

# Hochschulmanagement

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

## 11. Workshop Hochschulmanagement 2009 in Münster

- Expertenmeinungen zu Studienformen:  
Explorative Studienergebnisse
- Ergebnisse einer empirischen Studie  
zur studentischen Modulevaluation
- Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in  
Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen zu einer  
Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen
- Betreuung von Studierenden:  
Ein Werkstattbericht über Beteiligung,  
Befähigung, Integration und Employability

**3 | 2009**

## Herausgeberkreis

*Rainer Ambrosy*, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen

*Thomas Behrens*, Dr., Ministerialdirigent, Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Kanzler der Universität Greifswald a.D.

*Alexander Dilger*, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Ökonomische Bildung und Centrum für Management, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. (VHB)

*Rudolf Fisch*, Dr., Professor em., interimistische Hochschulleitung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

*Anke Hanft*, Dr., Professorin für Weiterbildung, Leiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg

*Georg Krücken*, Dr., Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer

*Stefan Lange*, Dr., Stiftungslehrstuhl Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer (geschäftsführender Herausgeber)

*Stephan Laske*, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck, Fakultät für Betriebswirtschaft; Mitglied des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck

*Jürgen Lüthje*, Dr. Dr. h.c., ehem. Präsident der Universität Hamburg

*Erhard Mielenhausen*, Dr., Professor für Betriebswirtschaft, Präsident der Fachhochschule Osnabrück, ehem. Vizepräsident der HRK

*Heinke Röbbken*, Dr., Professorin für Bildungsorganisation und Bildungsmanagement, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal

*Margret Wintermantel*, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes

*Wolff-Dietrich Webler*, Dr., Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslavl und wiss. Leiter des Zentrums für Lehren und Lernen an Hochschulen Jaroslavl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

## Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln. Die Zeitschrift „HM“ veröffentlicht nur (i.d.R. zweifach) begutachtete Aufsätze.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den Autorenhinweisen auf unserer Verlags-Homepage: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

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

## Impressum

### Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler  
Der Fachverlag für Hochschulthemen  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld  
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

**Satz:** UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 20.10.2009

### Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

### Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement 59 Euro zzgl. Versandkosten  
Einzelpreis 15 Euro zzgl. Versandkosten

### Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,  
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

**Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften** sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

**Das Jahresabonnement** verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

### Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/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.

# Hochschulmanagement

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

## Editorial

58

## Organisations- und Managementforschung

*Matthias Klumpp & Irma Rybnikova*  
Expertenmeinungen zu Studienformen:  
Explorative Studienergebnisse

59

*Sonja Lück*  
Ergebnisse einer empirischen Studie zur  
studentischen Modulevaluation

64

*Susanne Kirchhoff-Kestel*  
Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in  
Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen zu einer  
Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen

70

## Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Susanne Esslinger & Oliver Vogler*  
Betreuung von Studierenden:  
Ein Werkstattbericht über Beteiligung,  
Befähigung, Integration und Employability

77

## Meldungen

84

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

## Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler:

### Wolff-Dietrich Webler (Hg.): Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008

Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?  
Gibt es einen dritten Weg?

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

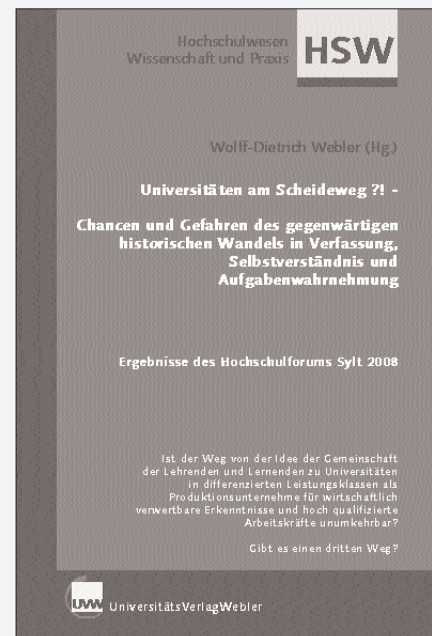
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftsministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,  
296 Seiten, 39.80 Euro

**Mit Beiträgen von:**  
Philip G. Altbach, Tino Bargel,  
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens,  
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,  
Stephan Laske, David Lederbauer,  
Bernadette Loacker,  
Claudia Meister-Scheytt,  
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,  
Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer,  
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,  
Dieter Timmermann, Carsten von Wissel,  
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,  
Frank Ziegele.

Bestellung - Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Der 11. Workshop Hochschulmanagement der gleichnamigen wissenschaftlichen Kommission im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB) fand am 21. und 22. Februar 2009 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster statt. Es wurden insgesamt 18 Fachvorträge zum Hochschulmanagement gehalten und diskutiert. Von diesen sind zwei vorne in diesem Heft dokumentiert, während die beiden nachfolgenden Artikel in diesem Heft noch vom 10. Workshop Hochschulmanagement 2008 in München stammen. Es ist davon auszugehen, dass dafür noch weitere diesjährige Tagungsbeiträge in späteren Ausgaben dieser Zeitschrift erscheinen werden. Jedenfalls befinden sich noch einige im Begutachtungsprozess bzw. in der Überarbeitung. Denn alle hier veröffentlichten Beiträge sind dem wissenschaftlichen Anspruch dieser Zeitschrift entsprechend anonym begutachtet worden, wofür ich den fachkundigen Gutachterinnen und Gutachtern sehr danken möchte.

Was die wissenschaftliche Qualität dieser Zeitschrift angeht, so ist an dieser Stelle wohl noch nicht darauf hingewiesen worden, dass sie den höchsten Rang der deutschsprachigen Zeitschriften im Teilranking Hochschulmanagement des VHB-JOURQUAL 2 einnimmt. Das ist kein Grund für Jubelfeiern, weil weder das Rating noch das Ranking hervorragend sind, doch es ist trotzdem zu würdigen und ein Ansporn, relativ nicht schlechter und absolut noch besser zu werden.

Dieses Heft beginnt mit dem Beitrag **Expertenmeinungen zu Studienformen: Explorative Studienergebnisse** von Herrn Prof. Dr. Matthias Klumpp und Frau Irma Rybnikova. Darin werden Befragungsdaten zu Alternativen zum klassischen Vollzeitstudium ausgewertet. Die Ergebnisse deuten auf eine hohe Akzeptanz alternativer Studienformen bei Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern hin, bedürfen jedoch zur Absicherung einer umfangreicheren und vor allem repräsentativen Befragung, bei der auch rechtliche und hochschulpolitische Aspekte zu berücksichtigen sind.

Seite 59

Frau Dr. Sonja Lück hat mit ihrem Beitrag **Ergebnisse einer empirischen Studie zur studentischen Modulevaluation** bereits zum zweiten Mal den Best Paper Award des Workshops gewonnen (für ihren ersten wortwörtlich ausgezeichneten Beitrag siehe Heft 2/2007 dieser Zeitschrift). Sie verfügt über sehr umfangreiche Daten zur studentischen Bewertung von Modulen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn, aus denen sie mit anspruchsvollen statistischen Methoden inhaltlich interessante Ergebnisse ableiten kann, etwa zur Bedeutung von Geschlecht, Fach und Studiendauer bei der studentischen Evaluation.

Seite 64

Der Beitrag **Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen zu einer Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen** von Frau PD Dr. Susanne Kirchhoff-Kestel befasst sich mit der die in



Alexander Dilger

ihrer Habilitationsschrift erstmals entwickelten und 2008 in München vorgestellte Idee, im Controlling von Hochschulen eine Balanced Scorecard zu verwenden, in die zumindest Teile von Wissensbilanzen integriert werden. Bislang handelt es sich nur um ein Konzept, welches sich jedoch praktisch umsetzen und dann empirisch untersuchen und bewerten lässt, wie auch schon vor der praktischen Umsetzung der bisherige Einsatz von Balanced Scorecards und Wissensbilanzen an Hochschulen näher analysiert werden könnte.

Seite 70

Schließlich behandeln Frau PD Dr. Susanne Esslinger und Herr Oliver Vogler in dem bereits 2008 (damals von Frau Kollegin Esslinger und Frau Daniela Mattern) vorgetragenen Beitrag **Betreuung von Studierenden: Ein Werkstattbericht über Beteiligung, Befähigung, Integration und Employability** die Entwicklung eines Betreuungsprojekts von und mit Studierenden an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Auch dieser Beitrag enthält zumindest deskriptiv einige empirische Befragungsergebnisse.

Seite 77

So enthält auch dieses Sonderheft der Zeitschrift Hochschulmanagement wieder vier interessante und mehrheitlich empirische Beiträge, die hoffentlich neben der Forschung auch der Praxis des Hochschulmanagements dienlich sind, selbst wenn sich nicht alle wissenschaftlichen Erkenntnisse unmittelbar praktisch umsetzen lassen, wie auch umgekehrt praktische Erfahrungen erst in die Wissenschaft integriert werden müssen. In diesem Sinne sind alle fachlich Interessierten, sowohl Wissenschaftler wie Praktiker, und damit wohl alle Leser dieser Zeitschrift eingeladen, am 12. Workshop Hochschulmanagement 2010 in Flensburg teilzunehmen, wozu Sie den Call for Papers in diesem Heft oder auch auf der Kommissionshomepage unter <http://www.wiwi.uni-muenster.de/ioeb/wk-hsm> finden. Außerdem gibt es erstmals für die Pflingsttagung 2010 des VHB in Bremen, deren Call for Papers ebenfalls in diesem Heft abgedruckt ist, eine eigene Begutachtung zu dem Themenfeld Hochschulmanagement, so dass ich auf besonders viele Einreichungen und dann auch Vorträge zum Hochschulmanagement hoffe. Bis dahin wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre.

A. Dilger

Matthias Klumpp & Irma Rybnikova

## Expertenmeinungen zu Studienformen: Explorative Studienergebnisse



Matthias Klumpp



Irma Rybnikova

Fragen zu verschiedenen Studienformen gehört hierzulande nicht zum „Mainstream“ der Hochschulforschung. Das Modell des Präsenzstudiums in Vollzeit ist an den deutschen Hochschulen nach wie vor omnipräsent. Dabei ist die Studententätigkeit die jeweilige Haupttätigkeit der Studierenden. Die Organisation und Zeitstrukturen (Präsenzveranstaltungstermine etc.) orientieren sich daher an üblichen beruflichen Tageszeiten: An Werktagen Montag bis Freitag etwa zwischen 8 und 18 Uhr. Der Studienerfolg setzt üblicherweise eine Präsenzzeit in diesen Zeiträumen zwischen 10 und 25 Wochenstunden voraus.

Angesichts des veränderten Verhältnisses zwischen Beruf und (lebenslanger) Bildung, der sich stets wandelnden beruflichen Anforderungen und des daraus resultierenden Bedarfs an lebenslangem praxisnahem Lernen (vgl. Mark/Pouget/Thomas 2006) wird jedoch zunehmend auch die *Ausdifferenzierung der Studienformen* diskutiert. Dabei werden vor allem die vom vollzeitigen Präsenzstudium abweichenden Studienformen zunehmend zur Sprache gebracht. Als Beispiele solcher „alternativer Studienformen“ gelten vor allem das Fernstudium, das berufsbegleitende und das duale Studium. Vom Präsenzstudium in Vollzeit weichen diese Studienformen in der organisatorischen und/oder in der zeitlichen Gestaltung ab und stellen somit eine Flexibilisierung des Präsenzstudiums dar.

Unter dem „Fernstudium“ wird eine Studienform verstanden, welche zum größten Teil *ortsunabhängig* von einer Hochschule bzw. einem Campusgelände absolviert werden kann und eine individuelle Zeit- und Lerneinteilung ermöglicht. Didaktisch wird dies durch den umfangreichen *Verzicht auf Präsenzveranstaltungen* möglich, was durch Fernlehrmedien kompensiert werden soll. Das „berufsbegleitende Studium“ stellt ein Studium *neben einer beruflichen Tätigkeit* dar. Dementsprechend ist die gesamte Studienorganisation an eine solche Berufstätigkeit von Studierenden angepasst, indem *Präsenzveranstaltungen in den Abend- und Wochenendzeiträumen* durchgeführt werden. Das „duale Studium“ impliziert ebenfalls die Parallelität von beruflicher und akademischer Tätigkeit, wird jedoch in der Regel so angelegt, dass das Studium und berufliche Tätigkeit zeitlich rotieren: Auf Zeiträume des Studiums (meist mehrere Wochen) folgen Phasen der beruflichen Tätigkeit (ebenfalls mehrere Wochen, „Blockmodell“). Häufig wird diese Form auch mit einer *beruflichen Ausbildung* kombiniert, wie es beispielsweise die Berufsakademien praktizieren.

Trotz ihrer angeblich wachsenden Verbreitung ist bisher wenig darüber bekannt, wie diese alternativen Studienformen in den Hochschulen gestaltet werden und vor allem wie die Ausdifferenzierung von Studienformen von den Hochschulvertretern akzeptiert wird. Die bisherige Auseinandersetzung wird häufig auf einer recht allgemeinen bzw. hochschulpolitischen Ebene geführt. Dabei werden atypische Studienformen eher als „Randerscheinungen“ der Hochschulbildung betrachtet, die an der Nachfrage nach flexiblerem und schnellerem Studium, gekoppelt mit einem stärkeren Praxisbezug und daher an der „Employability“ von Studierenden, ausgerichtet sind. Das Präsenzstudium in Vollzeit gilt dagegen als die „echte“ Studienform, welche eine Wissenschaftsorientierung und eine allgemeine Bildung – weniger eine *Ausbildung* – ermöglicht (vgl. Liessmann 2006, Sievers 2008). Somit scheinen die beiden Logiken der Wissenschaftsorientierung mit dem Präsenzstudium auf der einen Seite und der Marktorientierung der Hochschule mitsamt alternativen Studienformen auf der anderen Seite auf den ersten Blick zwei Gegensätze darzustellen.

Die vorliegende Studie bietet einige empirische Erkenntnisse dazu, inwiefern dieses öffentlich wahrnehmbare Schisma auch unter den Vertretern der jeweiligen Studienformen festzustellen ist. Bei der betrachteten Studie handelt es sich lediglich um eine deskriptive Untersuchung der Meinungen von Hochschulexperten zu alternativen Studienformen in der deutschen Hochschullandschaft. Aufgrund der bislang mangelnden Vorkenntnisse auf diesem Gebiet wurde in Anlehnung an die Tradition der induktiven Vorgehensweise keine theoretische Fundierung der Studie vorgenommen.

### 1. Erhebungsmethode und Stichprobe

Im Rahmen der Studie wurden deutsche Hochschulexperten befragt. Die Untersuchung fand in zwei Phasen statt. In der ersten Phase wurde ein Pretest durchgeführt, dessen Ziel darin bestand, das Erhebungsinstrument (Interviewleitfaden) zu validieren. Der Fokus der Hauptuntersuchung wurde auf Hochschulen in Nordrhein-Westfalen gelegt. Die disziplinäre Abgrenzung stellte das Fach Wirtschaftswissenschaften dar. Angesprochen wurden als Hochschultypen sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen. In die Stichprobe nicht einbezogen wurden Vertreter jener Studienformen, die nicht zu einem akademischen Abschluss führen,

beispielsweise duale Studiengänge, welche an den Berufsakademien angeboten werden, Gasthörerstudien oder der Besuch von Seminarveranstaltungen an Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung („Zertifikatsstudien“).

Am Pretest nahmen fünf Hochschulexperten teil. Überwiegend handelte es sich dabei um Vertreter der Leitung und Verwaltung öffentlicher Hochschulen. An der Hauptbefragung haben sich 11 Professoren und 24 wissenschaftliche Mitarbeiter beteiligt. Davon kamen 17 aus Universitäten und 16 aus Fachhochschulen sowie zwei aus Wirtschaftsakademien. 23 der befragten Personen waren männlich, 12 weiblich. In allen Fällen konzentrierten sich die Interviews auf das Fach Wirtschaftswissenschaften. In 18 Fällen vertraten die Gesprächspartner das berufsbegleitende Studium, drei Hochschulexperten berichteten vom dualen Studium, in fünf Fällen handelte es sich um Vertreter des Fernstudiums und in neun Fällen des Präsenzstudiums in Vollzeit. Sowohl der Pretest als auch die Hauptuntersuchung erfolgte in telefonischen Interviews, die jeweils zwischen 30 Minuten und einer Stunde dauerten.

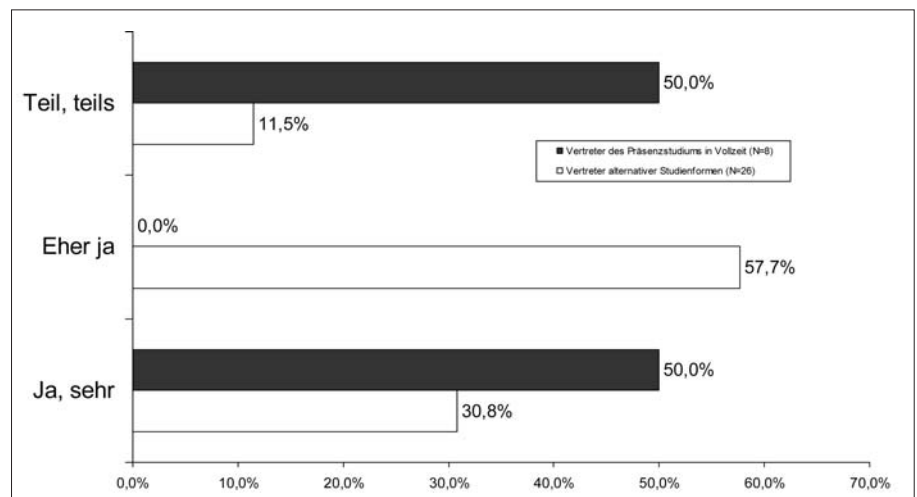
Das Interview als *qualitatives Erhebungsinstrument* wurde mit Hilfe eines Interviewleitfadens durchgeführt. Die inhaltliche Struktur hatte sich im Pretest als plausibel erwiesen und wurde daher ohne strukturelle Veränderungen in die Hauptuntersuchung übernommen. Der Interviewleitfaden bestand sowohl aus geschlossenen Fragen mit strukturierten Antworten als auch aus offenen Fragen. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden während des Interviews schriftlich notiert und anschließend in die Analyse einbezogen. Die Datenauswertung erfolgte sowohl quantitativ als auch – vor allem bei offenen Fragen – qualitativ mit Hilfe von inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. Mayring 2007). Der Interviewleitfaden enthielt eine Reihe von Themen. In diesem Beitrag wird nur einer der in den Interviews angesprochenen Themenbereiche vertieft diskutiert, nämlich die Überlegungen zu Chancen und Risiken alternativer Studienformen, wie sie von den Befragungspersonen gesehen wurden.

## 2. Ergebnisse

Grundsätzlich bescheinigen die meisten Hochschulexperten den alternativen Studienformen einen starken Wachstumstrend und gehen von einer deutlich stärkeren Verbreitung und Popularität dieser Studienformen in der Zukunft aus. Prinzipiell sind die befragten Hochschulexperten den alternativen Studienformen gegenüber eher positiv eingestellt, auch wenn nicht ohne kritische Einwände. Gefragt, ob sie die Ausdifferenzierung von Studienformen befürworten würden, antworten die meisten Befragten auf einer fünfstufigen Antwortskala, wobei die Befragten zwischen den Antwortalternativen „nein“, „eher nein“, „teils, teils“,

„eher ja“ und „ja, sehr“ wählen konnten, zustimmend mit „eher ja“ oder „ja, sehr“. Fasst man die Ergebnisse der Vertreter aus den alternativen Studienformen zusammen und vergleicht man diese mit den Antworten von den Vertretern des Präsenzstudiums, wobei hierzu acht von insgesamt neun befragten Hochschulexperten ausgesagt haben, zeigt sich, dass Erstere sich stärker für die Ausdifferenzierung der Studienformen aussprechen als die Experten aus dem Präsenzstudium. Der Unterschied zwischen dem Präsenzstudium (Vollzeit) und alternativen Studienformen erweist sich als statistisch signifikant (Chi-Quadrat-Test,  $p=0,008 < 0,01$ ). Betrachtet man die Antworten der Hochschulexperten des Präsenzstudiums (Vollzeit) näher, stellt sich jedoch heraus, dass ihre Meinung insgesamt gespalten ist. Die eine Hälfte von Hochschulvertretern im Präsenzstudium stimmt der Meinung sehr stark zu, die andere Hälfte nur zum Teil.

Abbildung 1: Meinung der Befragten zur Ausdifferenzierung von Studienformen differenziert nach Präsenzstudium in Vollzeit und alternativen Studienformen



Ihre Befürwortung einer stärkeren Ausdifferenzierung von Studienformen begründen die Experten mit unterschiedlichen Argumenten. Diese lassen sich zum einem an den Antworten auf die geschlossene Frage ablesen, welche Chancen alternative Studienformen den Hochschulen eröffnen. Zum anderen werden die Argumente auch an den offen geäußerten Meinungen deutlich. Tabelle 1 liefert eine Übersicht über die Antworten der Experten auf die erwähnte geschlossene Frage. So ist festzustellen, dass mehr als die Hälfte aller Experten der Meinung zustimmt, dass alternative Studienformen eine erhöhte Kundenorientierung sowie eine Profilbildung der Hochschulen ermöglichen und einen stärkeren Bezug zur Praxis fördern. Die Überlegung, dass eine Ausdifferenzierung von Studienformen mit dem Aufwerten der Berufserfahrung im Studium einhergeht, bekommt dagegen deutlich seltener Zustimmung seitens der Hochschulexperten.

Die offenen Meinungen darüber, warum die Ausdifferenzierung von Studienformen zu befürworten sei, wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und lassen sich in vier Kategorien zusammenfassen.

Tabelle 1: Wahrgenommene Chancen alternativer Studienformen für die Hochschulen

Einschätzungsmerkmale*	Präsenzstudium (N=9)	Fernstudium (N=5)	Berufs begleitendes Studium (N=18)	Duales Studium (N=3)
Erhöhte Kundenorientierung durch ein breiteres, attraktiveres Studienangebot	4	4	17	2
Innovationsvorteil/Profilbildung der Hochschulen	5	4	13	
Ein stärkerer Bezug zur Praxis	3	2	14	2
Aufwerten der Berufserfahrung im Studium	3	1	9	1

\* Mehrfachnennung möglich

Tabelle 2: Argumente zur Befürwortung von differenzierten Studienformen

Argumente zur Befürwortung differenzierter Studienformen	Häufigkeit
1. Kundennähe der Hochschulen (Interesse der Studierenden und der Wirtschaft)	18
2. Entwicklungsmöglichkeiten/Lebenslanges Lernen	5
3. Förderung eines zielgerichteten Studierens	1
4. Durchlässigkeit des Systems/Öffnung der Hochschule	1

Vor allem die Vertreter alternativer Studienformen bringen befürwortende Hinweise. Wie Tabelle 2 zeigt, heben die meisten Experten auch in ihren freien Ausführungen eine erhöhte Kundennähe der Hochschule zu Studierenden und Wirtschaft hervor und sehen den daraus resultierenden stärkeren Praxisbezug der Hochschule sowie eine Möglichkeit zum lebenslangen Lernen als die wichtigsten Argumente für und Potenziale der alternativen Studienformen. Mit alternativen Studienformen verbinden die meisten Experten eine erhöhte Flexibilität der Hochschulen, die ein schnelleres Agieren auf dem Bildungsmarkt ermöglichen würde. Der Grundtenor dieser Argumente ist das Verständnis der Hochschulbildung als Dienstleistung, welche eine Zuwendung zum Markt, nämlich eine Orientierung an den Nachfragenden (Studierenden auf der einen Seite sowie Unternehmen und Organisationen als Arbeitgeber auf der anderen) als Kunden erfordert.

Darüber hinaus werden alternative Studienformen von einem Vertreter des Präsenzstudiums als eine Fördermaßnahme für ein zielgerichtetes Studieren angesehen. Der direkte Bezug zwischen Theorie und Praxis begünstigt einen schnellen Studienabschluss. Alternative Studienformen, so die Begründung dieses Befragten, werden nicht gewählt, um zu studieren, sondern um den Studienabschluss zu erlangen. Allerdings stellt diese Argumentation eine Einzelmeinung dar und kann daher nicht als repräsentativ angesehen werden. Ein weiteres Argument bezieht sich dagegen auf die Reformierung der Hochschulen hinsichtlich einer höheren Offenheit (u.a. für neue Personen- und Zielgruppen) und Durchlässigkeit und hängt somit mit dem Argument der Kundennähe zusammen. Im Unterschied zum Letzteren liegt hier die Vorstellung einer flexiblen, dynamischen und transparenten Hochschule zugrunde.

Es werden aber auch zahlreiche Bedenken geäußert. Diese werden zum einen sichtbar durch die Antworten auf die geschlossene Frage nach den Risiken, die von alternativen Studienformen für die Hochschulen ausgehen. Tabelle 3 zufolge bekommt hier den stärksten Zuspruch die Aussage, dass alternative Studienformen eine Zunahme der interorganisatorischen Abstimmung nach sich ziehen und somit erheblichen Organisations- und Koordinationsaufwand für Hochschulen bereiten. Neun von 30 antwortenden Experten sind der Meinung, dass die unterschiedlichen Studienformen zur Überforderung der Hochschulen führen. Vier von sieben Vertretern des Präsenzstudiums haben diese Bedenken, so dass angenommen werden kann, dass die Überforderung von Hochschulen durch alternative Studienformen im Präsenzstudium proportional häufiger befürchtet wird. In acht von 30 Fällen wird Verwirrung der Studierenden erwartet, fünf Nennungen befürchten eine erschwerte Profilbildung der Hochschulen und vier Befragte sehen die zunehmende Konkurrenz unter den Hochschulen als Risiko der alternativen Studienformen an.

Tabelle 3: Wahrgenommene Risiken alternativer Studienformen für die Hochschulen

Einschätzungsmerkmale*	Präsenzstudium (N=9)	Fernstudium (N=5)	Berufs begleitendes Studium (N=18)	Duales Studium (N=3)
Zunahme interorganisatorischer Abstimmungsprozesse	2	3	12	3
Überforderung der Hochschulen	4		5	
Verwirrung der Studierenden	3	2	3	
Erschwerte Profilierung der Hochschulen	1		4	
Zunehmende Konkurrenz unter den Hochschulen	1	2	1	

\* Mehrfachnennung möglich

Dieses Risiko wird in einigen Fällen jedoch mit dem Verweis auf die ohnehin schon ausgeprägte Konkurrenz unter den Hochschulen relativiert.

Die freien Äußerungen bezüglich der Bedenken zu alternativen Studienformen, die Tabelle 4 zusammenfasst, fallen dagegen etwas anders aus. Am häufigsten wenden Hochschulexperten ein, dass die Hochschulen in ihrem Freiraum zur Gestaltung von Studienformen den gesetzlichen Rahmenbedingungen unterworfen sind, so dass eine Ausdifferenzierung von Studienformen nicht ohne Weiteres möglich sei. Durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge fehlen den Hochschulen Kapazitäten für das Angebot bzw. die Entwicklung verschiedener Studienformen. Ferner führen Experten ihre Zweifel hinsichtlich der Qualität der Lehre und des Studiums an, da sie in ausdifferenzierten Studienformen Gefahr laufen, zu sehr standardisiert zu werden und zu einer „Massenproduktion“ zu verkommen. Ferner wird thematisiert, dass eine vom Präsenzstudium abweichende Studienorganisation nur mangelhafte Akzeptanz erfährt. Alternativen Studienformen eile ein Ruf der „Außenseiter“ des Hochschulsystems voraus, was ihre Umsetzung in den Hochschulen erheblich erschwere.



Tabelle 4: Bedenken der Hochschulexperten bezüglich differenzierter Studienformen

Bedenken bezüglich differenzierter Studienformen	Häufigkeit
1. Restriktionen für Hochschulen durch Rahmenbedingungen	11
2. Gefahr für die Qualität der Lehre	5
3. Aufwand für die interne Abstimmung und Entwicklung der Studienangebote	3
4. Mangelnde Kultur und Infrastruktur für alternative Studienformen an den Hochschulen	3
5. Problem eines einheitlichen Marktauftrittes	1
6. Verwässerung der Studienabschlüsse	1
7. Gefahr für die bewährten Ausbildungsstrukturen (z.B. Meister)	1
8. Beibehalten der Hochschulreife als Studienvoraussetzung ist notwendig	1

Tabelle 5: Meinung der Experten zur Wirkung differenzierter Studienformen auf die Studienquote

Würden Sie der These zustimmen, dass ein ausdifferenziertes Angebot an Studienformen die allgemeine Studienquote erhöhen könnte?	Präsenzstudium (N=9)	Fernstudium (N=5)	Berufsbegleitendes Studium (N=18)	Duales Studium (N=3)
Ja	9	3	16	2
Nein		1	1	1

Z.B. mangle es an spezifischer Infrastruktur in den Hochschulen, wie Öffnungszeiten der Bibliotheken am Wochenende oder der Schlüsseldienst für die Räume nach den üblichen Arbeitszeiten.

Wie Tabelle 5 verdeutlicht, stimmen die befragten Hochschulexperten mehrheitlich der These zu, dass alternative Studienformen die Studienquote *erhöhen* könnten. Dies begründen sie mit einer höheren Kundenähe, der Erschließung neuer Zielgruppen und neuen Möglichkeiten zur Weiterbildung durch alternative Studienformen. Lediglich drei Befragte sind gegensätzlicher Meinung und verweisen dabei darauf, dass das Gesamtpotenzial an Studierenden nach wie vor begrenzt bleibe und sich durch alternative Studienformen nicht verändere. Die alternativen Studienformen würden nur auf Kosten des Präsenzstudiums wachsen. Jeweils ein Befragter aus dem Fern- und dem berufsbegleitenden Studium entziehen sich der strikten Einordnung „ja“ oder „nein“ und vertreten die Position, dass es bei der Studienquote vordergründig darauf ankäme, wie stark die konkreten Studiengänge nachgefragt werden. Ein Experte differenziert wiederum zwischen dem Bachelor- und dem Masterstudium. Während er für das Bachelorstudium keine Veränderungen in der Studienquote trotz der alternativen Studienformen erwartet, nimmt er für das Masterstudium einen deutlichen Zuwachs an Studienteilnehmern dank alternativer Studienformen an. Das Bachelorstudium, so die Meinung des Experten, wird in den meisten Fällen nach wie vor als Präsenzstudium absolviert.

### 3. Diskussion

Die vorliegende Studie bietet einige Hinweise dafür, dass alternativen Studienformen in der deutschen Hochschullandschaft offenbar kein Stigma der „Schmuddelkinder“ anhaftet. Um bei dem Vers von Franz Joseph Degenhardt zu

bleiben, scheinen die meisten der befragten Hochschulexperten durchaus ein „Spiel“ mit alternativen Studienformen nicht explizit meiden zu wollen oder zu müssen. Inwiefern die alternativen Studienformen nicht nur als ein „Spielpartner“, sondern auch als ein ernsthafter Gefährte angesehen werden, ist dagegen noch nicht klar. Zwar bleibt das Präsenzstudium nach wie vor das Maß der Dinge, die alternativen Studiengestaltungen gewinnen aber offenbar an Anerkennung, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Das mag auch daran liegen, dass die strikte Trennung zwischen einem Präsenzstudium in Vollzeit und den alternativen Studienformen, die der vorliegenden Studie zugrunde lag, nicht mehr tragfähig ist, wofür vor allem die Angaben zur Berufstätigkeit von Präsenzstudierenden sprechen (vgl. Berning/Kunkel/Schindler 1996; Berning 2001; Nienhüser/Becker/Jans 2000). Das lässt das Präsenzstudium teilweise als eine informelle Version des berufsbegleitenden Studiums erscheinen und die alternativen Studienformen für Präsenzlehrende insgesamt viel vertrauter als bisher angenommen.

Die vorliegende Studie bietet ein reichhaltiges Material, darunter auch solches, welches eine herkömmliche schriftliche Befragung nicht zu gewährleisten vermag. Insbesondere hat die telefonische Befragung es ermöglicht, eingehendere Begründungen für getätigte Aussagen, Zustimmungen oder Ablehnungen präsentierter Thesen zu erfragen, wie beispielsweise im Fall der allgemeinen These der Erhöhung der Anzahl der Studierenden durch die ausdifferenzierten Studienformen, die in schriftlichen Fragebögen selten erfolgsversprechend vorgenommen werden können. Angesichts der mangelnden bisherigen Vorkenntnisse auf diesem Gebiet hat sich die telefonische Befragung zudem als eine geeignete Methode herausgestellt zur Klärung von auftretenden Fragen seitens der Befragten. Dennoch ist die durchgeführte Studie nicht frei von methodischen Schwächen, was die Repräsentativität der Ergebnisse stark beeinträchtigt. Vor allem ist der Hinweis auf potenzielle Selbstselektion der Stichprobe angebracht. Die Bereitschaft von angesprochenen Experten, an der Befragung teilzunehmen, war generell niedrig. Interesse an der Befragung haben zum größten Teil diejenigen Hochschulvertreter gezeigt, die selbst eine Nähe zu alternativen Studienformen aufweisen und eindeutiges Interesse an der Verbreitung und Popularisierung sowie Erforschung dieser hegen. Die auf diesem Wege gewonnene Stichprobe geht daher mit einer Verzerrung zugunsten der alternativen Studienformen einher und stellt keine repräsentative Gruppe der Hochschulvertreter dar. Vor allem ist die Gruppe der Hochschulvertreter aus dem Präsenzstudium (Vollzeit) unterrepräsentiert, so dass hier die meisten Bedenken angebracht sind. Um die Repräsentativität zu überprüfen, wäre es sinnvoll gewesen, eine Statistik der Absagen zu führen und deren Charakteristika mit der gewonnenen Stichprobe zu vergleichen. Leider ist dies in der vorliegenden Studie nicht erfolgt. Somit kann man hier lediglich von einer niedrigen Repräsentativität ausgehen, die üblicherweise mit einer Gelegenheitsstichprobe einhergeht.

Eine weitere Variable, die möglicherweise eine Rolle bei den Einstellungen der Hochschulvertreter gespielt hat, sind die Einnahmen der befragten Vertreter des Präsenzstudiums aus den alternativen Studienformen. Anzunehmen ist, dass ein Dozent oder eine Dozentin, welche/r neben der Haupttätigkeit im Präsenzstudium berufsbegleitende Kurse gegen Entgelt abhält, den alternativen Studienformen gegenüber eine milder (oder auch strenger) gestimmte Meinung zum Ausdruck bringt als andere Dozenten. Grundsätzlich ist der sogenannten „Kontakthypothese“ (vgl. Allport 1958; Pettigrew 1998) zufolge denkbar, dass sich die Erfahrung mit alternativen Studienformen auf die Haltung ihnen gegenüber auswirken kann. Aus den genannten Gründen können die gewonnenen Ergebnisse lediglich als eine explorative Basis für weitere, empirische wie theoretische Erkundungen betrachtet werden.

Zusammenfassend kann gestützt auf die Expertenaussagen die Auffassung vertreten werden, dass aufgrund solcher Umfeldfaktoren, wie lebenslanges Lernen oder zunehmender Wettbewerb der Hochschulen, von einer Ausdifferenzierung der Studienformen i.S.v. einer stärkeren Verbreitung von alternativen Studienformen ausgegangen werden kann. Damit sind die Hochschulen aus Sicht eines betriebswirtschaftlich geprägten Hochschulmanagementverständnisses dazu aufgerufen, gestützt durch geeignete Methoden, wie beispielsweise Portfolioanalysen oder SWOT-Analysen, einen planvollen strategischen Umgang mit diesen Studienformen sicherzustellen.

#### Literaturverzeichnis

- Allport, G.W. (1958): The Nature of Prejudice. Cambridge, MA.
- Berning, E. (2001): Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland: Die Situation im Jahr 1995 und neuere Entwicklungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 23. Jg./H. 3, S. 6-17.
- Berning, E./Kunkel, U./Schindler, G. (1996): Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. München.
- Liessmann, K.P. (2006): Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Mark, R./Pouget, M./Thomas, E. (2006): Increasing Adult Participation in Higher Education. In: Mark, R./Pouget, M./Thomas, E. (Eds.): Adults in Higher Education: Learning from Experience in the New Europe. 2nd Edition, Oxford, pp. 29-48.
- Mayring, Ph. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 9. Aufl., Weinheim, Basel.
- Nienhäuser, W./Becker, Ch./Jans, M. (2000): Studentische Erwerbstätigkeit und Teilzeitstudium: Befragung von Studierenden zu Erwerbstätigkeit und Teilzeitstudium durch den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Essen. Essen.
- Pettigrew, T.F. (1998): Intergroup Contact Theory. In: Annual Review of Psychology, Vol. 49, pp. 65-85.
- Sievers, B. (2008): The Psychotic University. In: Ephemera, Vol. 8/No. 3, pp. 238-257.

■ **Dr. Matthias Klumpp**, Professor für Logistik, Supply Management und Handelsmanagement, Wissenschaftlicher Direktor des Institutes für Logistik und Dienstleistungsmanagement (ILD), Fachhochschule für Oekonomie & Management Essen, E-Mail: matthias.klumpp@fom.de

■ **Irma Rybnikova**, M.A.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Organisation und Arbeitswissenschaft, Technische Universität Chemnitz, E-Mail: irma.rybnikova@wirtschaft.tu-chemnitz.de

#### Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

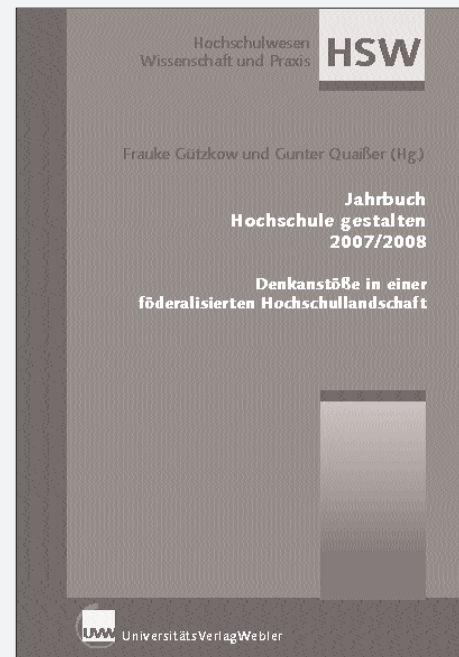
Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27,90 Euro

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



Sonja Lück



Sonja Lück

## Ergebnisse einer empirischen Studie zur studentischen Modulevaluation

Den wissenschaftlichen Standards entsprechend wurde ein Fragebogen zur studentischen Modulevaluation entwickelt, der sowohl eine Beurteilung gesamter Module als auch die Bewertung einzelner Dozierender und ihrer Veranstaltungen bzw. Teilmodule ermöglicht (siehe Lück 2007). Mit Hilfe dieses Fragebogens wurde ein Datensatz mit ca. 10.000 Fällen über vier Semester an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn erhoben, der die Grundlage weiterer Analysen bildet.

Um mögliche Einflüsse von Dozierenden-, Studierenden- und Kurseigenschaften auf die Modulbewertung zu identifizieren bzw. auszuschließen, wurden diverse Varianzanalysen durchgeführt. Im Einzelnen wurden hier als Kurseigenschaft das Kursniveau und als Dozierendeneigenschaften das Geschlecht und der akademische Titel untersucht. Bei den Studierenden wurden Geschlecht, Semesterzahl, Studiengang und Fakultätszugehörigkeit analysiert. Im Mittelpunkt des vorliegenden Artikels steht die Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Varianzanalysen (zu detaillierteren Auswertungen siehe Lück 2009). Des Weiteren werden im Hinblick auf Qualitätssicherungsprozesse von Hochschulen Vorschläge zur Interpretation modularisierter studentischer Lehrevaluationen abgeleitet und Strategien zur Lehrqualitätsverbesserung aufgezeigt.

### 1. Kursniveau

In vielen Studien zur Lehrevaluation an Hochschulen wurde das Kursniveau (Grund- vs. Hauptstudium) als mögliche Biasvariable untersucht (siehe Blount/Stallings/Gupta 1978; Gaffuri et al. 1982; Cranton/Smith 1986; Preißer 1991). Daher wird vermutet, dass auch Bewertungsunterschiede zwischen den Modulen der Assessment-, der Profilierungs- und der Masterphase existieren.<sup>1</sup>

Da die Teilmodulbenotung auf der ersten Fragebogenversion noch nicht vorhanden war, stehen für diese Analyse nur 6.700 Fragebögen zur Verfügung. Die durchgeführte univariaten einfaktorischen Varianzanalyse ( $F=114,854$ ;  $df=2$ ;  $\alpha=,000$ ) und die Post-Hoc-Tests in Tabelle 1 zeigen, dass die Teilmodule der Assessmentphase im Mittel die schlechtesten und die der Masterphase die besten Benotungen bekommen. Alle drei Kursniveaus unterscheiden sich signifikant voneinander. Die Ergebnisse der univariaten einfaktorischen Varianzanalyse ( $F=175,723$ ;  $df=2$ ;

$\alpha=,000$ ) und des Post-Hoc-Tests in Tabelle 2 bestätigen die Vermutung, dass sich auch die Modulbewertungen der drei Kursniveaus signifikant voneinander unterscheiden. Die Module der Assessmentphase schneiden im Mittel signifikant schlechter ab als die der Profilierungsphase und diese wiederum signifikant schlechter als die der Masterphase.

Die wahrscheinlichste Ursache für diese Bewertungsunterschiede ist in den Wahlmöglichkeiten der Studierenden zu sehen (siehe Brandenburg/Slinde/Batista 1977; Kromrey 1994). In der Assessmentphase handelt es sich um Module, die von allen Studierenden belegt werden müssen, egal welche Interessenschwerpunkte diese haben. In der Profilierungsphase gibt es noch einige Pflichtmodule, diese werden aber durch viele Wahlmodule ergänzt. In der Masterphase können die Studierenden noch freier ihre Module ihrer Interessenlage entsprechend wählen. Des Weiteren könnte auch die Kursgröße einen Einfluss auf die Bewertung haben, da die durchschnittliche Kursgröße von der Assessment- über die Profilierungs- bis hin zur Masterphase abnimmt. Unterschiedliches Engagement der Dozierenden in den jeweiligen Studienabschnitten könnte ebenfalls eine mögliche Erklärung für die Evaluationsunterschiede darstellen. Um genauere Aussagen zu den Ursachen dieser Bewertungsunterschiede machen zu können, müsste der Datensatz um spezifischere Angaben zum Interesse der Studierenden und Engagement des Dozierenden erweitert und anschließend erneut analysiert werden.

### 2. Akademischer Titel

Bereits seit den 70er Jahren wird der Einfluss des Dozierendenstatus auf die studentische Veranstaltungskritik diskutiert (siehe Brandenburg/Slinde/Batista 1977; Elmore/Pohlmann 1978; Rindermann 2001). Eine einfaktorische Varianz-

Tabelle 1: Signifikante Mehrfachvergleiche (Teilmodulbenotung -> Kursniveau)

Mehrfachvergleiche nach Games-Howell				
Endogene Variable	Kursniveau (I)	Kursniveau (J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Note Teilmodul	Assessmentphase	Profilierungsphase	,215	,000
		Masterphase	,412	,000
	Profilierungsphase	Masterphase	,197	,000

<sup>1</sup> Die ersten beiden Semester des Bachelorstudiums werden als Assessmentphase, die restlichen vier Semester als Profilierungsphase bezeichnet. Die Module der Assessmentphase sind für alle Studierenden verpflichtend. Nach erfolgreichem Bachelorstudium kann ein viersemestriges Masterstudium angeschlossen werden.

Tabelle 2: Signifikante Mehrfachvergleiche (Modulbenotung -> Kursniveau)

Mehrfachvergleiche nach Games-Howell				
Endogene Variable	Kursniveau (I)	Kursniveau (J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Note Modul	Assessmentphase	Profilierungsphase	,408	,000
		Masterphase	,671	,000
	Profilierungsphase	Masterphase	,262	,000

Tabelle 3: Signifikante Mehrfachvergleiche (Teilmodulbenotung -> Akademischer Titel)

Mehrfachvergleiche nach Games-Howell				
Endogene Variable	Akademischer Titel (I)	Akademischer Titel (J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Note Teilmodul	Wiss. Mitarbeiter	Dr.	-,197	,001
		Prof. Dr.	-,268	,000

Tabelle 4: ANOVA-Ergebnisse (Teilmodulbenotung -> Geschlecht Studierender + Geschlecht Dozierender)

Endogene Variable	Exogene Variable	F	df	Signifikanz
Note Teilmodul	Korrigiertes Modell	5,263	3	,001
	Geschlecht Dozierender	5,816	1	,016
	Geschlecht Studierender	7,574	1	,006
	Geschlecht Dozierender x Geschlecht Studierender	5,967	1	,015

Tabelle 5: Signifikante Bewertungsunterschiede (Teilmodulbenotung -> Geschlecht Studierender + Geschlecht Dozierender)

Endogene Variable	Geschlecht Dozierender (I)	Geschlecht Dozierender (J)	Mittlere Differenz (I-J)
Note Teilmodul	männlich	weiblich	-0,0644

Endogene Variable	Geschlecht Studierender (I)	Geschlecht Studierender (J)	Mittlere Differenz (I-J)
Note Teilmodul	männlich	weiblich	0,0383

analyse soll Aufschluss darüber geben, ob sich die Bewertung der Lehre von wissenschaftlichen Mitarbeitern, Doktoren, Privatdozenten, Juniorprofessoren und Professoren unterscheidet.<sup>2</sup> Da es sich hierbei um eine Dozierendeneigenschaft handelt, können nur Auswirkungen auf Teilmodulbewertungen analysiert werden.

Da nur ein Juniorprofessor und zwei Privatdozenten bewertet wurden, werden diese, um falsche Schlussfolgerungen zu vermeiden, aus der Analyse ausgeschlossen. Signifikante Unterschiede dieser beiden Gruppen wären nicht auf den akademischen Titel sondern auf den einzelnen Dozierenden zurückzuführen.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse (F=12,767; df=2; a=,000) und des anschließenden Games-Howell-Test (siehe Tabelle 3) machen deutlich, dass nur die wissenschaftlichen Mitarbeiter signifikant besser benotet werden als ihre Kollegen der anderen beiden akademischen Gruppen. Der Bewertungsunterschied zwischen den Doktoren und Professoren ist bei der Teilmodulbenotung nicht signifikant.

### 3. Geschlecht

Sehr häufig wird in Evaluationsstudien das Geschlecht des Dozierenden (siehe Elmore/LaPointe 1975; Cooper/Stewart/Gudykunst 1982; van Giffen 1990; Rindermann 1996; Spiel/Gössler 2000; Staufenbiel 2001) oder des Studierenden (siehe Ashton 1975; Daniel 1994; Rindermann 1996) als möglicher Biasfaktor analysiert. In allen Studien konnte gar kein, oder nur ein sehr geringer Einfluss des Geschlechts

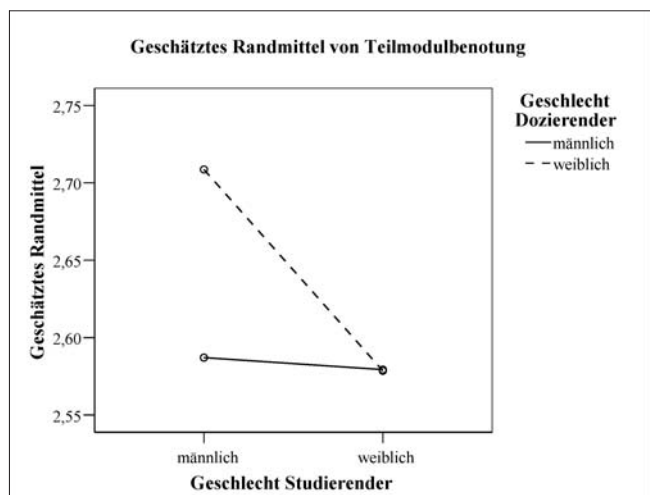
auf die studentische Lehrbeurteilung nachgewiesen werden. Ein denkbarer Interaktionseffekt zwischen Dozierenden- und Studierendengeschlecht wurde in den Studien bisher nicht untersucht. Nachfolgend wird daher eine zweifaktorielle Varianzanalyse zur Einflusssschätzung des Geschlechts herangezogen. Da es sich beim Geschlecht des Dozierenden um eine dozenten-spezifische Eigenschaft handelt, kann nur der Einfluss auf die Teilmodulbewertungen analysiert werden.

Bei dieser zweifaktoriellen Varianzanalyse erweisen sich beide Haupteffekte und der Interaktionseffekt als signifikant (siehe Tabelle 4).<sup>3</sup>

Die geschlechtsspezifischen Bewertungsunterschiede der beiden Haupteffekte sind in Tabelle 5 dargestellt.

Abbildung 1 veranschaulicht den Interaktionseffekt. Bei dieser Analyse sind die Haupteffekte stark durch den Interaktionseffekt beeinflusst. Dozenten werden von Studentinnen und Studenten relativ gleich benotet, wohingegen Dozentinnen von Studenten schlechter bewertet werden als von Studentinnen. Bei den Studentinnen ergibt sich keine Benotungsdifferenz zwischen den Dozierenden. Damit scheint der Haupteffekt ‚Geschlecht Dozierender‘ auf die unterschiedliche Benotung der männlichen Studenten zurückzu-

Abbildung 1: Interaktionseffekt Teilmodulbenotung (Geschlecht Studierender + Geschlecht Dozierender)



<sup>2</sup> Unter ‚wissenschaftlichen Mitarbeitern‘ werden unpromovierte Mitarbeiter und unter ‚Doktoren‘ werden promovierte Mitarbeiter verstanden. Unter der Gruppe ‚Professoren‘ werden Professoren, außerplanmäßige Professoren, Gastprofessoren und Honorarprofessoren zusammengefasst.

<sup>3</sup> Aufgrund der Ergebnisse des Levene-Tests kann nicht von Varianzhomogenität ausgegangen werden. Das Signifikanzniveau sollte daher auf 0,01 gesetzt werden. Da das Signifikanzniveau des ersten Haupteffektes und des Interaktionseffektes nur knapp über dem neu geforderten Signifikanzniveau von 0,01 liegen, werden beide Effekte im Folgenden als signifikant interpretiert.

führen sein. Der Haupteffekt ‚Geschlecht Studierender‘ beruht ebenfalls nur auf der unterschiedlichen Benotung der Dozentinnen.

Generell kann festgehalten werden, dass die Bewertungen der Dozenten besser ausfallen als die der Dozentinnen. Des Weiteren ist bei den Dozenten kaum ein Bewertungsunterschied zwischen den beiden Studierendengruppen festzustellen. Dozentinnen werden hingegen wesentlich besser von Studentinnen als von Studenten bewertet. Hieraus können zwei unterschiedliche Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Dozentinnen könnten vorwiegend in Studiengängen eingesetzt werden, die einen besonders hohen Studentinnenanteil aufweisen (z.B. International Business Studies), da Dozentinnen offensichtlich eher den Bedürfnissen von Studentinnen entsprechen. Eine eher entgegengesetzte Folgerung wäre, Dozentinnen gerade in studentenstarken Studiengängen (z.B. Wirtschaftsinformatik) einzusetzen, um Studentinnen den Einstieg in diesen Studiengang zu erleichtern und um als Dozentin eine Vorbildfunktion einzunehmen.

#### 4. Studiengang

Um zu analysieren, ob Studierende unterschiedlicher Studiengänge Module signifikant unterschiedlich bewerten, muss vorab die Verteilung der 15 Studiengänge auf die einzelnen Semester und Kursniveaus untersucht werden. Tabelle 6 veranschaulicht die unterschiedliche Frequentierung der Studiengänge. Die neu eingerichteten Bachelorstudiengänge sind überwiegend in der Assessmentphase und die auslaufenden Diplom-Studiengänge überwiegend in der Profilierungs- und Masterphase vertreten. Die Studierenden der Master-Studiengänge sind fast ausschließlich in der Masterphase zu finden. Unter ‚sonstige Studiengänge‘ sind alle Studiengänge zusammengefasst, die anderen Fakultäten zugeordnet sind und deren Studierende nur einige Veranstaltungen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät belegen können bzw. müssen. Hierunter fallen zum Beispiel die Studiengänge Wirtschaftsingenieurwesen, Medienwissenschaft

Tabelle 7: Kreuztabelle Semester, Studiengang und Kursniveau für die Anzahl der Fragebögen

		Kursniveau			Gesamt
		Assessmentphase	Profilierungsphase	Masterphase	
WS 05/06	Bachelor-Studiengänge	698	221	2	921
	Master-Studiengänge	32	6	51	89
	Diplom-Studiengänge	118	305	143	566
	Sonstige Studiengänge	327	73	6	406
SS 06	Bachelor-Studiengänge	1103	288	10	1401
	Master-Studiengänge	5	4	140	149
	Diplom-Studiengänge	439	273	282	994
	Sonstige Studiengänge	321	56	68	445
WS 06/07	Bachelor-Studiengänge	636	289	1	926
	Master-Studiengänge	3	2	81	86
	Diplom-Studiengänge	36	265	95	396
	Sonstige Studiengänge	337	98	20	455
SS 07	Bachelor-Studiengänge	664	383	9	1056
	Master-Studiengänge	7	1	147	155
	Diplom-Studiengänge	27	167	237	431
	Sonstige Studiengänge	224	41	80	345
<b>Gesamt</b>		922	592	473	1987

und Lehramt. Die Umstrukturierung der Studiengänge spiegelt sich auch in Tabelle 7 wider. Die Studierenden der Bachelor-Studiengänge tauchen überwiegend in der Assessmentphase auf und viele gehen von der ersten bis vierten Evaluationsrunde in die Profilierungsphase über. Die Studierenden der Diplom-Studiengänge befinden sich bereits überwiegend im Hauptstudium, belegen also Kurse der Profilierungs- und Masterphase. In den ersten beiden Semestern der Umstellung befinden sich auch noch viele Diplom-Studierende im Grundstudium und nehmen dementsprechend an den Veranstaltungen der Assessmentphase teil. Im dritten und vierten Semester sind die Diplomstudierenden größtenteils aus der Assessmentphase verschwunden. Aufgrund der deskriptiven Ausführungen ist es erforderlich, die Veranstaltungsbewertungen der Studierenden unterschiedlicher Studiengänge nur innerhalb der gleichen angestrebten Studienabschlüsse zu vergleichen.

#### 4.1 Bachelor-Studiengänge

Mit den folgenden Varianzanalysen soll der Frage nachgegangen werden, ob die Studierenden der unterschiedlichen Bachelor-Studiengänge die Teilmodule und Module auch unterschiedlich bewerten.

Die durchgeführte Varianzanalyse ( $F=11,841$ ;  $df=3$ ;  $\alpha=.000$ ) zeigt, dass sich mindestens zwei der vier Studierendengruppen in ihren Bewertungen unterscheiden. Mit Hilfe der Post-Hoc-Tests in Tabelle 8 können die entsprechenden Gruppen identifiziert werden. Die Teilmodulbenotung der Wirtschaftsinformatik-Studierenden ist signifikant schlechter als die der drei anderen Studierendengruppen. Auch die Benotung der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften liegt signifikant unter der der International Business Studies-Studierenden.

Die Ergebnisse einer weiteren Varianzanalyse ( $F=11,334$ ;  $df=3$ ;  $\alpha=.000$ ) zeigen, dass auch bei der Modulbenotung signifikante Unterschiede zwischen den Studierendengruppen existieren. Aus Tabelle 9 wird er-

Tabelle 6: Kreuztabelle Studiengang und Kursniveau für die Anzahl der Fragebögen

Studiengang		Kursniveau			Gesamt
		Assessmentphase	Profilierungsphase	Masterphase	
Studiengang	BA WiWi	1529	383	13	1925
	BA IBS	1253	603	6	1862
	BA Winfo	254	11	0	265
	BA Economics	65	184	3	252
	Master Business Administration	3	3	135	141
	Master IBS	4	0	145	149
	Master Winfo	1	0	3	4
	Master International Economics	4	1	68	73
	Master Wipäd	3	3	17	23
	Master	32	6	51	89
	Dipl. BWL	209	713	378	1300
	Dipl. IBS	10	9	25	44
	Dipl. Winfo	308	130	81	519
	Dipl. Wipäd	93	158	273	524
	Sonstige	1209	268	174	1651
<b>Gesamt</b>		4977	2472	1372	8821

Tabelle 8: Signifikante Mehrfachvergleiche (Teilmodulbenotung -&gt; Bachelor-Studiengänge)

Mehrfachvergleiche nach Games-Howell				
Endogene Variable	Studiengang (I)	Studiengang (J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Note Teilmodul	BA Winfo	BA WiWi	,222	,005
		BA IBS	,327	,000
		BA Economics	,334	,001
	BA WiWi	BA IBS	,105	,005

Tabelle 9: Signifikante Mehrfachvergleiche (Modulbenotung -&gt; Bachelor-Studiengänge)

Mehrfachvergleiche nach Games-Howell				
Endogene Variable	Studiengang (I)	Studiengang (J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Note Modul	BA Winfo	BA WiWi	,356	,000
		BA IBS	,441	,000
		BA Economics	,577	,000

Tabelle 10: Signifikante Mehrfachvergleiche (Teilmodulbenotung -&gt; Diplom-Studiengänge)

Mehrfachvergleiche nach Games-Howell				
Endogene Variable	Studiengang (I)	Studiengang (J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Note Teilmodul	Dipl. Winfo	Dipl. BWL	,127	,070
		Dipl. Wipäd	,139	,077

Tabelle 11: Signifikante Mehrfachvergleiche (Modulbenotung -&gt; Diplom-Studiengänge)

Mehrfachvergleiche nach Games-Howell				
Endogene Variable	Studiengang (I)	Studiengang (J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Note Modul	Dipl. Winfo	Dipl. BWL	,345	,001
		Dipl. Wipäd	,333	,002

sichtlich, dass Wirtschaftsinformatik-Studierende die Module signifikant schlechter benoten als Studierende der drei anderen Studiengänge.

#### 4.2 Master-Studiengänge

Bei der Analyse der Teilmodulbenotung ( $F=0,891$ ;  $df=3$ ;  $a=,446$ ) und der Modulbenotung ( $F=0,315$ ;  $df=3$ ;  $a=,814$ ) kann kein signifikanter Einfluss der Master-Studiengänge festgestellt werden.

#### 4.3 Diplom-Studiengänge

Für die Analyse der Auswirkung der Diplom-Studiengänge auf die Teilmodulbenotung können insgesamt 1692 Fragebögen herangezogen werden. Die Ergebnisse der Varianzanalyse ( $F=3,097$ ;  $df=2$ ;  $a=,045$ ) weisen zwar auf einen signifikanten Bewertungsunterschied zwischen mindestens zwei Studierendengruppen hin, jedoch ergeben sich bei den Post-Hoc-Tests in Tabelle 10 keine signifikanten Unterschiede. Die unterschiedlichen Ergebnisse könnten durch die fehlende Varianzhomogenität getrieben sein. Das Signifikanzniveau der ANOVA-Statistik könnte daher verzerrt sein. Auf die Signifikanzniveaus des Post-Hoc-Tests hat diese Prämisseverletzung keinen Einfluss. Tabelle 10 zeigt bei einem Signifikanzniveau kleiner 0,1 noch signifikante Bewertungsunterschiede. Es kann vermutet werden, dass die Benotung der Wirtschaftsinformatik-Studierenden signifikant schlechter ausfällt als die der Studierenden der beiden übrigen Diplom-Studiengänge. Allerdings entspricht

diese Vermutung aufgrund des geringeren Signifikanzniveaus nicht zwingend der Realität.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse ( $F=9,816$ ;  $df=2$ ;  $a=,000$ ) und der Post-Hoc-Test in Tabelle 11 zeigen, dass bei der Modulbenotung die Wirtschaftsinformatik-Studierenden die Module signifikant schlechter bewerten als die Studierenden der Betriebswirtschaft und der Wirtschaftspädagogik.

Bei der Analyse der Studiengänge ist besonders auffällig, dass die Bachelor-Wirtschaftsinformatik-Studierenden die Module grundsätzlich schlechter bewerten als die Studierenden der drei anderen Bachelor-Studiengänge. Bei den Studierenden der vier Master-Studiengänge können hingegen keine generellen Bewertungsunterschiede ausgemacht werden. Dies könnte darin begründet sein, dass aufgrund der geringen Fallzahl die Bewertungen der Wirtschaftsinformatik-Studierenden nicht in der Analyse berücksichtigt werden können. Bei den Diplom-Studierenden werden die Gesamtmodule generell von den Wirtschaftsinformatik-Studierenden schlechter bewertet als von den Studierenden der anderen Diplom-Studiengänge. Hier müssten die Ursachen für die schlechteren Bewertungen der Wirtschaftsinformatik-Studierenden weiter analysiert werden. Eine mögliche Konsequenz könnte sein, für diese

Studierendengruppe spezielle wirtschaftswissenschaftliche Module, die den Bedürfnissen dieser Studierendengruppe stärker entgegenkommen, anzubieten. Möglicherweise müsste auch eine engere Abstimmung der Veranstaltungen aus der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften mit denen der Fakultät für Elektrotechnik, Informatik und Mathematik erfolgen, da auch eine allgemeine Unzufriedenheit mit dem Studiengang für die schlechteren Evaluationsergebnisse verantwortlich sein könnte.

## 5. Fakultätszugehörigkeit der Studiengänge

Es gibt einige Studierende, die Veranstaltungen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät besuchen, aber deren Studiengang einer anderen Fakultät zugeordnet ist. In diesem Abschnitt wird daher analysiert, ob die Fakultätszuordnung der Studiengänge einen Einfluss auf die Teilmodul- und Modulbewertung hat. Die Studiengänge, die nicht der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften zugeordnet sind, sind auf dem StudMod-Fragebogen durch ‚Sonstige Studiengänge‘ gekennzeichnet.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse ( $F=4,593$ ;  $df=1$ ;  $a=,032$ ) zeigen, dass die Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (WF) die Teilmodule signifikant besser benoten als Studierende anderer Fakultäten (SF) (Mittlere Differenz:  $WF-SF=-0,0588$ ).

Auch die Module werden von den Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät besser benoten als von

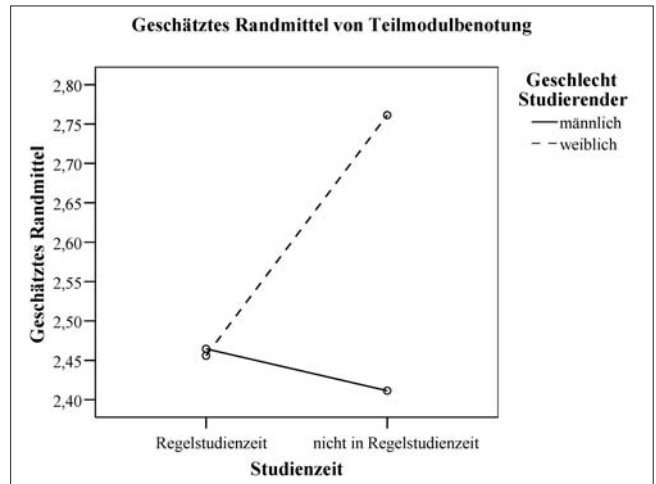
den Studierenden anderer Fakultäten, wie die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse ( $F=25,686$ ;  $df=1$ ;  $\alpha=.000$ ) verdeutlichen. Die mittlere Bewertungsdifferenz liegt bei  $WF-SF=-0,2087$ .

Die analysierten Teilmodule und Module der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät werden von den Studierenden dieser Fakultät signifikant besser bewertet als von den Studierenden deren Studiengänge anderen Fakultäten zugeordnet sind (siehe zu vergleichbaren Ergebnissen Romeo/Weber 1985). Ein Grund hierfür könnte in den von vielen Lehrstühlen angebotenen Sonderveranstaltungen für ‚Nebenfachstudierende‘ sein. Meist werden diese von wissenschaftlichen Mitarbeitern angeboten, wohingegen die Veranstaltungen für Wirtschaftswissenschaft-Studierenden von den Professoren selbst gehalten werden. Durch diese ‚Zwei-Klassen-Gesellschaft‘ könnte sich die Motivation der Studierenden der anderen Fakultäten verringert haben oder inzwischen sogar eine entsprechende Frustration aufgebaut haben. Dies könnte zusätzlich durch eine möglicherweise ungenügende Abstimmung der Veranstaltungszeiten zwischen den Fakultäten verstärkt werden. Auch hierbei könnte eine engere Abstimmung der Studieninhalte und Veranstaltungszeiten mit den anderen Fakultäten und eine Gleichbehandlung der unterschiedlichen Studierenden-Gruppen eine Verbesserung der Evaluationsergebnisse der Studierenden anderer Fakultäten nach sich ziehen.

### 6. Studienzeit und Geschlecht des Studierenden

Die Bewertungen der studentischen Modulevaluation könnten davon abhängen, wie ‚gut‘ der Studierende im Studium ist. Da dafür keine konkreten Daten vorliegen, werden die Studierenden anhand ihrer Semesterzahl in zwei Gruppen, ‚Regelstudienzeit‘ und ‚Nicht in Regelstudienzeit‘, geteilt. Da die regulär angefangenen Bachelorstudierenden sich noch nicht außerhalb der Regelstudienzeit befinden können, werden nur Fragebögen der Diplomstudierenden in der Analyse berücksichtigt. Der Studiengang International Business Studies wird aufgrund der geringen Fragebogenanzahl und seiner verkürzten Regelstudienzeit ausgeschlossen. Die verbleibenden Diplomstudiengänge Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftspädagogik haben eine Regelstudienzeit von neun Se-

Abbildung 2: Interaktionseffekt Teilmodulbenotung (Studienzeit + Geschlecht des Studierenden)



mestern. Aufgrund des Fragebogens können die Studierenden des neunten und zehnten Semesters nicht separiert werden. Um verfälschende Einflüsse der Grundstudiumsveranstaltungen weitestgehend auszuschließen, wird die Analyse auf Studierende im Hauptstudium beschränkt. Daher umfasst die Gruppe ‚Regelstudienzeit‘ alle Fragebögen der Studierenden innerhalb des fünften bis zehnten Semesters und die Gruppe ‚Nicht in Regelstudienzeit‘ alle Fragebögen Studierender ab dem elften Semester.

Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse in Tabelle 12 zeigen, dass beide Haupteffekte nicht signifikant sind. Der Interaktionseffekt hingegen weist ein Signifikanzniveau von 0,049 auf.

Abbildung 2 veranschaulicht den großen Bewertungsunterschied zwischen den weiblichen Studierenden innerhalb und außerhalb der Regelstudienzeit. Während die Bewertung der Studenten kaum einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen der Studienzeit aufweist, benoten Studentinnen außerhalb der Regelstudienzeit die Teilmodule wesentlich schlechter als ihre Kommilitoninnen innerhalb der Regelstudienzeit.

Die Analyse wird für die Gesamtmodulbenotung wiederholt. Auch hier zeigt sich, dass nur der Interaktionseffekt einen signifikanten Einfluss auf die Modulbenotung hat.<sup>4</sup> Aufgrund der fehlenden Varianzhomogenität könnte das

Tabelle 12: ANOVA-Ergebnisse (Teilmodulbenotung -> Studienzeit + Geschlecht des Studierenden)

Endogene Variable	Exogene Variable	F	df	Signifikanz
Teilmodulbenotung	Korrigiertes Modell	1,683	3	,169
	Studienzeit	1,928	1	,165
	Geschlecht Studierender	3,531	1	,061
	Studienzeit x Geschlecht Studierender	3,901	1	,049

Tabelle 13: ANOVA-Ergebnisse (Modulbenotung -> Studienzeit + Geschlecht des Studierenden)

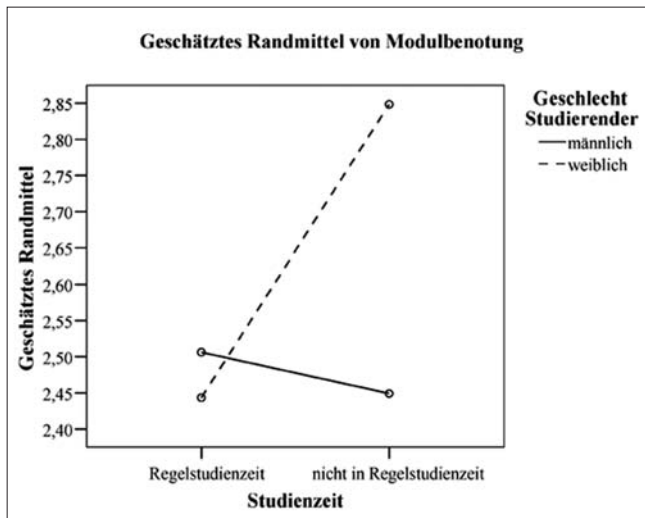
Endogene Variable	Exogene Variable	F	df	Signifikanz
Modulbenotung	Korrigiertes Modell	1,996	3	,113
	Studienzeit	2,732	1	,099
	Geschlecht Studierender	2,556	1	,110
	Studienzeit x Geschlecht Studierender	4,821	1	,029

Signifikanzniveau allerdings verzerrt sein und dementsprechend der Interaktionseffekt eventuell auch insignifikant.

Die Modulbenotung der Studentinnen innerhalb der Regelstudienzeit stimmt mit den Bewertungen der Studenten außerhalb der Regelstudienzeit annähernd überein. Studenten innerhalb der Regelstudienzeit benoten die Module im Mittel etwas schlechter. Auffällig ist auch hier wieder der

<sup>4</sup> Aufgrund des signifikanten Levene-Tests muss von Varianzheterogenität ausgegangen werden. Das Signifikanzniveau der F-Statistik sollte daher auf 0,01 gesetzt werden.

Abbildung 3: Interaktionseffekt Modulbenotung (Studienzeit + Geschlecht des Studierenden)



Wert der Studentinnen außerhalb der Regelstudienzeit. Diese benoten die Module um ca. 0,4 Noten schlechter als die drei übrigen Studierendengruppen. Insgesamt hat damit der Interaktionseffekt Regelstudienzeit und Geschlecht des Studierenden einen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse der studentischen Modulevaluation. Studentinnen innerhalb der Regelstudienzeit bewerten die Lehrveranstaltungen wesentlich besser als ihre Kommilitoninnen außerhalb der Regelstudienzeit.

## 7. Forschungsausblick

Die Ergebnisse der Varianzanalysen bestätigen den Einfluss einiger Dozierenden-, Studierenden- und Kurseigenschaften auf Lehrveranstaltungsbewertungen, jedoch werden auch einige ursprünglich vermutete Zusammenhänge widerlegt.

Die dargestellten Ergebnisse sind evidenzbasiert und lassen allein explorative Hinweise auf die dahinter liegenden Ursachen zu. Sollen einige Evaluationsunterschiede behoben werden, muss vorher eine genaue Ursachenforschung betrieben werden. Hierfür sind weitere Analysen und die Erweiterung des Datensatzes notwendig.

### Literaturverzeichnis

Ashton, R. (1975): Correlates of Ratings of Teaching Effectiveness: Gordon's Survey of Interpersonal Values. In: Psychological Reports, No. 36, pp. 890.

- Blount, H./Stallings, W./Gupta, V. (1978): The Effects of Different Instructions on Student Ratings of University Courses and Teachers. In: Journal of Educational Research, Vol. 71/No. 3, pp. 149-152.
- Brandenburg, D./Slinde, J./Batista, E. (1977): Student Ratings of Instruction: Validity and Normative Interpretations. In: Research in Higher Education, No. 7, pp. 67-78.
- Cooper, P./Stewart, L./Gudykunst, W. (1982): Relationship with Instructor and other Variables Influencing Student Evaluations of Instruction. In: Communication Quarterly, Vol. 30/No. 4, pp. 308-314.
- Cranton, P./Smith, R. (1986): A New Look at the Effect of Course Characteristics on Student Ratings of Instruction. In: American Educational Research Journal, Vol. 23/No. 1, pp. 117-128.
- Daniel, H. (1994): Hörerbefragung an der Universität Mannheim: Konzeption, Erhebung, Auswertung. In: Empirische Pädagogik, Jg. 8/H. 2, S. 109-129.
- Elmore, P./LaPointe, K. (1975): Effect of Teacher Sex, Student Sex and Teacher Warmth on the Evaluation of College Instructors. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 67/No. 3, pp. 368-374.
- Elmore, P./Pohlmann, J. (1978): Effect of Teacher, Student, and Class Characteristics on the Evaluation of College Instructors. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 70/No. 2, pp. 187-192.
- Gaffuri, A. et al. (1982): Exploring Some Pitfalls in Student Evaluation of Teaching. In: Teaching of Psychology, Vol. 9/No. 4, pp. 229-230.
- Kromrey, H. (1994): Wie erkennt man "gute Lehre"? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 8/H. 2, S. 153-168.
- Lück, S. (2007): Studentische Lehrrevaluation im Rahmen neuer Studienstrukturen. In: Hochschulmanagement, Jg. 2/H. 2, S. 40-48.
- Lück, S. (2009): Studentische Modulevaluation - Methoden, Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus statistischer Sicht. Hamburg.
- Preißer, R. (1991): Bewertung der Qualität der Lehre an der Technischen Universität Berlin. In: Webler, W.-D./Otto, H.-U. (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim. S. 257-279.
- Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrrevaluationen. Landau.
- Rindermann, H. (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen - Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel, C. (Hg.): Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck, Münster, S. 61-88.
- Romeo, F./Weber, W. (1985): An Examination of Variables which Influence Student Ratings of University Faculty. In: College Student Journal, No. 19, pp. 133-140.
- Spiel, C./Gössler, P. (2000): Zum Einfluss von Biasvariablen auf die Bewertung universitärer Lehre durch Studierende. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 14/H. 1, S. 38-47.
- Staufenbiel, T. (2001): Universitätsweite Evaluation von Lehrveranstaltungen in Marburg: Vorgehen, Instrumente, Ergebnisse. In: Keiner, E.: Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 43-61.
- van Giffen, K. (1990): Influence of professor gender and perceived use of humor on course evaluations. In: Humor, Vol. 3/No. 1, pp. 65-73.

■ Dr. Sonja Lück, Akademische Rätin, Bereich Ökonometrie und Statistik, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Universität Paderborn, E-Mail: slueck@notes.upb.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peer Pasternack: Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin

ISBN 3-937026-40-1, Bielefeld 2005, 253 Seiten, 29.70 Euro

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



*Susanne Kirchhoff-Kestel*



## Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen zu einer Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen

Defizite im Bereich der internen Steuerung von Hochschulen lassen die Forderung nach einem strategisch orientierten Kosten- und Leistungsmanagement von Hochschulen aufkommen. Ziel des Beitrags ist es, ein Instrument zum integrierten Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen konzeptionell herzuleiten und in einer möglichen Ausgestaltungsform, der Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen, beispielhaft zu erläutern. Durch dieses Modell können wesentliche Gedanken und Potenziale von Wissensbilanz und Balanced Scorecard nutzbar gemacht und Nachteile vermieden werden.

### 1. Zur Notwendigkeit eines integrierten Kosten- und Leistungsmanagements in Hochschulen

Die Kosten- und Leistungsrechnung (KLR) hat einen hohen Verbreitungsgrad an deutschen Hochschulen gefunden. Die Hochschulgesetze der Bundesländer schreiben i.d.R. die Einführung der KLR vor und verknüpfen sie mit dem neuen Steuerungskontext von Globalhaushalt, Zielvereinbarungen und leistungsbezogener Mittelvergabe.

In der Entwicklung dieser Einführung von KLR lassen sich folgende Defizite konstatieren (vgl. Kirchhoff-Kestel 2006, S. 2-4 und S. 8f.):

- Bei den staatlichen Vorgaben zur Ausgestaltung der Kosten- und Leistungsrechnung steht der externe Rechnungszweck im Vordergrund, d.h. die Anforderungen wurden so definiert, dass sie zur staatlichen Steuerung genutzt werden können. Die Hochschulen benötigen aufgrund der stark veränderten Rahmenbedingungen jedoch **eher interne Steuerungsinstrumente**.
- Der öffentliche Auftrag gebietet eine qualitativ hochwertige Forschung und Lehre. Erforderlich sind deshalb Konzepte für die Erfassung und Messung von Leistungen in Hochschulen sowie Konzepte, in denen **Kosten und Leistungen** im Sinne einer hochschulspezifischen Erfolgsmessung **integriert betrachtet** werden. Diese sind bislang nur unzureichend vorhanden.
- Aufgrund des hohen, langfristig gebundenen Fixkostenanteils in Hochschulen kann ein traditionelles, operativ orientiertes Kostenrechnungssystem in Hochschulen keine ausreichenden entscheidungsrelevanten Informationen liefern. Deshalb wird ein Steuerungsinstrument

benötigt, welches ein eher langfristig ausgerichtetes **strategisch orientiertes Kosten- und Leistungsmanagement** ermöglicht.

Die strategische Ausrichtung des internen Rechnungswesens wird in der Betriebswirtschaftslehre als **Kosten- und Leistungsmanagement** bezeichnet (vgl. Dellmann/Franz 1994). Konkrete Zwecke des Kostenmanagements liegen in der Beeinflussung von Kostenniveaus, -verläufen und -strukturen (vgl. Corsten/Gössinger 2007, S. 246-248). Leistungsmanagement beinhaltet „die strategische Festlegung von Leistungsprogrammen und -niveaus sowie von Leistungspotenzialen und -prozessen“ (Kirchhoff-Kestel 2006, S. 107). Letzteres kann nur unter Berücksichtigung von Kosten- und – besonders in Hochschulen – von Qualitätskriterien geschehen. Unter Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen wird somit **„die Gestaltung der Programme, Potenziale und Prozesse in einer Hochschule nach Wirtschaftlichkeits- und Qualitätskriterien verstanden.“** (Kirchhoff-Kestel 2006, S. 5 und zur Herleitung vgl. Kirchhoff-Kestel 2006, S. 106f.).

Die Zielsetzung des Beitrags setzt an den o.g. Defiziten an. Es sollen ein Steuerungsinstrument zur Unterstützung des integrierten Kosten- und Leistungsmanagements in Hochschulen konzeptionell hergeleitet, in seiner möglichen Ausgestaltung beispielhaft erläutert sowie Voraussetzungen für Einsatz und Weiterentwicklung aufgezeigt werden.

Im Folgenden wird zunächst die hochschulische Leistungserstellung charakterisiert, um daraus Schlüsse für einen konzeptionellen Bezugsrahmen zu ziehen, der der Gestaltung des Instruments zugrunde liegen soll. Dieser Bezugsrahmen wird in Abschnitt 3 erläutert. Im vierten Gliederungspunkt werden Wissensbilanzmodelle und Balanced Scorecard-Modelle für Hochschulen vorgestellt, kritisch beurteilt und zu einem Modell einer Hochschul-Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen weiterentwickelt. Die Bedeutung für die Praxis sowie notwendige konzeptionelle und empirische Fundierungen des Modells aus Forschungssicht stehen im Mittelpunkt des Schlusskapitels.

### 2. Charakteristika der hochschulischen Leistungserstellung

Hochschulen können als öffentliche Verwaltungsbetriebe charakterisiert werden, die größtenteils Dienstleistungen

(z.B. Forschungsprojekte, Lehrveranstaltungen, Hörsaalvermietung) „produzieren“.<sup>1</sup> Dabei handelt es sich um gemischte Güter mit einem hohen Anteil an Kollektivität, die aber durchaus marktfähig sein können (vgl. Kirchhoff-Kestel 2006, S. 70; Budäus 1993, S. 61-64 sowie Bolsenkötter 1976, S. 3). Die Dienstleistungen der Hochschulen können idealtypisch in Forschung, Lehre sowie interne Dienstleistungen und Dienstleistungen für Dritte untergliedert werden (vgl. Kirchhoff-Kestel/Schulte 2006, S. 108f.).

Definitionsversuche zum Dienstleistungsbegriff, die konstitutive Merkmale von Dienstleistungen herausarbeiten, lassen sich in potenzialorientierte, prozessorientierte und ergebnisorientierte Definitionen unterscheiden (vgl. Corsten/Gössinger 2007, S. 21-31).

Als wesentliche Merkmale von Hochschuldienstleistungen ergeben sich aus diesen Definitionsansätzen:

- die **Immaterialität**, wobei klarzustellen ist, dass materielle Güter bei der Dienstleistung als Trägermedien (z.B. Papier, CD-Roms) eingesetzt werden können bzw. z.B. durch Kopieren multipliziert werden können.
- das Vorhandensein eines **externen Faktors**, der die Leistungserstellung beeinflusst. In der Lehre sind die Studierenden der externe Faktor. An ihnen wird die Leistung erbracht, sie tragen aber auch selbst zur Art und Qualität der Leistungserstellung bei. In der Forschung spielt der Leistungsnehmer<sup>2</sup> als externer Faktor i.d.R. nur eine geringe Rolle, da Forschungsleistungen häufig autonom vom Leistungsnehmer stattfinden. Hier ist der externe Faktor eher in der Vorgabe der Problemstellung als Unterkategorie von Informationen zu sehen.
- die Notwendigkeit des Vorhaltens einer **Leistungsbereitschaft**. Hochschulen halten mit ihren Mitarbeitern in den Fachbereichen, Verwaltungen und zentralen Einheiten, ihren Mitarbeiterräumen, Seminarräumen und Hörsälen eine Leistungsbereitschaft für Studierende, Forschungsförderer, eigene Mitarbeiter sowie externe Dritte vor, unabhängig davon, wie viele und welche ihrer Leistungen wirklich nachgefragt werden.

Als weiteres, für die Gestaltung eines Steuerungsinstrumentes relevantes Merkmal der Leistungserstellung in Hochschulen ist zu nennen:

- **Personalintensität**: Die Dienstleistungserstellung an Hochschulen kann als äußerst personalintensiv gekennzeichnet werden. Hinsichtlich der Kapitalintensität unterscheiden sich die Fachbereiche, aber dominanter „Produktionsfaktor“ ist bei allen Hochschuldienstleistungen der Mensch. Personalausgaben machen insgesamt über 70% der Hochschulausgaben aus.<sup>3</sup>

### 3. Konzeptioneller Bezugsrahmen

Aus den oben geschilderten Charakteristika lässt sich entnehmen, dass **immateriellen Ressourcen**, wie z.B. der Qualifikation und Motivation des Personals oder der Studierenden, sowie immateriellen Leistungen (Lehre, Forschung, Dienstleistungen) in Hochschulen eine bedeutende Rolle zukommt.

Wenn man Leistungen in Hochschulen messen und bewerten will, ist es zudem wichtig, das **Leistungspotenzial**, den **Leistungsprozess**, das **Leistungsergebnis/Output** und die

**Leistungswirkung/Outcome** abzubilden (vgl. Brüggemeier 2000, S. 246). Dieses leitet sich auch aus den Effizienz- und Effektivitätszielen ab, die Hochschulen verfolgen (vgl. Ewell 1997, S. 9).

Als Leistungsindikatoren an Hochschulen werden – entsprechend der obigen Einteilung – Input-, Throughput-, Output- und Outcome-Indikatoren verwendet (Schenker-Wicki 1996, S. 55-57; Müller-Böling 1994, S. 7; Kirchhoff-Kestel 2006, S. 341-346).

Der konzeptionelle Bezugsrahmen für die Gestaltung eines Steuerungsinstrumentes zum Kosten- und Leistungsmanagement soll diesen Gedanken Rechnung tragen. Als konzeptionelle Basis ist deshalb der Ansatz des **Intellectual Capital** (Intellektuelles Kapital/Intellektuelles Vermögen)<sup>4</sup> sehr gut geeignet, der seit Ende der 90er Jahre auch auf Forschungsinstitutionen angewendet wird (vgl. Leitner 2006, S. 262-265). Vertreter dieses Ansatzes stellen die immateriellen Ressourcen, wie z.B. Mitarbeiterqualifikation und -motivation, Kundenzufriedenheit, Planungs- und Kontrollsysteme, in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen und sehen diese als besonders relevante Einflussfaktoren auf den Erfolg der Unternehmung an (vgl. z.B. Edvinson/Brüning 2000, S. 11-13 und 17f. oder Stewart 1998, S. 66-73).

Für die Klassifizierung des Intellectual Capital gibt es verschiedene Ansätze (vgl. Weber et al., S. 14-17 und Haller/Dietrich 2001, S. 1045f.). Die meisten Kategorisierungen lassen sich in die Dreiteilung **Humankapital**, **Strukturkapital** und **Beziehungskapital** einordnen. Humankapital wird charakterisiert als „das, was denkt“ (Renzl et al. 2006, S. 235). Damit sind alle individuellen Fähigkeiten, Erfahrungen und die Motivation der Mitarbeiter gemeint. Strukturkapital ist „jenes Wissen, das abends nicht nach Hause geht“ (Renzl et al. 2006, S. 235), wie z.B. Datenbanken, Patente, Strategie und Kultur, Strukturen und Informationssysteme sowie organisationale Abläufe. Strukturkapital benötigen die Mitarbeiter, um produktiv und innovativ agieren zu können. Beziehungskapital stellt die Beziehungen zu Kunden, Partnern, Kapitalgebern etc. und die Netzwerke mit Dritten dar. Der Wert dieses Kapitals wird z.B. sichtbar in Kundenzufriedenheit oder Reputation (vgl. zu diesen Ausführungen Stewart 1998, S. 84-86, Edvinson, Brüning 2000, S. 28-32; Arbeitskreis Wissensbilanz 2008, S. 18-20).

Die Steuerung des Intellektuellen Vermögens in Unternehmen ist vergleichbar mit dem Leistungsmanagement in Hochschulen: Die Förderung der Qualifikation und Motivation der Mitarbeiter, die Sicherstellung guter organisatorischer Abläufe und Strukturen, in denen Forschung und Lehre betrieben werden kann, die Strukturierung von Forschungsprogrammen, die Pflege von Beziehungen zu Stu-

<sup>1</sup> Innerhalb der Hochschulen werden – wenn auch in äußerst geringem Umfang – Sachleistungen, wie z.B. beim Druck von Skripten, erstellt.

<sup>2</sup> Zur verbesserten Lesbarkeit wird hier und im Folgenden die männliche Form verwendet, die weiblichen Formulierungen sind aber selbstverständlich mit eingeschlossen.

<sup>3</sup> Lt. einer Auskunft des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie der Landes Nordrhein-Westfalen lag der Anteil der Personalkosten für den wissenschaftlichen Bereich 2003 bei 72,2%, 2004 bei 71,8% und 2005 bei 70,7% (inkl. 30% Versorgungszuschlag für Beamte).

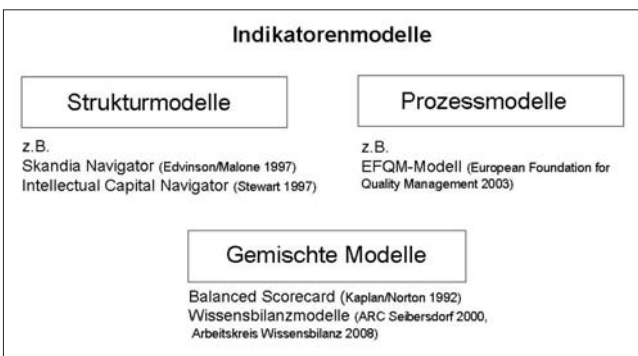
<sup>4</sup> Intellektuelles Vermögen ist die zutreffendere Übersetzung, da Vermögen auf der Aktivseite der Bilanz erfasst wird. Gleichwohl werden, wie in der Literatur, im Folgenden beide Begriffe verwendet.

dierenden und Projektpartnern sowie Forschungsförderern sind Aufgaben des Leistungsmanagements in Hochschulen und können den unterschiedlichen Kategorien des Intellektuellen Vermögens zugeordnet werden. Auch dies verdeutlicht die Eignung des Ansatzes als konzeptionelle Basis.

Für die Messung und Bewertung des Intellektuellen Vermögens existieren verschiedene Konzeptvorschläge, die sich in monetäre Gesamtbewertungen und Indikatorenmodelle unterteilen lassen. Erstere, wie z.B. „Tobin’s q“ oder die „Market to Book-Ratio“, werden hier nicht weiter betrachtet, da sie das Vorhandensein eines Marktes für Anteile am Unternehmen voraussetzen (vgl. Klingebiel 2001, S. 54f.). Für Hochschulen sind aufgrund der fehlenden Bewertungen durch den Markt Indikatorenmodelle besser geeignet.

Abbildung 1 veranschaulicht verschiedene Kategorien von Indikatorenmodellen, die auf dem Intellectual Capital-Ansatz basieren.

Abbildung 1: Intellectual Capital Ansatz – Indikatorenmodelle (in Anlehnung an Leitner et al. 2001, S. 27f., Alwert 2005, S. 23-31, Klingebiel 2001, S. 48-60)



Bei den Strukturmodellen werden unterschiedliche Elemente des Intellektuellen Kapitals differenziert, wie z.B. der Humanfokus, der Kundenfokus etc. beim Skandia Navigator, denen verschiedene finanzielle und nicht finanzielle Indikatoren zugewiesen werden (vgl. Edvinson, Brüning 2000, S. 35-121). In den Prozessmodellen wird der Wertschöpfungsprozess des Unternehmens abgebildet (vgl. EFQM 2003). Gemischte Modelle verbinden die Logik von Struktur- und Prozessmodellen, in dem sie sowohl unterschiedliche Komponenten des Intellektuellen Kapitals mit Indikatoren versehen, die Indikatoren aber auch mittels einer Prozesslogik zueinander in Beziehung setzen. Dies geschieht bei den Balanced Scorecard-Modellen und den Wissensbilanzmodellen, die gleichzeitig auch Instrumente zur strategischen Steuerung darstellen (vgl. Alwert 2005, S. 24).

Im Folgenden soll der Ansatz der gemischten Modelle als konzeptioneller Bezugsrahmen weiter verfolgt und konkretisiert werden, da diese die Basis für eine strukturierte Erfassung der immateriellen Ressourcen schaffen können,

- durch die Integration eines Prozessmodells die Zusammenhänge zwischen Leistungsinput, Leistungsprozess sowie Leistungsergebnis und -wirkung in Hochschulen dargestellt werden können<sup>5</sup> und
- eine Übertragung dieser Modelle auf Hochschulen bereits vorgenommen wurde.

#### 4. Hochschul-Balanced Scorecard mit Wissensbilanzelementen

##### 4.1 Wissensbilanzmodelle für Hochschulen

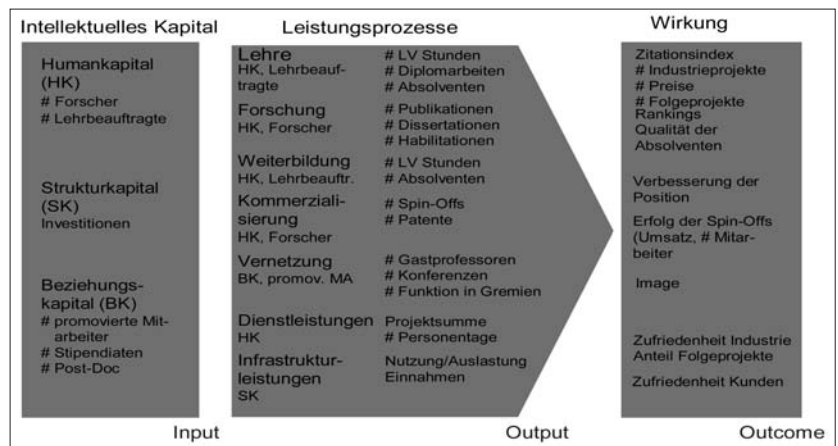
Die Berichtsform der Wissensbilanz (englische Bezeichnung: Intellectual Capital Reports) dient im Wesentlichen der ganzheitlichen Darstellung der immateriellen Vermögensgegenstände bzw. Investitionen in diese sowie der daraus resultierenden Leistungsprozesse und Leistungsergebnisse bzw. -wirkungen. Für österreichische Hochschulen ist die Erstellung einer Wissensbilanz seit 2005 im Universitätsgesetz 2002 (§ 13 Absatz 6) vorgeschrieben (vgl. Leitner et al. 2001, S. 34-37).

Ein Wissensbilanzmodell für Hochschulen, das von der ARC Seibersdorf Research GmbH und dem Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften (WBW) an der Montanuniversität Leoben entwickelt wurde, wird zusammen mit einem Set an beispielhaften Indikatoren in Abbildung 2 dargestellt.

Ausgehend von vorgegebenen und selbst definierten Zielen und Strategien werden als Inputfaktoren die Kategorien des Intellektuellen Kapitals definiert. Das Humankapital wird durch die Anzahl der Forscher und Lehrbeauftragten gemessen, das Strukturkapital spiegelt sich z.B. in Investitionen in Bibliotheken, elektronische Medien und Labore wieder. Als Indikatoren für das Beziehungskapital wird u.a. die Anzahl der promovierten Mitarbeiter eingesetzt, da ihnen die größte Relevanz bei der Durchführung von Vernetzungsaktivitäten zugeschrieben wird.

Basierend auf diesen Inputfaktoren werden Leistungen in verschiedenen Bereichen (Lehre, Forschung, Weiterbildung...) erstellt, die zu Output führen und auch zu Wirkungen...

Abbildung 2: Beispiel für den Grundaufbau einer Wissensbilanz für Hochschulen (in Anlehnung an Leitner et al. 2001, S. 58)



<sup>5</sup> Dies ist wichtig, um mehr über Möglichkeiten zur Beeinflussung der Outcomes herauszufinden, z.B., ob sich die Motivation der Mitarbeiter auf die Qualität der Absolventen auswirkt.

gen auf die Zielgruppen. Die Indikatoren der Leistungsprozesse sind dem Prozess entsprechend auf einen bestimmten Indikator zum Intellektuellen Kapital zu beziehen. Beispielsweise nehmen die Outputindikatoren zur Forschung auf das Humankapital (HK) Bezug (zur ausführlicheren Erläuterung des Modells vgl. Leitner et al. 2001, S. 52-56).

Dieses Modell kann für deutsche Hochschulen entsprechend angepasst werden, indem z.B. die Leistungsprozesse anders gegliedert werden und andere Indikatoren zugeordnet werden.

Die Wissensbilanz kann der Erfassung und Steuerung der wichtigsten Ressource der Hochschulen, des immateriellen Vermögens, und somit auch dem Leistungsmanagement dienen. Damit wird ein Aspekt betrachtet, der bei Kostenrechnungen nicht erfasst wird. **Allderdings fehlt in der Wissensbilanz eine Erfassung und Zuordnung der Kosten für die Leistungen und Prozesse.**

**4.2 Balanced Scorecard-Modelle für Hochschulen**

In der Balanced Scorecard (BSC) nach Kaplan/Norton werden vier Perspektiven gleichgewichtig erfasst: die finanzielle Perspektive, die Kundenperspektive, die Perspektive der internen Geschäftsprozesse und die Lern- und Entwicklungs- oder auch Lern- und Mitarbeiterperspektive (vgl. im Detail Kaplan/Norton 1997, S. 24-27 und S. 46-141). Im Rahmen eines Top-Down Prozesses werden aus Vision und Strategie Ziele für die vier verschiedenen Perspektiven abgeleitet. Die Ziele werden mittels Kennzahlen operationalisiert. Zwischen Zielen und Kennzahlen der verschiedenen Perspektiven ist ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang definiert, wobei die finanzielle Perspektive in der Zielhierarchie ganz oben steht. Es wird davon ausgegangen, dass Ziele und Kennzahlen der Kundenperspektive die finanzielle Perspektive bedingen. Die Kundenperspektive wird von der internen Prozessperspektive beeinflusst, deren Ziele und Ergebnisse aus der Lern- und Entwicklungsperspektive resultieren.

Für die Übertragung des Balanced Scorecard-Konzeptes auf Non-Profit-Organisationen (NPOs) und Hochschulen existieren verschiedene Vorschläge. Dabei kann man unterscheiden zwischen Vorschlägen, die die gerade genannten vier Dimensionen der BSC nach Kaplan/Norton wieder aufgreifen (vgl. z.B. University of California 2000, Hahne 2001, Ziegele 2003 und Röbbken 2003) und Vorschlägen, die diese verändern und erweitern (vgl. Scholz/Schmid 2001, Sandberg 2002 sowie Berens et al. 2001). Exemplarisch soll hier kurz auf die Ansätze der University of California, von Röbbken, Sandberg sowie Berens et al. eingegangen werden. Beim erstgenannten Ansatz werden verschiedene strategische Ziele für die akademischen Einheiten für jede der vier Perspektiven genannt. Abbildung 3 verdeutlicht diese.

Welche Kennzahlen ergeben sich aus diesen Zielen? Für den Einsatz der Ressourcen in einer „cost effective manner“ (Ziel

Abbildung 3: Beispiele für mögliche strategische Ziele für akademische Einheiten der University of California (übernommen aus University of California 2000, S. 3)

STAKEHOLDER/CUSTOMER PERSPECTIVE	FINANCIAL PERSPECTIVE
(How are our contributions evaluated by those who matter the most? Goals address performance in the areas of research, instruction and public service.)	(How do we look to those who provide our funding? Goals address fiduciary responsibility and cost effectiveness.)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Academic peers recognize the faculty as leaders in the production of significant new knowledge.</li> <li>2. The faculty are recognized by on-campus peers as partners whose efforts enhance the research and instructional efforts of others.</li> <li>3. Students regard the faculty as providing a high-quality learning opportunity that prepares students to meet their academic and occupational goals.</li> <li>4. The people of California regard the faculty as significant contributors to the public good.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. This unit deploys its resources to advance its goals in a cost-effective manner.</li> <li>2. This unit maintains the financial capacity to maintain and renew its academic quality.</li> </ol>
INNOVATION/RENEWAL PERSPECTIVE	INTERNAL PROCESS PERSPECTIVE
(How do we ensure our ability to improve and increase the value of our contributions? Goals address the need to create a climate that ensures continued excellence over time.)	(At what must we excel? Goals address the need for quality, operational efficiency, effectiveness and accountability.)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. This unit creates an environment that fosters collegiality, professionalism, and pride among faculty and staff.</li> <li>2. This unit recruits and retains a staff that provides outstanding support to the faculty and students.</li> <li>3. This unit consistently succeeds in its faculty recruitment and retention efforts.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. This unit consistently supports faculty efforts to recognize and capitalize upon extramural funding opportunities.</li> <li>2. This unit has an effective development program.</li> <li>3. This unit anticipates the future through active involvement of its faculty in ongoing academic planning efforts.</li> </ol>

1 in der Financial Perspective) wird beispielsweise vorgeschlagen, jährlich bezogen auf einzelne Programme zu erläutern, wohin die finanziellen Ressourcen geflossen sind, sowie verschiedene Belastungskennzahlen (z.B. „courses taught per faculty member“) zu benchmarken gegen die Zahlen von ähnlichen Institutionen auf dem Campus oder von Wettbewerbern (vgl. University of California 2000, S. 4-8).

Röbbken (vgl. Röbbken 2003, S. 106-118) beschreibt den Einsatz der BSC an der Reykjavik University, bei dem die Perspektiven Kunde, interne Prozesse, Ressourcenausstattung sowie Personal- und Organisationsentwicklung unterschieden werden. Mit der **Perspektive Ressourcenausstattung** z.B. verbinden sich die Ziele ausgewogener Finanzhaushalt, Akquirieren neuer Drittmittelprojekte, Beteiligung an Forschungsförderungsprogrammen sowie Bereitstellung qualifizierter Mitarbeiter in ausreichender Zahl. Der ausgewogene Finanzhaushalt wird durch Kennzahlen wie „Laufende Ausgaben/Anzahl der Abschlussprüfungen“, „Verwaltungskosten im wissenschaftlichen Bereich/Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter“ oder „Höhe der eingeworbenen Drittmittel/Jahresetat der Universität“ operationalisiert.

Dies zeigt, dass eine Übertragung der vier Perspektiven auf Hochschulen zwar möglich, aber nicht ausreichend ist, da nicht zwischen Leistungsergebnis und Leistungswirkungen unterschieden wird. Dementsprechend habe andere Autoren eine Erweiterung der Perspektiven vorgenommen:

Sandberg (vgl. Sandberg 2002) wählt als neue oberste Zielperspektive ihrer hochschulübergreifenden BSC die **Wirkungsperspektive**. Zusammen mit der **Kundenperspektive** dokumentiert sie den hochschulischen Erfolg. Sie ordnet die **finanzielle Perspektive** zwischen **Prozess- und Kundenperspektive** ein, unterste Dimension ist **Potenzialperspektive**.

Ein ähnliches Konzept präsentieren Berens, Karlowitsch und Mertens für Non-Profit-Organisationen (vgl. Berens et al. 2001). Sie schlagen vor, die **finanzielle Perspektive** untergeordnet einzuordnen. Sie dient wie die Perspektive zum

**Lernen & Entwickeln** der Sicherung der Zukunftsfähigkeit. Berens et al. trennen zwischen einer übergeordneten Perspektive der **Leistungswirkung** und der **Leistungserbringung**. Parallel zur Leistungserbringung werden die Perspektive der **internen Prozesse** und die Perspektive der **Mitarbeiter** in die Hierarchie eingeordnet.

Die BSC-Modelle beinhalten sowohl finanzielle bzw. Kosten-Kennzahlen als auch Kennzahlen nicht monetärer Natur, die die Leistungen der Hochschulen widerspiegeln. Bei einer näheren Analyse der Modelle ist allerdings festzustellen, dass zwar Bestandteile des **Intellektuellen Kapitals** erfasst werden (z.B. in der Perspektive Lernen und Entwickeln), allerdings **nicht in einer so strukturierten und systematischen Form wie in der Wissensbilanz**.<sup>6</sup>

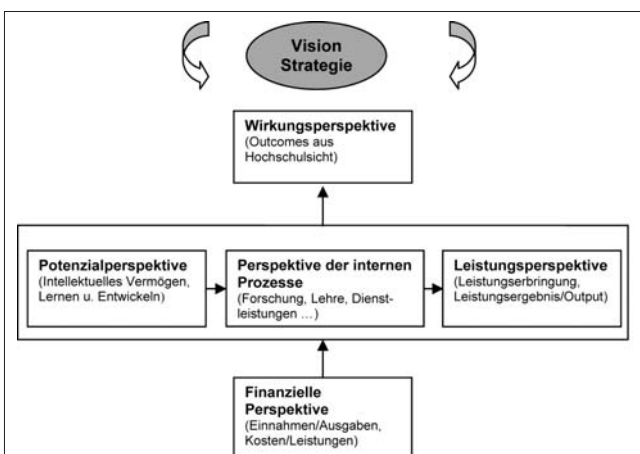
#### 4.3 Modell einer Hochschul-Balanced Scorecard mit Wissensbilanzelementen

Die vorherigen Ausführungen haben Anwendungsmöglichkeiten von Balanced Scorecards und Wissensbilanzen in Hochschulen aufgezeigt. Sie haben auch verdeutlicht, dass aus Sicht eines Kosten- und Leistungsmanagements, welches konzeptionell auf dem Intellectual Capital-Ansatz aufbauen soll, beide Ansätze Potenziale, aber auch Begrenzungen aufweisen.

Aufbauend auf diesen Gedanken soll im Folgenden ein Vorschlag für den Grundaufbau einer Hochschul-Balanced Scorecard vorgestellt werden, der auf den Ideen zur Balanced Scorecard von Berens et al. und Sandberg aufbaut, aber auch das Struktur- und das Prozessmodell der Wissensbilanz integriert. So ist es möglich, wesentliche Gedanken und Potenziale aus beiden Modellen zu berücksichtigen, aber aufgezeigte Nachteile der einzelnen Modelle sowie einen doppelten Erfassungsaufwand für zwei Steuerungsinstrumente zu vermeiden (vgl. zu den folgenden Ausführungen Kirchhoff-Kestel 2006, S. 397-400). Abbildung 4 verdeutlicht den Vorschlag.

Als oberste Perspektive in der Zielhierarchie dient die **Wirkungsperspektive** mittels derer die übergeordnete Vision und Strategie der Hochschule bzw. der Fachbereiche/Fakultäten in erster Linie greifbar gemacht wird. Hier sollen schwerpunktmäßig die Ziele operationalisiert werden, die

Abbildung 4: Grundaufbau einer Hochschul-Balanced Scorecard mit Integration von Elementen der Wissensbilanz (Kirchhoff-Kestel 2006, S. 397)



aus Hochschulsicht bei den Anspruchsgruppen erzielt werden sollen. Die Größen beziehen sich auf die verschiedenen Leistungsprozesse.

In der **Potenzialperspektive** werden Indikatoren erfasst, die das Humankapital, das Strukturkapital und das Beziehungskapital gemäß des Konzepts der Wissensbilanz abbilden.

Die **internen Prozesse** werden ebenfalls in Analogie zur Wissensbilanz unterteilt in Lehre, Forschung, Dienstleistungen und – wenn gewünscht – in weitere Prozesse wie Kommerzialisierung und Vernetzung. Bei den Dienstleistungen sollten aber im Unterschied zur Wissensbilanz auch die internen Dienstleistungsprozesse erfasst werden. Die Indikatoren hier sollten auf Indikatoren zur Potenzialebene Bezug nehmen. Die **Leistungsperspektive** stellt die unmittelbaren und eher quantitativ orientierten Ergebnisse der Leistungserbringungsprozesse dar. Hier werden Ziele operationalisiert, die die zu erbringenden Leistungen in konkreten Leistungseinheiten definieren. Aus den gerade erläuterten drei Perspektiven ergeben sich Konsequenzen für die **Wirkungsperspektive**. Damit ist ein der Wissensbilanz ähnliches Prozessmodell in diese BSC integriert.

Eine weitere wichtige Perspektive zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit wird allerdings gemäß Kaplan, Norton noch berücksichtigt: die **finanzielle Perspektive**. Sie wird nicht an oberster Stelle der Hierarchie abgebildet, sondern an unterster. Damit soll allerdings nicht ausgedrückt werden, dass der finanziellen Perspektive die geringste Relevanz von allen zukommt, sondern es wird deutlich, dass sie zwar aufgrund der Sachzieldominanz in den Hintergrund tritt, aber gleichzeitig auch die Basis für das Erreichen von Zielen in den anderen Perspektiven darstellt. Hierdurch wird die Verbindung von finanziellen Inputs zu Leistungen und Leistungswirkungen ermöglicht.

Abbildung 5 verdeutlicht Beispiele für mögliche Ziele und Kennzahlen der fünf Perspektiven einer Hochschul-Balanced Scorecard.

Diese Hochschul-Balanced Scorecard mit Wissensbilanzelementen lässt sich als ein Konzept des integrierten Kosten- und Leistungsmanagements einordnen, da sie strategisch orientiert ist und sowohl Kosten- als auch Leistungsdimensionen in einen gemeinsamen interpretativen Rahmen bringt. Aufbauen sollte dieses Instrument auf den operativ orientierten Instrumenten einer Ausgaben- und Kostenrechnung sowie einer Einnahmen- und Leistungsrechnung in Hochschulen (vgl. dazu im Detail Kirchhoff-Kestel 2006, S. 317f. sowie 351).

## 5. Praktische Bedeutung und Implikationen für die Forschung

Wissensbilanzen und Balanced Scorecard haben inzwischen im deutschsprachigen Raum Anwendung in der Hochschulpraxis gefunden.

Der Beitrag hat aufgezeigt, dass es möglich ist, beide Modelle miteinander zu kombinieren. Da sowohl BSC als auch Wissensbilanz Struktur- und Prozessmodelle des Perfor-

<sup>6</sup> Häufig fehlen Inputindikatoren zum Struktur- und Beziehungskapital, das Humankapital wird mit einzelnen Indikatoren erfasst. Auch die Zuordnung der Indikatoren zu Input, Prozess und Output/Outcome wird oft nicht deutlich.

Abbildung 5: Beispielhafte Ziele und Indikatoren für die Perspektiven einer Hochschul-Balanced Scorecard (in Anlehnung an Kirchhoff-Kestel 2006, S. 400)

Beispielhafte Ziele	Beispiele für Kennzahlen
<p><b>Wirkungsperspektive</b> Bedarfsgerechtes Studienangebot/hohe Berufschancen der Absolventen</p> <p>Exzellenz in der Forschung</p>	<p>Zufriedenheit der Arbeitgeber mit den Absolventen; Arbeitslosenquote der Absolventen; durchschnittliches Anfangsgehalt der Absolventen</p> <p>Zitationsraten; Anzahl Publikationen in renommierten Fachzeitschriften; Anzahl eingeladener Vorträge auf internationalen Tagungen</p>
<p><b>Leistungsperspektive</b> Steigerung der Absolventenzahl</p> <p>Verstärkung der Forschungsaktivitäten</p>	<p>Anzahl der Absolventen; Anzahl der Diplomprüfungen; Drop-Out-Quoten</p> <p>Anzahl Drittmittelprojekte; Anzahl der Anträge für Drittmittelprojekte</p>
<p><b>Interne Prozessperspektive</b> Senkung der Studiendauer</p> <p>Internationalität der Forschung</p>	<p>Durchschnittliche Studiendauer je Studiengang; „Anzahl Studierender in Regelstudienzeit (RSZ)/Gesamtzahl der Studierenden“; Betreuungsrelationen</p> <p>Anzahl internationaler Forschungsprojekte; Durchführung international ausgerichteter Tagungen; Anzahl von Gastvorträgen/Forschungsaufenthalten an ausländischen Universitäten</p>
<p><b>Potenzialperspektive</b> Bereitstellung qualifizierter und motivierter Mitarbeiter in ausreichender Zahl</p> <p>Bereitstellung von Informationstechnologie in ausreichendem Umfang</p>	<p>Anzahl Wissenschaftler; Anzahl Verwaltungsmitarbeiter; „Anzahl Wissenschaftler/Anzahl Verwaltungsmitarbeiter“; Zufriedenheit der Mitarbeiter</p> <p>Höhe der Investitionen in Informationstechnik; Ausstattung der Lehrstühle mit Informationstechnik</p>
<p><b>Finanzielle Perspektive</b> wirtschaftlicher Ressourceneinsatz</p> <p>Kostendeckung bei der Anbietung von Weiterbildungsveranstaltungen</p>	<p>Kosten pro Verantwortungsbereich/Studiengang/Belegstunde/Studierendem in RSZ oder pro Absolvent; Kosten eines Forschungsprojektes; „Anzahl Studierende/Anzahl Wissenschaftler“</p> <p>Verschiedene Kostendeckungsgrade</p>

mance Measurement vereinen. Somit ist das vorgestellte Instrument eine gute Basis, um basierend auf einem konzeptionellen Modell systematisch ziel- und strategieorientiert Indikatoren für die interne Hochschulsteuerung abzuleiten. Zudem ist das Modell im praktischen Einsatz geeignet, verschiedene in Hochschulen angewandte Instrumente wie Zielvereinbarungen, Budgetierung, Berichtswesen und Kosten- und Leistungsrechnung zu verknüpfen. Als Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz sind u.a. eine effiziente Projektorganisation mit Einbeziehung der Hochschulleitung, aber auch von Experten aus den verschiedenen Leistungsbereichen der Hochschulen, sowie das Vorhandensein oder Ausarbeiten von strategischen Orientierungen und Leitbildern zu nennen (vgl. Land 2005 sowie Einig/Lauer 2005). Somit sind zum einen die Hochschulen angehalten, beim Einsatz eines solchen Instrumentes die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen und die Kommunikation der Vorteile und der Vorgehensweisen in die Fakultäten und zentralen Bereiche zu gewährleisten. Auch die Forschung ist gefordert, die Basis für den Einsatz von Wissensbilanz und Balanced Scorecard in Hochschulen zu verbessern. Hierbei müssen insbesondere die **konzeptionellen sowie die empirischen Grundlagen** ausgebaut werden. Diese beziehen sich konzeptionell auf die

- systematische Herleitung und Operationalisierung von In-

dikatoren auf Basis des Intellectual Capital Ansatzes. (Hier

ist es insbesondere notwendig, qualitative Indikatoren zur Kompetenz und Motivation der Mitarbeiter sowie zu Struktur- und Beziehungskapital zu ergänzen, die Indikatoren zu den Perspektiven zuzuordnen sowie Indikatoren für die Messung von Outcomes zu entwickeln.)<sup>7</sup>

- Auswahl und Begründung fachspezifischer Indikatoren (In der BWL sind beispielsweise praxisorientierte Publikationen und die Vernetzung mit der Praxis relevanter als in der Soziologie.)
- Analyse der Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Indikatoren sowie der Verbundbeziehungen von Forschung und Lehre. (Dies ist wichtig, um Wirkungsketten zwischen den Indikatoren identifizieren zu können.)

Unterstützt werden sollten diese Analysen durch eine umfassende empirische Fundierung der Beziehungszusammenhänge von Leistungsindikatoren in Hochschulen. Hier ist eine duale Strategie zu empfehlen, die sowohl großzählige Längsschnitt-Erhebungen von Indikatoren sowie Fallstudien zum Einsatz von Wissensbilanzen und Balanced Scorecard beinhaltet.

<sup>7</sup> Dabei ist auch anzudenken, eine Herleitung von Indikatoren aus den theoretischen Grundlagen des Intellectual Capital Ansatzes, wie z.B. dem Resourced Based View, vorzunehmen (vgl. dazu Leitner/Schibany 2000).

**Literaturverzeichnis**

Alwert, K. (2005): Wissensbilanzen – Im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis. In: Mertins, K./Alwert, K./Heisig, P. (Hg.) (2005): Wissensbilanzen. Intellektuelles Kapital erfolgreich nutzen und entwickeln. Berlin Heidelberg New York, S. 19-39.

Arbeitskreis Wissensbilanz (2008): Wissensbilanz. Made in Germany. Leitfaden 2.0 zur Erstellung einer Wissensbilanz. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Dokumentation Nr. 574, Berlin. <http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Service/publikationen,did=289468.html>. Angesehen am 10.09.2009.

Berens, W./Karlowsch, M./Mertens, M. (2001): Performance Measurement und Balanced Scorecard in Non-Profit-Organisationen. In: Klingebiel, N. (Hg.): Performance Measurement & Balanced Scorecard. München, S. 277-297.

Bolsenkötter, H. (1976): Ökonomie der Hochschule. Eine betriebswirtschaftliche Untersuchung, Band 1 und 2. Baden-Baden.

Brüggemeier, M. (2000): Leistungserfassung und Leistungsmessung in Hochschulen. In: Budäus, D. (Hg.): Leistungserfassung und Leistungsmessung in öffentlichen Verwaltungen. 2. Norddeutsche Fachtagung zum New Public Management. Wiesbaden, S. 221-250.

Budäus, D. (1993): Betriebswirtschaftliche Analyse öffentlicher Verwaltungen – Konzepte, Probleme, Perspektiven. In: Hofman, M./Strunz, H. (Hg.): Gegenwärtiger Status einer Betriebswirtschaftslehre der öffentlichen Verwaltung. Heidelberg, S. 57-73.

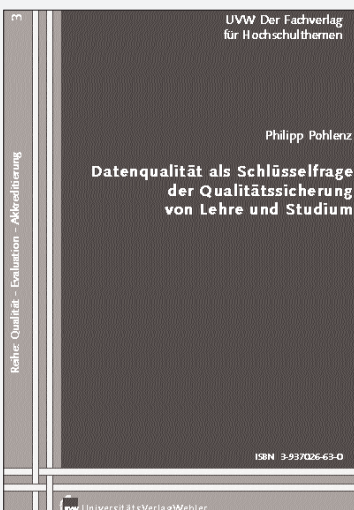
Corsten, H./Gössinger, R. (2007): Dienstleistungsmanagement, 5. Auflage, München-Wien.

Dellmann, K./Franz, K.P. (1994): Von der Kostenrechnung zum Kostenmanagement. In: Dellmann, K./Franz, K.P. (Hg.): Neuere Entwicklungen im Kostenmanagement. Bern Stuttgart Wien, S. 15.30.

- Edvinson, L./Brüning, G. (2000): Aktivposten Wissenskapital. Unsichtbare Werte bilanzierbar machen. Wiesbaden.
- Edvinson, L./Malone, M.S. (1997): Intellectual Capital realizing your company's true value by finding his hidden brainpower. New York.
- Einig, B./Lauer, F. (2005): Die Balanced Scorecard als Ansatz der Strategieentwicklung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Vortrag auf der Tagung „Qualitätsentwicklung an Hochschulen“, Projekt Qualitätssicherung der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn 4. November 2005. [http://www.hrk.de/download/dateien/Einig-Lauer\\_B2.pdf](http://www.hrk.de/download/dateien/Einig-Lauer_B2.pdf). Last modified 4.6.2009, angesehen am 27.8.2009.
- European Foundation for Quality Management (EFQM) (2003): Excellence einführen. [www.deutsche-efqm.de/download/excellence\\_einfuehren\\_2003\(5\).pdf](http://www.deutsche-efqm.de/download/excellence_einfuehren_2003(5).pdf). 1999-2003. Seiten aktualisiert am 2.11.2004, angesehen am 27.08.09.
- Ewell, P.T. (1997): Linking Performance Measures to Resource Allocation: Exploring Unmapped Terrain. Prepared for the Rockefeller Institute of Government – Center for Effective Public Higher Education. National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS), Boulder, Colorado.
- Hahne, A. (2001): Balanced Scorecard. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. 1. Auflage, Neuwied Kriftel, S. 15-20.
- Haller, A./Dietrich, R. (2001): Intellectual Capital Bericht als Teil des Lageberichts. In: Der Betrieb, Jg. 54/H. 20, S. 1045-1052.
- Kaplan, R. S./Norton, D. P. (1997): Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen. Aus dem Amerikanischen von Horváth, P./Kuhn-Würfel, B. und Vogelhuber, C. Stuttgart.
- Kaplan, R./Norton, D. (1992): The Balanced Scorecard – measures that drive performance. In: Harvard Business Review, January – February, p. 71-19.
- Kirchhoff-Kestel, S. (2006): Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen. Grundlagen und Konzepte für ein zweckorientiertes Rechnungssystem. Lohmar – Köln.
- Kirchhoff-Kestel, S./Schulte, R. (2006): Konzeptionelle Grundlagen des Hochschulmanagements – Zur betriebswirtschaftlichen Strukturierung des Forschungsfeldes durch Bezugsrahmen. In: Hochschulmanagement. Jg. 1/H. 3, S. 74-79 (Teil 1) und H. 4, S. 107-III (Teil 2).
- Klingebiel, N. (2001): Entwicklungslinien und Aussagerwartungen an Performance-Measurement-Systeme. In: Klingebiel, N. (Hg.): Performance Measurement & Balanced Scorecard. München. S. 39-64.
- Land, Th. (2005): Projekt Strategie- und zielorientierte Steuerung mit Balanced Scorecard. Vortrag auf dem 2. Osnabrücker Kolloquium zum Hochschul- und Wissensmanagement „Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung“. Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Osnabrück, 8. März 2005. <http://www.wiso.fh-osnabrueck.de/10634.html>. Stand 13.10.1005. Angesehen am 28.8.2009.
- Leitner, K.-H. (2006): Wissenbilanz als Instrument für Controlling und Reporting am Beispiel der Austrian Research Centers. In: Mazler, K./Hinterhuber, H.H./Renzl, B./Rothenberger, S. (Hg.): Immaterielle Vermögenswerte. Handbuch der intangible Assets. Berlin, S. 261-275.
- Leitner, K.-H./Sammer, M./Graggobler, M./Schartinger, D./Zielowski/C. (2001): Wissensbilanzierung für Universitäten. Auftragsprojekt für das bm:bmwk, Projektbericht der ARC Seibersdorf research GmbH und der Montanuniversität Leoben, Institut für Wirtschafts- und Betriebswirtschaften. Seibersdorf Research Report ARC-S045.
- Leitner, K.H./Schibany, A. (2000): Konzepte und Ansätze zur Bewertung von Intangible Assets. Projektbericht der Austrian Research Centers GmbH, Geschäftsbereich Systemforschung, Seibersdorf Research Report OEFZS-S0069.
- Müller-Böling, D. (1994): Leistungsbemessung – Leistungstransparenz – Leistungsfolgen. 7 Thesen. Vortrag während der Jahrestagung der Hochschulrektorenkonferenz in Halle/Saale am 6. Mai 1994. CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 2, Gütersloh.
- Renzl, B./Matzler, K./Huemer, S./Rothenberger, S. (2006): Wissensbilanzierung an Universitäten. In: Matzler, K./Hinterhuber, H.H./Renzl, B./Rothenberger, S. (Hg.): Immaterielle Vermögenswerte. Handbuch der intangible Assets. Berlin. S. 231-249.
- Röbken, H. (2003): Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung – Projektergebnisse an der Reykjavik University. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 25/H. 1, S. 102-118.
- Sandberg, B. (2002): Performance Measurement im Hochschulbereich als Instrument staatlicher Rahmensteuerung. In: Horváth, P. (Hg.): Performance Controlling. Strategie, Leistung und Anreizsystem effektiv verbinden. Stuttgart, S. 449-469.
- Schenker-Wicki, A. (1996): Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance Measurements. Wiesbaden.
- Scholz, J.T./Schmid, A. (2001): Ausgestaltung der Balanced Score Card für das Hochschulmanagement. In: Cordes, J./Roland, F./Westermann, G. (Hg.): Hochschulmanagement. Betriebswirtschaftliche Aspekte der Hochschulsteuerung. 1. Auflage, Wiesbaden. S. 231-248.
- Stewart, T.A. (1998): Der vierte Produktionsfaktor. Wachstum und Wettbewerbsvorteile durch Wissensmanagement. München – Wien.
- Stewart, T.A. (1997): Intellectual Capital – the new wealth of organisations. New York.
- Universitätsgesetz 2002: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Teil I, Jg. 2002, ausgegeben am 9. August 2002. (Am 1.10.09 tritt eine Novelle dieses Gesetzes in Kraft unter dem Titel Universitätsgesetz-Änderungsgesetz 2009.)
- University of California Office of the President (UCOP) (2000): <http://www.ucop.edu/ucophome/businit/objectives.html> und <http://www.ucop.edu/ucophome/businit/teams.html>. Last modified: objectives.html: May 1999, teams.html: July 2000. Angesehen am 27.08.09.
- Weber, J./Kaufmann, L./Schneider, Y. (2006): Controlling von Intangibles. Nicht-monetäre Unternehmenswerte aktiv steuern. Advanced Controlling, Band 48, 1. Auflage, Weinheim.
- Ziegele, F. (2003): Das Berichtswesen im Verhältnis Hochschulen – Staat in Brandenburg: Bestandsaufnahme, Soll-Konzept und Vorschläge zur Weiterentwicklung. CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 47, Gütersloh.

■ Dr. Susanne Kirchhoff-Kestel, Privatdozentin, Vertreterin der Professur „BWL, Dienstleistungsmanagement mit dem Schwerpunkt soziale Dienstleistungen“, Hochschule Vechta – Universität, E-Mail: [susanne.kirchhoff-kestel@uni-vechta.de](mailto:susanne.kirchhoff-kestel@uni-vechta.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.

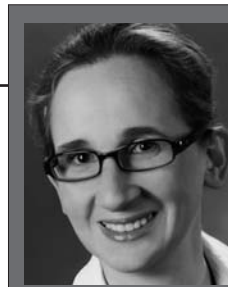
Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

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

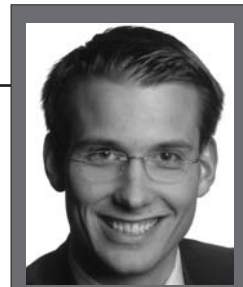
Bestellung - Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Susanne Esslinger & Oliver Vogler

## Betreuung von Studierenden: Ein Werkstattbericht über Beteiligung, Befähigung, Integration und Employability



Susanne Esslinger



Oliver Vogler

Hochschulen müssen sich aufgrund der sich verändernden Umfeldbedingungen zunehmend stärker professionalisieren und marktlich orientieren. Sie werden zu Dienstleistern, die den Anforderungen verschiedener Stakeholder Rechnung tragen. Eine zentrale Anspruchsgruppe ist die der Studierenden. Diese Gruppe wird über Beteiligung beruflich befähigt, indem sie Fachwissen erwirbt, selbständig wird und Schlüsselkompetenzen erlangt. Hierdurch erfolgt ihre Integration in die „soziale Welt Hochschule“ und es steigt ihre Beschäftigungsfähigkeit („Employability“). Es gilt, sie zu Gestaltern in der Hochschule zu entwickeln, indem ihnen Freiräume in den Institutionen eingeräumt werden. Sie müssen gefordert und gefördert werden. In diesem Werkstattbericht wird aufgezeigt, dass mit Hilfe geeigneter Maßnahmen im Zeitablauf eine höhere Beteiligung und stärkere Integration der Studierenden in die Fakultät gelingen kann. Sie werden zu aktiven „Mitarbeitern auf Zeit“, die sich als positive Botschafter für die Hochschule verstehen. Es entsteht eine Win-Win-Situation: Die Studierenden werden vorbereitet auf zukünftige Herausforderungen und die Institution gewinnt an Reputation.

### 1. Hochschule und Studierende im Fokus

#### 1.1 Hochschulen als Dienstleister

Die deutsche Hochschullandschaft ist seit einigen Jahren geprägt durch umfassende Veränderungen. Sie basieren insbesondere auf Bestrebungen, im internationalen Wissenschafts- und vor allem Lehrbetrieb vergleichbarer zu sein (Stichwort: Bologna-Prozess; vgl. Wintermantel 2007, S. 20-21, und Küpper 2007, S. 29), sowie auf Änderungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG 2007) bis hin zu dessen geplanter Abschaffung. Sie sind auch auf die Tatsache zunehmender Angebote privater Anbieter im Hochschulsegment und einem nicht zuletzt damit verbundenen steigenden Wettbewerb (vgl. Goppel 2007 und Hornke/Zimmerhofer 2005) zurückzuführen. So sind Hochschulen heute vor allem Dienstleistungsorganisationen, die einen umfassenden Anforderungskatalog der „weiteren und engeren“ Anspruchsgruppen (z. B. Staat, Gesellschaft, Politik, Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt, Mitarbeiter und Studierende) erfüllen müssen. Eine stärkere Professionalisierung der Hochschulen und Marktorientierung findet statt, um schließlich im internationalen Wettbewerbsumfeld eine attraktive Position einnehmen zu können (vgl. Wintermantel 2007, S. 21, Wintermantel 2006 und Berg/Weber 2006).

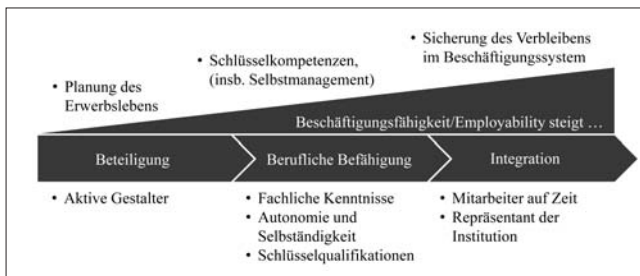
Dozenten haben neben Forschungs- und Lehraktivitäten an Hochschulen die Aufgabe, insbesondere in der Funktion als Studienberater oder Betreuer, persönliche Potenziale bei Studierenden zu erkennen, auszubilden und zu verfeinern. Dies ist möglich, indem sie an den Strukturen und Prozessen ihrer Hochschule als aktive Organisationsmitglieder beteiligt werden (Abbildung 1). So gelingen die Wissensvermittlung und der -transfer, der fachliche Kompetenzaufbau wird erhöht und die Schlüsselqualifikationen, wie Teamfähigkeit, Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden, fachübergreifendes Denken und praktische Fähigkeiten (vgl. Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008, S. 54 ff.), werden durch selbständiges Arbeiten erweitert. Hierbei sind die Sozialkompetenzen in einem vorgelebten Werterahmen zu fordern und zu fördern (vgl. Spoun 2006). Es kann auf Basis der geschaffenen Beteiligung und der Befähigung gelingen, die Studierenden als „Mitarbeiter auf Zeit“ (vgl. Kelley/Donnelly/Skinner 1990, S. 316) in die Organisation zu integrieren und sie dauerhaft als Repräsentanten der Institution zu nutzen. Schließlich wird, laut Meinung einiger Autoren insbesondere im Zuge der Einführung der Bachelorstudiengänge, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden, die so genannte „Employability“, gesteigert (siehe Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2004). Es handelt sich um „die Fähigkeit, sich selbständig auf den Arbeitsmärkten bewegen und dauerhafte Beschäftigung finden zu können. Employability steht in enger Beziehung zum Wissen, den Fertigkeiten und Einstellungen der Individuen und der Art und Weise, wie sie diese 'Aktivposten' nutzen und sie gegenüber potenziellen Arbeitgebern darstellen“ (Eissler 2008, ähnlich Friedrich 2004). Der Studierende soll in der Lage versetzt werden, die Wettbewerbsfähigkeit seiner zukünftigen Unternehmen zu sichern und sich bei Änderungsbedarf flexibel und dynamisch zeigen (Blancke/Roth/Schmid 2000, S. 6 ff.) Schindler (2004, S. 8) untergliedert Employability in drei Gruppen von Schlüsselkompetenzen:

1. Fähigkeiten zur Planung und zum Management eines immer schwieriger planbaren Erwerbslebens;
2. Betonung der Schlüsselkompetenzen, insbesondere der Selbstkompetenzen wie z. B. Selbstmanagement, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Stress und Krisenbewältigung;
3. Sicherung des Verbleibens im Beschäftigungssystem, unter Umständen eine freiwillige erwerbsmäßige Umorientierung als Prävention gegen einen möglichen Arbeitsplatzverlust.



Die erworbenen Fähigkeiten werden letztlich im späteren Arbeitsleben von Arbeitgebern bei Absolventen vorausgesetzt und zählen zu den notwendigen Bedingungen einer berufsbezogenen Karriereplanung eines Absolventen (vgl. Friedrich 2004).

Abbildung 1: Betreuungsprozess: Von der Beteiligung zur Employability



Quelle: eigene Darstellung (in Anlehnung an Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008, S. 54 ff., und Schindler 2004, S. 8)

Unter aktiver Beteiligung der Studierenden kann die berufliche Befähigung integriert innerhalb bestimmter Lehrveranstaltungen oder als eigenständiger Bestandteil in einem modularisierten Kursangebot erfolgen und die Beschäftigungsfähigkeit unterstützt werden. Hierbei kann in Praxisseminaren oder durch die Inanspruchnahme von Kompetenzzentren, wie beispielsweise im „Heidelberger Modell“ (siehe Chur 2004), eine kooperative Wissens- und Kompetenzvermittlung stattfinden. Über solche Zentren gelingt eine studentische Betreuung in Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen der Hochschule wie z.B. Hochschulleitung und Studentenwerk (vgl. Müller 2004). Die Kreativität der Studierenden wird konstruktiv kanalisiert, indem Ideen angehört, hinterfragt und – wenn möglich – umgesetzt werden. Es erfolgt eine Anleitung zum eigenverantwortlichen Handeln.

Basierte die Humboldtsche Idee der Universität als Bildungsideal darauf, dass sich über die Zeit „die Guten“ „auskandieren“ und Reife erlangen (vgl. Volpert 2007, S. 464), liegt der Auftrag der Hochschulen inzwischen vor allem in der raschen Ausbildung vieler Studierenden auf einem möglichst hohen Niveau unter der Berücksichtigung individueller Fähigkeiten. Hier herrschte aber, vor allem vor der Erhebung von Studiengebühren, aufgrund der knappen finanziellen Mittel in den meisten öffentlichen Hochschulen eine Lücke zwischen theoretischem Anspruch und Wirklichkeit. Nicht zuletzt aufgrund der prekären Haushaltslage waren und sind partizipative Lösungen dienlich.

## 1.2 Stakeholder Studierende

Eine bedeutende, wenn nicht sogar die wichtigste Anspruchsgruppe, denkt man an die aufzubauende Ressource Know-how eines Landes (vgl. Küpper 2007, S. 523), sind die (potenziellen) Studierenden. Sie haben die Wahl, aus einem mittlerweile recht transparenten Angebot (Medienpräsenz der Institutionen, Rankings etc.) auszuwählen, und äußern auch aufgrund der Entrichtung von Studiengebühren regelrechte Kundenwünsche mit vergleichsweise erhöhten Erwartungen an die Hochschulen (vgl. Breithaupt

2004). So wird in der Literatur folgerichtig von Studierenden als Kunden und Klienten gesprochen, gleichermaßen dieser Sichtweise aber auch widersprochen (siehe hierzu Sperlich 2008). Spätestens nach ihrem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (Bachelor) stehen die Studierenden gegebenenfalls vor der Wahl, in den Arbeitsmarkt einzutreten, die Einrichtung zu wechseln oder aber sich an der bisherigen Institution noch weiter zu qualifizieren. In erster Linie fordern die Absolventen verstärkt die benannte „Employability“ ein (vgl. Müggenburg 2002). Dementsprechend ist es für Hochschulen eine besondere Herausforderung, sowohl diese Beschäftigungsfähigkeit zu unterstützen als auch die Besten eines Jahrgangs für die Institution zu werben und dann möglichst zufriedenzustellen und zu binden. Hierzu ist es erforderlich, neben einer fachlich-inhaltlich hervorragenden Ausbildung weitere Erwartungen zu erfüllen, die die studentische Zufriedenheit und nachfolgend ihre Identifikation und Loyalität erhöhen. Zu diesem Zweck sollen die Studierenden, die aufgrund ihrer Mitgliedschaft zur Hochschule während der Studiendauer „Mitarbeiter auf Zeit“ sind, aktiv am Universitätsgeschehen beteiligt werden (vgl. Sperlich/Spraul 2007).

## 2. Fallbeispiel

Ein in diesem Sinne zielgerichteter Betreuungsprozess Studierender stand im Mittelpunkt der Aktivitäten eines Pilotprojektes an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) und wird hier als „Werkstattbericht“, mit besonderem Fokus auf dem dabei entwickelten Maßnahmenkatalog, vorgestellt. Im Jahr 2003 wurde durch die Studienberatung an der FAU ein Maßnahmenkatalog entwickelt und umgesetzt. Im Zentrum der Aktivitäten standen die 172 Studierenden der Internationalen Betriebswirtschaftslehre (IBWL), da das Projekt von der Studienberatung dieses Studiengangs ausging. Diese Gruppe war die größte innerhalb der international ausgerichteten Programme und hatte einen Anteil an ihnen von 54%. In der Gesamtfakultät nahm sie einen Anteil von 3,5% ein. Die Gruppe zeichnete sich durch einen hohen Numerus Clausus (Abiturnotendurchschnitt von 1,0-1,4) im Zulassungsverfahren der Jahre 1997 bis 2005 aus (nach Angaben der FAU-Zulassungsstelle). Das Programm, das im WS 1997/98 eingeführt wurde, war deutschlandweit selten und stark nachgefragt. Dies führte dazu, dass jährlich den 30 Studienplätzen rund 500 Bewerber gegenüberstanden.

Die Zielsetzung des Projektes bestand darin, zunächst festzustellen, wie zufrieden die Studierenden waren, um daran anschließend – gemeinsam mit ihnen – im Betreuungsprozess geeignete Veränderungsschritte zu entwickeln und umzusetzen (siehe Abschnitt 2.1).

### 2.1 Strukturierter Maßnahmenplan zur Betreuung der Studierenden

#### 2.1.1 Projektphase 1: Erörterung des Status Quo und Aufdecken des Handlungsbedarfs

Um den Studierenden als Stakeholdern gerecht zu werden, müssen die Erwartungen bezüglich der Dienstleistungen für diese Gruppe erfüllt werden. Nach Bruhn (2000, S. 1037) sind Kundenerwartungen generell Standards, die ein Kunde zur Beurteilung der in Anspruch genommenen Leistung

heranzieht. Dabei werden sie nicht nur von objektiven Faktoren, sondern auch subjektiv geprägt und haben einen situativ veränderlichen Charakter (vgl. Haller 2001, S. 29). In Phase 1 des Projektes (Tabelle 1) wurde im Zeitraum vom 1. bis 31.12.2003 ein standardisierter Fragebogen an die Studierenden versandt. Es bestand die Möglichkeit, am Ende der Befragung noch Anmerkungen zu machen. Es sollte hiermit das Stimmungsbild unter den Studierenden ermittelt werden, da angenommen wurde, dass Unzufriedenheit existierte. Aufgrund der relativ hohen Kontakthäufigkeit der Studienberatung mit den einzelnen Studierenden diente die Befragung außerdem dazu, nicht nur die Institution, sondern auch die Studierenden zu möglichen gemeinsamen Veränderungsmaßnahmen zu motivieren. Auf Basis der Ergebnisse wurden Handlungsempfehlungen abgeleitet.

Tabelle 1: Strukturierter Maßnahmenplan Phase 1

Phase 1 im Zeitablauf	Motivation / Erfordernisse	Maßnahme
Erörterung des Status Quo WS 2003/04	• Annahme: Unzufriedenheit unter den Studierenden	• Standardisierte Befragung unter der Gruppe der Studierenden (15 Fragen und Möglichkeit für Anmerkungen)
Befragung unter den Studierenden: Ermitteln der Einstellungen und Stimmungen mit einer standardisierten Befragung (5-Punkt-Likert-Skala)	• Verschaffen einer umfassenden Sicht durch die Befragung aller Studierender	• Frage zur Bekanntheit des Studiengangs bei Unternehmen • Frage zur Wertschätzung des Studiengangs in der Fakultät • Frage zur Zufriedenheit mit der Studienberatung • Frage zur Einstellung gegenüber Tutorien- und Freizeitprogrammen
Ableitung von Handlungsempfehlungen	• Anspruch, gemeinsam Veränderungen zu erreichen	• Erstellen eines integrativen und partizipativen Konzeptes

Die betreuungsrelevanten Fragen für die Studienkoordination/-beratung bezogen sich auf 1. den Bekanntheitsgrad des Studiengangs bei Unternehmen, 2. die Wertschätzung des Studiengangs in der Fakultät, 3. die Zufriedenheit der Studierenden mit der Studienberatung sowie 4. die Einstellung der Studierenden bezüglich des Angebots eines Tutorien- und Freizeitprogramms. Die vier Fragen wurden von 34% (58 Personen) der Befragten (n=172) beantwortet. Die Antworten lagen größtenteils im durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen Bereich der Zufriedenheit (Tabelle 2):

Tabelle 2: Kurzübersicht über die Befragungsergebnisse (Ausschnitt)

Frage	Mittelwert	Standard-Abweichung
Frage 1: Bekanntheitsgrad des Studiengangs bei Unternehmen gegeben	4,12	0,98
Frage 2: Wertschätzung des Studiengangs in der Fakultät gegeben	3,68	1,18
Frage 3: Zufriedenheit mit der Studienberatung	3,04	0,89
Frage 4: Einstellung gegenüber einem Tutorien- und Freizeitprogramm wichtig	2,33	0,93

Legende: 5-Punkt-Likert-Skala: 1 = vollkommene Zustimmung, 2 = Zustimmung, 3 = unentschieden, 4 = Ablehnung, 5 = vollkommene Ablehnung

Die erste Frage wurde gestellt, weil für Studierende der Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern ein entscheidendes Erwartungsmerkmal darstellt und die Beratung über Arbeitsmarktchancen zunehmend Aufgabe der Fakultäten ist (vgl. Wissenschaftsrat 1999, S. 71). Ebenso fordern Studierende, auf den Berufseinstieg durch ihre Hochschule vorbereitet zu werden (vgl. Buck-Bechler 2000, S. 37). Es lag hinsichtlich der Bekanntheit bei Unternehmen aus Sicht der Befragten ein Mittelwert von 4,12 mit einer Standardabweichung von 0,97 vor. So stimmten die meisten der Teilnehmer nicht zu, dass der Studiengang bei Unternehmen be-

kannt sei, wobei die korrespondierende Unternehmenseinschätzung interessant wäre. Die zweite Frage (n=56) lehnte sich an die Erkenntnis an, dass Anerkennung und Wertschätzung innerhalb einer Einrichtung wesentlich sind für das Gefühl der Akzeptanz und der Eingebundenheit sowie die Motivation, sich aktiv in die Belange der Institution einzubringen (vgl. Herzberg/Mausner/Bloch/Snydermann 1959, S. 120, Maslow 1970 und 1998). Hier resultierte aus der Befragung ein Mittelwert von 3,68 mit einer Standardabweichung von 1,18. Die meisten der Studierenden hatten die Meinung, dass der Studiengang wenig von der Fakultät wertgeschätzt würde. Die dritte Frage (n=56) resultierte aus dem Verständnis, dass insbesondere die Beratungsleistung von Seiten der Hochschule ein wesentliches Servicequalitätskriterium darstellt, da ein erfolgreicher Studienverlauf

mit der Studienberatung in Zusammenhang steht (vgl. Brandstätter/Grillich/Farhofer 2002). Hier lag ein Mittelwert von 3,04 mit einer Standardabweichung von 0,89 vor. Es zeigte sich erneut, dass die Studierenden nicht sehr zufrieden waren. Schließlich sollte mit der vierten Frage dem Aspekt Rechnung getragen werden, dass den Studierenden neben der fachlichen Ausbildung Raum für persönliche Entfaltung gegeben werden soll (vgl. Spoun 2006, S. 6). Diese Notwendigkeit wurde unterstrichen durch die Tatsache, dass die Profile der Gruppenmitglieder von denen der durchschnittlichen Studierenden abwichen. Insbesondere erwarteten sie eine Förderung ihrer bisher erlangten Kompetenzen und den Ausbau ihrer fachlichen, aber auch persönlichen Fähigkeiten. Der Mittelwert der Antworten dieser Frage lag bei 2,33 mit einer Standardabweichung von 0,93. So erachteten die Studierenden ein Tutorien- und Freizeitprogramm als wichtig. Die Befragungsergebnisse bestätigten die Vermutung, dass eine verbesserte Betreuung erforderlich wäre. Ein konstruktives Klima gegenseitiger Akzeptanz (Studierende und Studienberater) entstand; man fühlte sich ernst genommen und es wurde eine partizipative Lösung konzeptionalisiert, die die Betroffenen selbst vom ersten Tag an aktiv mitgestalten konnten.

### 2.1.2 Projektphase 2: Fokus Beteiligung

Als erster Schritt dieser Phase (siehe Tabelle 3) wurde eine studentische Hilfskraft angestellt, die dementsprechend selbst zum Kreis der Studierenden gehörte. Eine Taskforce (bestehend aus einem Berater und einem Studenten) konnte gebildet werden. Die Hilfskraft stellte das Bindeglied zwischen der Universität und der Gruppe der Studierenden dar. Sie diente als Kommunikationsträger an der Schnittstelle und sammelte Meinungen und Wünsche der Studierenden, um sie an die Beratungsstelle weiterzuleiten. Es erfolgten zeitintensive Gespräche über die Ausgestaltungsmöglichkeiten von Maßnahmen zur Veränderung in der Taskforce. Darüber hinaus hatten die Studierenden selbstverständlich die Möglichkeit, direkt auf die Studienberatung zuzugehen. Die zweiköpfige Taskforce entwickelte auf Basis der Umfrageergebnisse und von Gesprächen mit der Zielgruppe „Stu-

Tabelle 3: Strukturierter Maßnahmenplan Phase 2

Phase 2 im Zeitablauf	Motivation / Erfordernisse	Maßnahme
Phase 2a: Bildung einer Taskforce (ab WS 2003/04)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schaffen einer stärkeren Verbindung zwischen Studienberatung und Studierenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anstellung einer studentischen Hilfskraft:</li> <li>Studienberater + studentische Hilfskraft in Moderations- und Vermittlungsfunktion mit hohem zeitlichen Engagement</li> </ul>
Phase 2b: Bildung von Arbeitskreisen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gemeinsame Konzeptionalisierung und Umsetzen zielgruppen-gerechter Aktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arbeitskreise zu folgenden Themenfeldern: Homepage/interne Kommunikation (www.int-wiso), Events, Business meets Int-WiSo, Externe Kommunikation, Zukunft/Visionen</li> </ul>
Delegation von Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stärkung der Verantwortung und Befähigung der Studierenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arbeitskreisleiter und -teilnehmer übernehmen Aufgabenpakete</li> </ul>
Aktives Mitgestalten in der Fakultät	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ermöglichen der Mitgestaltung des universitären Lebens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taskforcestudent wird in Fakultätsrat bestellt und dort als aktives Mitglied beteiligt</li> </ul>

dierende" verschiedene Themenfelder, die in studentischen Arbeitskreisen weitgehend autonom und selbständig bearbeitet werden konnten. Die Idee bestand darin, dass die Studierenden selbst etwas für ihren Studiengang unternehmen und ihre Kreativität hierfür nutzen sollten:

- Zunächst entstand im Arbeitskreis „int-wiso.de“ die Einrichtung einer studentischen Homepage (<http://int-wiso.de>), um eine Gemeinschaft zu bilden und Informationen rasch und unbürokratisch austauschen zu können. Ebenso ist der Arbeitskreis bis heute verantwortlich für die interne Kommunikation über den Studiengang und extern für potenzielle Studienplatzbewerber.
- Im Arbeitskreis „Events“ sollten gemeinsame Veranstaltungen geplant und umgesetzt werden, die das Fachstudium auch im sozialen Bereich abrundeten. So wurden und werden z.B. Ausflüge, regelmäßige Sportaktivitäten oder kulturelle Veranstaltungsbesuche und vor allem ein Freizeitwochenende (bereits vor Semesterbeginn) zum Kennenlernen und der Integration der Studienanfänger und der älteren Semester eigenverantwortlich organisiert und veranstaltet.
- Aufgrund der geringen Nähe zur Unternehmenspraxis entstand die Idee, einen Arbeitskreis „business meets int-wiso“ speziell zum Aufbau und zur Pflege von Unternehmenskontakten zu schaffen. Dieser Arbeitskreis organisiert über das Jahr hinweg Firmenpräsentationen, Exkursionen und Weiterbildungsveranstaltungen, die stark an den Wünschen der studentischen Gruppe orientiert sind. So wird beispielsweise regelmäßig ein Vertreter des Auswärtigen Amtes eingeladen, um über die Aufgaben und Karrieremöglichkeiten zu referieren, und es präsentieren sich vor allem auch international agierende Firmen bzw. Organisationen.
- Insgesamt wurde es als nötig erachtet, die externe Kommunikation, auch zu ehemaligen Kommilitonen, zu verstärken, und ein entsprechender Arbeitskreis „Externe Kommunikation“ wurde eingerichtet. Dieser Arbeitskreis stellt bis heute eine Herausforderung dar. Zum einen ist es recht aufwändig, Artikel in der überregionalen Presse zu platzieren und als spezielle Gruppe sichtbar zu werden. Zum anderen muss es den Studierenden gelingen, ehemalige „Mitarbeiter auf Zeit“ zu „reaktivieren“, damit diese ein wohlwollendes Netzwerk bilden. In jedem Fall sind hier außerdem Abstimmungen mit dem bestehenden Alumni-Netzwerk der Fakultät (siehe afwn 2009) erforderlich.

- Schließlich bildete sich der Arbeitskreis „Zukunft/Innovation“, um kritische Stimmen von studentischer Seite konstruktiv zu bündeln und somit mittelfristig Veränderungen zu erreichen. So konnte beispielsweise das Curriculum des Studiengangs im Zeitablauf durch die Initiative und Integration der Studierenden flexibler gestaltet werden.

Anfangs war unklar, inwieweit eine Bereitschaft der aktiven Mitgestaltung und Beteiligung bei den Studierenden überhaupt vorhanden war. So wurde ein Auswahlprozess für die Teilnahme an den Arbeitskreisen erarbeitet. Er basierte auf einem „Bewerbungsschreiben“ der Studierenden zur Teilnahme

und zur möglichen Übernahme einer Arbeitskreisleiterfunktion, das insbesondere mit einer Begründung der Wahl des jeweiligen Arbeitskreises und einem Motivations-schreiben verbunden war. Durch diesen Auswahlprozess konnte gewährleistet werden, dass nur die wirklich Interessierten Aufgaben übernahmen und das „Produkt Arbeitskreis“ aus Studentensicht einen höheren und attraktiveren Stellenwert einnahm. Nach der Einrichtung der Arbeitskreise gelang es, Aufgaben zu delegieren und die Arbeitskreisleiter und -teilnehmer zu aktivieren. Sie agierten in der Folgezeit weitgehend selbständig und eigenverantwortlich in Teams, erlernten praktische Fähigkeiten und das Denken in Zusammenhängen. Anhand von zusätzlich selbst initiierten Seminaren mit Lehrstuhlvertretern (die keinem Arbeitskreis zugeordnet wurden) erweiterten sie darüber hinaus ihre wissenschaftlichen Methodenkenntnisse. Es wurden mit ehrenamtlicher Unterstützung des Fortbildungszentrums Hochschullehre (siehe FBZHL 2009) Moderations- und Führungsworkshops für die Arbeitskreisleiter angeboten. Beispielsweise berichtete ein Vertreter der Pressestelle der FAU über seine Pressearbeit und die internen Strukturen innerhalb der Organisation. So konnten die Schlüsselkompetenzen, die für das spätere Arbeitsleben wichtig sind, geschult werden. Es gelang darüber hinaus, den Studierenden der Taskforce in die „Internationalisierungskommission der Fakultät“ als stimmberechtigtes studentisches Mitglied zu integrieren. Hierdurch erfuhr die Gruppe der Studierenden insgesamt eine Aufwertung innerhalb der Fakultät und ihr Bekanntheitsgrad stieg. Im Ergebnis der zweiten Phase wurde vor allem erreicht, dass die Studierenden zu aktiven Gestaltern in der Institution wurden. Ihr Selbstbewusstsein als Gruppe, Stolz auf ihre Zugehörigkeit zum Studiengang und zur Fakultät sowie Autonomie stiegen an. Sie verstehen sich bereits durch die stärkere Beteiligung und die entsprechenden Maßnahmen als Teil der Organisation und identifizieren sich mit der Fakultät. Hierdurch werden sie zu positiven „Botschaftern“ der Einrichtung. Darüber hinaus stärkten sie ihre Schlüsselkompetenzen für eine spätere Beschäftigungsfähigkeit durch ihr Handeln.

### 2.1.3 Projektphase 3: Fokus der beruflichen Befähigung und Employability

In der dritten Phase (siehe Tabelle 4) emanzipierten sich die Studierenden, geprägt durch die Erfolge des ersten Jahres,

Tabelle 4: Strukturierter Maßnahmenplan Phase 3

Phase im Zeitablauf	Motivation / Erfordernisse	Maßnahme
Phase 3: Zwischen Eigendynamik und Steuerungsnotwendigkeit (ab SS 2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dauerhaftes Institutionalisieren der Aktivitäten</li> <li>Rollenwechsel für die Taskforce von der Moderationsfunktion in eine vertrauensvolle Beobachterfunktion</li> <li>„Rückzug in die Strategie“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vereinsgründung im SS 2005 „int-wiso.de e.V.“</li> <li>Studentische Eigendynamik in der Vereinsarbeit erfordert eine Steuerung an „langer Leine“</li> <li>Primärkontakte mit dem Vorstand</li> </ul>

und beschlossen, einen studentischen Verein zu gründen. Sie versprachen sich durch diese Institutionalisierung die Sicherung der Dauerhaftigkeit ihrer Aktivitäten, unabhängig von einzelnen Personen. Dementsprechend wurde im Sommersemester 2005 der Verein „int-wiso.de e.V.“ ins Leben gerufen. Ein dreiköpfiger Vorstand ersetzte die bisherige Taskforce, die von diesem Zeitpunkt an die Rolle eines Beirats einnahm. Der Vorstand untergliedert sich in die Funktionen externer Repräsentant, interner Kommunikator und Schriftführer/Kassenwart, wobei die einzelnen Funktionen als gleichwertig begriffen und ausgefüllt werden.

Die Teamarbeit wurde somit im Rahmen der Vereinsaktivitäten organisiert und auch die anderen Schlüsselqualifikationen wurden durch die Maßnahmen, die bereits in Abschnitt 2.1.2 ausgeführt wurden, weiter aufgebaut. Die erhöhte Eigendynamik der Vereinsaktivitäten erforderte durch die Studienberatung eine andere Art der Koordination. So steuerte sie von nun an mit „langer Leine“, beließ der studentischen Gruppe so viel Autonomie und Selbständigkeit wie möglich und behielt lediglich soviel Kontrolle wie nötig, um eine weitere Integration zu flankieren. Es erfolgte ein Rollenwechsel von der Moderationsfunktion in eine vertrauensvolle Beobachterposition. Der Rückzug sah die primäre Kommunikation mit dem Leitungsteam vor, wobei insbesondere strategische, also mittel- und langfristige Themen besprochen wurden. Außerdem wurde über den Studienberater der Zugang zur Nutzung der Infrastruktur der Einrichtung gewahrt. Als Ergebnis der dritten Phase konnte festgestellt werden, dass den Studierenden ein Möglichkeitsraum gegeben werden konnte, den sie selbst noch stärker als in den Arbeitskreisen gestalteten. Ihre Schlüsselqualifikationen konnten so weiter aufgebaut werden. Sie stießen aber auch von Zeit zu Zeit an die Grenzen des Machbaren und benötigten institutionelle Hilfestellung. Für den Umgang mit Autonomie und einem verantwortungsvollen selbständigen Handeln musste ein Maß gefunden werden. Herausfordernde Themen hingen in dieser Phase bereits zusammen mit dem Erwerb später notwendiger Kompetenzen (Employability). Das langfristige Planen über einen Semesterzyklus hinweg musste frühzeitig berücksichtigt werden. Mögliche Anwärter auf Ämter innerhalb der studentischen Organisation mussten rechtzeitig eingebunden werden. Bei der professionellen internen und externen Kommunikation musste hinsichtlich der Berücksichtigung formaler Wege gegebenenfalls Unterstützung durch die Hochschule erfolgen. Die Besonderheit des Vereins und sein Leitbild musste herausgearbeitet und permanent bewusst gemacht sowie mit Leben gefüllt werden.

2.1.4 Projektphase 4: Fokus der beruflichen Befähigung und Integration

Die vierte Phase (siehe Tabelle 5) ist bis heute geprägt durch Eigendynamik und Systemänderungen und kann als Umbruch und Konsolidierung beschrieben werden. Es bildeten sich individuelle Interessen von Vereinsmitgliedern stärker heraus als zu Beginn und kamen in einem

entsprechenden Selbstverständnis für die Aufgabe zum Tragen. So musste jeder Einzelne für sich abwägen, welches persönliche Zeitbudget in die Vereinsarbeit gehen sollte oder aber in die „direkte“ Karriereplanung fließen konnte. Hierbei konnte der studentisch geprägte Verein nur in geringem Maße als Vorbild dienen und der Beirat war gefordert. Eine weitere Problematik entstand durch auftretende Konflikte in der Vereinsarbeit, die zuvor durch die Koordinationsfunktion der Studienberatung moderierend geklärt worden waren. Hier wirkt der Beirat zwischenzeitlich gezielt als vermittelnder Gesprächspartner. Schließlich ergaben sich Kommunikationsprobleme in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht insbesondere mit weiteren Mitgliedern der Universität, die durch den Beirat verringert werden konnten. Die benannten Probleme treten in sozialen Interaktionen häufig auf und sind überwindbar. Hierbei wird vor allem der beruflichen Befähigung der Studierenden Rechnung getragen. Der Verein leistete entsprechend auch in dieser Phase weiterhin gute Arbeit. Die größte Herausforderung aber besteht (bis zum heutigen Tage) in der erfolgten Umstellung von Diplom- auf Bachelorprogramme zum Wintersemester 2006/07. Die gelungene Integration der Studierenden vom ersten Tag an stellte eine große Herausforderung dar. Diese Einführung wurde in der Vereinsarbeit zu spät antizipiert und auch in ihrem Ausmaß unterschätzt. Mit Hilfe des Beirats wurde über eine zeitliche und inhaltliche Umorientierung der Angebote des Vereins nachgedacht. So bedingt vor allem das Curriculum der Studierenden jetziger Bachelorprogramme eine frühzeitigere Einbindung in die Vereinsarbeit. Bereits vor Semesterbeginn muss es dem Verein gelingen, die Neuanfänger gezielt anzusprechen. Das Engagement der Bachelorstudierenden erfolgt dann über einen kürzeren Zeitraum, da sie sich faktisch lediglich vier Semester im regulären Fakultätsbetrieb befinden und dann einen obligatorischen Auslandsaufenthalt anschließen. Aufgrund der straffen Vorgaben im Programm verkürzen sich somit die zeitlichen Fenster für eine mögliche Partizipation.

Das Ergebnis der vierten Phase zeigt, dass ein Umbruch erfolgte und nun eine Konsolidierung stattfindet. Die neuen Programme erfordern ein Umdenken der Dienstleistungs-

Tabelle 5: Strukturierter Maßnahmenplan Phase 4

Phase im Zeitablauf	Motivation / Erfordernisse	Maßnahme
Phase 4: Zwischen Konsolidierung und Umbruch (seit WS 2005/06)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gefahr dominierender Eigeninteressen statt nachhaltiger Vorstandsarbeit</li> <li>Auftreten von nicht moderierbaren Konflikten in Teams</li> <li>Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Adressaten (zeitlich und inhaltlich)</li> <li>Spezifische Herausforderungen bei der Umstellung der Diplomstudiengänge auf Bachelorprogramme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>So weit wie möglich Vorbildfunktion ausüben</li> <li>Möglichkeiten bieten für moderierende Gespräche</li> <li>Bei Bedarf Vermittlung zwischen Akteuren</li> <li>Beratung für zeitliche und inhaltliche Abstimmung der Aktivitäten</li> </ul>

angebote des Vereins. Auch wenn die Gruppe der Studierenden aktiver und selbstsicherer geworden ist, gute Arbeit leistet und positiv in der Fakultät wahrgenommen, akzeptiert und unterstützt wird, ging die Beteiligung zurück. Erfolgskritisch ist die Selbstreflexion über das Leitbild und die Vision. Daraus abgeleitet darf die langfristige Zielsetzung, die Arbeit mit Potenzialen nicht aus dem Fokus geraten. Vor diesem Hintergrund gelten weiterhin ein Jour fixe mit der Leitungstriade und Vereinssitzungen als geeignete Steuerungselemente, bei denen die Beiratsfunktion teilnehmend ausgeübt wird. Dabei sind alle Prozessschritte der Betreuung relevant. Die Beteiligung möglichst vieler muss gelingen. Wenn die Studierenden weiterhin beruflich befähigt werden und sich parallel hierzu integrieren und der Einrichtung dauerhaft verbunden bleiben, entwickeln sie ein hohes Maß an Employability, das auf ihren Fähigkeiten und Kompetenzen basiert.

## 2.2 Überprüfung des Status Quo: Ergebnis gelungener Beziehungsarbeit

Insgesamt gelingt es, durch die Betreuung auf Basis umfassender Maßnahmen das Studium und die Hochschule für die Studierenden attraktiver zu gestalten. Die wichtigsten, aus der Studie abgeleiteten Komponenten sind, ein Angebot zu schaffen, das den Studierenden erlaubt, eigenverantwortlich zu arbeiten und sich in einem institutionell vorgegebenen Rahmen selbst zu organisieren und in der Hochschule zu beteiligen. Hierdurch kann mehr Verständnis, vor allem in der herausfordernden Phase des Umbruchs, geschaffen werden. Die Aktivitäten führen zu einer größeren Zufriedenheit der Gruppe mit der Einrichtung und somit zu einer stärkeren Integration, Identität und Loyalität. Die positiven Veränderungen wurden anhand der im Jahr 2007 wiederholt durchgeführten Befragung des Jahres 2003 bestätigt. Einer entsprechenden Grundgesamtheit wie 2003 wurden dieselben Fragen wie 2003 vorgelegt und es wurde deutlich sichtbar, dass die Einstellungen sich deutlich positiv verändert hatten. Die Gruppe der Teilnehmer umfasste 18 (bzw. 16 bei Frage 3) Studierende, bei einer verringerten Grundgesamtheit von 104 aufgrund der Einführung des Bachelorprogramms. Dabei veränderten sich drei von vier Mittelwerten signifikant (Mann-Whitney-U-Test), während sich die Standardabweichung verringerte (siehe Tabelle 6). So änderte sich der Mittelwert bei Frage 1 von 4,12 zum ersten Zeitpunkt auf 3,22 zum zweiten Zeitpunkt hoch signifikant. Der Mittelwert von Frage 2 ändert sich von 3,68 auf 2,61 ebenfalls hochsignifikant. Bei Frage 3 verändert sich der Wert von 3,04

auf 2,38 signifikant. Schließlich kann hinsichtlich der Änderung des Mittelwertes für Frage 4 festgestellt werden, dass er sich von 2,33 auf 2,39 nicht signifikant erhöhte.

Es entsteht durch eine stärkere Beteiligung der studentischen Akteure eine Win-Win-Situation, da auch die Universität durch zufriedene und motivierte Studierende an Attraktivität nicht nur nach innen, sondern auch nach außen gewinnt.

## 3. Zusammenfassung und Ausblick

Anhand dieses Werkstattberichts sollte aufgezeigt werden, dass es möglich ist, auf Basis einer überdachten und mit den Akteuren abgestimmten Konzeption des Betreuungsprozesses von Studierenden sie als „Mitarbeiter auf Zeit“ zufrieden zu stellen. Die Universität darf sich nicht als wertfreier Raum verstehen, sondern als Erschaffer einer Wertegemeinschaft. Die Lehrkräfte haben Vorbildfunktion und müssen diese auch ausfüllen. Studierende werden beteiligt und wechseln von einer beobachtenden Konsum- in eine Handlungsposition als aktive Gestalter. Sie integrieren sich in die Wertegemeinschaft als „Mitarbeiter auf Zeit“. Hierbei sind die einzelnen Prozessbausteine in der Betreuung wie Beteiligung, berufliche Befähigung, Integration und Employability nicht isoliert voneinander zu begreifen, sondern miteinander verzahnt. Im „Lebenszyklus“ eines Studierenden treten die Bausteine zeitlich versetzt und parallel zueinander auf. Generell ist die Beteiligung des Einzelnen eine Erfolgsvoraussetzung zur folgenden beruflichen Befähigung und der hieraus resultierenden Employability. Die Universität ist ein Ort der Wissensvermittlung, Kreativität („think tank“) und Persönlichkeitsentwicklung. Prägende positive Erfahrungen in dieser Organisation führen letztlich zu einer langfristigen Verbundenheit sowie Integration und versetzen die zukünftigen Absolventen in die Lage, für den Arbeitsmarkt befähigt zu sein. Aufgrund der positiven Resultate der prozessualen Betreuung werden die Maßnahmenbündel immer weiter ausgebaut. Es wurden fakultative innovative Lehrangebote für eine breitere Studierendengruppe geschaffen. Neben der Übernahme von Verantwortung für die eigene Gruppe war die Idee, das Konzept des „Service-Learning“, wie es z.B. bereits an der Universität Mannheim zum Einsatz kommt (CampusAktiv 2009), mittelfristig an der Hochschule breit angelegt zu verwirklichen. Erste Pilotveranstaltungen dazu erfreuten sich reger Nachfrage von Seiten der Studierenden. Gelänge eine entsprechende universitätsweite Konzeptausarbeitung, würde dies sicherlich für die Stärkung der Fähigkeiten und Kompetenzen der Studierenden auch im Sinne verantwortungsvoller Bürger von hohem Nutzen sein. Ebenso wäre die Universität noch stärker Teil des öffentlichen Lebens und attraktiverer Partner im lokalen Raum. Gemeinsames konstruktives Handeln würde sowohl die Einrichtung nach innen und außen als auch die Gruppe der Studierenden weiter stärken.

Tabelle 6: Kurzübersicht über die Befragungsergebnisse (Ausschnitt) und Gruppenvergleich

	Mittelwert	Standardabweichung	Mann-Whitney-U
Frage 1: Bekanntheitsgrad des Studiengangs bei Firmen gegeben	3,22	0,878	0,002**
Frage 2: Wertschätzung des Studiengangs in der Fakultät gegeben	2,61	1,037	0,001***
Frage 3: Zufriedenheit mit der Studienberatung	2,38	0,885	0,013*
Frage 4: Einstellung gegenüber einem Tutoren- und Freizeitprogramm wichtig	2,39	0,916	0,629

Legende: 5-Punkt-Likert-Skala: 1 = vollkommene Zustimmung, 2 = Zustimmung, 3 = unentschieden, 4 = Ablehnung, 5 = vollkommene Ablehnung. \*:  $\alpha \leq 0,05$  (signifikant); \*\*:  $\alpha \leq 0,01$  (hoch signifikant); \*\*\*:  $\alpha \leq 0,001$  (höchst signifikant)

## Literaturverzeichnis

- afwn (2009): Das große Netzwerk rund um den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander Universität. Im Internet unter: <http://www.afwn.de>; Zugriff: 26.09.2009.
- Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007: Studienqualität und Studiengebühren. Hannover.
- Berg, C./Weber, R. (2006): Hochschulreform aus studentischer Perspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 54/Nr. 48, S. 14-20.
- Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000): Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt: Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Arbeitsbericht 157, Stuttgart.
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer A. (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 16/H. 1, S. 15-28.
- Breithaupt, F. (2004): König Student hält Hof. In: Die Zeit, 09.09.2004; im Internet unter: <http://www.zeit.de/2004/38/C-KurseUSA>; Zugriff: 26.09.2009.
- Bruhn, M. (2000): Kundenerwartungen: Theoretische Grundlagen, Messung und Managementkonzepte. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 70. Jg. 7/H. 9, S. 1031-1054.
- Buck-Bechler, G. (2000): Hochschule zwischen fremdgesteuertem Veränderungsdruck und selbstgesteuerten Entwicklungskonzepten. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 22/H. 1-2, S. 31-45.
- CampusAktiv (2009): Herzlich Willkommen. Im Internet unter: <http://www.campus-aktiv.de>; Zugriff: 26.09.2009.
- Chur, D. (2004): Schlüsselkompetenzen: Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen, S. 16-19.
- Eissler, S. (2008): Employability. Im Internet unter: <http://www.wip-online.org/lexicon/en/index/23/index.html>; Zugriff: 26.09.2009.
- FBZHL (2009): Hintergrundinformationen zum FBZHL. Im Internet unter: [http://www.fbz-hochschullehre.de/Das\\_FBZHL.5.0.html](http://www.fbz-hochschullehre.de/Das_FBZHL.5.0.html); Zugriff: 26.09.2009.
- Friedrich, S. (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Berufseinsteiger? – Neun Grundsätze zur Rolle von Schlüsselkompetenzen bei der Deutschen Bahn. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen, S. 20-21.
- Goppel, T. (2007): Aktuelle Herausforderungen der Wissenschaftspolitik. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 29/H. 3, S. 72-78.
- Haller, S. (2001): Dienstleistungsmanagement: Grundlagen – Konzepte – Instrumente. 1. Auflage, Wiesbaden.
- Herzberg, F./Mausner, B./Bloch Snydermann, B. (1959): The Motivation to Work. 2. Auflage, New York, London.
- Hornke, L. F./Zimmerhofer, A. (2005): Profilbildung von Hochschulen und Studierenden als Aufgabe der Studierendenauswahl. In: Psychologische Rundschau, Jg. 56/H. 2, S. 146-148.
- HRG (2007): Hochschulrahmengesetz (HRG). Im Internet unter: <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>; Zugriff: 26.09.2009.
- Kelley, S. W./Donnelly, J. H./Skinner, S. J. (1990): Customer Participation in Service Production and Delivery. In: Journal of Retailing, Jg. 66/H. 3, S. 315-335.
- Küpper, H.-U. (2007): Entwicklungstendenzen der betriebswirtschaftlichen Ausbildung an einer öffentlichen Hochschule. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Jg. 59/H. Juni, S. 508-524.
- Maslow, A. (1970): Motivation and Personality. 2. Auflage, New York u. a.
- Maslow, A. (1998): Maslow on Management. New York u. a.
- Müggenburg, H. (2002): Employability (Beschäftigungsfähigkeit). In: Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (Hg.): Der aktuelle Begriff 2001/2002. Berlin, S. 41-44.
- Müller, U. (2004): Student Services. In: Wissenschaftsmanagement – Zeitschrift für Innovation, Jg. 10/H. 4, S. 39-42.
- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge: eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 26/H. 4, S. 6-26.
- Sperlich, A. (2008): Managementaufgabe Studierendenauswahl: Private Hochschulen als Pioniere. In: Hochschulmanagement, Jg. 3/H. 2, S. 50-54.
- Sperlich, A./Spraul, K. (2007): Students As Active Partners: Higher Education Management in Germany. In: The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Jg. 12/H. 3, Artikel 11.
- Spoun, S. (2006): Studieren für ein Leben in der Wissensgesellschaft: Bildung, nicht Ausbildung! Im Internet unter: [http://www.leuphana.de/uni/fileadmin/user\\_upload/VERWALTUNG/paeresidium/files/060911\\_RedeStifter.pdf](http://www.leuphana.de/uni/fileadmin/user_upload/VERWALTUNG/paeresidium/files/060911_RedeStifter.pdf); Zugriff: 26.09.2009.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.) (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen.
- Volpert, T. (2007): Von Humboldt zum Wissenschaftscontroller. In: Forschung und Lehre, Jg. 14/H. 8, S. 464-465.
- Wintermantel, M. (2006): Hochschulreform aus Sicht der Hochschulen In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 54/Nr. 48S. 8-13.
- Wintermantel, M. (2007): Föderalismusreform: Erwartungen und Befürchtungen der Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 29/H. 3, S. 18-27.
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulen und Beschäftigungssystem, Drucksache 4099/99, 09. Juli 1999, Würzburg.

- Dr. Adelheid Susanne Esslinger, Privatdozentin, akademische Oberrätin, Lehrstuhl für Unternehmensführung, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, E-Mail: [susanne.esslinger@wiso.uni-erlangen.de](mailto:susanne.esslinger@wiso.uni-erlangen.de)
- Oliver Vogler, Doktorand, Lehrstuhl für Accounting, insb. Auditing, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: [mail@olivervogler.de](mailto:mail@olivervogler.de)

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Webler, Wolff-Dietrich:**  
**Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit**

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9,95 Euro

Bestellung: Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

## Einladung zur Arbeitstagung „Ethik als Herausforderung für die Betriebswirtschaftslehre“ in München am 6.11.2009

Die ethische Dimension wirtschaftlichen Handelns ist im Zuge der Finanz- und Wirtschaftskrise plötzlich zu einem Top-Thema in der Öffentlichkeit geworden. Schnelle, z.T. vorschnelle Ursachenanalysen gipfelten mitunter in der Vermutung, die gegenwärtige Krise hätte allein schon dadurch vermieden werden können, dass Ökonomen die gesellschaftlichen Konsequenzen ihres Handelns stärker berücksichtigt hätten.

Hat die betriebswirtschaftliche Ausbildung, die viele Manager durchlaufen haben, in diesem Punkt versagt? Wie soll zukünftig reagiert werden?

Der VHB kann und will sich der Thematik nicht entziehen. Neben den Aktivitäten einer Arbeitsgruppe und Veranstaltungen auf der Jahrestagung soll ein Arbeitstagung hierbei einen wesentlichen Beitrag leisten, zu der hiermit herzlich eingeladen wird:

Ausgangspunkt und Schwerpunkt werden Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen für die Berücksichtigung wirtschafts- und unternehmensethischer Aspekte in der Lehre sein. Sowohl die inhaltliche Seite als auch die organisatorische Umsetzung finden dabei Berücksichtigung. Mit Blick auf die Einheit von Forschung und Lehre sowie die Rolle der BWL als anwendungsorientierte Wissenschaft sollen aber auch Forschung und Praxis nicht unbeachtet bleiben. So wird u.a. speziell die angewandte Form der gesellschaftlichen Verantwortung der Unternehmen thematisiert werden.

### Programm:

10:00 Uhr Begrüßung und Einführung, Prof. Dr. Andreas Pfungsten (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

10:15 Uhr Der Beitrag der Ethik zur betriebswirtschaftlichen Ausbildung, Prof. Dr. Andreas Suchanek (Handelshochschule Leipzig)

11:00 Uhr Kaffeepause

11:30 Uhr Wirtschafts- und Unternehmensethik: Profilierungsmöglichkeit oder Basisanforderung für wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten? Prof. Dr. Jörg Althammer (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)

12:15 Uhr Zwischen Dosis und Disziplin - Möglichkeiten zur Integration ethischer Reflexion im betriebswirtschaftlichen Studium Prof. Dr. Albert Löhr (Internationales Hochschulinstitut Zittau)

13:00 Uhr Mittagsimbiss

14:00 Uhr Diskussion der vorgestellten Handlungsalternativen

14:30 Uhr Unternehmen und gesellschaftliche Verantwortung, Prof. Dr. Bolko von Oetinger (The Boston Consulting Group)

15:15 Uhr Kaffeepause

15:45 Uhr Unternehmensethik - notwendig für Praxis, Forschung und Lehre? Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Ulrich Küpper (Ludwig Maximilians-Universität München)

16:30 Uhr Abschlussdiskussion

17:00 Uhr Ende der Veranstaltung

### Anmeldung:

Anmeldung bis zum 2. November 2009 schriftlich an: [verwaltung@v-h-b.de](mailto:verwaltung@v-h-b.de) bei gleichzeitiger Überweisung der Teilnahmegebühr (siehe unten).

Wir erbitten eine frühzeitige Anmeldung, da die Teilnehmerzahl begrenzt ist. Mit der Anmeldung ist ihre Teilnahme bindend, seitens des VHB ist Ihre Teilnahme nach Eingang der Teilnahmegebühr garantiert. Sie erhalten eine Anmeldebestätigung per E-Mail.

Hinweis: Kurzfristige Programmänderungen bleiben vorbehalten.

### Kosten:

Die Kosten der Veranstaltung betragen 60 Euro (inkl. Imbiss). Überweisung des Betrages bei der Anmeldung unter Angabe Ihres Namens an folgende Bankverbindung: Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. Kasseler Sparkasse, Kontonr.: 211 568 9  
BLZ: 520 503 53, IBAN DE44520503530002115689  
SWIFT-BIC: HELADEF1KAS

### Tagungsort:

Ludwig-Maximilians-Universität München, Freskensaal  
Ludwigstr. 28 (Vordergebäude, I. Stock)  
80539 München

### Rückfragen:

Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V.  
- Geschäftsstelle -  
Goethe-Allee 7, 37073 Göttingen  
Tel.: +49 (0)551 504 66 36, Fax: +49 (0)551 504 66 35  
[verwaltung@v-h-b.de](mailto:verwaltung@v-h-b.de), <http://www.v-h-b.de>

### Quelle:

[http://pbwi2www.uni-paderborn.de/WWW/VHB/VHB-Online.nsf/id/DE\\_Arbeitstagung\\_Ethik\\_als\\_Herausforderung\\_fuer\\_die\\_Betriebswirtschaftslehre?open&l=DE&ccm=050020,09.10.2009](http://pbwi2www.uni-paderborn.de/WWW/VHB/VHB-Online.nsf/id/DE_Arbeitstagung_Ethik_als_Herausforderung_fuer_die_Betriebswirtschaftslehre?open&l=DE&ccm=050020,09.10.2009)

**Call for Papers: zur 72. Wissenschaftlichen Jahrestagung des Verbands der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. - 27. bis 29. Mai 2010 an der Universität Bremen  
„Auf dem Weg zu einer Neuorientierung – Konzepte zur Steuerung von und in Unternehmen“**

### Motivation

Staaten oder Gesellschaften formulieren Verhaltenserwartungen an Unternehmen; in Unternehmen werden Verhaltenserwartungen an Management und Mitarbeiter formuliert. Krisen verlangen nach einer Prüfung, wie die verfolgten Konzepte zueinander passen und ob sie in ihrer bestehenden Form fortgelten können. Gerade systemische Krisen verlangen nach Antworten, ob staatliche oder gesellschaftliche Erwartungen geeignet formuliert und sachgerecht umgesetzt sind. Die Summe der ideellen und rechtlichen Vorabfestlegungen von Staaten und Gesellschaften sind Steuerungskonzepte von Unternehmen. Die Begriffe der Sozialen Marktwirtschaft, der Planifikation oder des Finanzmarktkapitalismus stehen für solche international unterschiedlichen Vorabfestlegungen.

Steuerungskonzepte in Unternehmen sind noch zahlreicher, und ihre Beziehung zueinander und zu den übergeordneten Konzepten weitgehend ungeklärt. Nur beispielhaft seien hier etwa die Begriffe der Agency-Beziehung, der Budgetierung, der Delegation, des Empowerment, des Intrapreneurship und des Shareholder Value genannt.

Ohne Kenntnis der inneren Zusammenhänge und der Wirkungsbeziehungen greifen Beschreibungs-, Erklärungs- und Gestaltungsversuche häufig zu kurz. Daher ist zu untersuchen, ob gesellschaftliche Vorabfestlegungen bestimmte Steuerungsformen in Unternehmen bedingen, sie behindern oder befördern. Es bleibt zu fragen, ob aus anderen gesellschaftlichen Systemen transplantierte Konzepte unmittelbar Erfolg versprechen oder ob Anpassungen erforderlich sind; und zu klären bleibt auch, ob sich nicht die Teildisziplinen innerhalb der Betriebswirtschaftslehre unterschiedlichen Vorabfestlegungen verschrieben haben und als Folge möglicherweise gegensätzliche Konzepte empfehlen.

### Ziel

Ziel der Pfingsttagung ist, das Nebeneinander der Steuerungskonzepte zu überwinden und den inneren Zusammenhängen zwischen verschiedenen für Unternehmen und im Unternehmen formulierten Vorstellungen zur Unternehmenssteuerung nachzuspüren.

Der sich daraus ergebende Spannungsbogen zwischen Komplementarität und Konkurrenz der Konzepte formuliert die Erwartungen an die Tagung: Sie soll Einsichten in Passformigkeiten oder zu Unverträglichkeiten vermitteln und aufzeigen, an welchen Stellen weiterer Forschungsbedarf besteht.

### Aufruf für den offenen Programmteil

Die Jahrestagung des Verbands der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. bietet ein Forum, um neue Forschungsergebnisse der Betriebswirtschaftslehre vorzustellen und zu diskutieren.

Wir erbitten Einreichungen aus allen Gebieten der Betriebswirtschaftslehre.

Wir laden zu Einreichungen für Vorträge und Symposia ein:  
**Vorträge**

Für einen Vortrag stehen (einschließlich eines 10-minütigen Korreferats und Diskussion) 30 Minuten zur Verfügung. Die dem Vortrag zu Grunde liegende Einreichung darf noch nicht veröffentlicht worden sein. Manuskripte bitten wir elektronisch über das Konferenzsystem der Tagung unter [www.bwl2010.de](http://www.bwl2010.de) in drei separaten Dokumenten einzusenden:

- Autorenangaben (Name/n, Anschrift/en und E-Mail-Adresse/n),
- Abstract, das die Forschungsfrage, theoretische und methodische Basis sowie die wesentlichen neuen Erkenntnisse des Beitrags benennt (max. 250 Wörter), und
- Manuskript.

Die Beiträge können in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein. Sie werden doppelt-blind von mindestens zwei Gutachtern beurteilt.

### Symposia

Ein Symposium fasst die Vorträge oder Diskussionsbeiträge von drei bis fünf Referenten zu einem gemeinsamen Thema zusammen.

Es wird von einem Organisator vorstrukturiert. Symposia, für die 90 Minuten (einschließlich einer 30-minütigen Aussprache im Plenum) zur Verfügung stehen, sollten eine breite Gruppe von VHB-Mitgliedern ansprechen. Symposia werden einseitigblind von mindestens zwei anonymen Gutachtern auf Basis der Kriterien Qualität der Einreichung und Relevanz der Thematik beurteilt. Die Einreichung eines Symposiums erfolgt elektronisch über das Konferenzsystem der Tagung unter [www.bwl2010.de](http://www.bwl2010.de) und enthält in einem Dokument:

- den Titel des Symposiums und den/die Namen, Anschrift/en und E-Mail-Adresse/n des/der Organisator/en des Symposiums,
- die Namen, Anschriften und E-Mail-Adressen der Referenten des Symposiums,
- das Abstract, das die Forschungsfrage, theoretischen und methodischen Grundlagen sowie die wesentlichen Erkenntnisbeiträge des Symposiums benennt (max. 250 Wörter),
- einen 1.500 bis 2.500 Wörter umfassenden Text, in dem die Organisatoren des Symposiums dessen Themenstellung, Zielsetzung, Inhalte, Relevanz, Erkenntnisbeitrag und Format (Organisation, Ablauf etc.) beschreiben,
- einen 500 bis 1.000 Wörter umfassenden Text von jedem der Referenten des Symposiums, in welchem der besondere Beitrag der Teilnehmer zum Symposium (vorgestelltes Manuskript bzw. Diskussionsbeitrag) spezifiziert wird, sowie
- in separaten Dokumenten die schriftliche Erklärungen aller Referenten des Symposiums, dass sie an dem Symposium teilnehmen werden.



Ein weiterer Programmteil zum Tagungsthema wird in Form eingeladener Vorträge und weiterer Angebote von den Organisatoren gestaltet.

Einreichungsschluss für Tagungsbeiträge ist der 30.11.2009.

Eine Benachrichtigung über die Annahme erfolgt bis zum 15.03.2010.

Mindestens ein „Best Conference Paper Award“ ist geplant.

Programmkommission VHB-Jahrestagung 2010 in Bremen

Vorsitzender:

Wolfgang König, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Mitglieder:

- Alexander Dilger, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

- Ralf Elsas, Ludwig-Maximilians-Universität München
- Bernd Frick, Universität Paderborn
- Armin Heinzl, Universität Mannheim
- Carsten Homburg, Universität zu Köln
- Herbert Kopfer, Universität Bremen
- Hans-Ulrich Küpper, Ludwig-Maximilians-Universität zu München
- Reinhard Moser, Wirtschaftsuniversität Wien
- Andreas Oestreicher, Georg-August-Universität Göttingen
- Marion Rauner, Universität Wien
- Christian Schade, Humboldt-Universität zu Berlin
- Christian Scholz, Universität des Saarlandes, Saarbrücken
- Rainer Souren, Technische Universität Ilmenau
- Martin Spann, Universität Passau
- Barbara E. Weißenberger, Justus-Liebig-Universität Gießen

## Call for Papers: Arbeit an Hochschulen Jahrestagung der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement 19. und 20. Februar 2010 an der Universität Flensburg

Am 19. und 20.02.2010 findet die Jahrestagung der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. an der Universität Flensburg statt. Die Kommission wurde auf der Jahrestagung des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. im Juni 1998 in Wien gegründet.

Seit 1998 werden auch jährliche Workshops zur Thematik des Hochschulmanagements veranstaltet, die der Intensivierung der hochschulbezogenen Managementforschung und dem Austausch zwischen den in diesem Feld tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern dienen.

Die Jahrestagung 2010 wird sich besonders dem Thema 'Arbeit an Hochschulen' widmen und wird diesmal deshalb in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Kommission Personal durchgeführt. Dabei sind wir an Themen interessiert wie z.B.:

- Die neue W-Besoldung: Fortschritt oder Rückschritt?
- Arbeitsbedingungen für Lehrende und Forschende im internationalen Vergleich
- Der wissenschaftliche Nachwuchs: ein ewiges Prekariat?

- Analysen der Lehrdeputate und Prüfungsbelastungen (besonders im Gefolge der BA-Einführung)
- Karrierewege an Hochschulen einst und jetzt
- Nebentätigkeiten, wer macht was für wen?
- Wissenschaftliche Hilfskräfte: die übernächste Forschergeneration oder Billigarbeiter?
- Durchlässigkeit - ist ein Wechsel zwischen Akademia und anderen Arbeitgebern möglich und erwünscht?
- Arbeitsbedingungen im nicht-wissenschaftlichen Bereich - auch ein Thema der Hochschulforschung?
- Wer bildet Hochschulmanager wie aus und fort?

Über entsprechende Referatsangebote zum Thema 'Arbeit an Hochschulen' würden wir uns freuen.

Bitte senden Sie ein Abstract im Umfang von 1-2 Seiten bis zum 31.10.2009 an eine der folgenden Adressen:

- Prof. Dr. A. Dilger - alexander.dilger@uni-muenster.de
- Prof. Dr. W. Matiaske - matiaske@hsu-hh.de
- Prof. Dr. G. Grözinger - groezinger@uni-flensburg.de

## Resolution - Konjunktur und Hochschulen gemeinsam fördern

Der Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. begrüßt die Berücksichtigung dringender Bauinvestitionen an Hochschulen im jüngsten Konjunkturpaket. Er weist jedoch darauf hin, dass daneben jedoch weitere Maßnahmen möglich und nötig sind, die zugleich die Konjunktur kurz- bis mittelfristig beleben und den unterfinanzierten Hochschulen wichtige Verbesserungen in Forschung und Lehre erlauben. So lassen sich die Mittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft ohne großen Vorlauf substantiell aufstocken, um wettbewerblich die wissenschaftlich beste Forschung über alle Disziplinen hinweg zu fördern und auszubauen, wobei die Ausgaben unmittelbar zu sinnvollen Sachinvestitionen und der zusätzlichen Beschäftigung von Personal führen. Entsprechend sollten die Mittel der bislang äußerst bescheiden ausgestatteten Exzellenzinitiative

für die Lehre vervielfacht und zusätzliche Programme zur Schaffung neuer Studienplätze aufgelegt werden, was nicht nur zusätzliche Arbeitsplätze an den Hochschulen schafft, sondern vor allem auch die Lehrqualität und den Humankapitalbestand in Deutschland verbessert sowie die den Arbeitsmarkt entlastende Aufnahme zusätzlicher Studierender in besonders nachgefragten Studiengängen erlaubt. Schließlich sind höhere Förder- und Freigrenzen beim BAföG schnell konjunkturwirksam und zugleich sozial-, familien- und bildungspolitisch sinnvoll.

Quelle: [http://pbwi2www.uni-paderborn.de/WWW/VHB/VHB-Online.nsf/id/DE\\_Resolution\\_-\\_Konjunktur\\_und\\_Hochschulen\\_gemeinsam\\_foerdern?open&l=DE&ccm=010011](http://pbwi2www.uni-paderborn.de/WWW/VHB/VHB-Online.nsf/id/DE_Resolution_-_Konjunktur_und_Hochschulen_gemeinsam_foerdern?open&l=DE&ccm=010011), 09.10.2009

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

Auf unserer Homepage [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2/2009  
Geisteswissenschaften

#### Forschung über Forschung

*Wolfgang Polt, Nicholas Vonortas & Robert Fisher*  
Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung? Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs- und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer

#### Forschungsentwicklung/-politik

*Wilhelm Krull*  
Aus der Zeit gefallen? Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften

#### Fundsachen

*Peter Strohschneider*  
Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften im Wissenschaftssystem

*Walter Pohl*  
(Different meanings of) Relevance and Impact in the Humanities

#### Forschungsentwicklung/-politik

*Wolff-Dietrich Webler*  
Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus  
Teil II: Anforderungen an die Lehrkompetenz  
Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte

### HSW

## Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2009  
Einige Ideen zum Medieneinsatz

#### Hochschulforschung

*Arild Raaheim*  
Aber meine PowerPoint-Folien bekommen Sie nicht!

*Dirk Steffens & Michael Reiß*  
Blended Learning in der Hochschullehre  
Vom Nebeneinander der Präsenzlehre und des E-Learning zum integrierten Blended Learning-Konzept

*Marc Horisberger*  
Gute Charts – schlechte Charts  
Visualisieren von Lerninhalten als hochschuldidaktische Kompetenz  
Zehn Regeln für die gekonnte Gestaltung und Handhabung von Text-Charts

#### Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Matthias Risch*  
Fehlverständnisse in Mathematik und Naturwissenschaften

#### Rezension

**Helga Knigge-Illner:**  
„Der Weg zum Dokortitel – Strategien für die erfolgreiche Promotion“ (Sandro Vicini)

### P-OE

## Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1+2/2009  
11 Studienprogramme zu Hochschule und Wissenschaftsmanagement im Vergleich

#### Vergleich der Studienprogramme

*Wolff-Dietrich Webler*  
Vergleich der Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen  
Allgemeiner Teil

#### Zertifikatsprogramme u.a.

*Katrin Rehak, Birgit Gaiser & Sabine Helling-Moegen*  
Die Helmholtz-Akademie für Führungskräfte

„Führung im Wandel“, Zertifikatsprogramm des IWBB

*Georg Krücken & Stefan Lange*  
Weiterbildungsstudium Wissenschaftsmanagement der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

#### Kombinationsprogramme

*Lil Reif & Attila Pausits*  
Studiengang Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Donau-Universität Krems

*Wolff-Dietrich Webler*  
Hochschule und Forschung in ihren Entwicklungs- und Wandlungsprozessen - kurz: Hochschulentwicklung - Zertifikatsprogramm der Akademie des IWBB

#### Masterstudiengänge u.a.

*Barbara Kehm*  
International Master Programme "Higher Education Research and Development" der Universität Kassel

*Anke Hanft & Tim Zentner*  
Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA), Universität Oldenburg

#### Vergleich der Studienprogramme

*Wolff-Dietrich Webler*  
Vergleich der Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

#### Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Anne Brunner*  
Team Games - Folge 8

**QiW****Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

QiW 1+2/2009  
Qualitätssicherung

**Qualitätsentwicklung/-politik**

*Uwe Schmidt*

Anmerkungen zum Stand der  
Qualitätssicherung im deutschen  
Hochschulsystem

SEDA PDF:

Sicherung der Qualität von Studium  
und Lehre made in England

*Kalle Hauss & Marc Kaulisch*

Diskussion gewandelter Zusammen-  
hänge zwischen Promotion,  
Wissenschaft und Karriere

**Forschung über  
Qualität in der Wissenschaft**

*Wolff-Dietrich Webler*

„Wieviel Wissenschaft braucht die  
Evaluation?“ Evaluation von Lehre  
und Studium als Hypothesenprüfung

*Meike Olbrecht*

Qualitätssicherung im Peer Review  
Ergebnisse einer Befragung der  
DFG-Fachkollegiaten

*René Krempkow*

Von Zielen zu Indikatoren –  
Versuch einer Operationalisierung für  
Lehre und Studium im Rahmen eines  
Quality Audit

**ZBS****Zeitschrift für  
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2009  
Studierendenmarketing -  
Aufgabe der Studienberatung?

**Beratungsentwicklung/-politik**

*Markus F. Langer*

Hochschulmarketing und Studienbera-  
tung - Überlegungen zum Miteinander  
zweier angenommener Gegensätze

*Franz Rudolf Menne, Matthias Stern &  
Walburga Wolters*

Erfahrungen und Perspektiven der  
Zusammenarbeit von Hochschul-  
marketing und Beratung an der  
Universität zu Köln

„Die Studienberatungen haben den  
besten Überblick...“

ZBS-Interview zum Thema „Studien-  
beratung und Studierendenmarketing“  
mit Prof. Dr. Klaus Semlinger

*Solvejg Rhinow*

Studienberatung in der Verantwor-  
tung für Studierendenmarketing -  
Ein Bericht aus der Praxis

**Weitere Themen**

*Boris Schmidt & Anja Vetterlein*  
Unklarheiten, Irritationen – aber auch  
viel Unterstützung: Der Einstieg von  
Promovierenden in ihren  
„Arbeitsplatz Hochschule“

*Peter Schott*

„Elteralarm!“ oder: Wie wir lernen,  
mit den Eltern zu leben

**Rezension**

*Maria Kelo:*  
Support for International Students  
in Higher Education. Practice and  
Principles  
(Manfred Kaluza)

**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](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich direkt an  
uns:

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

Telefon:  
0521/ 923 610-12

Fax:  
0521/ 923 610-22

Postanschrift:  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
33613 Bielefeld

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

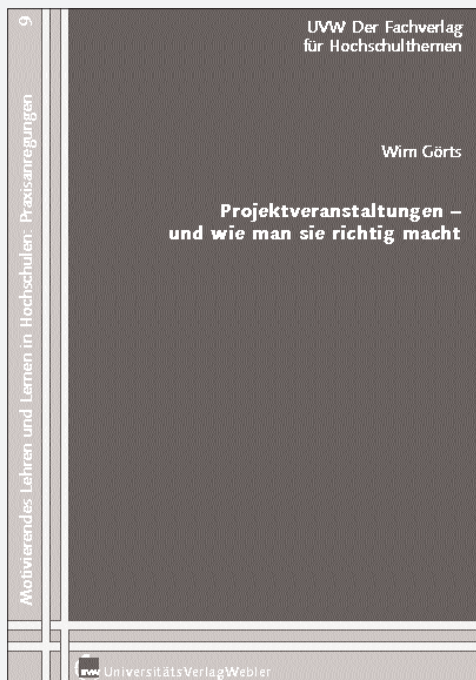
Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert. Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



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

Bestellung - Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

### Wim Görts: Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht



ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,  
138 Seiten, 19.80 Euro

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.

Bestellung - Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22