

Das Modul Wissenschaft trägt Verantwortung, in dem das Lehrforschungsprojekt eingebettet war, endet mit einer großen Abschlusskonferenz des ersten Semesters⁶, auf der die Studierenden die Ergebnisse ihrer Projekte im Rahmen verschiedener klassischer (z.B. Kurzvorträge in Sessions, Poster-Ausstellung) und experimenteller (z.B. Gallery Walk) Formate vorstellen. Als Prüfungsleistung ist neben der Präsentation der Ergebnisse auf der Abschlusskonferenz die Anfertigung eines schriftlichen Projektberichtes vorgesehen. Diese Kombination ermöglichte es, experimentelle und traditionelle Formate miteinander zu verbinden.

Der Projektbericht der Studierenden war so gegliedert, dass er mit den Gliederungspunkten Projektskizze, Ergebnispräsentation und Reflexion im Wesentlichen den Forschungsprozess im Sinne forschenden Lernens abbildet. Für die Präsentation auf der Abschlusskonferenz wurde im Rahmen des Lehrforschungsprojektes ein experimentelles Format entwickelt. Dieses beinhaltete eine hochschulöffentliche Intervention, um auf die Thematik der geschlechtergerechten Sprache und die Ergeb-

nisse des Lehrforschungsprojektes öffentlichkeitswirksam aufmerksam zu machen. Die Studierenden gestalteten die Intervention frei, vorgegeben war lediglich, dass eine Schriftfassung der Ergebnisse als „Handreichung“ an die Konferenzgäste verteilt werden sollte. Die Studierenden entwickelten einen Flashmob, bei dem Frauen in Berufskleidung (a. weißer Kittel und Mundschutz, b. Tasche mit Posthorn, c. Helm und Arbeitshose) im Hörsaalgang, auf den Außenflächen des Campus und in der Mensa Kommilitonen und Kommilitoninnen, Mitarbeitende und Konferenzgäste ansprachen, damit diese den dargestellten Beruf errieten. Wenn mit „Ärztin“, „Postbotin“ und „Bauarbeiterin“ geantwortet wurden, applaudierte die Seminargruppe, wenn die Berufe hingegen im generischen Maskulinum genannt wurden, verteilten die Studierenden als schriftliche Handreichung einen selbst gestalteten Flyer, dessen Textseiten zuvor in Kleingruppen erarbeitet worden waren.

3. Ergebnisse: Entwicklungsimpuls und Lehrinnovation

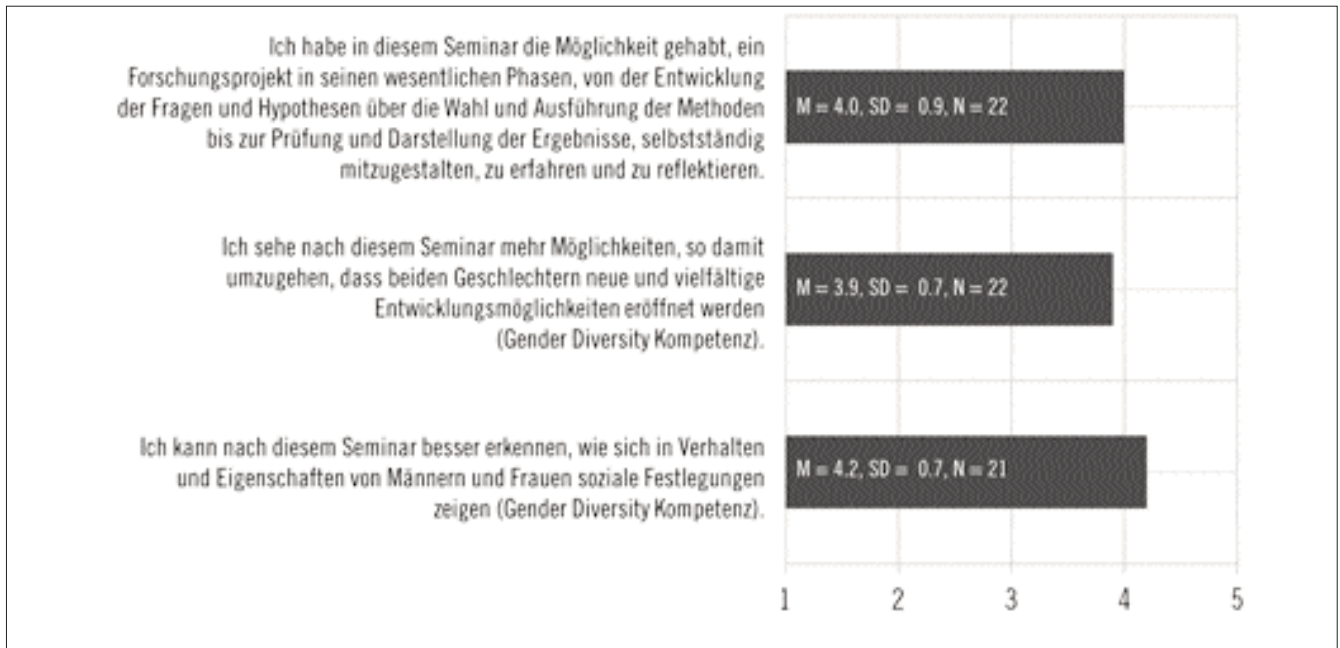
Ergebnisse des Projektseminars lassen sich in Bezug auf drei Ebenen betrachten: *erstens* in Bezug auf die **fachlich-inhaltlichen** Ergebnisse des Lehrforschungsprojektes zur geschlechtergerechten Sprache in Vorlesungen an der Leuphana Universität Lüneburg, *zweitens* in Bezug auf den wahrgenommenen **forschungsmethodischen** Anregungsgehalt des Lehr-Lern-Arrangements seitens der Studierenden und *drittens* in Bezug auf die Bewertung eigener Kompetenzzuwächse im Bereich der Gender-Diversity-Kompetenz durch die Studierenden (**evaluatorisch-lernreflexiv**).

Die fachlich-inhaltlichen Ergebnisse des Lehrforschungsprojektes können dem Flyer der Studierenden entnommen werden.⁷ Hinweis zum Anregungsgehalt des Lehr-Lern-Arrangements in Bezug auf das Forschende Lernen sowie zum selbst wahrgenommenen Zuwachs an Gender-Diversity-Kompetenz liefern die Angaben der Studierenden im Rahmen der Lehrevaluation. Die in Abbildung 3 dargestellten Mittelwerte deuten darauf hin, dass das gewählte Lehr-Lern-Arrangement Ansprüche des forschenden Lernens berücksichtigte und in der Selbsteinschätzung der Studierenden ein Zuwachs an Gender-Diversity-Kompetenz stattgefunden hat. Interessant ist hierbei, und diesem Aspekt möchten wir weiter nachgehen, dass nicht nur die Selbsteinschätzung der Studierenden auf einen Kompetenzzuwachs und eine Sensibilisierung hindeuten, sondern sich diese auch in der sprachlichen Praxis abbilden. Ohne dass wir explizit auf die Verwendung geschlechtergerechter Sprache hingewiesen haben bzw. diese normativ eingefordert hätten, weisen die qualitativen Übungs- und Feldberichte eine hohe Dichte an geschlechtergerechten Formulierungen auf (das generische Maskulinum bildet hier sogar die Ausnahme, wie z.B. bei „Gasthörer“).

⁶ siehe <http://www.leuphana.de/konferenzwoche-2012.html>.

⁷ siehe <http://www.leuphana.de/gender-diversity-portal/studium-lehre/look-whos-talking-how.html>.

Abbildung 3: Selbstberichteter Kompetenzzuwachs (1 = stimme nicht zu bis 5 = stimme völlig zu)



4. Resümee: universitas beim Wort genommen

Das skizzierte Lehrforschungsprojekt und seine Ergebnisse eröffnen Möglichkeiten, um Studierende aktiv und in verschiedenen Rollen (Studierende, Forschende, Akteure) an Prozessen der Hochschulentwicklung zu beteiligen. So fließen die Lehrforschungsergebnisse beispielsweise als ein Diskussionsimpuls in das Angebot des Gender-Diversity-Portals der Universität ein. Hochschule ist dann für Lehrende und Lernende ein Ort der gemeinsamen Erkenntnisuche im Sinne der *universitas* und der Gestaltung der Institution selbst. Entscheidend dabei sind nicht nur die Produkte, also die Lernergebnisse (wie der Flyer oder der Beitrag zum Portal), sondern auch die Erfahrung potentieller und konkreter Teilhabe im Lern/Lehr-Forschungs-Prozess. Diese Erfahrung kann die Haltung aller Beteiligten zum Studium verändern und zu einer transformierten Sichtweise auf die eigene Rolle in der *universitas* anregen. Durch die forschende Auseinandersetzung mit der eigenen Hochschule wird diese als ein Raum sichtbar, in dem Gestaltungskompetenz und Initiative ein- und ausgeübt werden können. Die oftmals aus der Schulzeit verinnerlichte Rolle des/der Rezipierenden kann sich dadurch sukzessive in die Rolle des/der Mitgestaltenden wandeln.

Danksagung

Die Autorin und der Autor danken Prof. Wolff-Dieter Webler für die hilfreichen Anmerkungen bei der Überarbeitung des Artikels.

Literaturverzeichnis

Athenstaedt, U. (2000): Normative Geschlechterrollenorientierung: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 21. Jg./H. 1, S. 91-104.

Biggs, J. (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. In: Higher Education, 32. Jg./H. 3, S. 347-364.

Behrend, B. (1998): How to Support and Practise the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes – Examples and Perspectives. In: UNESCO-CEPES (ed.): Higher Education in Europe. Vol. XXIII. Bucharest

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept: Reformziele der Bundesassistentenkonferenz: Beschlüsse der zweiten Vollversammlung in Bonn, 10. und 11.10.1968. Bonn.

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik (Neuaufgabe 2009). Bielefeld.

Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg./H. 6, S. 889-903.

Fischer, D. (2011): Ganzheitliche Schulansätze zur Bildung für nachhaltigen Konsum: Holistyczne programy edukacyjne o tematyce zrównowazona konsumpcja. In: Wachowiak, M./Kielczewski, D./Diefenbacher, H. (Hg.): Nachhaltiger Konsum? Die Entwicklung des Verbraucherverhaltens in Polen und Deutschland. Zrównowazona konsumpcja? Rozwój zachowan konsumentów w Polsce i Niemczech. Heidelberg.

Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Jg./H. 6, S. 867-888.

Huber, L. (1970): Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip. In: Neue Sammlung 10. Jg., S. 227-244.

Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld.

Humboldt, W. v. (1964, zuerst 1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, A./Giel, K. (Hg.): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Bd. 4. Darmstadt.

Kopetz, H. (2002): Forschung und Lehre: Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstraß. Wien.

Leuphana Universität Lüneburg (2010): Richtlinie des Senats zur Verwirklichung des Gleichstellungsauftrages nach § 3 Abs. 3 NHG an der Leuphana Universität Lüneburg. In: Leuphana Gazette, 2010, H. 20, S. 2-3.

Metz-Göckel, S./Roloff, C. (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Metz-Göckel, S./Schelhowe, H./Wiesner, H./Kamphans, M./Tiggas, A./Drag, A./Kedenburg, C. (2002): Dokumentation zum Abschlussbericht des Begleitprojektes „Gender Mainstreaming (GM)“ im BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“. Dortmund und Bremen.

Reiber, K. (2007): Grundlegung: Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. In: Dieselbe (Hg.): Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele. Tübingen.

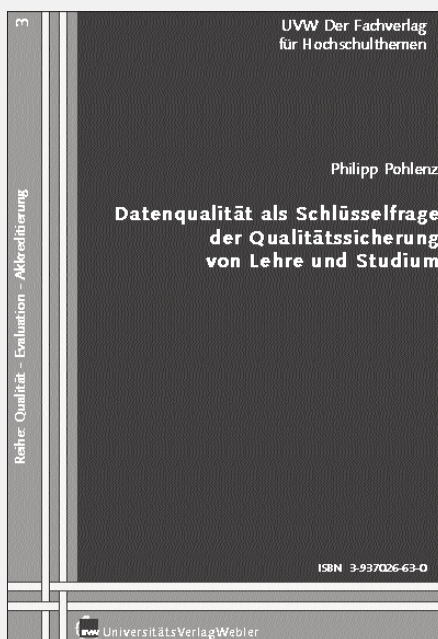
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim.
- Rieß, W. (2006): Lehr-Lern-Forschung im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Rieß, W./Apel, H. (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. Wiesbaden.
- Rothmund, J./Scheele, B. (2004): Personenbezeichnungsmodelle auf dem Prüfstand. In: Zeitschrift für Psychologie, 212. Jg./H. 1, S. 40-54.
- Schöcke, J. (2007): Zur Realität von Lernertypen: Eine empirische Untersuchung anhand von zwei für das Fremdsprachenlernen relevanten Stildimensionen. Dissertation, Philipps-Universität Marburg.
- Shepherd, D. A./Kuskova, V./Patzelt, H. (2009): Measuring the values that underlie sustainable development: the development of a valid scale. In: Journal of Economic Psychology, 30. Jg./H. 2, S. 246-256.
- Stahlberg, D./Sczesny, S. (2001): Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau, 52. Jg./H. 3, S. 131-140.
- Sterling, S. (2006): Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education - Explorations in the Context of Sustainability, Dissertation. University of Bath.
- Spoun, S. (2007): Ein Studium für's Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative. In: Das Hochschulwesen, 55. Jg./H. 2, S. 46-53.
- United Nations (2002): Johannesburg Declaration on Sustainable Development: A/CONF.199/20. Johannesburg.
- Webler, W.-D. (1979): „Lehrforschung“ als Praxisorientierung – Ein Gegensatz? In: Teichler, U./Winkler, H. (Hg.). Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt am Main.
- Webler, W.-D. (2004): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen. Heft 1. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2005): „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23. Jg./H. 1, S. 22-34.
- Weitzel, J. (2012): Forschungstheater: Szenisches Forschen als Reflexions- und Erkenntniswerkzeug in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Themenheft: Kunst und Literatur. Wie zeigen sie sich in der Erwachsenenbildung? H. 15. Wien.
- Wesian, J. (2007): Sprache und Geschlecht: Eine empirische Untersuchung zur „geschlechtergerechten Sprache“, Magisterarbeit. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Wildt, J. (2004): The Shift From Teaching To Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, H./Welters, U. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf.
- Wildt, B./Wildt, J. (2006): Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". Ein Beitrag zur Qualität der Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart.
- Wildt, B., Hentschel, I./Wildt, J. (Hg.) (2008): Theater in der Lehre: Verfahren - Konzepte - Vorschläge. Wien.

■ Dr. Julia Weitzel, Lehrbeauftragte, Leuphana Universität Lüneburg; freiberufliche Dozentin; E-Mail: jweitzel@uni.leuphana.de

■ Daniel Fischer, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Umweltkommunikation (INFU), Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: dfischer@uni.leuphana.de

Philipp Pohlenz:

Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden.

Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Neue Alexander von Humboldt-Professoren ausgewählt Fünf Forscher aus dem Ausland erhalten höchstdotierten internationalen Forschungspreis Deutschlands

Ein Kunsthistoriker, ein Grenzflächenchemiker, ein Quantenphysiker, ein Biochemiker und eine Halbleiterphysikerin sind die neuen Alexander von Humboldt-Professoren. Der mit jeweils bis zu fünf Millionen Euro dotierte internationale Preis für Forschung in Deutschland wird von der Alexander von Humboldt-Stiftung vergeben und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert.

Mit der Alexander von Humboldt-Professur zeichnet die Stiftung weltweit führende und im Ausland tätige Forscher aller Disziplinen aus. Sie sollen langfristig zukunftsweisende Forschung an deutschen Hochschulen durchführen.

Die ausgewählten Preisträger treten nun in Berufungsverhandlungen mit den deutschen Universitäten, die sie für den Preis nominierten:

- Frank Fehrenbach (49), Kunsthistoriker an der Harvard University, Cambridge, USA, wurde von der Universität Hamburg nominiert.
- Der Grenzflächenchemiker Ralph Nuzzo (58), zurzeit an der University of Illinois, Urbana, in den USA tätig, soll zukünftig an der Universität Heidelberg forschen.
- Oskar Painter (40) ist Quantenoptiker am California Institute of Technology in Pasadena, USA. Er wurde von der Universität Erlangen-Nürnberg und dem MPI des Lichts nominiert.
- Der Biochemiker Markus Walter Ribbe (44) wurde von der Technischen Universität Braunschweig nominiert. Er forscht zurzeit an der University of California in Irvine, USA.

- Die Halbleiterphysikerin Heike Riel (41), am europäischen Forschungszentrum von IBM, IBM Research, in Rüschlikon, Schweiz, tätig, wurde von der Technischen Universität München nominiert.

Der Auswahlausschuss der Humboldt-Stiftung hatte über acht Anträge zu entscheiden. Von den Kandidaten arbeiten derzeit fünf in den USA sowie je einer in Großbritannien, Kanada und der Schweiz.

Das Preisgeld ist für die Finanzierung der ersten fünf Jahre in Deutschland bestimmt. Den Hochschulen eröffnet der Preis die Chance, internationalen Spitzenkräften konkurrenzfähige Rahmenbedingungen und eine langfristige Perspektive für die Arbeit in Deutschland zu bieten sowie ihr Profil zu schärfen.

Insgesamt wurden 2012 zehn Preisträger ausgewählt. Die Verleihung der Preise wird am 8. Mai 2013 in Berlin stattfinden.

Die Alexander von Humboldt-Stiftung

Jährlich ermöglicht die Humboldt-Stiftung über 2.000 Forschern aus aller Welt einen wissenschaftlichen Aufenthalt in Deutschland. Die Stiftung pflegt ein Netzwerk von weltweit mehr als 25.000 Humboldtianern aller Fachgebiete in über 130 Ländern – unter ihnen 49 Nobelpreisträger.

Quelle:

<http://idw-online.de/pages/de/news505299>,
07.11.2012

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Hochschulforschung“,
- „Hochschulentwicklung/-politik“,
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso
- „Rezensionen“, „Tagungsberichte“ sowie „Interviews“.

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3/2012

Axel Philipps

Ressortforschungseinrichtungen und ihre Merkmale praxisorientierter Wissensproduktion

Helene Schruff & Lutz Bornmann

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

Wilhelm Krull

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

Dietrich v. Engelhardt

Alexander von Humboldt oder: Wissenschaft, Philosophie und Kunst im Dialog

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2012

Lehrcontrolling und -anreize – Tagung Performance Management im Hochschulbereich 2011 in Braunschweig

Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Marcel Clermont, Britta Gerets & Matthias Meyer

Wie lässt sich Kompetenz an Hochschulen (v)ermitteln? Eine Fragestellung für das Hochschulmanagement bzw. -controlling

Axel Oberschelp

Berichtswesen und Hochschul-Steuerung Was und wie viel müssen Hochschul-Manager über Erfolg in der Lehre wissen?

Philipp Pohlenz, Olaf Ratzlaff & Markus Seyfried

Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium

Susanne In der Smitten & Michael Jaeger

Hochschulische Lehrleistungen im Kontext der W-Besoldung

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2012

Fort- und Weiterbildung für Beratungspersonal an Hochschulen

Beratungsentwicklung/-politik

Elke Mittag

Aus- und Fortbildung niedersächsischer Studienberaterinnen und Studienberater durch die Zentrale Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen

Martin Scholz

Der Weg zum GIBeT-Zertifikat – Das Umsetzungskonzept zum Fortbildungscurriculum der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

Sigrid Eicken, Oliver Orth & Irmgard Rieder

Die Professionalisierung der Studienberatung in Baden-Württemberg – wie aus einer Fortbildungsidee ein landesweit getragenes Programm wurde

Krischan Brandl

Das Weiterbildungsprogramm des csnd e. V. für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Career Services

Karin Gavin-Kramer

Qualifikations- und Eingruppierungs-Dumping bei der Studienberatung?

Thea Rau, Birgit Luderer & Claus Kaiser

Qualitätssicherung in der psychosozialen Beratung von Studierenden Einführung eines Qualitätsmanagementsystems im Studentenwerk Ulm

Mitteilung

Treffen des Herausgeberkreises der ZBS

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3/2012

Programme und Maßnahmen der Personalentwicklung

Christine Böckelmann
Gleichstellung im Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – Ergebnisse aus einer Studie in der Schweiz

Nicole Auferkorte-Michaelis, Renate Petersen, Helga Rudack, Martina Schmohr & Ute Zimmermann
Eine Universitätsallianz geht neue Wege: ScienceCareerNet Ruht – eine Kooperation zur akademischen Personalentwicklung

Sören Brune, Felix Mutter & Dirk Rohr
Systemische Personalentwicklung an Hochschulen: Workshops & individuelle Beratung für Einsteiger

Anja Thiem, Julia Weitzel & Annika Sohre
Mentoring-Prozesse im Kontext von Bologna gestalten

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3/2012

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Roland Happ, Olga Zlatkin-Troitschanskaia & Manuel Förster
Verstärkt die Bologna-Reform die Heterogenität zwischen den Studierenden? - Eine empirische vergleichende Analyse aus dem Forschungsprojekt ILLEV

Karen Tinsner & Hans-Dieter Daniel
Analyse von Studienverlaufsdaten - Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang

Kerstin Burck & Uwe Schmidt
Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg?

Qualitätsentwicklung/-politik

Gespräche mit Mechthild Dreyer und Lothar Zechlin zur Bologna-Reform



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

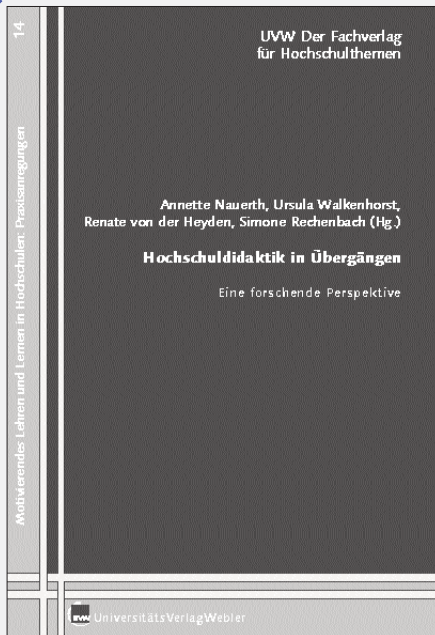
Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen bisher 14 Bände erschienen - aktuelle Empfehlung:

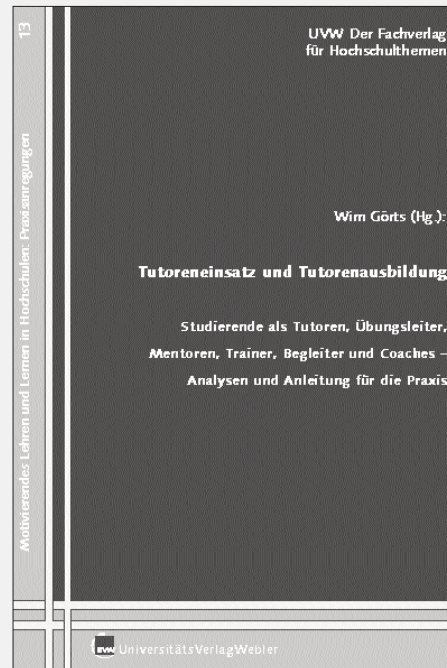
NEUERSCHEINUNG!

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst,
Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.):
Hochschuldidaktik in Übergängen -
Eine forschende Perspektive



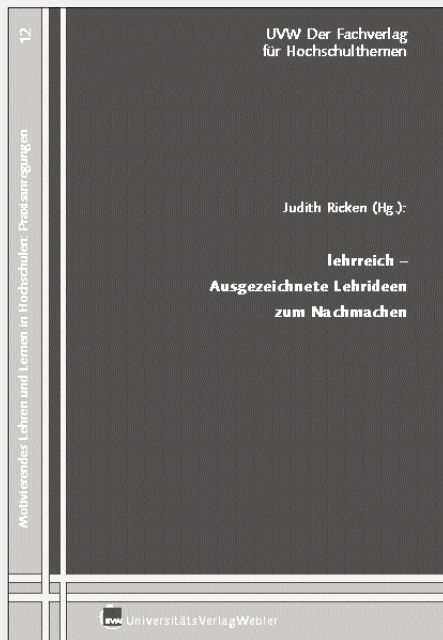
ISBN 3-937026-79-7, Bielefeld 2012,
360 Seiten, 39.80 Euro

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



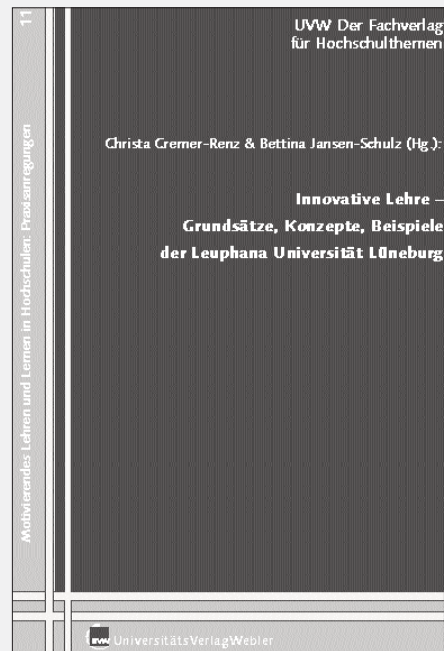
ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,
247 Seiten, 27.90 Euro

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



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

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



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

Weitere Informationen zum Klappentext und Inhaltsverzeichnis unter: www.universitaetsverlagwebler.de
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22