

Hochschulmanagement

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

13. Workshop Hochschulmanagement 2011 in Münster

- Verbesserung der Lehre durch Analyse der Interaktion
zwischen Dozierenden und Studierenden
- Affektives Commitment von Studierenden – Objekte der
Selbstbindung und ihre Wirkungen
 - Zur Rolle der Hochschulen im Kontext höherer
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung –
bildungspolitische Überlegungen und praktische Konzeption
- Eine Verengung in der öffentlichen Forschungsförderung?
 - Zeitschriften- und zitationsbasierte
Analyse sportökonomischer Forschung – Ein Vergleich
von wirtschafts- und sportwissenschaftlichen Lehrstühlen

3 | 2011

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; ehem. Kanzler der Universität Greifswald

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

Rudolf Fisch, Dr., Professor em., Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

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., Referat Evaluation, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, Köln

Stephan Laske, Dr., Professor i.R. 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 i.R. für Betriebswirtschaft, ehem. 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 Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“. Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, 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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.08.2011

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 oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter 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/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

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

Hochschulmanagement

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

Einführung des Herausgebers des vorliegenden Heftes

61

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

Gerd Grözinger
Eine Verengung in der öffentlichen
Forschungsförderung?

62

Herbert Grüner und Anika Lieberenz
Zur Rolle der Hochschulen im Kontext höherer
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer
Bildung – bildungspolitische Überlegungen und
praktische Konzeption

68

Organisations- und Managementforschung

Heinz Ahn, Marcel Clermont & Yvonne Höfer
Verbesserung der Lehre durch Analyse der Interaktion
zwischen Dozierenden und Studierenden

72

*Sascha A. Ruhle, Heiko Breitsohl
& Michael J. Fallgatter*

Affektives Commitment von Studierenden – Objekte
der Selbstbindung und ihre Wirkungen

77

Joachim Prinz, Pamela Wicker und Fabian Strahler
Zeitschriften- und zitationsbasierte Analyse
sportökonomischer Forschung – Ein Vergleich
von wirtschafts- und sportwissenschaftlichen
Lehrstühlen

84

Meldungen

90

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Wolff-Dietrich Webler:

Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

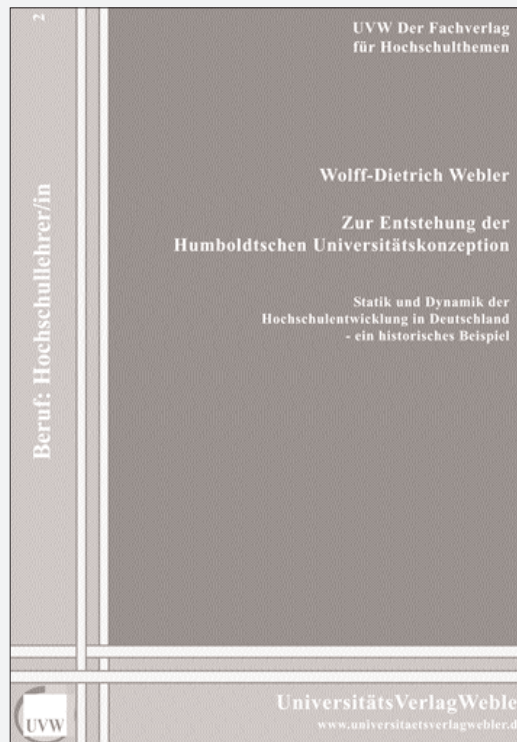
Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

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

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

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

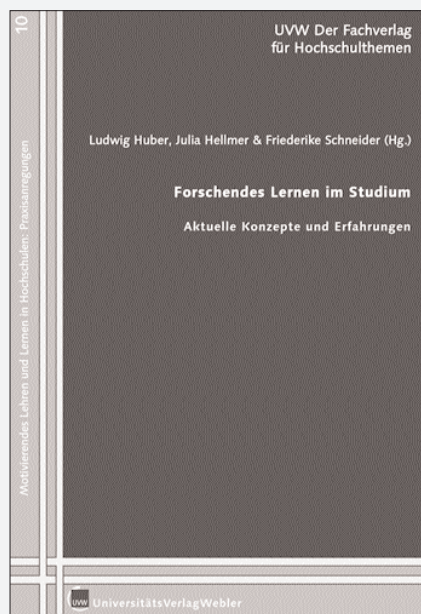
ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro



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

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.):

Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld 2009,
227 Seiten, 29.60 Euro

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.

Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

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

Der 13. Workshop Hochschulmanagement der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. (VHB) fand am 18. und 19. Februar 2011 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster statt. Es wurden 24 wissenschaftliche Fachvorträge zum Hochschulmanagement von und vor 53 Teilnehmern gehalten und diskutiert. Von diesen sind fünf nach anonymer Begutachtung und Überarbeitung in diesem Heft dokumentiert. Fünf weitere Beiträge erscheinen in einem oder auch mehreren nachfolgenden Heften. Mein Dank gilt allen Workshop-Teilnehmern, insbesondere den Vortragenden und Autoren sowie den Gutachtern.

Herr Prof. Dr. *Gerd Grözinger* stellt im ersten Beitrag die titelgebende Frage: **Eine Verengung in der öffentlichen Forschungsförderung?** Es geht darum, ob Forschungsförderung, insbesondere durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die Exzellenzinitiative, zu einer Konzentration der Mittel an wenige Hochschulen und Forschungseinrichtungen und damit letztlich wenige Forscher und Forschungsrichtungen führt. Es wird empirisch gezeigt, dass dies der Fall ist. Die normative Bewertung dieses Befundes bleibt zu diskutieren, wobei Evidenz für einen umgekehrt U-förmigen Zusammenhang zwischen Forschungsinput und -output präsentiert wird. Entsprechend sollte eine übermäßige Konzentration der Mittel vermieden werden, wozu ein konkreter Vorschlag unterbreitet wird.

Seite 62

Im zweiten Beitrag geht es um die Lehre auf hochschulpolitischer Ebene. **Zur Rolle der Hochschulen im Kontext höherer Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – bildungspolitische Überlegungen und praktische Konzeption** von Herrn Prof. Dr. *Herbert Grüner*, u. a. Rektor der bbw Hochschule Berlin, und Frau Anika Lieberenz ist ein Plädoyer für mehr Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsformen und -wegen, deren Verwirklichung an einem konkreten Beispiel aufgezeigt wird.

Seite 68

Im dritten Beitrag **Verbesserung der Lehre durch Analyse der Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden** von Herrn Prof. Dr. *Heinz Ahn*, Herrn *Marcel Clermont* und Frau *Yvonne Höfer* steht die Lehre auf individueller Ebene im Mittelpunkt. In dem Beitrag wird das sogenannte Gap-Modell aus dem allgemeinen Dienstleistungsmanagement auf die Besonderheiten der Hochschullehre übertragen. Dabei geht es um die Differenz zwischen erwarteter und wahrgenommener Lehrqualität aus studentischer Sicht, aus der wiederum die Dozierenden Rückschlüsse zur Verbesserung ihrer Lehre und Kommunikation ziehen können.

Seite 72

Der vierte Beitrag **Affektives Commitment von Studierenden – Objekte der Selbstbindung und ihre Wirkungen** von Herrn *Sascha A. Ruhle*, Herrn Juniorprof. Dr. *Heiko Breitsohl* und Herrn Prof. Dr. *Michael J. Fallgatter* befasst sich



Alexander Dilger

mit der Bindung von Studierenden, differenziert nach Kommilitonen, Lehrstühlen und der gesamten Hochschule. Dazu werden anknüpfend an ihre Untersuchung aus dem letzten Jahr (siehe HM 3/2010) Hypothesen entwickelt und empirisch überprüft. Die stärkste Bindung besteht danach gegenüber den Mitstudierenden, während die Bindung an die Hochschule am ehesten die Wechselabsicht reduziert.

Seite 77

Der fünfte und letzte Beitrag **Zeitschriften- und zitationsbasierte Analyse sportökonomischer Forschung – Ein Vergleich von wirtschafts- und sportwissenschaftlichen Lehrstühlen** von Herrn Prof. Dr. *Joachim Prinz*, Frau Dr. *Pamela Wicker* und Herrn *Fabian Strahler* befasst sich wiederum mit der Forschung. Am Beispiel von Sportmanagement und Sportökonomik wird die Messung von Forschungsoutput mittels Zeitschriftenrankings und Zitationsanalyse demonstriert. Dabei zeigt sich, dass Professoren mit allgemeinen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstühlen quasi nebenher mehr und höherrangig zu Sportmanagement und -ökonomik publizieren als ihre nur darauf spezialisierten Kollegen. Es werden verschiedene mögliche Ursachen für dieses überraschende Ergebnis diskutiert.

Seite 84

Alle Beiträge bieten Anregungen zu weiterer Forschung und gegebenenfalls auch wissenschaftlichen Diskussionen, wozu diese Zeitschrift gerne Einreichungen entgegennimmt. Auch zum 14. Workshop Hochschulmanagement sind Einreichungen sehr willkommen, wenngleich der konkrete Call for Papers erst noch erscheint. Der Workshop wird vom 16. bis 18. Februar 2012 in Berlin zusammen mit der wissenschaftlichen Kommission Wissenschaftstheorie und Ethik in der Wirtschaftswissenschaft veranstaltet, deren Themengebiete auch für das Hochschulmanagement sehr interessant sind.

Bereits am 14. und 15. Oktober 2011 veranstaltet die wissenschaftliche Kommission Hochschulmanagement zusammen mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Lehrerfolg – Messung des Lehrerfolgs als Teilaufgabe eines umfassenden Fakultätscontrollings“ die Tagung „Performance Management im Hochschulbereich“ an der Technischen Universität Braunschweig. Dazu finden Sie eine Einladung und nähere Informationen in diesem Heft. Zu allen genannten Veranstaltungen sind weitere Informationen außerdem auf der Kommissionshomepage unter <http://www.wiwi.uni-muenster.de/27/wk-hsm> zu finden.

Alexander Dilger

Gerd Grözinger

Eine Verengung in der öffentlichen Forschungsförderung?



An der Forschungsförderung aus öffentlichen Mitteln in Deutschland wird kritisiert, dass hier ein Trend zur 'Monopolisierung' zu beobachten sei. Mit Hilfe von Daten der DFG wird untersucht, ob es ausreichend Belege für diese These gibt. Dabei werden sowohl die zeitliche wie die Größendimension untersucht. Berücksichtigt wird darüber hinaus auch die Exzellenzinitiative, indem die Frage gestellt wird, ob diese zu einer weiteren Konzentration an Mitteln auf nur wenige Einrichtungen führt. Das Ergebnis ist in allen Dimensionen bejahend. Neuere Studien sehen den Einfluss von Größe auf die Forschungsproduktivität aber durchaus kritisch. Der Beitrag schließt deshalb mit einer politischen Überlegung, die sich auf ein US-amerikanisches Vorbild der speziellen Förderung von Bundesstaaten mit unterdurchschnittlicher Forschungsperformanz (EPSCoR) stützt.

In der Hochschulforschung wird mit 'Academic Drift' das Phänomen beschrieben, dass sich Einrichtungen im Tertiärsektor über die Zeit in ihrem Profil nach oben hin angleichen. Kleinere und jüngere Hochschulen mit ursprünglich speziellem Angebot (etwa die PHs) erweitern ihre Programme und versuchen zu wachsen oder Fachhochschulen wollen via Ausbau der Forschung und dem Ruf nach dem Promotionsrecht den Universitäten ähnlicher werden. Zugleich provoziert diese Nivellierungstendenz unter den länger Etablierten wieder eine Gegenbewegung der Differenzierung, wodurch dann neue Abgrenzungen nach unten zu beobachten sind. Die sogenannte 'Exzellenzinitiative' ist in Deutschland der deutlichste Ausdruck davon (Teichler 2008).

Im öffentlichen Raum hat die Exzellenzinitiative einen überwiegend positiven Widerhall gefunden. Auf der wissenschaftlichen Seite dagegen ist die Reaktion darauf doch eher verhalten. Der vielbeachteten These, dass wir es hier mit der sozialen Konstruktion einer 'Akademischen Elite' (Münch 2007) zu tun haben, die nicht ausreichend durch entsprechende Leistung gedeckt wird, ist mit Berechnungen aufgrund der DFG-Bewilligungen widersprochen worden (Auspurg/Hinz/Güdler 2008). Allerdings wurde dabei zum einen nur das Normalprogramm ausgewertet. Die koordinierten Programme, die eine zunehmende Finanzbedeutung aufweisen, blieben leider unberücksichtigt (Janzen/Heidler/Görtz 2009). Und berechnet wurden zum anderen auch nur die Bewilligungschancen von Anträgen, nicht die Bewilligungssummen (Münch 2009). So dass daraus nicht hervorgeht, ob etwa Mitglieder von in ihrem Grundhaushalt schlechter ausgestatteten Hochschulen

eventuell weniger Anträge bzw. Anträge mit einem geringeren Finanzvolumen stellen. Das sind keine unwichtigen Einwände, wie unterstellt wurde (Auspurg/Hinz/Güdler 2009). So ist etwa die Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter relevant für Drittmittelwerbungen (Grözinger 2003).

Im Folgenden soll der Frage nach einer Monopolisierung in der öffentlichen Forschungsförderung in Deutschland noch einmal nachgegangen werden. Ausgeklammert bleibt dabei die Regionaldimension, obwohl sie von großer Bedeutung ist. In Deutschland verteilt sich die Forschungsförderung sehr ungleich auf die Bundesländer, wie an anderer Stelle gezeigt wurde (Fromm/Grözinger 2010)¹. In diesem Beitrag wird es ergänzend um die behauptete Konzentration öffentlicher Forschungsfinanzierung auf relativ wenige Einrichtungen gehen. Und es werden nur DFG-Mittel (einschließlich der dort administrierten Exzellenzinitiative) betrachtet. Denn diese haben nicht nur vom Umfang her die größte Bedeutung, sondern kommen wegen der Transparenz der Vergabe ja einer meritokratischen Verteilung her im Prinzip am nächsten. Konkret werden folgende Hypothesen geprüft:

- 1) Über die Zeit betrachtet konzentrieren sich die DFG-Mittel stark auf die immer gleichen Einrichtungen.
- 2) Die DFG belohnt die Existenz größerer Einheiten, vor allem wegen der zunehmenden Bedeutung koordinierter Programme.
- 3) Die Exzellenzinitiative verstärkt noch diesen Trend und deutlich wird dies am Beispiel der dritten Förderlinie.

Zeitlicher Zusammenhang

Eine methodische Bemerkung vorab. Benutzt werden konnten nur die veröffentlichten Daten der DFG zur Forschungsförderung (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1997, Deutsche Forschungsgemeinschaft 2000, Deutsche Forschungsgemeinschaft 2003, Deutsche Forschungsgemeinschaft 2006, Deutsche Forschungsgemeinschaft 2009). Diese sind in der Aufteilung häufig sehr grob, so dass keine Auszählungen möglich sind, die Zahlungen nach Fachgruppen, Hochschulen und Programmtypen gleichzeitig berücksichtigen. Aber der mehrfache Versuch des Autors Zugriff

¹ Der Beitrag beruht auf einem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt im Rahmen der Förderlinie 'Neue Governance der Wissenschaft – Forschung zum Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft'. Für nützliche Hinweise bedanke ich mich bei Nadin Fromm, den Teilnehmer/innen des Workshops, den Herausgebern des Bandes sowie einem/einer anonymen Gutachter/in.

auf detailliertere Angaben der DFG zu bekommen, blieb leider ergebnislos. Deshalb lassen sich über die Zeit nur Summenangaben für die knapp 40 drittmittelstärksten Universitäten vergleichen.

30 (Universität Jena mit 69 Mill. €) sind es 37 Mill. €, von dort wieder zu Platz 40 (Universität Leipzig mit 52 Mill. €) nur noch 17 Mill. €.

Tabelle 1: Rangordnungen der 20 einnahmestärksten Hochschulen

Hochschulen	Jahre	91-95	96-98	99-01	02-04	05-07 mit Exz.	05-07 ohne Exz.	Exz. 3 Linie.
TH Aachen		1	2	1	2	1	2	X
U München		2	1	2	1	2	1	X
U Heidelberg		4	4	6	3	3	3	X
TU München		3	3	3	9	4	7	X
FU Berlin		5	13	13	10	5	5	X
U Freiburg		10	15	11	11	6	12	X
U Karlsruhe		6	14	10	6	7	9	X
U Erl.-Nürnberg		13	8	5	7	8	4	-
U Göttingen		8	11	15	12	9	8	X
HU Berlin		29	9	9	5	10	6	-
U Köln		21	19	16	18	11	13	-
U Frankfurt a.M.		19	25	18	20	12	19	-
U Bonn		15	12	12	13	13	15	-
U Tübingen		12	6	4	8	14	11	-
U Münster		25	23	19	15	15	16	-
U Konstanz		28	30	29	34	16	31	X
U Würzburg		14	10	8	4	17	10	-
TU Dresden		35	24	20	20	18	14	-
U Stuttgart		7	5	7	14	19	21	-
TU Darmstadt		26	22	25	25	20	22	-

Tabelle 1 gibt beispielhaft (die Berechnungen beruhen auf allen Fällen) die Rangordnungen der 20 einnahmestärksten Universitäten über die verschiedenen Zeiträume wieder. Die Reihung der Namen geschah dabei nach der Position in der letztveröffentlichten Periode 2005-2007, einschließlich der bereits gezahlten Mittel aus der Exzellenzinitiative. Schon dieser Ausschnitt zeigt eine relative Strukturkonstanz. Rangordnungen überzeichnen dabei sogar noch etwas das Bild. Denn im mittleren und unteren Bereich der Tabelle, da wo also noch relativ viel an Bewegung über die Zeit zu sehen ist, sind die Unterschiede in den Summen nicht mehr allzu hoch. Während etwa der Sprung von Platz 1 (TH Aachen mit 257 Mill. €) zu Platz 10 (Humboldt-Universität zu Berlin mit 153 Mill. €) eine Differenz von 104 Mill. € ergibt, beträgt der Unterschied der HU Berlin zur TU Darmstadt auf Platz 20 (106 Mill. €) nur noch 47 Mill. €. Und von der TU Darmstadt zu Platz

Mittel erhalten (Münch 2007). Allerdings war zu der Zeit der Publikation die DFG besonders zurückhaltend mit Informationen zur Forschungsförderung, so dass der statistische Beleg schwierig war. Mit den letztvorliegenden Daten für 2005-2007 lässt sich die These jetzt besser überprüfen. Hier liegen Angaben für über 80 Hochschulen vor, aufgeteilt nach den vier großen Wissenschaftsbereichen: Geistes- und Sozialwissenschaften, Lebenswissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Man sollte nach solchen Fachkulturen differenzieren, da der durchschnittliche Förderbetrag pro Professor/in stark differiert.

Tabelle 3 zeigt die nicht-standardisierten Werte für (OLS-)Regressionen, bei der die absoluten DFG-Einnahmen alleine durch die Zahl der jeweiligen Professor/innen in einer Fachgruppe an einer Universität erklärt werden sollen. In jedem Fall ist dabei ein positiver und hochsignifikanter Zusammenhang gegeben, der die Verteilung auch zu erheblichen Anteilen erklären kann.

Systematisch lassen sich die Zusammenhänge über die Zeit durch Korrelationen darstellen. Tabelle 2 gibt die Matrix der Rangordnungskorrelationen von der ersten dokumentierten Periode (1991-1995) bis zur vorläufig letzten (2005-2007) wieder. Es sind immer sehr hohe und auch hochsignifikante Werte zu verzeichnen, wobei der Zusammenhang mit der Zeit zwar etwas abnimmt, aber stark bleibt. D.h., ein gewisses Auf- und Absteigen von Universitäten bei der Forschungsförderung ist natürlich zu beobachten, es vollzieht sich aber in nur sehr beschränktem Maße und recht gemächlichem Tempo. Hypothese (1) kann deshalb als bestätigt gelten.

Größeneinfluss

Eine der am stärksten diskutierten Thesen von Richard Münch war die Behauptung, dass die Großeinrichtungen überproportional viel DFG-Mittel erhalten (Münch 2007). Das allein wäre noch wenig verwunderlich, mehr Personal sollte zu mehr Drittmitteln führen. Aber in allen vier Berechnungen ist die Konstanz negativ, dagegen der Wert an zusätzlich eingeworbenen

Tabelle 2: Korrelationen der DFG-Bewilligungen verschiedener Zeitperioden

	1996 - 1998	1999 - 2001	2002 - 2004	2005 - 2007
1991 - 1995	0,892**	0,833**	0,784**	0,746**
1996 - 1998	-	0,945**	0,909**	0,802**
1999 - 2001	-	-	0,956**	0,867**
2002 - 2004	-	-	-	0,867**

** = sig. auf der 1%-Ebene

Tabelle 3: Erklärung der DFG-Bewilligungen nach ProfessorInnen (2005 - 2007)

	Geistes-/ Sozial- wiss.	Lebenswiss.	Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Konstante	- 3878	- 1311	- 7203**	- 3431
ProfessorInnen	125**	378**	446**	417**
R ² (korr.)	0,463**	0,745**	0,775**	0,485**
N	76	59	70	67
Nachr.: Ø Einn.	90	361	308	339

** = sig. auf der 1%-Ebene

Drittmitteln für eine zusätzliche WissenschaftlerIn größer als der (nachrichtlich in der Tabelle in der letzten Zeile mit angegebene) Durchschnittswert pro ForscherIn. Mit anderen Worten: je besser ein Fachbereich personell besetzt ist, desto relativ stärker wird er von der DFG unterstützt. Auch Hypothese (2) ist somit bestätigt: große Einheiten werden beim gegenwärtigen System der Forschungsförderung bevorzugt. Und natürlich ist der gefundene Effekt mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschätzt, da die noch kleineren Universitäten im Datensatz fehlen.

Hintergrund dieses Effektes sind die koordinierten Programme (Sonderforschungsbereiche, Forschergruppen, Graduiertenkollegs etc.), die eine gewisse Größe der Antragsteller voraussetzen. Und deren Anteil steigt kontinuierlich. Das Normalverfahren - Eigenaussage: „Die Sachbeihilfe im Normalverfahren bildet den Kern der Forschungsförderung durch die DFG“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2011a) - ist schon lange nicht mehr ‚normal‘. Sein Anteil ist mittlerweile auf unter 30% der Förderung gesunken (Wissenschaftsrat 2008). Wird mit dem oben ausgewerteten Datensatz der DFG für gut 80 Universitäten eine Korrelation zwischen der Relation der Einzelförderung an der Gesamtförderung und der absoluten Angabe an Fördermittel berechnet, ergibt dies einen Wert von -0,609**. D.h., die Einzelförderung wird vor allem von den relativ drittmittelschwachen Hochschulen genutzt, die anderen haben dagegen Zugriff auf ganz andere, viel ertragreichere Optionen.

Die Exzellenzinitiative

Mit der Exzellenzinitiative war durchaus die Hoffnung verbunden, dass Originalität vielleicht Tradition übertrumpfen könnte. Michael Zürn, selbst Mitglied der Gemeinsamen Kommission der Initiative beschreibt aber als Problem, dass vorab eben nicht geklärt wurde: „Ist die Exzellenzinitiative ein offener Wettbewerb mit den besten Anträgen für die überzeugendsten Zukunftsplanungen, oder geht es primär darum anhand von Leistungsindikatoren die Besten anhand ihrer Leistungen in der Vergangenheit auszuwählen?“ (Zürn 2010, S. 224).

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass es gute Gründe für die Annahme gibt, dass sich vor allem doch die Verstärkung des bereits Bewährten durchgesetzt hat. Basis ist die Dritte Linie der Exzellenzinitiative, eigentlich so schön offen als ‚Zukunftskonzepte‘ betitelt. Tabelle 1 gibt in der letzten Spalte die Gewinner wieder (durch ein X gekennzeichnet)

und in der vorletzten Spalte die Rangziffern für die DFG-Förderung 2005-2007 ohne Mittel der Exzellenzinitiative. Schon bei dieser deskriptiven Darstellung ist die Übereinstimmung beeindruckend: Gewinner waren bekanntlich die Universität München, hier Platz 1 im Ranking, die TH Aachen, Platz 2, die Universität Heidelberg, Platz 3, die FU Berlin, Platz 5, die TU München, Platz 7, die Universität Göttingen, Platz 8, die Universität Karlsruhe, Platz 9, die Universität Freiburg, Platz 12 und der einzig echte Überraschungsgast am Gabentisch, die Universität Konstanz, Platz 31. Ganz so überraschend ist das natürlich nun auch wieder nicht, da Konstanz in den 60er Jahren ausdrücklich als Forschungsuniversität gegründet wurde, damals ironisch ‚Klein-Harvard‘ genannt, und bei einer Gewichtung mit der Anzahl der Professor/innen sich sofort um viele Rangplätze verbesserte. Auf diese Gewichtung wurde hier verzichtet, da dies wegen der unterschiedlichen Fächerzusammensetzung wieder zu anderen Ungenauigkeiten führt.

Tabelle 4: Erklärung des Erfolgs bei der Exzellenzinitiative (3. Förderlinie)

	1. Runde - Bereinigt	Hopefuls - Bereinigt	Hopefuls - Gesamt
N	82	73	73
Sign.	0,002	0,003	0,002
Cox und Snell R ²	0,296	0,256	0,212
Nagelkerkes R ²	0,592	0,547	0,452

In Tabelle 4, Spalte 1 ist das Ergebnis einer Logistischen Regression dargestellt. Erklärt werden soll der Erfolg bei der Dritten Förderlinie, den ‚Zukunftskonzepten‘. Und zwar unabhängig von irgendwelcher Kenntnis über die Anträge und ihrer Qualität, sondern allein aufgrund der DFG-Bewilligungen in der Periode 2005-2007 (hier dann natürlich ohne Exzellenzmittel, also um diese ‚bereinigt‘). Nagelkerkes R², das meistbenutzte Maß, ergibt für die Gewinner der 1. Runde recht hohe 0,592, d.h., man konnte mit den Daten der von der Exzellenzinitiative unabhängigen DFG-Einwerbungen den Erfolg der Zukunftskonzepte durchaus mit einer gewissen Zuverlässigkeit vorhersagen.

Gilt dies auch noch für die nächste Runde? Die Erwartungen sind zunächst gedämpft. Zum einen sind nun weitere drei Jahre vergangen, die Daten der DFG für den dafür besser geeigneten Zeitraum 2008-2010 aber noch nicht veröffentlicht. Zwar ist ein hoher statistischer Zusammenhang zwischen diesen beiden Perioden zu erwarten (s. Tabelle 2), aber doch auch eine gewisse Veränderung im Detail. Zum anderen ist wegen der oben angesprochenen abgeschwächten Differenzen bei der Summe der Drittmittel die Varianz bei den Hinzutretenden aus der ‚2. Reihe‘ geringer, was die Sicherheit der Voraussage weiter tangieren dürfte.

In der zweiten Phase der Exzellenzinitiative wurden im März 2011 weitere Universitäten ausgewählt, ihre Zukunftskonzepte einzureichen. Diesmal hießen die Gewinner: HU Berlin, Universität Bochum, Universität Bremen, TU Dresden, Universität Köln, Universität Mainz, Universität Tübingen. Diese ‚Hopefuls‘ werden dann mit den Gewinnern der er-

sten Phase um eine beschränkte Anzahl an Erst- oder Weiterfinanzierungen kämpfen.

Es wurden auch hier Logistische Regressionen durchgeführt, und zwar mit dem gleichen Datensatz, diesmal aber um die Gewinner der 1. Runde bereinigt (deshalb die Veränderung bei N). Zunächst wurde als Basis wieder die DFG-Mittel ohne solche der Exzellenzinitiative genommen. Aber man könnte auch argumentieren, dass diese Zuflüsse für Graduiertenschulen und Exzellenzcluster in 2005-2007 wichtige Voraussetzungen für einen Erfolg in 2011 waren. Es wurde deshalb zusätzlich auch eine Berechnung für alle DFG-Mittel („Gesamt“) berechnet.

Schließt man die Gewinner der 1. Runde aus und errechnet man die Rangordnungen neu, so wird deutlich, dass auch bei den Hopefuls obere Ränge dominieren. Wirklich überraschend ist nur, dass die Universität Erlangen-Nürnberg schon zum zweiten Mal nicht reüssierte, sie belegt immer Platz 1 in der neuen Reihung (der erste Wert ist ‚Bereinigt‘, der zweite ‚Gesamt‘). Die positiv beschiedene HU Berlin hat bereinigt wie insgesamt Platz 2, die Universität Tübingen 4 und 6, die Universität Köln 5 und 3, die TU Dresden 6 und 9, die Universität Mainz 9 und 13, die Universität Bochum 10 und 14, die Universität Bremen schließlich 15 und 16. Bei den Regressionen ergeben sich Werte für Nagelkerkes R^2 von 0,547 und 0,452, zwar etwas geringer, aber gar nicht so weit entfernt von der Treffsicherheit bei der Vorhersage der Gewinner der 1. Runde.

Alle Ergebnisse zusammen genommen kann auch Hypothese 3 als bestätigt gelten: die Exzellenzinitiative belohnt durchgängig diejenigen Einheiten zusätzlich, die auch in der Vergangenheit bei der Einwerbung von DFG-Mitteln besonders erfolgreich waren. Diese starke Präferenz der Entscheider/innen für bereits Erfolgreiche scheint schon ein implizites Wissen der Universitäten darzustellen. Denn die Anzahl der Bewerbungen für die zweite Runde der Exzellenzinitiative ging drastisch zurück. Wurden in der ersten Phase 580 Antragsskizzen eingereicht (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2008), waren es in der zweiten Phase nur noch 227 (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2011b). Das ist ein Rückgang um über 60%.

Konzentration und Effizienz

Nachdem oben alle drei Hypothesen bestätigt wurden, stellt sich die Frage, inwieweit eine Konzentration von öffentlichen Forschungsmitteln nicht vielleicht gerechtfertigt sei. Gibt es auch in der Wissensproduktion eine Skaleneconomie, ähnlich wie bei der Herstellung vieler Konsumgüter? Und wären dann eher die Quantität und/oder die Qualität forscherschen Outputs größenabhängig? Man darf hier skeptisch sein. Im Folgenden wird kurz auf drei neuere Studien hingewiesen, die sich mit unterschiedlichen Methoden und Gegenstandsbereichen dieser Frage nähern.

Eine Autorengruppe untersuchte die Arbeitsbedingungen hochkreativer Forscher anhand von zwanzig vorher sorgfältig ausgewählter Fallgruppen in zwei naturwissenschaftlichen Feldern: der Nanotechnologie und der Humangenetik. Eine der zentralen Ergebnisse war dabei, dass Größe einen negativen Einfluss ausübte: „We identified small group size as important organizational dimension for the development of creative work. This confirms findings previously reported... In fifteen of our twenty case studies, small group size

was highly influential for the creative accomplishment; in another four case studies this variable had some influence. The analysis of the case studies indicates that research groups responsible for creative events often start with two people, the group leader and a PhD student or a post-doc. Later on, leaders deliberately limited their groups to no more than six to eight researchers (excluding technicians and other support staff)“ (Heinze/Shapira/Rogers et al 2009, S. 616).

Für ein geisteswissenschaftliches Fach, die Geschichte, hat Richard Münch durch Auswertung von DFG- und CHE-Daten gezeigt, dass zwischen dem Input an Forschungsmitteln und dem Output an Veröffentlichungen ein buckelförmiger Zusammenhang besteht. D.h., es gibt eine Optimalgröße der Förderung, danach sinkt der Grenzertrag. Und dieses Optimum wird überschritten: „Die ersten acht von insgesamt 72 im DFG-Förderranking aufgelisteten Fachbereichen vereinigen mit 42,1 Mio. € schon die Hälfte der an diese Einrichtungen verteilten Fördergelder auf sich... Sie erreichen im Durchschnitt aber nur einen Publikationswert von 10,24 pro promoviertem Wissenschaftler... Die durchschnittliche Gesamtleistung würde sich mehr dem Optimum des Publikationswerts von 13 pro promoviertem Wissenschaftler annähern, wenn Fachbereiche unterhalb des Scheitelpunkts besser und Fachbereiche jenseits dieses Punktes schlechter ausgestattet wären“ (Münch 2010, S. 349).

Birgit Unger schließlich hat 86 DFG-Graduiertenkollegs untersucht. Outputindikatoren waren abgeschlossene Promotionen sowie andere Publikationen. Mit einer Data Envelopment Analyse konnten optimale Größen bestimmt werden. Für die Natur- und Lebenswissenschaften wurden keine Skaleneffekte festgestellt, kleinere Einheiten und größere unterschieden sich in der Forschungsproduktivität praktisch nicht. Bei den Sozial- und Geisteswissenschaften wurde dagegen ein Optimum bei nur 10 - 16 Kollegiat/innen gefunden (Unger 2010, S. 131, S. 162).

Gegensteuerungsmöglichkeiten

Die Konzentration von Forschungsmitteln auf wenige Einrichtungen scheint also weder in der Qualität noch in der Quantität der Forschungsergebnisse die von ihr erhoffte Steigerung zu erbringen. Dafür aber birgt sie erhebliche Gefahren. Und diese liegen einmal im Bereich der wissenschaftlichen Erkenntnis, weil die Bedingungen ihrer Produktion an den kleineren Universitäten sich sukzessive verschlechtern. Dort fehlt es an Mitteln, und gute Leute werden mit besseren Konditionen vor allem von den Hochschulen mit Exzellenzeinkünften abgeworben, was zu einer Negativspirale führt (Hartmann 2010).

Sie finden sich aber auch in der Lehre, wo die länderseitige Finanzierung der Exzellenzinitiative auf Kosten von Studienplätzen gehen kann. Dafür steht besonders deutlich das Beispiel von Schleswig-Holstein, das zu Gunsten einer Bewerbung der Universität Kiel in der 2. Runde die Medizinische Hochschule Lübeck und die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge der Universität Flensburg schließen wollte, was nur mit großer Mühe und auch noch nicht ganz endgültig verhindert wurde. Der zuständige Minister begründete das so: „Angenommen, jemand zwingt sie, eine Torte zu verkleinern. Schöpfen sie dann überall die Sahne

ab? Oder schneiden sie zwei Stücke heraus, damit die anderen Stücke die Sahne noch behalten? Das ist für Flensburg und Lübeck hart, aber insgesamt gesehen aus meiner Sicht eine stringente Strategie" (Jäger 29.05.2010).

Sicher kann die DFG die Defizite des deutschen Föderalismus, wo Landesregierungen sich aus der Versorgung mit Studienplätzen und der Finanzierung von Grundlagenforschung straflos zu entziehen vermögen (Grözinger 2004) nicht vollständig kompensieren. Aber, sie könnte durchaus anerkennen, dass die Gefahr besteht, dass der bisher breit angelegte Kreativitätspool durch eine zu starke Konzentration auszutrocknen droht und Gegenstrategien entwickeln. Ein anderer Förderstaat, die USA, macht dies seit Jahrzehnten (Fromm/Grözinger 2010). 1979/80 wurde dort auf Druck des Kongresses von der National Science Foundation (NSF), dem amerikanischen Gegenstück zur DFG, die zusätzliche Förderlinie ‚Experimental Program to Stimulate Competitive Research‘ (EPSCoR), zunächst als Feldversuch eingeführt. Dabei werden beim Einwerben von Drittmitteln bisher weniger erfolgreiche Bundesstaaten besonders gefördert, und darin wieder wird die Finanzierung auf die bis dato schwächeren Hochschulen konzentriert. Neben der Spitzenförderung eine solche Breitenförderung mit zu bedenken ist den USA grundsätzlich nicht fremd. Schon bei der Gründung wurden als Ziele der NSF formuliert: „... to strengthen research and education in the sciences and engineering, including independent research by individuals, throughout the United States, and to avoid undue concentration of such research and education“ (The United States of America 1950).

Der Versuch kann als gelungen gelten, wie mehrere Evaluationen gezeigt haben. EPSCoR hat sich in den letzten Jahrzehnten deshalb mehrfach ausgedehnt. Es sind weitere Bundesstaaten dazugekommen (mittlerweile sind mehr als die Hälfte berechtigt), die dafür allozierten Mittel der NSF sind im Steigen begriffen, und es haben andere öffentliche Forschungsförderungen ihrerseits EPSCoR-ähnliche Programme aufgelegt. Insgesamt werden so etwa 420 Mio. \$ jährlich verteilt (National Science Foundation 2010). Zur Einschätzung: die NSF hatte 2010 insgesamt knapp 7 Mrd. \$ zur Verfügung und die - ausgelagerte - öffentliche Medizinforschung ca. 31 Mrd. \$ (National Institutes of Health 2011).

EPSCoR-Programme haben in den USA also erfolgreich dahingehend gewirkt, dass sie ‚zu starke‘ Regionaldifferenzen in der öffentlichen Forschungsförderung zu einem gewissen Anteil kompensiert haben, so dass Anreize zur Anschlussfähigkeit gesetzt wurden. Deutschland ist in den letzten Jahren den umgekehrten Weg gegangen. Es hat stärker denn zuvor auf meritokratisch begründete Prinzipien der Forschungsförderung gesetzt, wie es vor allem in der Exzellenzinitiative deutlich wird. Der Wissenschaftsrat warnt aber deutlich: „Überhaupt ist die inflationäre Verwendung des Exzellenzbegriffs schon im allgemeinen wissenschafts- und förderpolitischen Sprachgebrauch problematisch, da hierdurch zunehmend eben das kaschiert wird, worauf eigentlich aufmerksam gemacht werden soll: eine wirklich herausragende und damit eben auch seltene Leistung. Dabei wird übersehen, dass sich Exzellenz immer auf einer breiten und soliden Basis gründet und erst in Relation zu dieser überhaupt erkennbar wird. Daher sollte die DFG ihren Auftrag weder rhetorisch noch faktisch auf ‚Exzellenz-

förderung‘ verengen und damit verdecken, dass neben der Förderung von Exzellenz eine wichtige Aufgabe der DFG darin liegt, die sehr gute Forschungsbasis Deutschlands in der Breite zu fördern, da ohne diese die Grundlage für die Prozesse der Herausbildung von exzellenten Leistungen fehlt. Der Wissenschaftsrat ermutigt die DFG, diese Haltung offensiv zu vertreten“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 15). Ein EPSCoR-ähnliches Programm zur bewussten Unterstützung von bei der Drittmittelwerbung bisher weniger erfolgreichen Hochschuleinrichtungen aufzulegen dürfte auch für Deutschland nützlich sein.

Literaturverzeichnis:

- Auspurg, Katrin/Hinz, Thoams/Güdler, Jürgen (2008): Herausbildung einer akademischen Elite? Zum Einfluss der Größe und Reputation von Universitäten auf Forschungsförderung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4, S. 653-685
- Auspurg, Katrin/Hinz, Thoams/Güdler, Jürgen (2009): Gespensterdebatte oder was ist soziologische Aufklärung? Replik auf die Kommentare von Richard Münch sowie Dorothea Jansen, Richard Heidler und Regina von Goertz, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61, S. 469-474
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1997): Bewilligung nach Hochschulen. Bewilligungsvolumen 1991 bis 1995. Anzahl kooperativer Projekte im Jahr 1996, Bonn
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2000): DFG-Bewilligungen an Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen 1996 bis 1998, Bonn
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2003): Förderranking 2003. Institutionen - Regionen - Netzwerke, DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung, Bonn
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2006): Förder-Ranking 2006. Institutionen - Regionen - Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung, Bonn
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2009): Förder-Ranking 2009. Institutionen - Regionen - Netzwerke. Fachliche Profile von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen im Licht öffentlich geförderter Forschung
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2011a): http://www.dfg.de/foerderung/programme/einzelfoerderung/einzelfoerderung_sachbeihilfe/index.html,
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2011b): http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2011/pressemitteilung_nr_08/index.html,
- Deutsche Forschungsgemeinschaft, Wissenschaftsrat (2008): Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, Bonn
- Fromm, Nadin/Grözinger, Gerd (2010): Sollte auch die DFG ein EPSCoR-Programm auflegen? Ein US-Beispiel zur Gestaltung von fairen Ausgangsbedingungen im Wettbewerb um öffentliche Forschungsgelder, in: Qualität in der Wissenschaft 4, S. 66-70
- Grözinger, Gerd (2003): Die Finanzsituation norddeutscher Universitäten: ökonomische und politische Schlussfolgerungen auf der Basis eines Ausstattungsvergleichs, in: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung (Beiträge zur Bildungsdiskussion) 72, 2, S. 271-288
- Grözinger, Gerd (2004): Hochschulfinanzierung in Deutschland: Föderalismusreform und Akademikerabgabe, in: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 2, S. 122 - 136
- Hartmann, Michael (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen, in: Leviathan, 38, S. 369-387
- Heinze, Thomas/Shapira, Philip/Rogers, Juan D./Senker, Jacqueline M. (2009): Organizational and institutional influences on creativity in scientific research, in: Research Policy 38, S. 610-623
- Jäger, Jost de (29.05.2010): in: Flensburger Tageblatt.
- Jansen, Dorothea/Heidler, Richard/Görtz, Regina von (2009): Ungleiche Chancen im Wissenschaftssystem: Artefakt oder Realität?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61, S. 363-467
- Münch, Richard (2007): Die akademische Elite, Frankfurt/M.
- Münch, Richard (2009): Kein Kartell, kein Monopol, keine Oligarchie? Wie die Soziologie zur Affirmationswissenschaft wird, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, S. 453-461
- Münch, Richard (2010): Der Monopolmechanismus in der Wissenschaft. Auf den Scultern von Robert K. Merton, in: Berliner Journal für Soziologie 20, S. 341-370

- National Institutes of Health (2011): Appropriations, <http://www.nih.gov/about/almanac/appropriations/part2.htm>*
- National Science Foundation (2010): EPSCoR and EPSCoR-like program budgets, by agency: FY 1998–2008, <http://www.nsf.gov/statistics/seind10/c5/tt05-a.htm>*
- Teichler, Ulrich (2008): Exzellenz und Differenzierung, in: Stefan Hornbostel, Dagmar Simon, Saskia Heise (Hg.), Exzellente Wissenschaft: Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen, Bonn, S. 13–23.*
- The United States of America (1950): Legal Act NSF, 1950; §1862: Function (e),,*
- Unger, Birgit (2010): Heterogenität und Performance von Forschernachwuchsgruppen. Eine Untersuchung am Beispiel von DFG-geförderten Graduiertenkollegs, München und Mering*
- Wissenschaftsrat (2008): Stellungnahme zur Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft: Perspektiven der Forschung und ihrer Förderung XII (2007–2011), Berlin*

Zürn, Michael (2010): Ein Rückblick auf die erste Exzellenzinitiative - Es geht noch besser, in: Stephan Leibfried (Hg.), Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektive, Frankfurt/M., S. 219–232.

■ **Gerd Grözinger**, Professor für Sozial- und Bildungsökonomie an der Universität Flensburg, Sprecher des von der Heinrich-Böll-Stiftung unterstützten Promotionskollegs 'Verantwortliche Hochschule'. E-Mail: groezing@uni-flensburg.de

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

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert. Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus, von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem 'shift from teaching to learning'. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden.

Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



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

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

Herbert Grüner und Anika Lieberenz

Zur Rolle der Hochschulen im Kontext höherer Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – bildungspolitische Überlegungen und praktische Konzeption



Herbert Grüner



Anika Lieberenz

Starre, voneinander getrennte Strukturen sind bezeichnend für das deutsche Bildungssystem. Doch zunehmend stößt die weitgehende Unverbundenheit insbesondere zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf Kritik. Waren Forderungen nach einer stärkeren Verzahnung in der Vergangenheit vornehmlich in bildungspolitischen Diskussionen von Bedeutung, so spielt heute die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte auch in wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Debatten eine immer entscheidendere Rolle. Mit den wegweisenden rechtlichen Neuerungen der Kultusministerkonferenz (KMK) für Zugang und Anrechnung von in der Berufsbildung erworbenen Abschlüssen und Kompetenzen wurden bereits erste entscheidende Schritte zur Erhöhung der Durchlässigkeit getan. Nun liegt es in den Händen der Hochschulen einzelne Angebote hinsichtlich ihrer inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung auf die Zielgruppe der beruflich qualifizierten Bewerber hin auszurichten. Der folgende Beitrag zeigt am konkreten Beispiel der bbw Hochschule Berlin auf, wie die politischen Rahmenbedingungen hinsichtlich des Durchlässigkeitsaspektes in der Praxis Berücksichtigung finden, und beleuchtet das Potenzial von bedarfsgerechten Angeboten im Lehr-Lern-Geschehen.

1. Rahmenbedingungen zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Bevor sich die Länder mit der KMK-Beschlussfassung "Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" im Jahr 2009 auf gemeinsame Kriterien des Zugangs für die Zielgruppe einigen konnten, existierten bereits KMK-Beschlüsse für die Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen aus dem Jahr 2002 und das dazugehörige Folgepapier von 2008. Laut KMK-Beschluss bezüglich des Zugangs erhalten nun auch Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungsabschlüsse eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Ein fachgebundener Hochschulzugang wird Personen mit Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung in einem zum Studium affinen Bereich und mindestens dreijähriger Berufspraxis gewährt (vgl. KMK 2009). Die Bundesländer haben diese Möglichkeit des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung allerdings unterschiedlich genutzt (vgl. KMK 2010).

Da mit dieser Beschlussfassung zum formalen Zugang – unter der Voraussetzung der länderrechtlichen Umsetzung – ein rechtsähnlicher Anspruch auf die Zulassung zum Hochschulstudium verbunden ist, erscheint der Zeitraum angesichts der jahrzehntelangen Unverbundenheit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung als relativ. Zudem setzt ein solcher Beschluss die Verifizierung der These von Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung voraus – ein besonders in Deutschland sehr umstrittener und oft diskutierter Aspekt (vgl. Frommberger 2009, S. 5-6).

Im Vergleich dazu erscheinen die Beschlüsse hinsichtlich der Anrechnung durch ihren eher "offenen" Charakter auf weniger Widerstand zu stoßen. So können außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten bis zu 50% eines Hochschulstudiums ersetzen. Allerdings entscheiden die Hochschule in eigener Zuständigkeit, ob und in welchem Umfang angerechnet wird. Zudem verpflichtet sie sich, Verfahren und Kriterien für eine solche Anrechnung zu entwickeln, deren Qualität im Rahmen von Studiengangsakkreditierungen überprüft werden (vgl. KMK 2002; 2008).

Um die Hochschulen bei der Entwicklung dieser Verfahren zu unterstützen, wurden bereits frühzeitig Projekte ins Leben gerufen. Initiativen für Modellprojekte auf Bundes- und Länderebene zur Identifizierung, Operationalisierung und Verfahrensüberführung von Methoden zur Anrechenbarkeit auf Studiengänge wie ANKOM oder INNOPUNKT liefern bzw. lieferten wichtige und entscheidende Hilfestellungen für entsprechende Anrechnungsstrategien (vgl. Buhr et al. 2008). Allerdings zeigen die Projektergebnisse, dass die Ermittlung von Äquivalenzpotenzialen – neben erheblichem Einsatz von Zeit und personellen Ressourcen seitens der Hochschulen – auf dem bereits erwähnten Leitgedanken der Gleichwertigkeit durch das Finden von Schnittmengen beruht. Zudem konzentriert man sich vorrangig auf eine Schnittmengenidentifizierung zwischen Abschlüssen aus der beruflichen Aufstiegsfortbildung und dem angestrebten Hochschulstudium.

Die hier aufgezeigten Hürden bei der Realisierung der angedachten pauschalen und individuellen Anrechnungsmodelle lassen nur erahnen wie komplex und problemreich eine Entwicklung von Anrechnungsmodellen für informell erworbene Kenntnisse oder Kompetenzen aus der beruflichen Erstausbildung sein könnte. Auch stellt sich besonders

für Universitäten mit ausreichender Bewerbernachfrage durch Abiturienten die Frage nach der Motivation für die Aufnahme beruflich Qualifizierter und die Anwendung bzw. Entwicklung von Anrechnungsmodellen der Kompetenzen.

So konstatiert die KMK in ihrem Folgebeschluss zur Anrechnung, dass der überwiegende Teil der Hochschulen die bestehenden Möglichkeiten für eine erhöhte Durchlässigkeit und Anrechnung nur geringfügig bzw. nicht anwendet (vgl. KMK 2008, S. 2). Deshalb ist anzunehmen, dass – wie auch in anderen Ländern mit weiter reichender Historie der Durchlässigkeitsdebatte sichtbar (vgl. Hoelscher et al. 2008, S. 148) – vornehmlich Fachhochschulen, insbesondere des privaten Sektors, Anrechnungsverfahren anwenden und Hochschulangebote hinsichtlich ihrer inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung auf die Zielgruppe der beruflich qualifizierten Bewerber hin ausrichten.

Das Modell der Work Based Studies (tätigkeitsbasiertes Lernen im betrieblichen Zusammenhang, vgl. dazu Kapitel 3) findet in Deutschland bisher kaum Anwendung. Gegenwärtig warten grundsätzliche Fragen wie:

1. Eignet sich das Konzept, in dem die Credits erworben werden, wirklich für eine akademische Auseinandersetzung?
2. Wie viele Module des gesamten Studiengangs werden in der Praxis erworben?
3. Ist die Einführung eines solchen Modells mit dem Hochschulgesetz des Landes vereinbar?
4. Die Work Based Studies orientieren sich an den Bedarfen der Unternehmen – wie findet eine qualitative Beurteilung dieser Module innerhalb von Studiengangsakkreditierungen statt?

auf ihre Klärung.

2. Umsetzung der KMK Vorgaben durch die bbw Hochschule

Als junge, im Jahr 2007 gegründete private Fachhochschule mit aktuell 800 Studierenden ist die bbw Hochschule eine von rund zwei Dutzend privaten Hochschulen in Berlin mit weiteren Standorten in Prenzlau, Frankfurt (Oder) und Hamburg. Die Hochschule orientiert sich bei der Gestaltung der international anerkannten Bachelorabschlüsse nicht am Leitgedanken einer "Elitenausbildung" – wie oftmals privaten Hochschulen unterstellt – sondern vielmehr an den Interessen "nicht-klassischer" Studierender.

Die bbw Hochschule Berlin wurde von der Berlin-Brandenburgischen Wirtschaft und den Unternehmerverbänden der Region explizit gegründet, um auch Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung das Studium (berufsbegleitend) zu ermöglichen und so den absehbaren Mangel an akademisch ausgebildeten Beschäftigten entgegenzuwirken. Die bbw Hochschule reiht sich mit dieser Zielsetzung in die vom Stifterverband analysierte Gruppe der "Aufwerter bzw. Berufsorientierte" ein, welche rund drei Viertel aller privaten Hochschulen in Deutschland ausmachen (vgl. Frank et al. 2010, S. 7).

Die Hochschule verfügt über einen besonders hohen Anteil nicht-klassischer Studierender; nicht zuletzt auf Grund der engen Unternehmenszusammenarbeit und damit bedarfs-

gerechten Entwicklung von Angeboten. Besonders hoch ist der Anteil der Studierenden ohne Abitur an der gesamten Studierendenschaft mit 47% in den Ingenieurwissenschaften. Dies liegt insbesondere an der frühzeitigen Etablierung von berufsbegleitenden Angeboten in diesem Segment für alle Standorte, in Kooperation mit den Partnern vor Ort. Im Bereich der Wirtschaftswissenschaften reduziert sich dieser Anteil erheblich auf 6%; verglichen mit dem Durchschnittswert der öffentlichen Hochschulen Berlins von 2,9% (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 48) jedoch ein noch immer sehr hoher Wert.

Bei der Zulassung der Studierenden wird klar zwischen Anerkennung und Anrechnung unterschieden. Durch die weitestgehende Übernahme der KMK-Beschlüsse in das Berliner Hochschulgesetz ermöglicht der Nachweis von Aus- und Weiterbildungsabschlüssen aus der beruflichen Bildung die Immatrikulation in die affinen Studiengänge. Bei der Entwicklung von Anrechnungsmodellen von im Beruf erworbenen Kompetenzen steht die Hochschule noch am Anfang. Im Bereich der bundesrechtlich geregelten Fortbildungen arbeitet die Hochschule zusammen mit Kammern, Verbänden und Unternehmen an einer kompetenzorientierten Analyse der Ordnungsmittel.

Durch die enge Zusammenarbeit mit der Akademie der Immobilienwirtschaft e.V. Berlin als Kooperationspartner der Hochschule konnte bereits ein pauschales Anrechnungsmodell für die berufliche Aufstiegsfortbildung des "Immobilienökonoms" auf den Bachelorstudiengang "Wirtschaftswissenschaften" entwickelt werden. Aber auch für den Bereich der beruflichen Erstausbildung konnte in Zusammenarbeit mit dem Trägerinstitut der bbw Hochschule (Berufsbildungswerk Berlin) eine erste Qualifikationsanalyse für den Ausbildungsberuf des Kfz-Mechatronikers in Hinblick auf mögliche Äquivalenzen im Studiengang Ingenieurwissenschaften erarbeitet werden (vgl. IP Institut für Personalmanagement 2010, S. 7).

Zudem bemüht sich die Hochschule über die Unternehmensverbände die Möglichkeit der Aufnahme eines Hochschulstudiums auch ohne Abitur bei den betrieblichen Bildungsverantwortlichen bekannter zu machen.

3. Bedarfsgerechte Angebote für beruflich Qualifizierte - weiteres Vorgehen

Neben der Frage des formalen Zugangs und der Anrechnung erfährt die Gestaltung bedarfsgerechter Studien- und Weiterbildungsangebote als dritte Säule im öffentlichen Diskurs zur Förderung der Durchlässigkeit immer mehr Aufmerksamkeit (vgl. Hauptausschuss des BIBB 2010, S. 2). Da aktuell der Anteil an beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulberechtigung unter Studierenden aller deutscher Hochschulen noch nicht einmal 1% (Wissenschaftsrat 2010, 112) erreicht, wird der Angebotsgestaltung eine besondere Bedeutung zur Erzielung der gewünschten quantitativen Veränderungen, welche Politik und Wirtschaft einfordern, beigemessen.

So sollten die zielgruppenspezifischen Angebote, insbesondere von Fachhochschulen, auch kürzere, zertifikatsbasierte Weiterbildungsangebote umfassen und die zeitlichen Um-

stände von Berufstätigen berücksichtigen (vgl. ebd., S. 64). Teilzeitstudiengänge mit Block- oder Wochenendveranstaltungen sollen helfen, Familie und Beruf mit dem Studium zu verbinden. Besonders für "nicht-traditionelle" Vollzeitstudierende müssen jedoch auch Vorbereitungs- und Unterstützungsangebote geschaffen werden, um eventuelle Defizite gegenüber Studierenden mit klassischer Hochschulzugangsberechtigung bereits vor Studienbeginn auszugleichen.

Auf Grund des hohen Anteils berufsbegleitend Studierender von fast 50% an der Gesamtstudierendenschaft, berücksichtigt die bbw Hochschule seit ihrer Gründung diese oben genannten Empfehlungen. Block- und Wochenendmodelle sowie die effiziente Nutzung der e-Learning Plattform ermöglichen ein zeitlich flexibles Studium neben dem Beruf. Zudem bietet die Hochschule Propädeutika, besonders für den ingenieurwissenschaftlichen Bereich, um optimale Voraussetzungen für den Studienstart zu schaffen.

Darüber hinaus beschäftigt sich die Hochschule mit der Frage nach der didaktischen Einbindung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen und deren entsprechender strategischer Berücksichtigung im Studiengangskonzept – jedoch ohne einer zu starke Überspezialisierung und/oder Entakademisierung Vorschub zu leisten.

Besonderes Potenzial misst die bbw Hochschule dem Konzept der ‚Work Based Studies‘ zu, welches in Großbritannien seit der Etablierung der ‚Widening - Participation - Strategy‘ als hochschulpolitisches Ziel des White Papers ‚The Future of Higher Education‘ (vgl. DfES 2003) zunehmende Beachtung findet.

Zur Work - Based - Learning - Landschaft in Großbritannien wurde innerhalb des ANKOM-Projektes eine Fallstudie modellhaft durchgeführt (vgl. Hartmann/Light 2010). Allerdings erfordert dieses Modell eine enge Kooperation zwischen akademischem Tutor, dem Unternehmen und natürlich dem Studenten. Die Umsetzung des Modells, in welchem die Credits erworben werden, verlangt neben einer transparenten Absprache zwischen Tutor und Unternehmen, auch die Bereitschaft zur finanziellen Investition seitens der Unternehmen in die akademische Weiterbildung der Mitarbeiter. Dafür bietet das Modell besonders für beruflich qualifizierte Mitarbeiter ohne vorherige Berührungspunkte mit akademischer (Weiter-)Bildung eine interessante Alternative zu üblichen berufsbegleitenden Studienmodellen.

Das so genannte ‚Studieren in Realprojekten‘ ermöglicht den Erwerb von Leistungspunkten durch tätigkeitsbasierte Lernprojekte, welche sich vom "Problemgehalt und Anspruchsniveau für eine Auseinandersetzung auf akademischen Niveau eignen" (Hartmann 2006, S. 1). Befunde in Großbritannien zeigen, dass Work Based Learning sowohl für beide betrieblichen Partner persönliche und berufliche Vorteile bringen kann (vgl. The Higher Education Academy 2008). Arbeitnehmer berichten u.a. von einem gestiegenen Selbstbewusstsein, Problembewusstsein und einer Steigerung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Arbeitgeber

verweisen u.a. auf eine begünstigende Organisationsentwicklung, erhöhte Leistungsbereitschaft des Einzelnen sowie einen Prestigeerfolg für das Unternehmen.

Weshalb das Modell in Deutschland nur langsam auf Interesse stößt, verwundert umso mehr, als das den Work Based Studies zugrunde liegende didaktische Konzept de facto den Charakter des dualen Systems als dominierendes Modell der Berufsausbildung in Deutschland ausmacht. Potenzielle Studierende innerhalb eines Work Based Studies-Programms könnten bereits auf die Erfahrungen innerhalb der Ausbildung zurückgreifen; die These von geringeren Berührungspunkten mit einem möglichen Studium liegt auf der Hand. Erste Untersuchungen in Deutschland ermutigen Schritte der Bildungspartner in Richtung von Work Based Studies (vgl. Hartmann/Light 2010). Diskurse zur Fragestellung ‚Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen?‘ beschäftigen sich schon seit längerem mit diesen Aspekten. So sollte der Fokus höherer Bildung anstelle einer ständig wachsenden Anwendungsorientierung eher auf der "Konfrontation mit konkreten Problemstellungen in der Praxis liegen" (Böhle 2010, S. 7).

In Hinblick auf eine Erhöhung der Durchlässigkeit bietet das Work Based Studies-Modell aus Sicht der Hochschule offensichtliche Vorteile für Arbeitnehmer und Arbeitgeber:

1. Anrechnung innerhalb vollständiger berufsbegleitender Studiengänge als auch innerhalb zertifikatsbasierter Weiterbildungsangebote,
2. Vermeidung von Doppelt-Lernen und ein damit verbundener Zeitgewinn,
3. Erhöhung der Weiterbildungsattraktivität,
4. Nutzung von Erfahrungen aus der dualen Ausbildung.

Zukünftig wird sich die bbw Hochschule verstärkt der Aufarbeitung der noch ungeklärten Fragen der Rahmenbedingungen (u.a. Vorgaben des Landeshochschulgesetzes bzw. der Akkreditierungsbestimmungen), der Hochschuldidaktik sowie der Erhöhung der Attraktivität der Idee des Work Based Studies bei Arbeitnehmern und Arbeitgebern widmen. Durch die enge Kooperation mit den Unternehmen wird zunächst die Interessenlage seitens der Praxispartner analysiert. Auf Grundlage dieser Ergebnisse plant die Hochschule Modellentwicklungen – je nach Interessenlage im Bereich zertifikatsbasierter Angebote bzw. vollständiger Studiengänge auf Bachelorniveau.

Literaturverzeichnis:

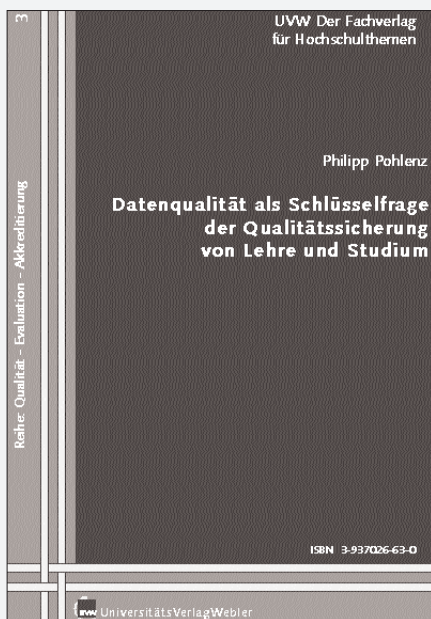
- Böhle, F. (2010): Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen? Die Verbindung von institutionalisiertem Lernen und praktischem Tun eröffnet neue Lernfelder und -orte. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39. Jg. 2010, H.2, S. 6.
- Buhr, R. et al. (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- DfES (2003): The Future of Higher Education. White Paper, cm. 5735. Norwich: Department of Education and Skills.
- Frank, A. et al. (2010): Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Essen: Edition Stifterverband.
- Frommberger, D. (2009): "Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, H. Profil 2, S. 1.
- Hartmann, E./Light, B. (2010): Promoting Innovation by Work Based Learning. Studies for Innovation in a Modern Working Environment - International Monitoring. Volume 6. Aachen: Technische Hochschule Aachen Zentrum für Lern- und Wissensmanagement.

- Hartmann, E. (2006): Work Based Studies - Studieren in Realprojekten. In: VDI/VDE-IT (Hg.): newsletter innovation positioning system, Dezember 2006, S. 1.
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2010): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: BIBB-Pressmitteilungen 47/2010.
- Hoelscher, M. et al. (2008): "The transition from vocational education and training to higher education: a successful pathway?". In: Research Papers in Education, Vol. 23, No. 2, pp.139-151.
- IP Institut für Personalmanagement (2010): SQARES - Sector Qualification Relations. Expertise I. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen fachverwandten beruflichen und akademischen Qualifikationen in ausgewählten Branchen. Expertise im Auftrag des bbw Bildungswerks der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg e.V.
- KMK (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen - Stand: Juli 2010. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf
- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2009. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulewesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008, Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf
- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulewesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. Juni 2002. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/BS_020628_AnrechnungausserhalbHochschule_I.pdf
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- The Higher Education Academy (prepared by Nixon, I.): Work-based learning - Impact Study. O.O. July 2008.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat.

■ **Dr. oec. habil. Herbert Grüner**, Professor für Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften Kunsthochschule Berlin, Rektor der bbw Hochschule Berlin, E-Mail: herbert.gruener@bbw-hochschule.de

■ **Anika Lieberenz**, M.Sc./ M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, E-Mail: anika.lieberenz@ovgu.de

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

Heinz Ahn, Marcel Clermont & Yvonne Höfer

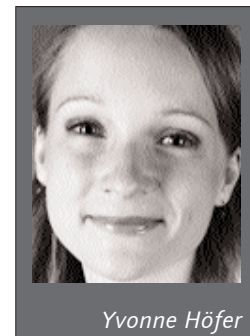
Verbesserung der Lehre durch Analyse der Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden¹



Heinz Ahn



Marcel Clermont



Yvonne Höfer

Der Messung und Steuerung der Performance hochschulischer Lehre wird ein immer höherer Stellenwert zuerkannt. Damit wächst der Bedarf an entsprechenden, den Charakteristika der Lehre Rechnung tragenden Controlling-Instrumenten. Vor diesem Hintergrund wird ein Ansatz zur Analyse der Interaktion zwischen einem einzelnen Dozierenden und seinen Studierenden vorgestellt. Der Ansatz beruht auf dem von Parasuraman/Zeithaml/Berry (1985) vorgeschlagenen Gap-Modell, das an den Kontext eines veranstaltungsbezogenen Lehr-Lern-Prozesses angepasst wird. Das so modifizierte Modell erlaubt die differenzierte Aufdeckung von Lücken in der Dozierenden-Studierenden-Interaktion. Verbunden mit einer Ursachenanalyse erschließen sich daraus praktikable Ansatzpunkte, im Rahmen der Schließung identifizierter Lücken die Lehrqualität gezielt zu steigern.

1. Performance-Analysen in der Hochschule

Seit den jüngeren Reformen im deutschen Bildungswesen hat die Forderung nach Transparenz hinsichtlich der Leistungserbringung im Hochschulbereich erheblich an Bedeutung gewonnen. So dienen Informationen über die relative Performance von Hochschulen bzw. ihren Fachbereichen in steigendem Maße den Landesregierungen bzw. dem Hochschulmanagement bei der Verteilung finanzieller Mittel, den Studienanfängern bei ihrer Studienortwahl, den Arbeitgebern bei der Auswahl ihrer zukünftigen Mitarbeiter sowie den Forschungsförderern bei der Vergabe von Drittmittelprojekten. Die Ableitung entsprechender Performance-Größen stellt allerdings eine große Herausforderung dar, denn die Leistungen des Hochschulsektors können in der Regel nicht über Märkte bewertet werden. Preise, welche die Wertschätzung der Nachfrager bezüglich der angebotenen Leistungen auf einen gemeinsamen Nenner bringen und vergleichbar machen, existieren nicht.

Demgegenüber hält die Hochschulforschung als vergleichsweise junges Wissenschaftsfeld noch in vielen Bereichen keine Konzepte bereit, mit denen den neuen Herausforderungen wirkungsvoll begegnet werden könnte. Insbesondere trifft dies für den Aspekt der Messung des Lehrerfolgs zu. Zwar existieren zahlreiche Publikationen, in denen Methoden der Leistungsmessung im Hochschulbereich auf den Prüfstand gestellt werden (stellvertretend Küpper/Ott 2002 und Ursprung 2003); ferner wurde bereits eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen in die Diskussion eingebracht (z.B. Schenker-Wicki 1996 und Bayer 2000). Dem Aspekt des Lehrerfolgs wird dabei allerdings weit weniger Beachtung geschenkt als dem Aspekt des Forschungserfolgs. So beschränken sich viele betriebswirtschaftliche Abhandlungen zum Lehrerfolg in einer mehr oder weniger strukturierten Aufzählung und Erörterung möglicher Lehrindikatoren (z.B. Gutierrez 2005 und Kirchhoff-Kestel 2006).

Gründe für die limitierte Betrachtung sind im Charakter der Lehre und in der engen Verknüpfung von Lehre und Lernen zu suchen. Lehre wird als Dienstleistung gesehen, die Hochschulen zum einen für die gesamte Gesellschaft (Stichwort: allgemeiner Bildungsauftrag) und zum anderen für einzelne Studierende (Stichwort: Berufsfähigkeit) erbringen. Die Schwierigkeit der Beurteilung des Lehrerfolgs resultiert dabei aus der Kopplung von Lehre und studentischem Lernen. So stellt der Studierende aus Sicht des Dozierenden einen externen Faktor dar, dessen Leistungsbeitrag einen nennenswerten Einfluss auf das Produktionsergebnis (Lernergebnis als Fähigkeit eines Studierenden, Erlerntes umzusetzen) hat, aber nur in Grenzen beeinflussbar ist. Plakativ ausgedrückt erschwert „schlechte“ Lehre studentisches Lernen, verhindert dieses aber nicht. Umgekehrt erleichtert „gute“ Lehre das Lernen, muss aber nicht

¹ Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des dem Beitrag zu Grunde liegenden Forschungsprojekts.

zwingendermaßen zu einem „guten“ Lernergebnis führen. Damit sind alle Lehrleistungsindikatoren problematisch, deren Ausprägungen zugleich von der Lernleistung abhängen, also z.B. Durchschnittsnoten von Prüfungen. Diese lassen sich nämlich nicht nur durch eine höhere Lehrleistung – etwa im Rahmen einer verständlicheren und einprägsameren Stoffvermittlung – verbessern. Vielmehr kann der gleiche Effekt auch bei niedrigerer bzw. unveränderter Lehrleistung erzielt werden, im Falle der Prüfungsnoten als Kriterium insbesondere durch Verringerung von Breite oder Tiefe der gelehnten Themengebiete bzw. durch großzügigere Bewertung der Prüfungsergebnisse. Als Alternative zu einem solchen outputorientierten Bewertungsansatz wird daher in diesem Beitrag eine prozessorientierte Sichtweise verfolgt, welche an der Interaktionsbeziehung zwischen Dozierenden und Studierenden ansetzt.

Dazu wird das von Parasuraman/Zeithaml/Berry (1985) eingebrachte Gap-Modell fruchtbar gemacht. Kapitel 2 stellt dieses Modell vor und skizziert Ansätze zu seiner Übertragung auf Problemstellungen aus dem Hochschulbereich. Darauf aufbauend wird in Kapitel 3 ein modifiziertes Gap-Modell für die Interaktionsbeziehung eines einzelnen Dozierenden mit seinen Studierenden entwickelt. Kapitel 4 skizziert abschließend, welchen Nutzen dieses Modell für Performance-Analysen in der Hochschule haben kann.

2. Das Gap-Modell und seine Übertragungen auf den Hochschulsektor

Parasuraman, Zeithaml und Berry haben in ihrer 1985 publizierten Untersuchung analysiert, wie die Qualität einer Dienstleistung aus Kundensicht definiert wird und welche Einflussfaktoren aus Produzentensicht auf die vom Kunden wahrgenommene Qualität wirken. Dabei gehen sie davon aus, dass sich die Qualität einer Dienstleistung aus der Differenz zwischen der wahrgenommenen Qualität der Problemlösung durch den Dienstleistungsproduzenten und der erwarteten Qualität des Kunden ergibt. Ist diese Differenz gleich null, werden die Erwartungen des Kunden genau erfüllt. Weicht die Differenz in positiver Richtung ab, werden die Erwartungen übertroffen, wodurch die Problemlösung als „qualitativ hochwertig“ anzusehen ist. Weicht sie hingegen in negativer Richtung ab, werden die Erwartungen nicht erfüllt, und der Kunde neigt dazu andere Anbieter zu kontaktieren.

Für Dienstleistungsunternehmen ist es vor allem relevant, den letztgenannten Fall zu verhindern. Dazu sind diejenigen Treiber zu identifizieren, welche die Lücke (= Gap) zwischen Wahrnehmung und Erwartung beeinflussen. Besondere Bedeutung kommt dabei Treibern zu, auf welche die Dienstleistungsproduzenten selbst Einfluss nehmen können. Um solche Treiber abzuleiten, haben Parasuraman/Zeithaml/Berry (1985, S. 43) Tiefen- und Gruppeninterviews mit Vertretern von Dienstleistungsunternehmen aus der Finanzbranche (Banken, Kreditkartenunternehmen und Wertpapiermakler) sowie Reparaturwerkstätten geführt. Sie leiten aus diesen Interviews vier Produzenten-Lücken ab, welche die zuvor dargestellte Kunden-Lücke auf Seiten der Produzenten determinieren: Listening-Gap, Service Design and Standard-Gap, Service Performance-Gap und Communication-Gap².

Dieses Modell wurde unserer Kenntnis nach bisher zwei Mal auf die hochschulische Lehre übertragen. Dabei ist der Ansatz von Forrester/Parkinson (2006) für die hier im Vordergrund stehende Fragestellung der Interaktionsbeziehung in Bezug auf einen Dozierenden und seinen Studierenden nicht geeignet, da er die gesamte Hochschule als Produzent für den Spezialfall von Präsenzveranstaltungen bei Fernstudierenden betrachtet. In unserem Beitrag sollen demgegenüber Präsenzuniversitäten den Fokus bilden.

Von größerem Interesse ist daher die Untersuchung von Ng/Forbes (2009). Die Autorinnen kreieren ein Framework, mit dessen Hilfe die akademische Ausbildung als Dienstleistung für Studierende aus dem Blickwinkel des Hochschulmarketings detailliert analysiert werden kann. Dabei kombinieren sie Erkenntnisse aus der Marketingforschung (Gap-Modell) mit solchen aus den Erziehungswissenschaften und der Didaktik, um so zu einem umfassenden Bild zu gelangen. Mit Hilfe dieses Modells wollen sie eine Grundlage zur Implementierung eines Frameworks geben bzw. das Marketing von Universitäten in Bezug auf die Ansprache künftiger und aktuell eingeschriebener Studierender verbessern.

Analog zum Ursprungsmodell liegt beim Modell von Ng/Forbes der Fokus auf der Lücke zwischen der erwarteten und der wahrgenommenen Leistung der Studierenden. Dabei wird als Besonderheit der Lehre berücksichtigt, dass der Studierende nicht bloßer Empfänger einer Leistung ist. Vielmehr ist es in der Lehre erforderlich, dass der Studierende mitarbeitet, weshalb man in diesem Zusammenhang auch vom Studierenden als Co-Produzenten bzw. Prosumer der Lehre spricht (Rassenhövel 2010, S. 65). Von daher werden in diesem Modell zusätzlich die Erwartungen der Studierenden an sich selbst bzw. ihr eigener Leistungsbeitrag berücksichtigt. Auf Seite der Hochschule bzw. Fakultät oder des Fachbereichs entsprechen die betrachteten Lücken und die Übertragungen auf die Hochschule weitgehend denjenigen des Ursprungsmodells.

Die Autorinnen arbeiten allerdings zwei Besonderheiten heraus: den Kernservice und die Ideologie-Lücke. Unter dem Kernservice verstehen Ng/Forbes (2009, S. 48ff.) insbesondere das Lernen der Studierenden, welches durch die akademische Lehre unterstützt wird und dabei untrennbar mit der Lehre verbunden ist. Der Service Lehre ist daher nicht unbedingt als zielführende Leistung zu kennzeichnen, bei welcher der Einsatz bestimmter Inputfaktoren zwingend zu bestimmtem Output führt. Die Ideologie-Lücke berücksichtigt den Umstand, dass Universitäten in der Lehre auch einen erzieherischen Anspruch haben (Ng/Forbes 2009, S. 54ff.). Es geht also nicht nur um die Fragestellung, was Studierende in der Universität lernen wollen, sondern vielmehr auch darum, was die Universitäten meinen, dass Studierende lernen sollen.

Das Modell von Ng/Forbes (2009) stellt für diesen Beitrag eine gute Grundlage für vertiefende Betrachtungen dar, da es insbesondere betriebswirtschaftliche und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse kombiniert. Allerdings liegt sein Fokus auf der Entwicklung eines Marketingkonzepts für Hochschulen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es aber,

² Auf eine detaillierte Darstellung dieser Lücken sei an dieser Stelle verzichtet, da im nachfolgenden Kapitel 3 eine ausführliche Beschreibung erfolgt.

Erkenntnisse zur Performancemessung der Lehre zu generieren, weshalb die Betrachtungsebene einer gesamten Hochschule bzw. eines gesamten Fachbereichs für eine solche Analyse zu hoch aggregiert ist.

3. Gap-Modell zur Abbildung der Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden

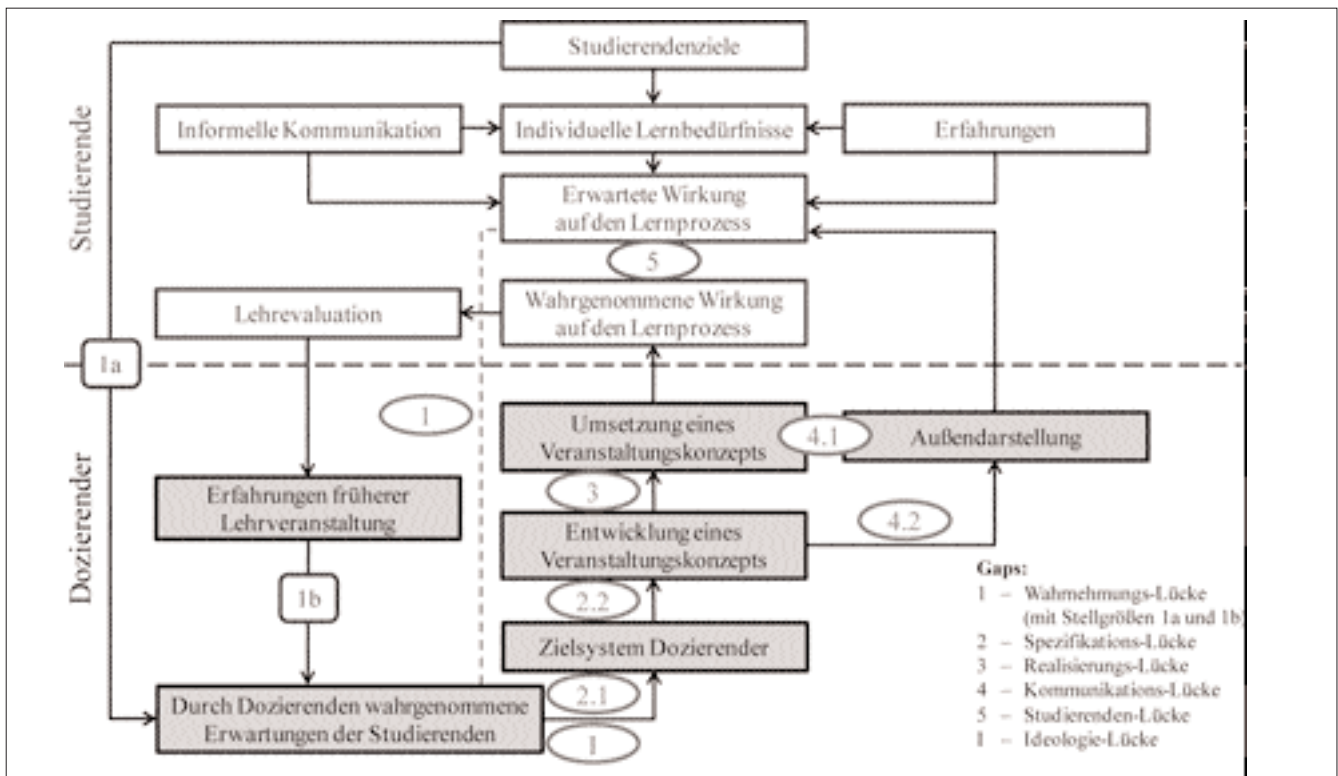
Im Folgenden soll die Interaktionsbeziehung zwischen einzelnen Dozierenden und ihren Studierenden im Rahmen einer einzelnen Lehrveranstaltung in den Vordergrund gestellt werden. Dabei werden die von Parasuraman/Zeithaml/Berry (1985) ursprünglich entwickelten Überlegungen einbezogen und auf die spezifische Situation übertragen, wozu das zuvor vorgestellte Modell von Ng/Forbes (2009) genutzt und um eigene Überlegungen ergänzt wird. Der resultierende Modellansatz ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1, Gap 1 bis 4 und Gap I) werden im Folgenden detaillierter vorgestellt. Dabei wird der dann relevante Ausschnitt der Abbildung 1 jeweils als separate Abbildung wiedergegeben.

So kann gemäß Abbildung 2 eine Diskrepanz zwischen der vom Dozierenden wahrgenommenen Erwartung der Studierenden an seine Lehrveranstaltung und der tatsächlichen Erwartung der Studierenden auftreten; dies entspricht der Wahrnehmungs-Lücke (Gap 1). Diesbezüglich ist zu hinterfragen, wie ein Dozierender die Erwartungen Studierender ermitteln kann. Solche Ermittlungsmöglichkeiten werden im Folgenden als Stellgrößen bezeichnet. Hier sind grundsätzlich zwei Stellgrößen denkbar, die in Abbildung 2 als 1a und 1b gekennzeichnet sind.

Wie bereits angemerkt, wird die erwartete Wirkung auf den Lernprozess eines Studierenden durch seine individuellen Lernbedürfnisse bestimmt, welche je nach Studierendentyp

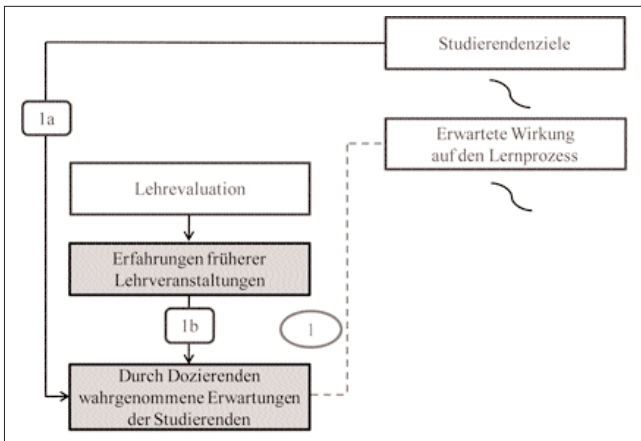
Abbildung 1: Gap-Modell der Interaktionsbeziehung zwischen Studierenden und Dozierenden



Davon ausgehend, dass Studierende Lehrveranstaltungen besuchen, um hierbei zu lernen bzw. bei ihrem individuellen Lernen unterstützt zu werden, ist für sie bedeutend, wie sich eine Lehrveranstaltung auf ihr Lernen auswirkt (Winteler 2002, S. 42). Zur Beurteilung der Qualität einer Lehrveranstaltung ist es daher entscheidend, ob die wahrgenommene Wirkung auf den Lernprozess der erwarteten entspricht. Will ein Dozierender seine Hörerschaft zufriedenstellen, so ist eine Lücke zwischen der erwarteten und wahrgenommenen Wirkung auf den Lernprozess dieser Studierenden (Gap 5 – Studierenden-Lücke) zu schließen. Der Dozierende kann auf diese Studierenden-Lücke allerdings nicht unmittelbar einwirken. Es existieren vielmehr andere Lücken als Stellhebel, deren Beseitigung die o.g. Studierenden-Lücke schließen kann. Diese durch die Dozierenden unmittelbar beeinflussbaren Lücken (siehe Abbil-

unterschiedlich sein können (z.B. Forster/Winteler 2006, S. 197f., Renkl 2009, S. 739, oder Winteler 2002, S. 43f.). Die Lernbedürfnisse werden nicht zuletzt durch die Ziele beeinflusst, die ein Studierender mit seinem Studiengang bzw. mit dem Besuch einer konkreten Lehrveranstaltung verfolgt. Aufgabe des Dozierenden sollte es daher sein, im Sinne einer Anforderungsanalyse im Hinblick auf die Zielgruppe Studierender deren Ziele zu ermitteln (Stellgröße 1a). Ein entsprechender Ansatz zur Studierendenevaluation, der die Erwartungen der Studierenden berücksichtigt, wurde von Hansen/Hennig-Thurau/Wochnowski (1997) für die Wirtschaftswissenschaften entwickelt. Daneben kann der Dozierende auf vergangene (formale) Evaluationen seiner Lehrveranstaltungen zurückgreifen, falls die Evaluationen Informationen über die Unterstützungserwartungen der Studierenden liefern oder zumindest Rückschlüsse dar-

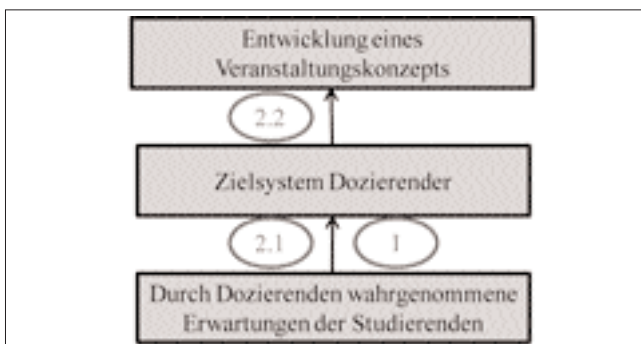
Abbildung 2: Elemente der Wahrnehmungs-Lücke



auf zulassen; ferner kann ein Dozierender auch informell, z.B. durch Beobachtung der Verhaltensweisen oder im Rahmen von Gesprächen, Erwartungen seiner Studierenden an seine Lehrveranstaltungen evaluieren (Stellgröße 1b). Allerdings verbleibt bei Vergangenheitsbetrachtungen die Problematik, dass sich die Struktur der Studierenden verändern kann. Es ist also nicht zwingend gewährleistet, dass die Erwartungen Studierender früherer Veranstaltungen den Erwartungen Studierender aktueller oder kommender Veranstaltungen entsprechen.

Die in Abbildung 3 skizzierten Spezifikations-Lücken sowie die Ideologie-Lücke können im Rahmen der Übertragung der wahrgenommenen Erwartungen Studierender in das Zielsystem des Dozierenden auftreten. So kann sich eine erste Spezifikations-Lücke (Gap 2.1) ergeben, wenn der Dozierende die Erwartungen der Studierenden zwar richtig wahrnimmt, sie jedoch fehlerhaft oder gar nicht in seinen Zielen berücksichtigt. Ebenso ist denkbar, dass Dozierende die Erwartungen der Studierenden nicht erfüllen wollen, sofern sie mit den eigenen Lehrzielen kollidieren. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Dozierende eine bestimmte normative Vorstellung über das Lernen Studierender haben und daraus ihre Lehrziele und -methodiken ableiten:³ In einem solchen Fall berücksichtigt ein Dozierender bewusst nicht allein, was die Studierenden lernen wollen, sondern legt selbst fest, was sie lernen sollen (Gap 1).

Abbildung 3: Elemente der Spezifikations-Lücke



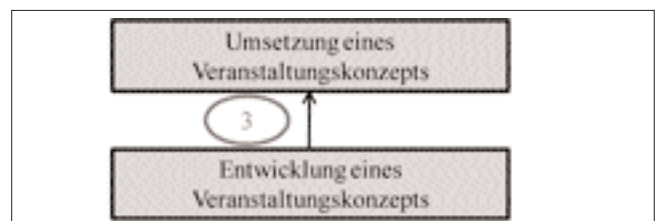
In didaktischer Hinsicht ist es z.B. möglich, dass Studierende nur passiv an einer Veranstaltung teilnehmen wollen, also einen allein vortragenden Dozierenden bevorzugen. Wenn dieser nun bewusst das Konzept einer aktiven Beteiligung der Studierenden verfolgt, z.B. indem die Studieren-

den Fallstudien selbstständig vorbereiten und vortragen sollen, treffen zwei unterschiedliche Ziele aufeinander, die nicht miteinander vereinbar sind, es entsteht eine Ideologie-Lücke. Weiter tritt auch das Problem auf, dass Studierende einer Veranstaltung in der Regel keine homogene Gruppe sind, sondern unterschiedliche inhaltliche und didaktische Erwartungen an die Veranstaltung haben. Hier ist es für einen Dozierenden zumindest sehr schwierig, wenn nicht gar unmöglich, in seinem Konzept auf alle Aspekte einzugehen und einen entsprechenden Inhalts- und Methodenmix anzubieten. Er kann aber zumindest die Ideologie-Lücke durch eine korrekte und ausführliche Außendarstellung vermindern, z.B. indem er auch Gründe für sein Lehrkonzept darlegt und in diesem Zusammenhang den Studierenden konkrete Lernziele aufzeigt.

Die Lehrziele des Dozierenden fließen in ein Lehrveranstaltungs-konzept ein. Dieses Konzept umfasst zumindest inhaltliche und didaktische Elemente der Lehrveranstaltung (Martin et al. 2000, S. 396ff.) und sollte in dieser Hinsicht detailliert beschrieben sein (Dummann/Jung/Lexa 2007, S. 60ff.). Bei der Übertragung der Ziele in ein solches Konzept können wiederum Übertragungsfehler auftreten, beispielsweise wenn dieses Konzept bestimmte Ziele (bewusst oder unbewusst) nicht berücksichtigt. Zu bedenken ist, dass einige der gewünschten Lehrziele durch Studierendenzahl, Studienordnungen oder durch eine Begrenzung der zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten nicht realisierbar sind. Diese Übertragungsfehler stellen ebenfalls eine Spezifikations-Lücke dar (Gap 2.2).

Nachdem das Veranstaltungskonzept vom Dozierenden auf Basis seines Zielsystems entwickelt wurde, wird dieses Konzept im Regelfall im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen umgesetzt. Tritt zwischen Konzept und konkreter Umsetzung eine Differenz auf, so soll von der Realisierungs-Lücke (Gap 3) gesprochen werden (Abbildung 4). Eine solche Differenz kann zum einen durch eine fehlerhafte Umsetzung des Dozierenden selbst begründet sein, etwa wenn im Lehrveranstaltungs-konzept Gruppenarbeit als didaktisches Element verankert ist, tatsächlich jedoch nur Frontalunterricht durchgeführt wird. Zum anderen ist aber auch denkbar, dass (unvorhergesehene) Umsetzungsprobleme durch veränderte Rahmenbedingungen auftreten. Beispielsweise kann es notwendig werden, aufgrund von Sonderveranstaltungen der Hochschule den Veranstaltungsraum zu wechseln. Dann kann es passieren, dass die zur Konzeptumsetzung benötigten technischen Hilfsmittel nicht oder nur unzureichend vorhanden sind.

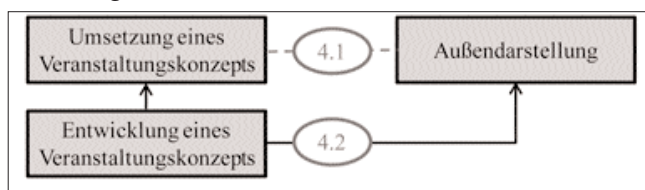
Abbildung 4: Elemente der Realisierungs-Lücke



³ In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden solche normativen Vorstellungen als Lehr-Konzeptionen bzw. conceptions of teaching bezeichnet (Lübeck 2009, S. 35f.). Sie ergeben sich z.B. daraus, inwieweit man einer behavioristischen, kognitivistischen oder konstruktivistischen Lernauffassung folgt (Göhlich/Zirfas 2007, S. 19ff.).

Abschließend sei die Kommunikations-Lücke (Gap 4) erläutert, die aus einer fehlerhaften Außerdarstellung resultieren kann (Abbildung 5). Beispielsweise sind spätestens seit den Bologna-Reformen die Inhalte von Modulen und ggf. der zugehörigen Lehrveranstaltungen für die Studierenden in Modulkatalogen zu beschreiben; dabei werden ggf. nicht nur inhaltliche, sondern auch didaktische Konzepte dargelegt. Daneben werden entsprechende Informationen oft über elektronische Lernräume, auf Lehrstuhlhomepages bzw. in Studienführern bereitgestellt. Eine Lücke kann nun genau dann auftreten, wenn das entwickelte Veranstaltungskonzept fehlerhaft nach außen hin kommuniziert wird. Dann werden beim Studierenden falsche Erwartungen geweckt, die mit der konkreten Umsetzung nicht übereinstimmen (Gap 4.2). Ist das entwickelte Veranstaltungskonzept hingegen korrekt kommuniziert, wird aber nicht wie angekündigt umgesetzt, so entsteht eine Diskrepanz zwischen Ausführung und Außenkommunikation (Gap 4.1). Diese nimmt der Studierende wahr, wodurch sich wiederum Gap 5 – die Lücke zwischen erwarteter und wahrgenommener Unterstützung im Lernprozess auf Seiten des Studierenden – verstärkt.

Abbildung 5: Elemente der Kommunikations-Lücke



4. Nutzen des Ansatzes im Hochschulcontrolling

Das vorgestellte Modell lässt sich heranziehen, um Dozierenden bei der Identifikation von Lücken zu helfen, die zur Unzufriedenheit Studierender in Lehrveranstaltungen führen können. Dazu sind die einzelnen zuvor vorgestellten Bestandteile im Hinblick auf eine spezifische Lehrveranstaltung und einen spezifischen Dozierenden zu untersuchen. Die Lücken ergeben sich dann aus einem Abgleich der jeweiligen Ausprägungen. Durch diesen Ansatz können fachliche Spezifika und daraus resultierende Lehrzielsetzungen explizit berücksichtigt werden. Auf dieser Grundlage ist somit eine dozierenden- und veranstaltungsspezifische Stärken-Schwächen-Analyse möglich, und es können konkrete Anhaltspunkte zur Verbesserung der individuellen Lehrleistung gegeben werden. Beispielsweise kann die Aufdeckung von Lücken dem Dozierenden Impulse geben, Studierende in ihrem Lernprozess besser zu unterstützen, indem er sich über die eigene Zielsetzung, Konzepterstellung und -umsetzung klarer wird und diese den Studierenden entsprechend kommuniziert.

Die praktische Durchführung solcher Analysen ist zeitaufwändig. Von einer semesterweisen Erstellung für alle Dozierenden eines Fachbereichs oder einer Hochschule ist daher abzuraten. Diese Analysen sollten vielmehr bedarfsweise durchgeführt werden. Wenn ein Dozierender beispielsweise im Rahmen einer regelmäßigen Studierenden-

evaluation von den Studierenden eher schlecht beurteilt wird, bietet es sich an, die Ursachen mit Hilfe der Gap-Analyse detailliert zu untersuchen.

Literaturverzeichnis:

- Bayer, C.R. (2000): Anspruch und Wirklichkeit von Hochschul-Ranking: Vorschlag einer allgemeinen Methodik. In: Die Betriebswirtschaft, 60. Jg. 2000, H. 5, S. 547-569.
- Dummann, K. und Jung, K. und Lexa, S. (2007): Einsteigerhandbuch Hochschullehre: Aus der Praxis für die Praxis. Darmstadt.
- Forrester, G. and Parkinson, G. (2006): 'Mind the Gap': The application of a conceptual model to investigate distance learners' expectations and perceptions of induction. In: Issues In Educational Research 16. Abruf (15.03.2011) unter: <http://www.iier.org.au/iier16/forrester.html>.
- Forster, P. und Winteler, A. (2006): Vom Lehren zum Lernen: Ein neues Paradigma für die Hochschullehre. In: Engelhardt-Nowitzki, C. (Hg.): Ausbildung in der Logistik. Wiesbaden, S. 191-210.
- Göhlich, M. und Zirfas, J. (2007): Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Gutierrez, M. (2005): Effizienzmessung in Hochschulen: Evaluation von Forschungs- und Lehrinhalten mit der Data Envelopment Analysis. Wiesbaden.
- Hansen, U. und Hennig-Thurau, T. und Wochnowski, H. (1997): TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungen. In: Die Betriebswirtschaft, 57. Jg. 1997, H. 3, S. 376-396.
- Kirchhoff-Kestel, S. (2006): Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen: Grundlagen und Konzepte für ein zweckorientiertes Rechnungswesen. Köln.
- Küpper, H.-U. und Ott, R. (2002): Objektivierung von Hochschul-Rankings: Analyse ihrer Mess- und Bewertungsprobleme auf der Grundlage eines Vergleichs deutscher und US-amerikanischer Ranglisten. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 54. Jg. 2002, H. 6, S. 614-630.
- Lübeck, D. (2009): Lehrratsätze in der Hochschullehre. Abruf (15.03.2011) unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078.
- Martin, E. and Prosser, M. and Trigwell, K. and Ramsen, P. and Benjamin, J. (2000): What university teachers teach and how they teach it. In: Instructional Science, Vol. 28 2000, No. 5, pp. 387-412.
- Ng, I.C.L. and Forbes, J. (2009): Education as service: The understanding of university experience through the service logic. In: Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 19 2009, No. 1, pp. 38-64.
- Parasuraman, A. and Zeithaml, V.A. and Berry, L.L. (1985): A conceptual model of service quality and its implications for future research. In: Journal of Marketing, Vol. 49 1985, No. Fall 1985, pp. 41-50.
- Rassenhövel, S. (2010): Performancemessung im Hochschulbereich: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Renkl, A. (2009): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R. und Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 737-751.
- Schenker-Wicki, A. (1996): Evaluation von Hochschulleistungen. Wiesbaden.
- Ursprung, H.V. (2003): Schneewittchen im Land der Klapperschlangen: Evaluation eines Evaluators. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 4. Jg. 2003, H. 2, S. 177-189.
- Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). In: Das Hochschulwesen, 50. Jg. 2002, H. 2, S. 42-49.

- Dr. Heinz Ahn, Leiter des Instituts für Controlling und Unternehmensrechnung der Technischen Universität Braunschweig, E-Mail: hw.ahn@tu-braunschweig.de
- Marcel Clermont, Dipl.-Kfm., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Unternehmenstheorie, insbesondere Nachhaltige Produktion und Industrielles Controlling der RWTH Aachen, E-Mail: clermont@lut.rwth-aachen.de
- Yvonne Höfer, Dipl.-Wirt.-Ing. (FH), M.Sc. Fin., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Controlling und Unternehmensrechnung der Technischen Universität Braunschweig, E-Mail: y.hoefer@tu-braunschweig.de

Sascha A. Ruhle, Heiko Breitsohl & Michael J. Fallgatter

Affektives Commitment von Studierenden – Objekte der Selbstbindung und ihre Wirkungen¹



Sascha A. Ruhle



Heiko Breitsohl



Michael J. Fallgatter

Studierende bilden eine kritische Ressource für Hochschulen. Die Umstellung der Ausbildung in konsekutive Studiengänge, Bachelor und Master, geben den Studierenden die Möglichkeit, sich im Anschluss an ein erfolgreiches Bachelorstudium an einer anderen Hochschule einzuschreiben. Obwohl diese Entscheidung sowohl durch räumliche als auch thematische Interessen gelenkt wird, liefert aktuelle Forschung zum Thema Selbstbindung von Studierenden Hinweise darauf, dass auch diese eine wichtige Rolle bei der Frage der Wahl der Hochschule und dem Verbleib an selbiger spielt. Dieser Artikel versucht die Wirkung unterschiedlicher Bindungen gegenüber der Hochschule, den Lehrstühlen und den Kommilitonen zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden 448 Studierende einer deutschen Hochschule befragt. Ziel der Studie ist dabei sowohl die Überprüfung der Trennbarkeit dieser Bindungsobjekte als auch deren Verknüpfung mit hochschulrelevanten Verhaltensweisen. Die Ergebnisse geben Hinweise auf trennbare Bindungen zu den drei genannten Bindungsobjekten, sowie Evidenz für eine unterschiedliche Wirkung auf Wechselabsicht, Hilfsbereitschaft gegenüber der Hochschule bzw. anderen Studierenden. Dabei gliedert sich dieser Beitrag wie folgt: Nach einer kurzen Einführung der Bindungstheorie sowie der Herleitung der Hypothesen wird die Datengrundlage erläutert und die Methodik vorgestellt. Nach der Darstellung der Resultate schließt der Artikel mit einer Diskussion der Ergebnisse sowie Limitationen und Fazit ab.

1. Theoretischer Hintergrund

Die Selbstbindung von Mitarbeitern an ihre Organisation und die damit verbundenen Konsequenzen sind in den letzten dreißig Jahren ausgiebig untersucht worden (vgl. Meyer 2009). Diese Untersuchungen betrachten zwar hauptsächlich amerikanische Organisationen, aber auch im deutschen Raum wird das Konstrukt der "Organisationalen Selbstbindung" vermehrt untersucht (vgl. u.a. Felfe et al. 2005;

Süß/Kleiner 2010). Das am häufigsten betrachtete Modell der Selbstbindung bildet hierbei das Modell von Allen und Meyer (vgl. Allen/Meyer 1990). Darauf aufbauend entsteht die Selbstbindung durch drei Dimensionen: die affektive, aufgrund des Wunsches eine Selbstbindung einzugehen; die normative, aufgrund der gefühlten Verpflichtung sich zu binden; und die kalkulatorische, aufgrund des Kalküls, dass die Selbstbindung einen Nutzen generiert (vgl. Allen/Meyer 1990, S. 3). Dabei speist sich die affektive Bindung, auf die im Folgenden eingegangen wird, aus den geteilten Werten von Individuum und Organisation, dem Grad der individuellen Einbindung sowie der Identifikation (vgl. Meyer/Herscovitch 2001, S. 315 ff.).

Der affektiven Dimension wird die stärkste Wirkung auf Verhalten zugeschrieben. Hom und Griffeth haben in einer Literaturübersicht über die Gründe für den Wechsel des Arbeitgebers diese negative Wirkung, besonders der affektiven Bindung, aufgelistet (vgl. Hom/Griffeth 1995, S. 107 f.). In neueren Studien konnte diese Wirkung weiter fundiert werden (vgl. u.a. Johnson/Groff/Taing 2009). Hinweise auf die Übertragung der Selbstbindung von Studierenden an ihre Hochschule wurden bereits in mehreren Studien gefunden. So konnten McNally und Irving in einer Stichprobe kanadischer Studentinnen und Studenten nachweisen, dass sich unterschiedlich stark ausgeprägte Bindungen gegenüber der Hochschule auf die Wechselabsicht und das Extra-Rollen-Verhalten auswirkten. Stark affektiv und normativ gebundene Studierende zeigten eine wesentlich niedrigere Wechselabsicht als schwach gebundene Individuen (vgl. McNally/Irving 2010, S. 210). Auch im deutschen Hochschulraum konnte gezeigt werden, dass sich die Selbstbindung an die Hochschule messen lässt (vgl. Breitsohl/Ruhle/Fallgatter 2010). Gerade im Bezug zur

¹ Die Autoren danken den Teilnehmern des 13. Workshops Hochschulmanagement des VHB für die wertvollen Hinweise sowie Christina Jung, Henning Kunkel, Seyda Sarkaya, Carola Schmidt, Melanie Schröder und Jana Theyson für die Unterstützung bei der Datenerhebung.

Wechselabsicht verdichten sich die Hinweise eines Einflusses durch die affektive Selbstbindung (vgl. Ciftcioglu 2011). Die bisherige Betrachtung von Studierenden bezieht sich jedoch ausschließlich auf die Selbstbindung gegenüber einem einzigen Bindungsobjekt, der Hochschule. Neuere betriebliche Forschung zeigt allerdings, dass im Rahmen der Bindungsbetrachtung unterschiedliche Klassifikationen vorgenommen werden sollten. Das Ziel dieser Studie ist daher zweigeteilt. Einerseits soll eine weitere Bestätigung der Bedeutung organisationaler Selbstbindung im Hochschulkontext erfolgen, andererseits sollen weitere Bindungsobjekte definiert und getestet werden. Da in bisherigen Studien die stärkste Wirkung durch die affektive Selbstbindung belegt wurde (vgl. Breitsohl et al. 2010), wird im Folgenden ausschließlich diese betrachtet. Diese kann definiert werden als emotionale Selbstbindung der Studierende gegenüber einem Bindungsobjekt, durch Eingebundenheit in, Identifikation mit und Wertgleichheit mit diesem Bindungsobjekt (vgl. Allen/Meyer 1990).

2. Hypothesen

Mithilfe dieser Definition von Selbstbindung kann die Hochschule in mehrere, unterschiedliche Bindungsobjekte unterteilt werden. Die Relevanz unterschiedlicher Bindungsebenen ergibt sich aus neuesten Forschungsergebnissen. So zeigt eine kürzlich erschienene Studie, dass die Selbstbindung zur Organisation einen starken positiven Einfluss auf das Organizational Citizenship Behavior gegenüber der Organisation, z.B. die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an freiwilligen Sitzungen zugunsten der Organisation, hat. Weiterhin zeigte die Selbstbindung zu einer Arbeitsgruppe einen starken positiven Einfluss auf das Organizational Citizenship Behavior gegenüber dieser, z.B. die Bereitschaft, auf Kosten der eigenen Zeit Kolleginnen und Kollegen bei ihrer Arbeit zu unterstützen (vgl. Lavelle/Rupp/Brockner 2007). Die betriebliche Bindungsforschung unterteilt die Bindungsobjekte beispielsweise anhand der hierarchischen Gegebenheiten, z. B. Vorgesetzter und Organisation (vgl. Vandenberghe/Bentein 2009), oder allen Ebenen der Interaktion (vgl. Vandenberghe/Bentein/Stinglhamber 2004).

Ein systematischer Ansatz zur Strukturierung lässt sich bei Becker finden. So charakterisiert Becker die Bindungsobjekte einerseits anhand der psychologischen Nähe, das heißt von nah (proximal) zu fern (distal) und andererseits anhand des Abstraktionsgrad, von konkret (concrete) zu abstrakt (abstract) (vgl. Becker 2009). Abbildung 1 verdeutlicht dies mit Beispielen aus der betrieblichen Forschung (Arbeitsgruppe, Kunden, Vorstand, Top Management) und beinhaltet weiterhin die vermuteten Bindungsobjekte im Rahmen der Hochschulbindung. Becker betrachtet dabei die Selbstbindung zwischen Personengruppen, welche im Hochschulkontext auf vier Bindungsobjekte übertragen werden kann. Bei den Kommilitoninnen und Kommilitonen handelt es sich um konkrete Individuen, die eine ausgeprägte psychologische Nähe zueinander aufweisen. Bezogen

auf den Betrieb kann man diese Gruppe mit der Arbeitsgruppe vergleichen. Diese sind nicht immer konstant, bestehen aber aus einem Pool von Individuen. Daher sind diese als Bindungsobjekt konkret/nah. Die in der bisherigen Bindungsforschung betrachtete Hochschule ist einerseits fern, andererseits abstrakt. Sie steht für eine Vielzahl von Einrichtungen und Individuen, die teilweise räumlich und thematisch weit voneinander entfernt sind. Sie bildet einen abstrakten Sammelbegriff für die unterschiedlichen Teile einer Hochschule. Im Betrieb wären diese am ehesten mit der Organisation gleich zu setzen. Konkreter, aber mit einer ähnlich hohen psychologischen Distanz zu beurteilen, sind die Lehrstühle (bzw. Institute oder Arbeitsgruppen) der Hochschulen. Sie bilden kleine, abzählbar konkrete Subgruppen in der Organisation Hochschule. Gleichzeitig sind diese von den Studierenden psychologisch fern, da oft wenig direkter persönlicher Bezug gegeben ist, ähnlich einer Geschäftsführung bzw. eines Vorstandes. Trotzdem prägen Lehrstühle die alltäglichen Arbeitsabläufe von Studierenden stark. Dabei könnten sowohl Werte und Normen, Identifikation, als auch eine individuell wahrgenommene Involviertheit erzeugt werden. Diese drei Faktoren könnten somit zu einer Selbstbindung an das Objekt Lehrstuhl führen. Die Definition eines proximalen, abstrakten Bindungsobjektes erscheint dem hingegen schwierig. Anders als im betrieblichen Alltag erstellen die Studierenden keine Leistung gegenüber "Kunden". Hier lassen sich keine äquivalenten Bindungsobjekte finden, die aus der Sicht von Studierenden eine proximal-abstrakte Gruppe umfassen. Eine tiefgehende Analyse dieser Kombination, zum Beispiel in Form von qualitativen Studien, könnte Aufschluss darüber geben, ob sich ein solches Bindungsobjekt identifizieren lässt. Dies wird im Rahmen des Ausblickes am Ende des Artikels noch einmal thematisiert.

Im Rahmen dieser Analyse nehmen wir daher an:
Hypothese 1: Die Selbstbindung von Studierenden lässt sich unterscheiden in eine Selbstbindung gegenüber der Hochschule, gegenüber Lehrstühlen und gegenüber Mitstudierenden.

Abbildung 1: Einordnung der Bindungsobjekte anhand der psychologischen Nähe sowie dem Abstraktionsgrad (vgl. Becker 2009, S. 162)

		Level der Abstraktion	
		konkret	abstrakt
Psychologische Nähe	proximal	Mitstudierende <i>(Arbeitsgruppe)</i>	<i>(Kunden)</i>
	distal	Lehrstuhl <i>(Geschäftsführer / Vorstand)</i>	Hochschule <i>(Top Management)</i>

2.1 Affektive Selbstbindung und Wechselabsicht von Studierenden

Eine bereits angesprochene Wirkung der affektiven Selbstbindung gegenüber der Hochschule ist die Reduktion der Wechselabsicht (vgl. Ciftcioglu 2011). Bisherige Studien haben jedoch keine Unterscheidung bezüglich der verschiedenen Ebenen unternommen und somit keine mögliche, breitere Betrachtung des Wechsels erlaubt. Im Folgenden werden für jedes der Bindungsobjekte Hochschule, Lehr-

stuhl und Mitstudierende die möglichen Einflüsse begründet. Die negative Wirkung der affektiven organisationalen Selbstbindung auf den Organisationswechsel ist betrachtet und bestätigt worden (vgl. Wright/Kehoe 2009) und soll im nachfolgenden für die Hochschulbindung angenommen werden.

Darüber hinaus wird der Selbstbindung gegenüber den Lehrstühlen eine negative Wirkung unterstellt. Diese konkrete und distale Selbstbindung könnte, ähnlich zur Selbstbindung an das Top Management (vgl. Redman/Snape 2005), zu einer Reduktion des Wechselwunsches führen. Eine ausgeprägte emotionale Selbstbindung durch regelmäßige Involviertheit, beispielsweise durch Lehrveranstaltungen sowie der Identifikation mit den Bezugspersonen, unter anderem durch eine positive Betreuung, könnte den Wunsch verstärken, diese Selbstbindung aufrecht zu erhalten. Dies könnte die Absicht fördern, im Anschluss an ein erfolgreiches Bachelorstudium auch den Masterstudien-gang an der entsprechenden Hochschule zu absolvieren. Weiterhin könnte eine schwache Selbstbindung die Rückzugsabsichten fördern und den Wunsch nach einem Wechsel verstärken. Auch hierzu finden sich betriebliche Belege (vgl. Jaros/Jermier/Koehler/Sincich 1993). Im Vergleich zur affektiven Hochschulbindung sollte die Bindung an einen Lehrstuhl jedoch eine schwächere Wirkung auf die Wechselabsicht ausüben. Grund hierfür bildet die Überlegung, dass die Beziehung zwischen Bindung und Handlungsabsicht dann am stärksten ist, wenn diese sich auf ähnliche Objekte beziehen. Eine solche Annahme gilt auch für alle weiteren Hypothesen (vgl. Lavelle/Rupp/Brockner 2007). Weiterhin hat das Individuum während seines Studiums mit mehreren Lehrstühlen Kontakt, was eine schwächere Wirkung erklären könnte.

Auch der Selbstbindung gegenüber dem Individuum wird eine negative Wirkung auf die Wechselbereitschaft unterstellt. Eine starke affektive Selbstbindung gegenüber den Mitstudierenden, die sich aus einer starken Involviertheit, einem hohen Maß an Identifikation sowie einer geteilten Wertebasis ergeben, könnte den Wunsch des gebundenen Individuums reduzieren, die Hochschule zu verlassen, da dies die Selbstbindung beenden würde. Die Hinweise aus der vorhandenen Forschung verstärken diese Annahme (vgl. Vandenberghé/Bentein/Stinglhamber 2004). Insgesamt lauten daher Hypothesen 2 und 3:

Hypothese 2: Die affektive Selbstbindung von Studierenden gegenüber Hochschule, Lehrstuhl und Mitstudierenden beeinflusst die Wechselabsicht negativ.

Hypothese 3: Die Wechselabsicht wird am stärksten beeinflusst durch die Selbstbindung gegenüber dem Bindungsobjekt Hochschule, gefolgt vom Bindungsobjekt Lehrstuhl und dem Bindungsobjekt Mitstudierenden.

2.2 Affektive Selbstbindungen und Organizational Citizenship Behavior gegenüber der Hochschule

Organizational Citizenship Behavior (OCB) bezeichnet ein Konstrukt, welches die Bereitschaft organisationsbezogene Ziele über die ursprünglichen Aufgaben und Rollen hinweg zu verfolgen erfasst (vgl. Conrad 2004). Dies kann im Rahmen des Studiums und darüber hinaus unterschiedliche Formen annehmen, zum einen gegenüber der Hochschule, zum anderen gegenüber den Mitstudierenden. Im Folgen-

den wird zunächst das OCB gegenüber der Organisation (OCB-O) betrachtet. Eine in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewinnende Form ist die Einbindung der Absolventen als Alumni. Zwar entsteht die tatsächliche Alumni-Mitgliedschaft erst im Anschluss an das Studium, die Bereitschaft hierzu entwickelt sich aber vermutlich im Laufe des Studiums. Einen wichtigen Beitrag hierzu könnte das Bindungsverhältnis zu den unterschiedlichen Ebenen leisten. Gerade die affektive Selbstbindung gegenüber der Hochschule sollte einen positiven Effekt auf die Bereitschaft zur Alumni-Mitgliedschaft haben. So konnte dies für die Identifikation mit der Hochschule bereits nachgewiesen werden (vgl. Mael/Ashforth 1992). Ein weiterer Aspekt von OCB könnte der Umgang mit der Hochschule nach außen sein. So könnte unter anderem die Empfehlung oder das Abraten vom Studium am Hochschulort durch die affektive Selbstbindung beeinflusst werden. Es erscheint plausibel, dass eine hohe emotionale Verbundenheit mit der Hochschule dazu führt, dass sich Individuen auch gegenüber Dritten positiv über dieses Bindungsobjekt äußern. Daher kann einer starken affektiven Selbstbindung gegenüber der Hochschule eine positive Wirkung auf das OCB unterstellt werden. Auch die Selbstbindung gegenüber einzelnen Lehrstühlen könnte zu diesem Verhalten positiv beitragen, ebenso wie die Selbstbindung an die Mitstudierenden.

Hypothese 4: Die affektive Selbstbindung von Studierenden gegenüber Hochschule, Lehrstuhl und Mitstudierenden beeinflusst das Organizational Citizenship Behavior gegenüber der Hochschule positiv.

Hypothese 5: Das Organizational Citizenship Behavior gegenüber der Hochschule wird am stärksten beeinflusst durch die Selbstbindung gegenüber der Hochschule, gefolgt vom Bindungsobjekt Lehrstuhl und dem Bindungsobjekt Mitstudierenden.

2.3 Wirkungen der affektiven Selbstbindungen auf das Organizational Citizenship Behavior gegenüber den Mitstudierenden

Neben dem Organizational Citizenship Behavior, das die Organisation als Ziel hat, gibt es Hinweise auf ein solches Verhalten gegenüber Individuen in einer Organisation (OCB-I, vgl. Lavelle et al. 2009). Der Unterschied liegt daher in der Bereitschaft, entweder eine Mehrleistung für die Organisation (z.B.: Weiterempfehlung, Mitgliedschaft als Alumni) oder der darin befindlichen Individuen (z.B.: Mehrarbeit für einen Vorgesetzten, freiwillige Unterstützung von Kolleginnen oder Kollegen) zu erbringen (vgl. Lavelle et al. 2009, S. 338). Im Rahmen der Hochschule könnte sich eine solche Leistung besonders in der gegenseitigen Unterstützung von Mitstudierenden widerspiegeln. Insbesondere die aktive Hilfe für (leistungs-) schwächere Studierende, auch ohne einen Eigennutzen für unterstützende Studierende, könnte im Hochschulalltag eine wichtige Rolle einnehmen. Erfolgreiche Studienabschlüsse sind ein wichtiges Kriterium für die Hochschule, sowohl im Innen- als auch im Außenauftritt. Hierbei könnte insbesondere die affektive Selbstbindung an die Mitstudierenden eine wichtige Rolle einnehmen. So erscheint es denkbar, dass eine starke emotionale Verbundenheit mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen ein solches Verhalten stärkt und einen positiven Einfluss auf die Bereitschaft zur Unterstützung anderer

Studierender, auch ohne einen konkreten Eigennutzen, ausübt. Für die Annahme, ob ein solcher Einfluss auch durch die affektiven Bindungen gegenüber der Hochschule oder eines Lehrstuhls gefunden werden kann, gibt es bisher keine Untersuchungen.

Hypothese 6: Die affektive Selbstbindung von Studierenden gegenüber Hochschule, Lehrstuhl und Mitstudierenden beeinflusst das Organizational Citizenship Behavior gegenüber Mitstudierenden positiv.

Hypothese 7: Der positive Effekt auf das Organizational Citizenship Behavior gegenüber Mitstudierenden wird am stärksten beeinflusst durch die Selbstbindung gegenüber den Mitstudierenden, gefolgt vom Bindungsobjekt Lehrstuhl und dem Bindungsobjekt Hochschule.

3. Datengrundlage und Methodik

Die Erhebung fand an einer deutschen Universität in Nordrhein-Westfalen statt und wurde im Sommersemester 2010 durchgeführt. Teilnehmer der Befragung waren fachbereichsübergreifend Studierende dieser Hochschule. Dabei wurden Studierende sämtlicher Studienabschlüsse (Bachelor, Master, Diplom, Sonstige) befragt. Der Fragebogen enthielt demographische sowie Commitment- und studienbezogene Fragen und war vollständig anonym. Für die Stichprobe wurden insgesamt 558 Bögen ausgeteilt, von denen 429 ausgefüllt zurück kamen, was einer Rücklaufquote von 76,88% entsprach. Die demografischen Merkmale der Stichprobe sowie die Korrelationen sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Der überwiegende Teil der Befragten befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung im Bachelorstudium und war seit fast fünf Semestern an der Universität eingeschrieben.

Tabelle 1: Mittelwert, Standard Abweichung und Korrelationen

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Alter	24.06	3.46	-								
2. Geschlecht	1.39	.492	.18**	-							
3. Semester	6.12	3.56	.32**	.01	-						
4. AC-Hochschule	2.92	.758	.02	.16**	-.04	.80					
5. AC-Lehrstuhl	2.89	.932	.17**	.28**	-.08	.46**	.79				
6. AC-Kommilitonen	3.80	.678	-.12*	-.07	-.12*	.36**	.14**	.90			
7. OCB-O	2.59	.863	.04	.26**	-.19**	.59**	.40**	.16**	.73		
8. OCB-I	3.46	1.06	.04	.19**	-.06	.23**	.33**	.19**	.25**	-	
9. Wechselabsicht	1.87	1.01	-.17**	-.08	-.10*	-.26**	-.19**	-.10*	-.19**	-.09	.75

Note: * p < .05; ** p < .01; Geschlecht (1 = männlich - 2 = weiblich); AC - affektives Commitment; OCB-O - Organizational Citizenship Behavior gegenüber der Organisation; OCB-I - Organizational Citizenship Behavior gegenüber dem Individuum;

Der Fragebogen wurde dabei in Anlehnung an Breitsohl, Ruhle und Fallgatter (2010) erstellt und entsprechend der dargestellten Bindungsobjekte differenziert. Dieser basiert ursprünglich auf Allen und Meyer (1990) und erfasst die affektive Selbstbindung auf einer fünfstufigen Likert-Skala, mit den Ausprägungen 1 = "Trifft gar nicht zu" bis 5 = "Trifft völlig zu". Für die jeweiligen Skalen werden in Klammern Beispielitems angegeben. Dabei zeigten sich folgende, gute bis sehr gute Reliabilitäten: Die affektive Selbstbindung an die Hochschule wies ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .80$ auf ("Ich fühle mich emotional mit meiner Hochschule verbun-

den."). Die affektive Selbstbindung an einen Lehrstuhl wies einen Wert von $\alpha = .79$ ("Ich empfinde ein Gefühl der Zugehörigkeit zu diesem Lehrstuhl.") auf und die Selbstbindung an die Mitstudierenden einen Wert von $\alpha = .90$ ("Die Beziehungen zu Studierenden meiner Hochschule sind mir wichtig."). Weiterhin wurde die Wechselabsicht mit zwei Items nach Jaros gemessen ($\alpha = .75$; vgl. Jaros et al. 1993), die Unterstützung der Hochschule ebenfalls mit zwei Items ($\alpha = .73$) und ein Item zur Messung der Unterstützung von Mitstudierenden ("Ich bin bereit andere Studierende der Hochschule zu unterstützen, auch ohne einen Nutzen davon zu haben."). Weiterhin wurden Studiengang, Hochschulsemester (einfach und quadriert), Alter (einfach und quadriert), Pendlerstatus sowie Tätigkeit an der Hochschule erfasst und als Kontrollvariablen berücksichtigt. Lediglich Hochschulsemester und quadrierte Hochschulsemester hatten einen signifikanten Einfluss, woraufhin die anderen Kontrollvariablen aus der Analyse entfernt wurden.

4. Ergebnisse

Tabelle 1 beinhaltet die Mittelwerte und Korrelationen zwischen den erhobenen Konstrukten. Die stärkste Selbstbindung lag in dieser Stichprobe gegenüber den Kommilitoninnen und Kommilitonen vor, gefolgt von der Selbstbindung an die Hochschule und der Selbstbindung an einen Lehrstuhl. Dabei zeigten sich positive, schwach bis mittelstarke Korrelationen zwischen den drei Bindungsobjekten. Ebenfalls signifikante, jedoch negative Korrelationen konnten zwischen diesen drei Bindungsobjekten und der Wechselabsicht festgestellt werden. Interessanterweise gaben Frauen insgesamt eine stärkere Selbstbindung sowie eine höhere Bereitschaft zu OCB an, unabhängig vom betrachteten Objekt. Im Mittel wurde von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein stärkeres OCB gegenüber den Kommilitonen angegeben (3.46) als gegenüber der Hochschule (2.59).

Zum Test der Hypothese 1, dass die Selbstbindung an die Hochschule, den Lehrstuhl sowie die Mitstudierenden trennbare Faktoren darstellen, wurde eine konfirmatorische Faktoranalyse mit dem Statistikprogramm AMOS gerechnet. Diese vergleicht unterschiedliche Modelle vor dem Hintergrund der Passung zu den Daten und ermöglicht ein Urteil über die Passung dieser. Tabelle 2 zeigt die unter-

schiedlichen Modelle und ihre jeweilige Passung (Chi-Quadrat) sowie einige ausgewählte Fitindices. Das Modell mit drei separaten Faktoren erzielte die beste Passung ($\chi^2(101) = 401.90$) und erreichte bei allen Fitindices eine gute Modellpassung (GFI = .90; AGFI = .88; TLI = .90; CFI = .91). Damit wird Hypothese 1 bestätigt und eine empirische Untermauerung der theoretischen Trennbarkeit geliefert.

Tabelle 2: Ergebnisse der Faktorenanalyse

Modell	$\chi^2(df)$	GFI	AGFI	TLI	CFI	Vergleich	$\Delta \chi^2 (\Delta df)$
1. Drei Faktoren (Hochschule, Lehrstuhl, Mitstudierende)	401.90* (101)	.90	.88	.90	.91	1 vs. 2	464.00*(2)
2. Zwei Faktoren (Hochschule + Lehrstuhl, Mitstudierende)	865.80* (103)	.77	.70	.73	.77	2 vs. 5	795.55* (1)
3. Zwei Faktoren (Hochschule + Mitstudierende, Lehrstuhl)	1031.25* (103)	.72	.63	.67	.72	3 vs. 5	630.10* (1)
4. Zwei Faktoren (Mitstudierende + Lehrstuhl, Hochschule)	1296.94* (103)	.66	.55	.58	.63	4 vs. 5	364.41* (1)
5. Ein Faktor (Mitstudierende + Lehrstuhl + Hochschule)	1717.52* (104)	.58	.46	.43	.51	5 vs. 6	1661.35* (16)
6. Null	3378.87* (120)	.38	.29	----	----	----	----

Note: N=429. GFI = goodness-of-fit index; AGFI = adjusted goodness-of-fit index; TLI = Tucker and Lewis index; and CFI = comparative fit index.
* p < .001.

Zum Testen der Hypothesen 2-7 wurden multiple lineare Regressionsanalysen gerechnet. Dabei wurden jeweils die abhängigen Variablen (OCB-O, OCB-I und Wechselabsicht) zunächst mit den Kontrollvariablen und anschließend mit den unterschiedlichen Bindungen geschätzt. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 3. Zur Bestätigung der gefundenen Zusammenhänge wurde im Anschluss eine schrittweise Regression gerechnet, deren Ergebnisse jedoch nicht signifikant von den zuvor bestimmten abwichen. Auch die Stärke der unterschiedlichen signifikanten und nichtsignifikanten Variablen wurde identisch zum kompletten Modell bestätigt.

Tabelle 3: Ergebnisse der Regressionen

Variablen	Wechselabsicht	OCB-O	OCB-I
Geschlecht	-.02	.13**	.11*
Semester	-.20	-.28*	-.35*
Semester ²	-.08	.11	.42**
AC – Hochschule	-.24**	.53**	.01
AC – Lehrstuhl	-.06	.11	.26**
AC – Kommilitonen	-.02	-.05	.17**
R ² (df)	.10 (402)	.42 (401)	.17 (403)

Hypothese 2, der negative Einfluss der drei Bindungsebenen auf die Wechselabsicht, konnte nur teilweise bestätigt werden. Nur der Einfluss der Selbstbindung an die Hochschule war signifikant ($\beta = -.24$; p < .001). Hypothese 3 konnte bestätigt werden, da die Selbstbindung an die Hochschule den stärksten negativen Effekt aufwies, gefolgt von der Lehrstuhlbindung und der Selbstbindung an die Kommilitonen. Auch Hypothese 4 konnte nur partiell belegt werden. Zwar wies auch hier die affektive Selbstbindung an die Hochschule einen starken, positiven Zusam-

menhang zur Unterstützung der Hochschule auf ($\beta = .53$; p < .001), wie zuvor bei der Wechselabsicht blieb der Einfluss der beiden anderen Bindungen jedoch nicht signifikant, so dass Hypothese 5 verworfen werden muss. Der Einfluss der Bindungen auf die Unterstützung der Mitstudierenden konnte ebenfalls nur teils bestätigt werden. Hypothese 6 musste demnach für die Selbstbindung an die Hochschule verworfen werden, aber sowohl die Selbstbindung an den Lehrstuhl ($\beta = .26$; p < .001), als auch die Selbstbindung an die Kommilitonen ($\beta = .17$; p < .001), hatte einen positiv signifikanten Einfluss auf die Unterstützungsbereitschaft. Hier ist die Stärke der Effekte jedoch widersprüchlich zu Hypothese 7, die daher abgelehnt werden muss. Abseits der getesteten Hypothesen lässt sich fast durchgängig ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen den absolvierten Hochschulsemestern und den abhängigen Variablen festhalten. Dies könnte auf andere Störgrößen zurückzuführen sein, wie zum Beispiel eine wachsende Unzufriedenheit mit der Studiendauer. Für das

OCB-I liegt allerdings ein quadratisch positiver Term vor, wodurch mit zunehmender Studiendauer die negative Anfangswirkung aufgefangen wird, was einen U-förmigen Zusammenhang belegt. Demnach liegt zunächst eine moderate Bereitschaft vor, die negativ abfällt aber im weiteren Verlauf exponentiell zunimmt.

5. Diskussion und Interpretation

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich die affektiven Bindungsobjekte Hochschule, Lehrstuhl und Mitstudierende sowohl in der theoretischen Betrachtung als auch in der empirischen Untersuchung trennen lassen. Dies erscheint zunächst wenig überraschend, bestätigt es doch die betrieblichen und psychologischen Überlegungen. Weiterhin führt es zu darauf aufbauenden interessanten Zusammenhängen. Die Bestätigung der Hypothese 1 ermöglicht dementsprechend eine weitere Differenzierung der Selbstbindung im Hochschulkontext. So zeigten alle drei Bindungsebenen die vermutete, negative Wirkung auf Wechselabsicht, auch wenn sich dies nur für die Selbstbindung an die Hochschule als signifikant herausstellte. An dieser Stelle soll bereits kurz darauf verwiesen werden, dass im Rahmen dieser empirischen Untersuchung, die in Form einer Querschnitterhebung stattfand, bedacht werden muss, dass ein kausaler Zusammenhang aufgrund der theoretischen Überlegungen geäußert wird. Zur tatsächlichen Bestätigung des Zusammenhanges sind weitergehende Studien in Form von Längsschnitt- oder Experimentaldesigns notwendig. Dies wird zum Abschluss des Artikels noch einmal aufgegriffen. Berücksichtigt man allerdings die theoretischen Hinweise, so erscheint eine Wirkung der unterschiedlichen Bindungsob-

jekte auf die Wechselabsicht bzw. das OCB sinnvoll (vgl. hierzu Aitken 1982; Suhre/Jansen/Harskamp 2007). Dabei konnte gezeigt werden, dass die stärkste Wirkung von der Selbstbindung gegenüber der Hochschule ausging und entsprechend einen Teil der Wechselabsicht erklärte. Dieser erscheint auf den ersten Blick zunächst gering ($R^2 = .10$). Da es sich bei einem Wechsel allerdings um ein hochgradig komplexes und vielschichtiges Verhalten handelt, das unter anderem durch Studienfachinteressen, familiäre Situation oder räumliche Nähe beeinflusst wird, erscheint die Berücksichtigung eines solchen Einflusses durch die Selbstbindung durchaus als nennenswert. Die Verstärkung der Selbstbindung von Studierenden sollte daher als Erfolgsfaktor der Hochschulen für einen Verbleib der Studierenden gewertet werden.

Weiterhin konnte der vermutete Zusammenhang zwischen der Selbstbindung und dem OCB nicht vollständig belegt werden. Der stark positive Einfluss der Selbstbindung an die Hochschule auf die Empfehlungs- und Unterstützungsbereitschaft der Studierenden erscheint vor dem Hintergrund der langfristigen Akquise neuer Studierenden bedeutsam. Hierbei spielt der Ruf eine entscheidende Rolle (vgl. Heine 2008). Aber auch die immer mehr an Bedeutung gewinnenden Alumni-Strukturen könnten durch eine Stärkung der Selbstbindung ausgebaut werden.

Betrachtet man die betrieblichen Antezedenzen der Bindung, so könnte hier ein erfolgversprechendes und kosteneffizientes Mittel zur Stärkung der Wettbewerbsposition von Hochschulen vorliegen. So könnten unter anderem Transparenz bei der Entscheidungsfindung (vgl. Postmes/Tanis/de Wit 2001), die Möglichkeit zur sozialen Interaktion (vgl. Allen/Meyer 1990) oder wahrgenommene Unterstützung seitens der Organisation (vgl. Maertz Jr/Griffeth/Campbell/Allen 2007) dazu beitragen, die Stärke der Selbstbindung zu erhöhen. Überraschenderweise zeigte die Selbstbindung an einen konkreten Lehrstuhl nur eine marginal signifikante positive Wirkung auf das OCB-O. Grund hierfür könnte die Rolle der Lehrstühle im Rahmen des Studierendenalltages sein. Während eines Studiums haben Studierende wechselnden Kontakt mit sehr vielen unterschiedlichen Lehrstühlen. Eine konkrete Wirkung des relevantesten Lehrstuhls erschien theoretisch zwar logisch, konnte sich im Rahmen unserer Analyse jedoch nicht finden lassen. Insgesamt war die Erklärungskraft des Modelles hoch ($R^2 = .42$), so dass mit der affektiven Selbstbindung ein wichtiger Auslöser der Unterstützung von Hochschulen seitens der Studierenden gefunden worden sein könnte.

Weniger stark war die Erklärungskraft im Rahmen der Schätzung des OCB-I ($R^2 = .18$). Allerdings lassen sich auch aus diesem Modell interessante Erkenntnisse ziehen. So scheinen sowohl die Selbstbindung an einen Lehrstuhl als auch die Selbstbindung an die Mitstudierenden einen stark positiven Einfluss auf die Unterstützungsbereitschaft gegenüber anderen Studierenden aufzuweisen. Solches Verhalten kann als wichtiger Bestandteil einer Studierendenschaft gedeutet werden. Die Unterstützung von leistungsschwachen Studierenden, etwa im Rahmen von Seminararbeiten oder Klausurvorbereitungen durch Kommilitoninnen und Kommilitonen, könnte höhere Lerneffekte erzielen und dadurch bessere Studienabschlüsse bewirken. Der positive

Effekt der Selbstbindung an einen Lehrstuhl deutet darauf hin, dass an dieser Stelle nicht nur durch die Studierendenschaft selbst ein solches Klima geschaffen werden kann. Darüber hinaus könnten konkrete Strukturen, die eine Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Hochschulmitgliedern fördern, eine solche Wirkung erzielen. Hochschulen können demzufolge auch die Bindung der Studierendenschaft beeinflussen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die drei Bindungsobjekte zum einen trennbar sind, zum anderen unterschiedliche Wirkungen entfalten. So wirkt die konkret proximale Selbstbindung gegenüber den Mitstudierenden am stärksten auf jene Verhaltensweisen, die die konkret proximale Gruppe betreffen. Ebenso zeigt sich dies bei der abstrakten, distalen Selbstbindung gegenüber der Hochschule. Ihre Wirkung auf das Verhalten gegenüber einer abstrakten, distalen Ebene ist ebenfalls am stärksten ausgeprägt. Allen drei Bindungsobjekten konnte ein Einfluss auf die individuellen Verhaltensintentionen von Studierenden nachgewiesen werden.

6. Limitationen und weitere Forschung

An erster Stelle der Einschränkungen steht die Stichprobengenerierung. Da es sich um eine Querschnittsstudie an einer einzigen Hochschule handelt, sind die nachgewiesenen Zusammenhänge als Korrelationen und nicht als Kausalitäten zu betrachten. Weiterhin ist auch die Übertragbarkeit auf andere Hochschulen nicht unmittelbar möglich. Diese beiden Schwächen bieten einerseits gute Anknüpfungspunkte für weitere Forschung, andererseits basieren die hergeleiteten Annahmen auf einer fundierten theoretischen Basis, die zumindest die Vermutung der Kausalität untermauern. Dies sollte allerdings im Rahmen von langfristigen Panel-Studien überprüft werden. Ebenso sollten weitere Hochschulen und deren Charakteristika in die Betrachtung integriert werden, um eine generelle Übertragbarkeit zu einem allgemeinen Modell der Hochschulbindung zu ermöglichen. Diese Studie erfüllte dabei den Zweck einer ersten Analyse der Trennbarkeit unterschiedlicher Bindungsobjekte sowie die Verknüpfung dieser mit den Verhaltensintentionen von Studierenden. Weitere Forschung sollte vor allem weitere Konzeptionen der Selbstbindung betrachten. So könnte eine normative Selbstbindung (zum Beispiel gegenüber der wissenschaftlichen Fachdisziplin oder dem Beruf) oder eine Kalkulation von Alternativen oder Investitionen in die Hochschule (zum Beispiel in Form von absolvierten Kursen) weitere Erklärung liefern. Dies war im Rahmen der vorliegenden empirischen Analyse nicht möglich. Gerade im Hochschulbetrieb könnten Werte und Normen vorhanden sein, die einen entsprechenden Einfluss auf die Selbstbindung von Studierenden haben. Ein weiterer Mehrwert könnte die Verknüpfung mit tatsächlichem, beobachtetem Verhalten (zum Beispiel dem tatsächlichen Beitritt zum Alumni-Verein) liefern, was auch eine Verzerrung aufgrund sozialer Erwünschtheit verhindern könnte. Eine Verzerrung durch diese ist im Rahmen der Studie nicht auszuschließen, da es sich bei der Erhebung um Selbsteinschätzung der Studierenden handelt. Insgesamt bietet der Bereich der Hochschulbindung ein großes Potenzial für weitere Forschung.

Literaturverzeichnis:

- Aitken, N.D. (1982): College-Student Performance, Satisfaction and Retention - Specification and Estimation of a structural model. In: Journal of Higher Education, 53. Jg. 1982, H. 1, S. 32-50.
- Allen, N.A./Meyer, J.P. (1990): The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. In: Journal of Occupational Psychology, 63. Jg. 1990, H. 1, S. 1-18.
- Becker, T.E. (2009): Interpersonal commitments. In: Klein, H.J./Becker, T.E./Meyer, J.P. (Hrsg.) Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions, New York: Routledge, S. 137-178.
- Breitsohl, H./Ruhle, S.A./Fallgatter, M.J. (2010): Selbstbindung potenzieller Wissenschaftler - Ausprägung und Wirkung des Organizational Commitments studentischer Hilfskräfte. In: Hochschulmanagement, 5. Jg. 2010, H. 3, S. 82-87.
- Conrad, P. (2004): Organizational Citizenship Behaviour. In: Schreyögg, G./Werder, A. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation, 4., völlig neu bearb. Aufl., Sp. 1101-1108, Stuttgart.
- Ciftcioglu, A. (2011): The Relationship between Perceived External Prestige and Turnover Intention: An Empirical Investigation. In: Corporate Reputation Review, 13. Jg. 2011, H. 4, S. 248-263.
- Felfe, J./Schmook, R./Six, B./Wieland, R. (2005): Contingent employees' commitment to agency and client organization: Antecedents and consequences. In: Zeitschrift Personalpsychologie, 4. Jg. 2005, H. 3, S. 101-115.
- Heine, C. (2008): Studienanfänger in den alten und neuen Ländern: Gründe der Hochschulwahl und Bewertungen der Hochschulregionen West- und Ostdeutschland. In: HIS-Projektbericht, März 2008.
- Hom, P.W./Griffeth, R.W. (1995): Employee turnover. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- Jaros, S.J./Jermier, J.M./Koehler, J.W./Sincich, T. (1993): Effects of Continuance, Affective, and Moral Commitment on the Withdrawal Process: An Evaluation of Eight Structural Equation Models. Academy of Management Journal, 36 Jg. 1993, H. 5, S. 951-995.
- Johnson, R.E./Groff, K.W./Taing, M.U. (2009): Nature of the Interactions Among Organizational Commitments: Complementary, Competitive or Synergistic? In: British Journal of Management, 20. Jg. 2009, H. 4, S. 431-447.
- Lavelle, J.L./Brockner, J./Konovsky, M.A./Price, K.H./Henley, A.B./Taneja, A./Vinekar, V. (2009): Commitment, procedural fairness, and organizational citizenship behavior: a multifoci analysis. In: Journal of Organizational Behavior, 30. Jg. 2009, H. 3, S. 337-357.
- Lavelle, J.J./Rupp, D.E./Brockner, J. (2007): Taking a multifoci approach to the study of justice, social exchange, and organizational citizenship behavior: The target similarity model. In: Journal of Management, 33. Jg. 2007, H. 3, S. 841-866.
- Mael, F.A./Ashforth, B.E. (1992): Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. In: Journal of Organization Behavior, 13. Jg. 1992, H. 2, S. 103-123.
- Maertz J.R, C.P. / Griffeth, R.W./ Campbell N.S./Allen, D.G. (2007): The effects of perceived organizational support and perceived supervisor support on employee turnover. In: Journal of Organizational Behavior, 28. Jg. 2007, H. 3, S. 1059-1075.
- McNally, J.J./Irving, P.G. (2010): The Relationship Between University Student Commitment Profiles and Behavior: Exploring the Nature of Context Effects. In: Journal of Leadership & Organizational Studies, 17. Jg. 2010, H. 3, S. 201-215.
- Meyer, J.P. (2009): Commitment in a Changing World of Work. In: Klein, H.J./Becker, T.E./Meyer, J.P. (Hrsg.) Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions, New York: Routledge, 37-68.
- Meyer, J.P./Herscovitch, L. (2001): Commitment in the workplace: Toward a general model. In: Human Resource Management Review, 11. Jg. 2001, H. 3, S. 299-326.
- Postmes, T./Tanis, M./de Wit, B. (2001): Communication and Commitment in Organizations: A Social Identity Approach. In: Group Processes/Inter-group Relations, 4. Jg. 2001, H. 3, S. 227-246.
- Redman, T./Snape, E. (2005): Unpacking commitment: Multiple loyalties and employee behavior. Journal of Management Studies, 42. Jg. 2005, H. 2, S. 301-328.
- Suhre, C.J.M./Jansen E.P.W.A./Harskamp E.G. (2007): Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. In: Higher Education, 54. Jg. 2007, H. 2, S. 207-226.
- Süß, S./Kleiner, M. (2010): Commitment and work-related expectations in flexible employment forms: An empirical study of German IT freelancers. In: European Management Journal, 28. Jg. 2010, H. 1, S. 40-54.
- Vandenbergh, C./Bentein, K. (2009): A closer look at the relationship between affective commitment to supervisors and organizations and turnover. In: Journal of Occupational & Organizational Psychology, 82. Jg. 2009, H. 2, S. 331-348.
- Vandenbergh, C./Bentein, K./Stinglhamber, F. (2004): Affective commitment to the organization, supervisor, and work group: Antecedents and outcomes. In: Journal of Vocational Behaviour, 64. Jg. 2004, H. 1, S. 47-71.
- Wright, P.M./Kehoe, R.R. (2009): Organizational-Level Antecedents and Consequences of Commitment. In: Klein, H.J./Becker, T.E./Meyer, J.P. (Hrsg.) Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions, New York: Routledge, 37-68.

■ **Sascha A. Ruhle**, Dipl.-Ök., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für BWL, insb. Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: ruhle@wiwi.uni-wuppertal.de

■ **Dr. Heiko Breitsohl**, Juniorprofessor für Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: breitsohl@wiwi.uni-wuppertal.de

■ **Dr. Michael J. Fallgatter**, Professor für BWL, insb. Personalmanagement und Organisation, Dekan der Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: fallgatter@wiwi.uni-wuppertal.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

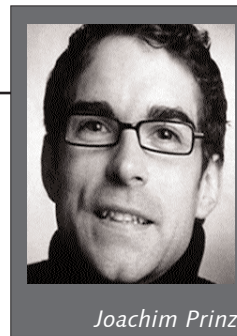
**Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen**

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

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

Joachim Prinz, Pamela Wicker und Fabian Strahler

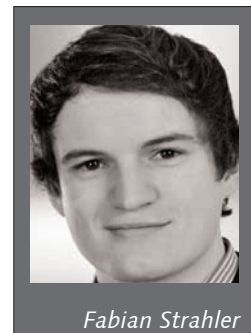
Zeitschriften- und zitationsbasierte Analyse sportökonomischer Forschung – Ein Vergleich von wirtschafts- und sportwissenschaftlichen Lehrstühlen



Joachim Prinz



Pamela Wicker



Fabian Strahler

Der vorliegende Beitrag untersucht die Forschungsleistung von 22 deutschsprachigen Sportökonomien mit Hilfe eines zeitschriften- und zitationsbasierten Rankings. Ziel dieser Analyse ist es, den Forschungsoutput wirtschaftswissenschaftlicher Lehrstühle mit der Forschungsleistung sportwissenschaftlicher Lehrstühle in der gemeinsamen Nachbardisziplin „Sportökonomie“ auszuwerten. Es zeigt sich, dass Wissenschaftler mit wirtschaftswissenschaftlicher Anbindung quantitativ und qualitativ produktiver sind. Ein Grund für dieses Ergebnis könnte in der bislang noch fehlenden sportwissenschaftlichen Evaluationskultur liegen.

1. Einleitung

Vor nunmehr 50 Jahren haben die amerikanischen Ökonomen Simon Rottenberg (1956) und Walter C. Neale (1964) in den äußerst prestigeträchtigen Zeitschriften, dem Journal of Political Economy und dem Quarterly Journal of Economics, Pionierarbeit auf dem Gebiet der Sportökonomie geleistet. Seitdem ist das Interesse der Wissenschaft an den ökonomischen Aspekten des Sports, beispielsweise mit der Gründung des Journal of Sports Economics (Dilger/Prinz 2004), als auch mit einer eigenständigen Sportökonomie-Session auf der weltweit zweitgrößten Ökonomen-Tagung (Western Economic Association) sehr weit fortgeschritten. So gibt es auch in Deutschland zunehmend Lehrstühle und entsprechende Professuren, die sich aufgrund steigender Studienanfrage mit Sportökonomie befassen. Dabei handelt es sich sowohl um wirtschaftswissenschaftliche Lehrstühle aus den ökonomischen Mutterwissenschaften (Betriebswirtschaftslehre [BWL]/Volkswirtschaftslehre [VWL]) als auch um sportwissenschaftliche Lehrstühle, die an sportwissenschaftlichen Instituten verortet sind. Sportökonomischer Forschungsoutput wird somit sowohl von Wirtschaftswissenschaftlern (Wiwis) als auch von Sportwissenschaftlern (Spowis) erzeugt. Als Kriterium für die Differenzierung wird in diesem Artikel die institutionelle Anbindung

des Lehrstuhls (wirtschaftswissenschaftliches vs. sportwissenschaftliches Institut) verwendet¹. Im Allgemeinen wird die Sportökonomie als eine Wissenschaft bezeichnet, welche „die ökonomischen Aspekte des Sports untersucht“ (Horch 1999, S. 7). Es handelt sich folglich um eine Mischung aus Sportwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft, die keiner der beiden Forschungsrichtungen eindeutig zugeordnet werden kann und sich zu einer eigenständigen Disziplin entwickelt hat. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Differenzierung in Wirtschaftswissenschaftler und Sportwissenschaftler auch ein Stückweit historisch gewachsen ist. Teile beider Wissenschaftslager diskutieren seit Beginn des Millenniums über Forschungsinhalte und Wichtigkeit von Publikationen (Büch/Frick 1999). Bei einer inhaltlichen Betrachtung sportökonomischer Publikationen fällt auf, dass Wirtschaftswissenschaftler verstärkt ökonomische Theorien auf den Sportmarkt übertragen und sich auf den Profisport konzentrieren (z.B. Frick 1997, 2001; Lehmann/Schulze 2008; Franck/Nüesch 2010). Sportwissenschaftler hingegen befassen sich eher mit verschiedenen Aspekten des Sports aus ökonomischer bzw. soziologischer Sicht (Sportpartizipation, sportbezogener Konsum, Events etc.; z.B. Pawlowski/Breuer 2011; Preuss 2004, 2005; Wicker/Breuer/Pawlowski 2009, 2010) und mit Non-Profit-Organisationen (Sportvereine; z.B. Thiel/Mayer 2009; Horch 1994a,b; Wicker/Breuer 2011).

Der wichtigste Leistungsparameter von Wissenschaftlern und damit auch von Lehrstühlen sind Publikationen im Allgemeinen und wissenschaftliche Zeitschriftenartikel im Speziellen. Publikationsproduktivität wird immer wichtiger, da sie u.a. die Verteilung knapper Ressourcen z.B. bei Beru-

¹ Eine weitere Möglichkeit der Differenzierung der Lehrstühle würde in der wissenschaftlichen Ausbildung des Lehrstuhlinhabers bestehen. Dies wäre prinzipiell auch möglich und würde zu einer ähnlichen Aufteilung führen. Jedoch wird eine eindeutige Zuteilung durch ein Doppelstudium (wirtschaftswissenschaftliches [BWL oder VWL] und sportwissenschaftliches Studium absolviert) mehrerer Lehrstuhlinhaber erschwert.

fungsverfahren oder bei der Ausstattung von Lehrstühlen beeinflusst. Folglich können Publikationen als Goldwährung (Dries 2010) in der Wissenschaft bezeichnet werden, weil diese nicht zuletzt über eine Festanstellung als Professor (Graber 2008; Schlinghoff 2002; Schulze/Warning/Wiermann 2008) sowie über das Ansehen und die Reputation eines Wissenschaftlers entscheiden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die Publikationsleistung der (konkurrierenden) wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstühle mit sportaffinem Forschungsinteresse und der sportwissenschaftlichen Lehrstühle gemessen und damit vor allen Dingen auch verglichen werden kann. Ein solcher Vergleich ist für verschiedene Stakeholder der Universität (Studenten, Drittmittelgeber, Kollegen etc.) von Interesse: Geht man davon aus, dass forschungsstarke Wissenschaftler ebenfalls in der Lehre und in der Nachwuchsausbildung (Ph.D. Students) produktiver sind (Stack 2003; Waldinger 2010b), lohnt es sich mittelfristig für Universitäten, verstärkt publikationsorientierte Professoren zu rekrutieren, wonach dann angehende Studenten ihre zukünftige Universität auswählen können (Zimmermann 2008). Demzufolge haben also nicht nur Lehrstühle, sondern auch Hochschulen Anreize, in Universitätsrankings entsprechend vertreten zu sein (z.B. CHE-Ranking). Auch für potenzielle Drittmittelgeber erscheint es interessant, die Experten des Fachs identifizieren zu können, um Risiken bei der Zuteilung von Forschungsgeldern zu reduzieren. Neben Studenten und Drittmittelgebern dürften auch Kollegen ein Interesse daran haben, mit besonders produktiven Kollegen und Lehrstühlen zusammenzuarbeiten.

Die vorliegende Studie stellt somit einen ersten Ansatz zur Messung des sportökonomischen Publikationsoutputs dar. Insbesondere soll in einem direkten Vergleich betrachtet werden, ob sich die Publikationsproduktivität zwischen Wirtschaftswissenschaftlern und Sportwissenschaftlern unterscheidet. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Lehrstühle – gemessen an den Publikationen – eine höhere Forschungsleistung erbringen.

2. Bewertung wissenschaftlicher Publikationen

In der BWL und VWL ist die Messung von Forschungsoutputs mittels quantitativer Indikatoren bereits seit einigen Jahren salonfähig (z.B. Handelsblatt-Ranking, VHB-JOURQUAL2). Hier werden Forschungsleistungen immer öfter anhand quantitativer Indikatoren in Form von Personenrankings gemessen, welche auch Rückschlüsse über die Publikationsleistungen von Lehrstühlen zulassen (Dilger 2010). Im internationalen Raum finden sich zahlreiche Studien, in denen auf Basis von Zitationen Zeitschriften- und Personenrankings erstellt werden. Derartige Rankings sind sowohl für sportbezogene Zeitschriften (z.B. Shilbury in press a; Shilbury/Rentschler 2007) als auch für Zeitschriften aus Mutterdisziplinen zu finden (z.B. Baumgartner/Pieters 2003; Zinkhan/Leigh 1999). Überdies werden sportbezogene Zitationen in Zeitschriften aus den Mutterwissenschaften untersucht, um einen Eindruck über die Bedeutung der sportbezogenen Zeitschriften zu bekommen (Shilbury in press b). Ferner werden sowohl verschiedene Ansätze zur Bewertung von Zeitschriften (z.B. Bornmann/Daniel 2008; Polonsky/Whitelaw 2005), die Auto-

renreihenfolge (z.B. Lindsey 1980; Persson 2001) und auch die Forschungsproduktivität einzelner Wissenschaftler bei plötzlicher Entlassung bzw. Ableben eines direkten Koautors kontrovers diskutiert (Waldinger 2010a; Azoulay/Zivin/Wang 2010).

Um zu untersuchen, ob und inwieweit es möglicherweise Unterschiede zwischen den beiden Wissenschaftslagern hinsichtlich des Forschungsoutputs gibt, gehen wir nicht nur von der Vermutung aus, dass die Sportökonomie als Teilgebiet der Wirtschaftswissenschaft und der Sportwissenschaft angesehen werden kann, sondern vielmehr von der Annahme, dass auch Inhaber von sportwissenschaftlichen Lehrstühlen Interesse daran haben, ihre Beiträge in renommierten Fachzeitschriften zu publizieren. Die Liste der relevanten Zeitschriften, die im Folgenden für die deskriptive Analyse genutzt wird, basiert auf dem VHB-JOURQUAL2-Ranking sowie einem von der Universität Bayreuth spezifisch entwickelten Sportmanagementranking; im Folgenden kurz „Woratschek-Ranking“ genannt (Woratschek/Schafmeister/Schymetzki 2009). Das VHB-JOURQUAL2-Ranking ist im deutschsprachigen Raum unter Wirtschaftswissenschaftlern der führende Bewertungsansatz für ökonomische Fachzeitschriften (Hennig-Thurau/Schrader 2009) und deren angedockte Disziplinen (z.B. Medienökonomie, Sportökonomie, Kulturökonomie). Problematisch für den vorliegenden Kontext ist jedoch, dass vielen der zur Erstellung des VHB-JOURQUAL2-Rankings befragten Wirtschaftswissenschaftler sportökonomische Zeitschriften unbekannt sind, wodurch mangels Resonanz lediglich das *European Sport Management Quarterly* (ESMQ = D) ein Rating im VHB-JOURQUAL2 besitzt². Die Verwendung des VHB-JOURQUAL2-Rankings kann dadurch gerechtfertigt werden, dass dies nicht nur allgemeine wirtschaftswissenschaftliche Zeitschriften, sondern auch soziologische Journale beinhaltet, welche in der Sportwissenschaft eine große Rolle spielen.

Nichtsdestotrotz kann gegen das VHB-JOURQUAL2-Ranking der Einwand vorgebracht werden, dass sportökonomische Zeitschriften nicht entsprechend ihrer wahren Qualität bewertet werden bzw. unberücksichtigt bleiben. Um diesem berechtigten Einwand Rechnung zu tragen, rüsten wir das VHB-JOURQUAL2-Ranking dahingehend auf, dass in einem weiteren Schritt das (spezifisch) sportwissenschaftlich wohlwollendere Woratschek-Ranking in das VHB-Ranking zu einem gemeinsamen Kombinationsranking (VHB-JOURQUAL2+Woratschek-Ranking) integriert wird. Insgesamt wurden von Woratschek et al. (2009) 124 Sportökonomien aus dem internationalen Raum zur Bedeutung von 12 sportökonomischen Zeitschriften befragt. An der Spitze³ des ermittelten Journalrankings steht das *Journal of Sport Management* (A), gefolgt vom *Sport Management Review* (B), dem *Sport Marketing Quarterly* (B), dem *European Sport Management Quarterly* (B) und dem *Journal of Sports Economics* (C). Um somit angemessen für die relative Wich-

² Die im April 2011 überarbeitete VHB-JOURQUAL2 (VHB-JOURQUAL 2.1) Fassung listet neuerdings mit dem „*Sport Marketing Quarterly*“ eine weitere sportökonomische Zeitschrift, welche mit E gerankt wird.

³ Darüber hinaus wurde das „*International Journal of Sports and Marketing Sponsorship*“ mit C, das Heft „*Sport in Society*“ mit C, das „*International Journal of Sport Finance*“ mit C, das „*Journal of Sport and Tourism*“ mit D, das *International „Journal of Sport Management and Marketing“* mit D, das „*International Journal of Sport Management*“ mit D und das „*Journal of Quantitative Analysis in Sports*“ mit E gerankt.

tigkeit sportökonomischer Hefte zu kontrollieren, wurden diese Werte im Kombinationsranking mit aufgenommen. Das Woratschek-Ranking wurde in das VHB-JOURQUAL2-Ranking integriert, indem bei den sportökonomischen Zeitschriften das höhere Rating aus dem Woratschek-Ranking verwendet wurde. Folglich ist das Woratschek-Ranking sportwissenschaftlich wohlwollender gewichtet, da die genannten sportökonomischen Zeitschriften so ein höheres Rating bzw. überhaupt ein Rating besitzen. Somit dürften diejenigen Sportwissenschaftler, die ihre sportökonomischen Forschungsergebnisse verstärkt in diesen Zeitschriften publizieren, mehr Publikationspunkte im Ranking erreichen.

3. Methode

Diese Untersuchung betrachtet hauptsächlich 22 deutschsprachige Universitätswissenschaftler von Lehrstühlen aus Deutschland, aus der Schweiz und aus Österreich mit sportökonomischer Forschungsausrichtung, davon zehn wirtschaftswissenschaftliche und zwölf sportwissenschaftliche Lehrstühle. Der Vergleich des sportökonomischen Forschungsoutputs wird im Folgenden hauptsächlich zeitschriftenbasiert und zur Kontrolle auf Robustheit der Ergebnisse ebenfalls zitationsbasiert⁴ vorgenommen.

Im Rahmen des zeitschriftenbasierten Ansatzes wurde zunächst die Anzahl der Publikationen dieser Lehrstuhlinhaber gemessen. Für die Datengenerierung fand eine einfache Häufigkeitsauszählung statt, indem durch eine Internetrecherche die Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften dieser 22 Personen dokumentiert wurden. Um keine fächerübergreifende Verzerrung zu generieren, wurden nur Zeitschriftenbeiträge mit sportökonomischem Hintergrund ohne Beschränkung auf einen bestimmten Zeitraum vorgenommen. Tagungsbände und Rezensionen flossen nicht in die Analyse mit ein. Außerdem wurde auf eine Gewichtung von Koautorenschaften mit $1/n$ und eine Berücksichtigung des Alters der Autoren verzichtet (Waldinger 2010a). Da alphabetische Ratings (A, B, C, D, E) keinen exakten Wert ausdrücken, wurde jeder alphabetischen Note ein numerischer Wert wie folgt zugeordnet: A+=8, A=5, B=3, C=1, D=0,5, E=0,25. Allerdings verhält es sich mit dieser willkürlichen Gewichtung wie bei der Medaillenvergabe bei den Olympischen Spielen: Zwei Silbermedaillen können niemals den Wert einer Goldmedaille ersetzen, genauso wenig können zwei „B“-Publikationen eine „A“-Publikation übertreffen. Zu Darstellungszwecken wurde diese

Tabelle 1: Name, Institution und Anbindung der 22 untersuchten Wissenschaftler mit Sportökonomiebezug

Lehrstuhlinhaber (Hochschule)	Bezeichnung des Lehrstuhls	Anbindung
Breuer (DSHS Köln)	Sportmanagement	Spowi ¹
Daumann (Uni Jena)	Sportökonomie	Spowi
Dietl (Uni Zürich)	Services and Operationsmanagement	Wiwi
Dilger (Uni Münster)	Organisationsökonomik	Wiwi
Emrich (Uni Saarbrücken)	Sportökonomie/Sportsoziologie	Spowi
Franck (Uni Zürich)	Unternehmensführung und -politik	Wiwi
Frick (Uni Paderborn)	Organisations- und Medienökonomie	Wiwi
Horch ² (DSHS Köln)	Sportbetriebswirtschaftslehre	Spowi ¹
Hovemann (Uni Chemnitz)	Sportsoziologie/Sportmanagement	Spowi
Kaiser (FH Kufstein)	Sportmanagement	Spowi
Klein (Uni Bochum)	Sportökonomie/Sportsoziologie	Spowi
Kurscheidt ³ (DSHS Köln)	Arbeitsmarktforschung	Spowi ¹
Maennig (Uni Hamburg)	Wirtschaftspolitik	Wiwi
Mühlheuß (Uni Bielefeld)	Sportwissenschaft	Spowi
Nagel (Uni Bern)	Sportsoziologie/Sportmanagement/ Sportökonomie	Spowi
Pawlowski (DSHS Köln)	Sportökonomik	Spowi ¹
Preuß (Uni Mainz)	Sportökonomie/Sportsoziologie	Spowi
Prinz (Uni Duisburg)	Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	Wiwi
Rasche (Uni Potsdam)	Sportökonomie	Spowi
Schellhaaß (Uni Köln)	Wirtschaftliche Staatswissenschaften	Wiwi
Thiel (Uni Tübingen)	Sportmanagement	Spowi
Woratschek (Uni Bayreuth)	Dienstleistungsmanagement	Wiwi

Bemerkungen: ¹Streng genommen handelt es sich hierbei nicht um ein sportwissenschaftliches Institut, sondern um das einzige Institut für Sportökonomie und Sportmanagement in Deutschland. Da es sich bei der Deutschen Sporthochschule um eine rein sportwissenschaftliche Universität handelt und die entsprechenden wirtschaftswissenschaftlichen Institute an der Universität zu Köln verortet sind, werden diese Lehrstuhlinhaber auch dem Bereich Spowi zugeordnet. ²seit 1.4.2011 in Ruhestand. ³ seit 1.4.2011 an der Universität Bayreuth.

Herangehensweise trotzdem gewählt und Punkte für die einzelnen Klassifizierungen verteilt, um zumindest eine Tendenz des Publikationsvergleichs zwischen den beiden Wissenschaftlergruppen zu ermöglichen.

Für den zitationsbasierten Ansatz wurde die Anzahl an Zitationen auf Basis der Publikationen erfasst. Zitationen messen den Einfluss einer Veröffentlichung innerhalb der Wissenschaft und sind damit ein Gütekriterium für die Qualität der Forschungsleistung. Ein Großteil der sozialwissenschaftlichen und damit auch der sportökonomischen Literatur (inkl. Bücher und Sammelbände) sowie die darauf entfallenden Zitationen sind in Google Scholar verzeichnet. Für diese Analyse wurden die Zitationen aller sportökonomischen Veröffentlichungen der Jahre 2006 bis 2010 (Stichtag: 1.1.2011) erhoben. Bei diesem Ansatz wurden Koautorenschaften berücksichtigt ($1/n$). Insgesamt waren allerdings nur für 16 der 22 Lehrstuhlinhaber Publikationen in Google Scholar vermerkt.

4. Ergebnisse

Allen voran wird eine Übersicht über die Lehrstühle gegeben, die sich mit sportökonomischen Fragestellungen befassen bzw. bei denen es sich bereits der Bezeichnung nach

⁴Wir danken Alexander Dilger und Harry Müller von der Universität Münster für die Berechnung des zitationsbasierten Personenrankings mit Google Scholar

Tabelle 2: "Auf- und Abstieg" (Personenbasiertes Ranking nach unterschiedlichen Ratings)

VHB-JOURQUAL2-Ranking			Kombinationsranking (VHB-JOURQUAL2 +Woratschek)		
Rang	Lehrstuhlinhaber	Punkte	Rang	Lehrstuhlinhaber	Punkte
1	Franck	35,75	1	Franck	46,25
2	Frick	22,5	2	Frick	27,75
3	Dietl	15	3	H	26
4	Prinz (A)	14	4	Dietl	22
5	B	7	5	I	17,75
6	C	7	6	D	17
7	D	6	7	Prinz (A)	16
8	E	4,5	8	C	14,5
9	F	3,75	9	J	13
10	G	3,5	10	E	9
11	H	2,5	11	B	7
12	I	2,25	12	F	4,75
13	J	1,5	13	G	3,5
14	K	0,5	14	L	3
15	L	0,5	15	M	3
16	M	0,5	16	K	0,5
17	N	0,5	17	N	0,5
18	O	0	18	O	0
19	P	0	19	P	0
20	Q	0	20	Q	0
21	R	0	21	R	0
22	S	0	22	S	0

Bemerkung: Es werden nur die Top 3 bzw. Top 4 Platzierten namentlich aufgezeigt, ansonsten werden Buchstaben als Platzhalter der Personen eingesetzt, wobei ein Buchstabe in Spalte 2 exakt die gleiche Person wie in Spalte 5 aus Tabelle 2 ist. Somit können "Auf- und Abstiege" in den beiden Rankings direkt verglichen werden.

um sportökonomische Lehrstühle handelt (vgl. Tab. 1). Dabei fällt zunächst die Vielfalt der Lehrstuhlbezeichnungen auf.

Tabelle 3: Vergleich zwischen Wirtschaftswissenschaftlern und Sportwissenschaftlern im Hinblick auf wissenschaftliche Zeitschriftenartikel nach dem VHB-JOURQUAL2 (gewichtete Punkte)

Kriterium	Wirtschaftswissenschaftler	Sportwissenschaftler
Alle Lehrstühle		
Punkte (Gesamt)	112,5	15,25
Anzahl Publikationen (Gesamt)	69	21
Punkte pro Publikation (Mittelwert)	1,63	0,73
Punkte pro Lehrstuhl (Mittelwert)	11,25	1,27
Top 5 Lehrstühle		
Punkte (Gesamt)	94,25	13,75
Anzahl Publikationen (Gesamt)	51	19
Punkte pro Publikation (Mittelwert)	1,85	0,72
Punkte pro Lehrstuhl (Mittelwert)	18,85	2,75

Im Hinblick auf die Publikationsleistung zeigt sich unabhängig vom jeweils angewandten Ranking (ausschließlich VHB-JOURQUAL2 oder Kombinationsranking) eine deutliche Dominanz wirtschaftswissenschaftlicher Lehrstühle: Gewichtet man die nach ihrem jeweiligen Buchstaben eingeschätzten Beiträge mit den von uns vorgeschlagenen Punkten (A+=8, A=5, B=3, C=1, D=0,5, E=0,25), werden auf Basis des VHB-JOURQUAL2-Rankings die ersten fünf Plätze ausschließlich von Wirtschaftswissenschaftlern belegt. So können die Wiwis zweimal „A“ und 27-mal „B“ vorweisen, während die Vergleichsgruppe eine „A“-Publikation und kein „B“-Paper vorzeigen kann. Im Hinblick auf die Publika-

tionspunkte liegt der Spitzenwert von 35,75 Punkten bei Egon Franck; er konnte bis zum Stichtag der Erhebung 10 „B“-Paper, 2 „C“-Paper, 6 „D“-Paper und 3 „E“-Paper mit und ohne Hilfe von Koautoren vorweisen (vgl. Tab. 2).

Da das VHB-JOURQUAL2 Ranking sehr betriebswirtschaftslastig ist, soll des Weiteren untersucht werden, ob und inwieweit die Ergebnisse in Tabelle 2, Spalte 3, auch dann noch stabil sind, wenn für das sportwissenschaftlich wohlwollende Woratschek-Ranking kontrolliert wird, da anzunehmen ist, dass jetzt sportwissenschaftliche Lehrstühle im Ranking nach oben rutschen müssten. Dazu wurden die 12 untersuchten sportökonomischen Journals in das VHB-JOURQUAL2-Ranking integriert, was zu einer deutlichen Aufwertung sportökonomischer Zeitschriften führt (so ist das ESMQ im VHB-JOURQUAL2-Ranking ein „D“-Journal, im Woratschek-Ranking hingegen ein „B“-Journal). Betrachtet man dieses Kombinationsranking, stellt sich zwar heraus, dass einige Sportwissenschaftler ihre ursprüngliche Platzierung aus dem VHB-JOURQUAL2-Ranking verbessern können, jedoch bleiben die grundlegenden Befunde aus Tabelle 2, Spalte 3 bestehen und sind somit robust. So wird beispielsweise Person A (Prinz) vom vierten auf den siebten Platz verwiesen, wohingegen im Kombinationsranking Lehrstuhlinhaber H auf den dritten Platz vorrückt. Ebenfalls deutlich verbessern sich die Professoren I und J (vgl. Tab. 2)⁵.

Ein ähnliches Bild zeigt auch der lehrstuhl- bzw. personen-unabhängige Vergleich zwischen Wirtschaftswissenschaftlern und Sportwissenschaftlern (vgl. Tab. 3). Sowohl in der Gesamtzahl der Punkte und Publikationen als auch bei den entsprechenden Durchschnittswerten liegen die Wirtschaftswissenschaftler deutlich vor den Sportwissenschaftlern. Dies trifft sowohl für alle Lehrstühle als auch für die

⁵ Einheitliche Ergebnisse ergeben sich auch mit anders gewichteten Zahlenwerten wie beispielsweise mit der Punktegewichtung, die die Universität Witten/Herdecke zur Bewertung ihrer kumulativen Dissertation (A+ = 8; A = 6; B = 4; C = 2) ansetzt. D- und E-Journals werden nicht bewertet. Letzteres ist auch an anderen Hochschulen üblich (z.B. der WHU in Vallendar).

Tabelle 4: Personenranking auf Basis der Zitationshäufigkeit.

Person	Publikationen	Zitationen
Wirtschaftswissenschaftler		
Bernd Frick	25	99,00
Egon Franck	40	86,00
Helmut Dietl	26	68,00
Joachim Prinz	9	31,50
F	7	11,00
Durchschnitt (n=10)	11,50	29,95
Sportwissenschaftler		
I	24	45,33
M	17	30,83
O	22	10,83
Q	10	7,50
N	5	4,00
Durchschnitt (n=12)	7,83	8,15

Top 5 Lehrstühle zu. Bei den Sportwissenschaftlern fällt überdies auf, dass die Werte aller Lehrstühle sich nur geringfügig von denen der Top 5 Lehrstühle unterscheiden. Dies deutet darauf hin, dass diese fünf Lehrstühle den Großteil der Zeitschriftenpublikationen produzieren.

Bei den Zitationshäufigkeiten bestätigen sich die bisher aufgezeigten Tendenzen, dass die Wirtschaftswissenschaftler vor den Sportwissenschaftlern liegen (vgl. Tab. 4). Lediglich die Publikationen und Zitationen der Personen I und M liegen im Wertebereich der Wirtschaftswissenschaftler. Ferner fällt auf, dass eine größere Anzahl an Publikationen nicht automatisch zu mehr Zitationspunkten führen muss.

5. Diskussion

Der durchgeführte Vergleich hat gezeigt, dass der sportökonomische Publikationsoutput bei Wirtschaftswissenschaftlern gemessen an den wissenschaftlichen Zeitschriften qualitativ höher ist als bei Sportwissenschaftlern. Das liegt hauptsächlich daran, dass sportwissenschaftliche Lehrstühle sehr selten in wirtschaftswissenschaftlichen Zeitschriften publizieren, welche jedoch höher bewertet werden. Zeitschriften aus dem Bereich Sportökonomie oder Sportmanagement (z.B. *European Sport Management Quarterly*, *Journal of Sports Economics*) finden sich bei wirtschaftswissenschaftlichen Journalrankings meist nur im D- oder E-Bereich wieder. Nichtsdestotrotz stellt sich die Frage, welche Gründe für die augenscheinlich großen Differenzen anzuführen sind. Ein Grund liegt sicherlich in der ausgeprägten Interdisziplinarität der Sportökonomie. So werden von Sportwissenschaftlern z.B. auch sportsoziologische Themenfelder bearbeitet und die Forschungsergebnisse in den entsprechenden Zeitschriften veröffentlicht. Die Ausrichtungen der Lehrstühle (vgl. Tab. 1) untermauern diese Vermutung. Jedoch ist relativierend anzumerken, dass im VHB-Ranking auch viele soziologische Zeitschriften (z.B. *Zeitschrift für Soziologie* oder die *Kölner Zeitschrift für Soziologie*) erfasst sind, die in ihrem Ansehen ähnlich prestigeträchtig sind wie beispielsweise die *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* (ZFB). Ein zweiter Grund dürfte in der (bislang fehlenden) Evaluationskultur auf Basis von Publikationen an sportökonomischen Lehrstühlen mit sportwissenschaftlicher Anbindung liegen. Folglich bestand bislang keine zwingende Notwendigkeit zur Publikation von Forschungsergebnissen in höher ge-

rankten wirtschaftswissenschaftlichen Zeitschriften. Abgesehen davon gibt es im internationalen Bereich eine Fülle von Zeitschriften mit Sportbezug. Demgegenüber steht der deutsche Zeitschriftenmarkt, auf dem keine originär sportökonomische Zeitschrift zu finden ist, die mit internationalen Zeitschriften wie dem *European Sport Management Quarterly* oder dem *Journal of Sport Management* zu vergleichen ist. Ein weiterer Grund könnte in einer schwächeren Ausbildung in ökonomischen Verfahren liegen, welche jedoch für viele wirtschaftswissenschaftliche Zeitschriften Voraussetzung sind. Überdies dürften teilweise auch sprachliche Barrieren eine Rolle spielen, da im internationalen Raum alle Zeitschriftenaufsätze auf Englisch zu verfassen sind. Obwohl das Alter der Lehrstuhlinhaber nicht bei der Analyse berücksichtigt wurde, dürfte es auch eine Rolle spielen. Da es sich bei der Sportökonomie um eine recht junge Disziplin handelt, dürften viele sportwissenschaftliche Lehrstuhlinhaber auch jünger sein als ihre Kollegen aus den Wirtschaftswissenschaften. Nichtsdestotrotz sollten auch die Sportwissenschaftler versuchen, in wirtschaftswissenschaftlichen Zeitschriften zu publizieren.

Literaturverzeichnis:

- Azoula, P./Zivin, J./Wang, J. (2010): „Superstar Extinction.“ In: *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 125, pp. 549-589.
- Büch, M.-P./Frick, B. (1999): Sportökonomie: Erkenntnisinteresse, Fragestellung, praktische Relevanz. In: *BFuP*, 51. Jg. 1999, H. 2, S. 109-123.
- Baumgartner, H./Pieters, R. (2003): „The Structural Influence of Marketing Journals: A citation Analysis of the Discipline and its Subareas over Time“. In: *Journal of Marketing*, Vol. 67, pp. 123-139.
- Bornmann, L./Daniel, H.-D. (2008): „What do Citation counts Measure? A Review of Studies on citing Behavior“. In: *Journal of Documentation*, Vol. 64, pp. 45-80.
- Dilger, A. (2010): Rankings von Zeitschriften und Personen in der BWL, In: *Zeitschrift für Management*, 5. Jg. 2010, S. 91-102.
- Dilger, A./Prinz, J. (2004): Hazard Raten in der NBA. In: *Sportwissenschaft*, 34. Jg. 2004, S. 327-340.
- Dries, C. (2010): Veritabler Spießrutenlauf. In: *Forschung & Lehre*, 18. Jg. 2010, H. 2, S. 132-133.
- Franck, E./Nüesch, S. (2010): „Talent and/or Popularity – What does it take to be a Superstar?“ Institute for Strategy and Business Economics, Universität Zürich, Working paper, No. 6.
- Frick, B./Klaeren, R. (1997): Die Anreizwirkungen leistungsabhängiger Entgelte: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde aus dem Bereich des professionellen Sports. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 67. Jg. 1997, S. 1117-1138.
- Frick, B. (2001): Die Einkommen von „Superstars“ und „Wasserträgern“ im professionellen Team-Sport – Ökonomische Analyse und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 71. Jg., S. 701-720.
- Graber, M./Launov, A./Wälde, K. (2008): „How to get Tenured?“ In: *German Economic Review*, Vol. 9, No. 4, pp. 457-472.
- Hennig-Thurau, T./Schrader, U. (2009): „VHB-JOURQUAL2: Method, Results, and Implications of the German Academic Association for Business Research's Journal Ranking“. In: *Business Research (BuR)*, Vol. 2, No. 2, pp. 180-204.
- Horch, H.-D. (1994a): „Does government financing have a detrimental Effect on the Autonomy of voluntary Associations? Evidence from German sports clubs“. In: *International Review for the Sociology of Sport*, Vol. 29, pp. 269-285.

- Horch, H.-D. (1994b): „On the socio-economics of voluntary Organizations“. In: *Voluntas*, Vol. 5, pp. 219-230.
- Horch, H.-D. (1999): Einleitung: Sportökonomie, Sportmanagement, das Institut und der Kongress. In: Horch, H.-D./Heydel, J./Sierau, A. (Hg.): *Professionalisierung im Sportmanagement. Beiträge des 1. Kölner Sportökonomie-Kongresses*. Aachen.
- Lehmann, E./Schulze, C. (2008): „What does it take to be a Star? – The Role of Performance and the Media for German Soccer Players“. In: *Applied Economics Quarterly*, Vol. 54, pp. 60-70.
- Lindsey, D. (1980): „Production and Citations Measures in the Sociology of Science: The Problem of multiple Authorship“. In: *Social Studies of Science*, Vol. 10, pp. 145-162.
- Neale, W. C. (1964): „The peculiar Economics of professional Sports“. In: *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 78, pp. 1-14.
- Pawlowski, T./Breuer, C. (2011): „The Demand for Sports and recreational Services: Empirical evidence from Germany“. In: *European Sport Management Quarterly*, Vol. 11, pp. 5-34.
- Persson, O. (2001): „All Author Citations versus First Author Citations“. In: *Scientometrics*, Vol. 50, pp. 339-344.
- Polonsky, M. J./Whitelaw, P. (2005): „What are we measuring when we evaluate Journals?“ In: *Journal of Marketing Education*, Vol. 27, pp. 189-201.
- Preuss, H. (2004): „Calculating the Regional Economic Impact of the Olympic Games“. In: *European Sport Management Quarterly*, Vol. 4, pp. 234-253.
- Preuss, H. (2005): „The Economic Impact of Visitors at Major Multi-sport Events“. In: *European Sport Management Quarterly*, Vol. 5, pp. 281-301.
- Rottenberg, S. (1956): „The Baseball Players' Market“. In: *Journal of Political Economy*, Vol. 64, pp. 242-258.
- Schlinghoff, A. (2002): Personalauswahl an Universitäten – die Berufungspraxis deutscher wirtschaftswissenschaftler Fakultäten in den neunziger Jahren. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 72. Jg. 2002, S. 139-146.
- Schulze, G./Warning, S./Wiermann, C. (2008): What and how long does it take to get Tenure? Diskussionspapier Universität Freiburg, Nr. 6.
- Shilbury, D. (in press a): „A Bibliometric Analysis of four Sport Management Journals“. In: *Sport Management Review* (2011), doi: 10.1016/j.smr.2010.11.005.
- Shilbury, D. (in press b): „A Bibliometric Study of Citations to Sport Management and Marketing Journals“. In: *Journal of Sport Management* (2011).
- Shilbury, D./Rentschler, R. (2007): „Assessing Sport Management Journals: A multi-dimensional Examination“. In: *Sport Management Review*, Vol. 10, pp. 31-44.
- Stack, S. (2003): „Research Productivity and student Evaluation of teaching in Social Science Classes“. In: *Research in Higher Education*, Vol. 44, pp. 539-556.
- Thiel, A./Mayer, J. (2009): „Characteristics of voluntary Sports Clubs Management: A sociological Perspective“. In: *European Sport Management Quarterly*, Vol. 9, pp. 81-98.
- Waldinger, F. (2010a): Peer Effects in Science. Evidence from the Dismissal of Scientists in Nazi Germany. Discussion Paper, No. 910. Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Waldinger, F. (2010b): „Quality Matters: The Expulsion of professors and the Consequences for Ph.D. Student Outcomes in Nazi Germany“. In: *Journal of Political Economy*, Vol. 118, pp. 787-831.
- Wicker, P./Breuer, C./Pawlowski, T. (2009): „Promoting sport for all to age-specific Target Groups – The Impact of Sport Infrastructure“. In: *European Sport Management Quarterly*, Vol. 9, pp. 103-118.
- Wicker, P./Breuer, C./Pawlowski, T. (2010): „Are Sports Club Members big Spenders? Findings from sport specific Analyses in Germany“. In: *Sport Management Review*, Vol. 13, pp. 214-224.
- Wicker, P./Breuer, C. (2011): „Scarcity of Resources in German non-profit Sport Clubs“. In: *Sport Management Review*, Vol. 14, pp. 181-201.
- Woratschek, H./Schafmeister, G./Schymetzki, F. (2009): International Ranking of Sport Management Journals. Diskussionspapier 04-09 der Universität Bayreuth.
- Zimmermann, K. (2008): Publizieren im Elfenbeinturm? Wann die Öffentlichkeit an akademischen Rankings interessiert sein muss. In: *Wochenbericht des DIW*, 75. Jg. 2008, S. 574.
- Zinkhan, G. M./Leigh, T. W. (1999): „Assessing the quality Ranking of the Journal of Advertising, 1968-1997“. In: *Journal of Advertising*, Vol. 28, pp. 51-70.

■ Dr. Joachim Prinz, Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Universität Duisburg-Essen, Mercator School of Management
E-Mail: joachim.prinz@uni-duisburg.de

■ Dr. Pamela Wicker, Senior Lecturer in Sport Management, Griffith University, Nathan Campus Australia, E-Mail: p.wicker@griffith.edu.au

■ BSc. Fabian Strahler, Student der Universität Duisburg-Essen, Mercator School of Management
E-Mail: fabian.strahler@stud-uni-duisburg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

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

Ankündigung:

Tagung „Performance Management im Hochschulbereich“

Am 14. und 15. Oktober 2011 findet in Braunschweig die Tagung „Performance Management im Hochschulbereich“ statt, zu der alle interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Praktiker im Bereich des Hochschulmanagements herzlich eingeladen sind. Die Tagung wird im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Lehrerfolg – Messung des Lehrerfolgs als Teilaufgabe eines umfassenden Fakultätscontrollings“ in Koopera-

tion mit der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im VHB ausgerichtet. Dank der erfreulich großen Anzahl an Beitragsangeboten bietet die Tagung in parallelen Sessions abwechslungsreiche und interdisziplinäre Einblicke in das Tagungsthema. Ausführliche Informationen und das Anmeldeformular zur Tagung erhalten Sie auf der Internetseite:

www.lut.rwth-aachen.de/BMBF-Tagungshomepage

Programm:

Freitag, 14. Oktober 2011	
ab 13:00h	Anmeldung Flur Neuer Senatsaal Mittagsimbiss Flur Neuer Senatsaal
13:45h	Begrüßung Neuer Senatsaal Prof. Dr. Heinz Ahn
Parallele Sessions Neuer Senatsaal	
14:00h	Session 1: Ziele und Stakeholder Leitung: Andreas Friedrichsmeier Generierung eines Zielsystems zur Studiengangwahl Studierender Prof. Dr. Heinz Ahn & Yvonne Höfer (Technische Universität Braunschweig) Prof. Dr. Harald Dyrckhoff & Marcel Clermont (RWTH Aachen University)
14:00h	Session 2: Lehr-/Lernleistungsmessung (I) Leitung: Dr. Christian Berthold Studiengang Fact Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium Olaf Ratzlaff, Dr. Philipp Pohlert & Dr. Markus Seyfried (Universität Potsdam)
14:30h	Session 3: Evaluation Leitung: Petra Pistor Haben Forschungsleistung und Notenvergabe Einfluss auf die Lehrevaluation? Eine empirische Analyse der Beeinflussbarkeit der studentischen Veranstaltungskritik Dr. Sonja Löck (Universität Paderborn)
14:30h	Session 4: Lehr-/Lernleistungsmessung (II) Leitung: Prof. Dr. Gerd Grötzinger Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften auf dem Prüfstand: Ergebnisse und Konsequenzen einer Längsschnittstudie zum wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissen von Studierenden der Diplom- und Bachelorstudiengänge Jana Seidel & Roland Hagg (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)
14:30h	Session 5: Hochschulerfolg Leitung: Dr. Matthias Klumpp Strategieentwicklung, Strategieimplementierung und Hochschulerfolg – Ergebnisse einer empirischen Studie PD Dr. Anja Seiler & Caroline Rosenthal (International Performance Research Institute)
14:30h	Session 6: Lehr-/Lernleistungsmessung (III) Leitung: Marcel Clermont Bringen Brückenkurse in Mathematik einen Erfolg? Prof. Dr. Susan Fulham, Ester Detemple & Melanie Kasper (HTW des Saarlandes)
15:05h	Kaffeepause
15:30h	Session 7: Hochschulerfolg Leitung: Dr. Matthias Klumpp Steuerungspotenzial nutzen – Institutionelle Evaluation an der Universität Duisburg-Essen Petra Pistor (Universität Duisburg-Essen)
15:30h	Session 8: Lehr-/Lernleistungsmessung (IV) Leitung: Prof. Dr. Gerd Grötzinger Berufseignung in den Vermittlungswissenschaften Prof. Dr. Gerd Grötzinger, Johanna Böhmel & Martin Förster (Universität Flensburg)
15:00h	Zeit für Raumwechsel
15:05h	Session 9: Lehr-/Lernleistungsmessung (V) Leitung: Marcel Clermont Performance wasserintensiver (Dienstleistungs-)Produktionen. Probleme der Erfassung und erste Überlegungen zu einem lernorientierten Produktionsmanagement Marcel Clermont (RWTH Aachen University) & Magnus Föchter (Technische Universität Ilmenau)
16:00h	Zeit für Raumwechsel
16:35h	Kaffeepause
17:00h	Session 10: Lehr-/Lernleistungsmessung (VI) Leitung: Dr. Matthias Klumpp Economies of Scope in Higher Education? A Draft Model for the Indicator Interconnectivity Problem of Performance and Efficiency Measurement in Research and Teaching Dr. Matthias Klumpp & Prof. Dr. Stephan Zelewski (Universität Duisburg-Essen)
17:30h	Zeit für Raumwechsel
17:35h	Session 11: Lehr-/Lernleistungsmessung (VII) Leitung: Dr. Matthias Klumpp Performance wasserintensiver (Dienstleistungs-)Produktionen. Probleme der Erfassung und erste Überlegungen zu einem lernorientierten Produktionsmanagement Marcel Clermont (RWTH Aachen University) & Magnus Föchter (Technische Universität Ilmenau)

Samstag, 15. Oktober 2011

Parallele Sessions Neuer Senatsaal		PK 4.7
09:00h	Session 7: Berichtswesen Leitung: Prof. Dr. Otto A. Altenburger	Session 8: Anreizgestaltung Leitung: Dr. Susanne In der Smitten
	Wie berichtet, wem was? Zur Organisation und Dokumentation der Lehre auf Hochschul- und Fachbereichsebene	Indikatorenentwicklung – Evolution eines fachbereichsspezifischen Mittelverteilungsmodells
	Dr. Roland Bloch & Dr. Carsten Wörmann (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)	Dr. Heide Klug (Technische Universität Darmstadt)
09:30h	Zeit für Raumswechsel	
09:35h	Adressatenorientiertes Hochschul-Berichtswesen – Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten	Leistungssteigerung durch LQM? Das Beispiel der leistungsorientierten Mittelvergabe an medizinischen Fakultäten in Deutschland
	Frank Dohle & Dr. Axel Oberschelp (HWS-Institut für Hochschulforschung)	Dr. René Krennpfow & Uta Landrock (IFG Bonn)
10:05h	Zeit für Raumswechsel	
10:10h	Die Rechnungsabschlüsse der österreichischen öffentlichen Universitäten – Eine kritische Analyse	Berücksichtigung besonderer Lehrleistungen in der Wi-Besoldung
	Prof. Dr. Otto A. Altenburger & Prof. Dr. Michaela M. Schaffhauser-Linzatti (Universität Wien)	Dr. Susanne In der Smitten & Dr. Michael Jaeger (HWS-Institut für Hochschulforschung)
10:40h	Kaffeepause	
11:15h	Session 9: Forschungsleistungsmessung Leitung: Prof. Dr. Stefan Söll	Session 10: Kompetenzmessung Leitung: Stefan Schembers
	Bibliometrische Kennzahlen und ihre Einflussfaktoren – Eine ökonomische Analyse anhand der Gesamtpublikationen deutschsprachiger Hochschullehrer	Ziel erreicht? Über den Zusammenhang von Lehrerfolg und Lernerfolg
	Harry Müller (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)	Dr. Thorsten Jungmann (Technische Universität Dortmund)
11:45h	Zeit für Raumswechsel	
11:50h	Forschungsbezogene Leistungsmessung an Universitäten – Ergebnisse einer explorativen Studie	Messung studentischer Kompetenzen gemäß der AACSB Assurance of Learning Standards: Das Modell der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich
	Joel Sawade, Prof. Dr. Stefan Söll, Prof. Dr. Justus Haucap & Johannes Mack (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf)	Stefan Schembers (Universität Zürich)
12:30h	Mittagsimbiss Flur Neuer Senatsaal	
14:00h	Historischer Stadtrundgang (Dauer: 1,5h)	
Ort der Tagung:	Technische Universität Braunschweig (Zentralbereich) Prokelsstr. 4 Neuer Senatsaal und PK 4.7 (1. OG) 38106 Braunschweig	
Telefon:	0531/391-3908	
Anreiseinformationen:	www.tu-bs.de/service/besucher/anreise	
Tagungsbeitrag:	30,00 €	
Gewandhaus:	Altstadtmarkt 1 38100 Braunschweig http://www.gewandhaus-tu-bs.de	
Stadtrundgang:	Touristinfo Braunschweig Vor der Burg 1 38100 Braunschweig	

Reihe Hochschul-
wesen: Wissen-
schaft und Praxis

Im Verlagsprogramm erhältlich:

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik
ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

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

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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 zuge-spitzt – 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.

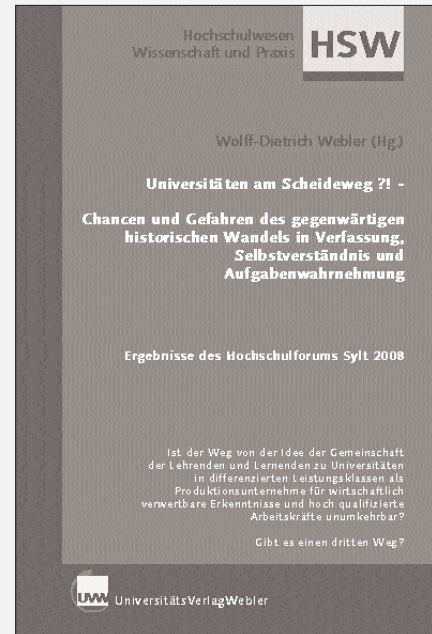
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

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

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

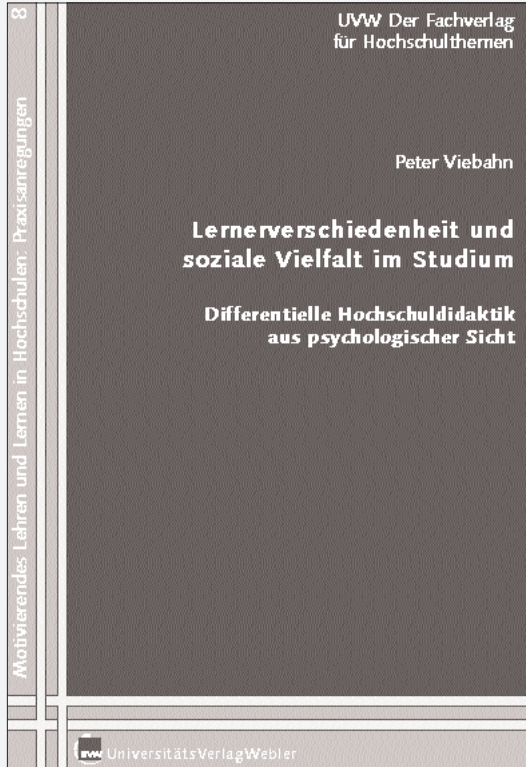
im Verlagsprogramm erhältlich:

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

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

**Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht**



Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29,80 Euro

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen:
Praxisanregungen

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

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

Kontakt: UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail:info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2011

Forschungsgespräche

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel zur Deutschen Forschungspolitik seit der deutschen Vereinigung

Forschungsentwicklung/-politik

Reinhard F. Hüttl & Adreas Möller
Nachhaltiges Wachstum im Mittelpunkt: Die acatech Innovationsberatung

Jürgen Schlegel
Lohnt sich Grundlagenforschung in kleineren Ländern überhaupt?

Oliver Locker-Grütjen
Keine Zeit mehr für die Forschung? Zunehmende Belastung durch forschungsferne Aufgaben – Rahmenbedingungen und Ansätze

In eigener Sache
Autorenvorstellung: Ben R. Martin

Wolff-Dietrich Webler
Aufbau und Zwischenbilanz der Forschungsförderung in Großbritannien (1986- 2008).
Ein Bericht zum Forschungsstand über britische Forschungspolitik, der Bewertung der Forschungsqualität und ihrer Folgen

Dokumentation
Dokumentation der künftigen Forschungsbewertung in Großbritannien ab 2014. Die Entwicklung vom Research Assessment Exercise (RAE) bis 2008 zum Research Excellence Framework (REF) ab 2014
(Redaktion: *Wolff-Dietrich Webler*)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW3/2011

Hochschulentwicklung/-politik

Olaf Zawacki-Richter, Anna Kourotchkina & Eva Maria Bäcker
Zur Entwicklung des Fernstudiums im Hochschulwesen der Russischen Föderation

Thomas Cieslik
Nach zu Guttenbergs Plagiatsaffäre: Die Verteidigung der Wissenschaft und des Dokortitels geht weiter

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Christina vom Brocke
Bedarfsanalysen für maßgeschneidertes eLearning an Hochschulen: Das Fallbeispiel der Universität Liechtenstein

Tobias Pukrop, Tobias Raupach, Christine Bäuml, Jörg Wendorff & Claudia Binder
Pilotstudie zum Einsatz „Aktivierender Lehrmethoden“ in einem Seminar

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1/2011

Beispiele akademischer Personalentwicklung

P-OE-Gespräch

P-OE-Gespräch mit Dr. Edith Kröber, Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Renate Petersen
Wissenschaftliche Personalentwicklung in der Universitätsmedizin von der Promotion bis zur Habilitation

Jasmin Döhling-Wölm
Karrieren werden in Netzwerken gemacht - Strategisches Netzwerken als Förderinstrument der akademischen Personalentwicklung

Wolff-Dietrich Webler
Strategien zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz als Teil der Personalentwicklung

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2011

QiW Gespräch mit Professor Dr. Reinhold R. Grimm, Vorsitzender des Akkreditierungsrates

Iris Haußmann, Daniela Heinze, Anna Pia Roch & Uwe Schmidt

Externe Qualitätssicherungskonzepte: Zwischen Akkreditierung, Evaluation und Audit

Christoph Grolimund

Quality Audit – Externe Qualitätssicherung an Schweizer Universitäten

Anke Hanft & Andreas Kohler
Quality Audits in Österreich

Sabine Fähndrich

Die Programmstichprobe im Rahmen der Systemakkreditierung

Philipp Pohlentz & Sylvi Mauermeister
Dezentrale Verantwortung und Autonomie.

Entwicklung von Qualitätsmanagement im Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Potsdam

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2011

Beispiele zu Entwicklung und Stand der Studien- und Studierendenberatung im europäischen Vergleich

Othmar Kürsteiner

Wie ist die Studienberatung in der Schweiz aufgestellt?

Markus Diem

Gedanken zur Entwicklung der Studienberatung in der Schweiz

Francesca Nardin

Studienberatung an einer mehrsprachigen Universität am Beispiel der Freien Universität Bozen

Andrzej Stolarczyk

Student counselling in Poland

Franz Rudolf Menne

Ex occidente lux – Das flankierende Beratungssystem Luxemburgs als vielfältige Unterstützung in jeder (Aus-)Bildungsphase

Ruth Williams & Raegan Hiles

The changing face of services that support students in the UK

Ellen Katja Jaeckel

Studieninformation und -beratung als Angebot in schwieriger Zeit

Thea Rau, Andrea Kliemann,

Jörg M. Fegert & Marc Allroggen

Vorstellung und Evaluation eines Curriculums zur Wahrnehmung von und zum Umgang mit Gefährdungspotentialen bei Studierenden

Rezension:

Ruth Großmaß & Edith Püschel:

Beratung in der Praxis – Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung (Hans-Werner Rückert)

**Für weitere
Informationen**

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:

info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):

Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg



Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis“ sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.

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

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

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Wim Görts

Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

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.



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

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

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen