

4

2001

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN



Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
Prinzregentenstraße 24, 80538 München,
Tel.: 089 / 2 12 34-405, Fax: 089 / 2 12 34-450,
E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Umschlagentwurf und Layout: Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung neben einem anderen Institut seit 1994 untergebracht ist.

Realisation: Redaktionsbüro Dr. Ullmann, München

Herstellung: Doris Marquart, Allershausen

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung wurde 1973 vom Freistaat Bayern gegründet, um die Ausweitung des Bildungsbereichs seit Ende der 60er Jahre durch begleitende Forschungsarbeiten zu unterstützen. Seine Aufgabe ist es, wissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen, die den Hochschulen für ihre Entwicklung, ihre Reformen und konkreten Entscheidungen Erkenntnisse, Anregungen und Empfehlungen vermitteln. Dies spiegeln die jährlichen Arbeitsprogramme wider, die mit dem Wissenschaftsministerium abgestimmt werden.

Gegenwärtig stehen folgende Themenbereiche im Vordergrund:

- Optimierung von Hochschulprozessen und Strukturen des Hochschulwesens
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs
- Lehre, Studium und Studierende
- Übergang Hochschule – Beruf
- Internationale Aspekte des Hochschulwesens
- Rechtssammlung Hochschulrecht

Seit 1979 gibt das Institut neben einer Monographien-Reihe die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ heraus. Sie richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politisch Verantwortliche, an Wissenschafts- und Hochschulorganisationen sowie an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Seit der Ausgabe 3/2001 präsentieren sich die „Beiträge“ mit einem neuen Layout. Sie wollen mit einem zeitgemäßen Erscheinungsbild noch deutlicher als bisher ein aktuelles Forum für Hochschulforscher aus verschiedenen Fachrichtungen ebenso wie für Praktiker bieten (vgl. Hinweise für Autoren auf S. 105).

Inhalt

Zu diesem Heft	5
<i>Alfred Kieser, Hans-Ulrich Küpper</i> : Ein Konzept zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten	6
<i>Henning Hopf, Wolfram Koch</i> : Habilitation oder Juniorprofessur – Was sagen die Betroffenen?	28
<i>Sigrid Kristina Gensch</i> : Die Situation der Pflegewissenschaft und der pflegewissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland	44
<i>Gerdi Stewart</i> : Focus auf die Lehre Lehrberichte an bayerischen Universitäten	58
<i>Frank Witte</i> : Die Stellung der Kosten- und Leistungsrechnung innerhalb des Controllings an Hochschulen	80
Abstracts	98
Jahresindex 2001	100
Index of abstracts 2001	102
Hinweise für Autoren	105

Zu diesem Heft

Das Jahr 2001 war im Bereich des Hochschulwesens durch stürmische Diskussionen und eine erhebliche Vielfalt an Themen gekennzeichnet.

Erinnert sei etwa an die Fragen, die im Zusammenhang mit den Ereignissen des 11. September auftauchten, die Diskussion um den dramatisch ansteigenden Bedarf an Informatikern, das zähe Ringen um die Hochschullehrerbesoldung, die Problematik „Habilitation versus Juniorprofessur“ und nicht zuletzt die fortschreitende Verbreitung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge.

Dem letzten Thema ist der in diesem Heft abgedruckte Beitrag von Alfred Kieser und Hans-Ulrich Küpper gewidmet. Er stellt die bisherige Entwicklung und mögliche Perspektiven der betriebswirtschaftlichen Ausbildung an deutschen Hochschulen vor dem aktuellen Hintergrund der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen dar. Der Beitrag von Henning Hopf und Wolfram Koch beleuchtet das Thema „Habilitation versus Juniorprofessur“ aus der Sicht eines bestimmten Faches: der Chemie. Einem weiteren speziellen Fach gilt der Aufsatz von Sigrid Kristina Gensch, die sich der Situation der Pflegewissenschaften und der pflegewissenschaftlichen Studiengänge widmet. Angesichts der demographischen Entwicklung in Deutschland handelt es sich auch hier um ein „heißes Eisen“.

Mit aktuellen allgemeinen Themen aus den Hochschulen befassen sich – wenn auch unter höchst unterschiedlichen Gesichtspunkten – die beiden anderen Beiträge: Gerdi Stewart resümiert erste Erfahrungen mit den kürzlich in Bayern eingeführten Lehrberichten und zeigt deren Perspektiven auf. Frank Witte arbeitet die Möglichkeiten und Grenzen der Kosten- und Leistungsrechnung innerhalb des Controllings an Hochschulen für das Hochschulmanagement heraus.

Gabriele Sandfuchs

Ein Konzept zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten

Alfred Kieser
Hans-Ulrich Küpper

Das Diplomstudium in Betriebswirtschaftslehre (BWL) an den Universitäten gehört zu den „harten“ Numerus-clausus(Nc)-Fächern. Auf Grund des hohen Auslastungsgrads weist es äußerst ungünstige Betreuungsrelationen auf, steht aber unter einem zunehmenden internationalen Wettbewerb. Deshalb hat sich eine Arbeitsgruppe der großen BWL-Fakultäten mit der Frage auseinander gesetzt, ob die Einführung eines gestuften Bachelor- (BA) und Masterstudiums (MA) zu einer wesentlichen Strukturverbesserung führen könnte. Der Beitrag untersucht zuerst die Struktur, die Chancen und die Probleme der gegenwärtigen Studiengänge in BWL. Auf dieser Basis werden Prinzipien für die Gestaltung universitärer BA- und MA-Studiengänge aufgestellt und das Konzept der Struktur eines betriebswirtschaftlichen BA- und MA-Studiums ausgearbeitet. Nach Auffassung der Arbeitsgruppe spricht eine Reihe von Argumenten dafür, dass dieses den bisherigen Diplomstudiengang ersetzen sollte.

- 1 **Universitäre Ausbildung in Betriebswirtschaftslehre und Arbeitsmarkt im nationalen und internationalen Kontext**
- 1.1 **Betriebswirtschaftliche Ausbildungsgänge in Deutschland**

Die Ausbildung in Betriebswirtschaftslehre war an den deutschsprachigen Universitäten nach dem Zweiten Weltkrieg ursprünglich auf fünf bis sechs Semester angelegt. Sie ist erst in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts auf acht Semester (einschließlich oder ggf. plus Prüfungssemester) ausgelegt worden. In dieser Zeit wurde sie auch an den meisten Universitäten eingeführt. Zugleich wurden die ursprünglichen Wirtschaftshochschulen wie Mannheim oder Wien durch die Aufnahme nichtwirtschaftswissenschaftlicher Fächer zu Universitäten ausgebaut.

Die Nachfrage nach BWL-Absolventen ist in den Jahren nach 1970 deutlich angestiegen. Dies hat die Einführung eines allgemeinen Numerus clausus nach sich gezogen, der seit Mitte der 90er Jahre für ganz Deutschland gültig ist.

Nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit¹ gab es im Wintersemester 1998/99 beinahe 242.000 Studierende in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern an den Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen). Diese verteilten sich wie folgt:

- Betriebswirtschaftslehre: 57 %
- Ökonomie/Wirtschaftswissenschaften: 32 %
- Volkswirtschaftslehre (VWL): 9 %
- Wirtschaftspädagogik: 2 %

Die Zahl der Studierenden stabilisierte sich in BWL zwischen 1993 und 1996 bei nicht ganz 138.000 und ging danach leicht zurück. In VWL ist die Entwicklung ebenfalls leicht rückläufig. Die Zahl der Absolventen hat sich in den letzten 12 Jahren in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen etwa verdoppelt. Für die nächsten Jahre wird mit einer etwa gleichbleibenden Zahl von ca. 26.000 Absolventen pro Jahr gerechnet.

Zu der betriebswirtschaftlichen Ausbildung an Universitäten trat der Ausbau der Fachhochschulen, an denen die Betriebswirtschaft zu einem wichtigen und intensiv nachgefragten Studiengang wurde. Nach 1972 wurde zudem mit dem Stuttgarter Abiturientenmodell der Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademie (VWA) in Zusammenarbeit mit mehreren großen Firmen als Keimzelle der Berufsakademie eine weitere Ausbildungsform in diesem Feld geschaffen, die ursprünglich ausdrücklich als Alternative zum Universitätsstudium angelegt war. Durch den Aufbau der Berufsakademien in Baden-Württemberg und ihre – zum Teil modifizierte – Übernahme in anderen Bundesländern entstand eine dritte Institution mit einem betriebswirtschaftlichen Studium, die einen wesentlichen Anteil der BWL-Ausbildung übernahm. Zum Beispiel verteilen sich die BWL-Absolventen in Baden-Württemberg 1999 wie folgt:

- Universitätsabsolventen: 535 (= 12 %)
- Fachhochschulabsolventen: 1.510 (= 34 %)
- Berufsakademieabsolventen: 2.401 (= 54 %)

Als weiteres Modell können die integrierten Studiengänge an den Gesamthochschulen genannt werden. Dabei hat sich gezeigt, dass die kürzeren (D1)-Studiengänge gegenüber den gängigen universitären Studiengängen einen wesentlich geringeren Zuspruch erhielten. Einerseits wählten die Studierenden in hohem Maße den längeren Studien-

¹ Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarkt-Information für qualifizierte Fach- und Führungskräfte, Wirtschaftswissenschaftlerinnen und Wirtschaftswissenschaftler, Arbeitsmarkt-Information 6/2000, Bonn 2000

gang oder wechselten in diesen über. Andererseits war ein Bestreben der Fachhochschullehrer bzw. B-Professoren an Gesamthochschulen zu erkennen, nach Möglichkeit im universitären Studiengang tätig zu sein und den kürzeren Studiengang nicht besonders zu fördern.

Wesentliche Unterschiede zwischen dem BWL-Studium an Universitäten und dem BWL-Studium an Fachhochschulen sowie Berufsakademien betreffen:

- die stärkere Theorieorientierung an Universitäten,
- den stärkeren Praxisbezug an Fachhochschulen und Berufsakademien, der in den Praxissemestern bzw. den Praxismonaten am sichtbarsten zum Ausdruck kommt,
- die Voraussetzung wissenschaftlicher Qualifikation durch Habilitation bzw. entsprechende Leistungen für Universitätslehrer und einer mehrjährigen Praxistätigkeit für Fachhochschullehrer,
- die deutlich höhere faktische Studiendauer an Universitäten,
- völlig unterschiedliche Curricularnormwerte (CNW) mit den daraus folgenden Betreuungsrelationen, die an den Universitäten zumindest im Grundstudium zu Massenveranstaltungen mit bis zu 1.000 Teilnehmern führen und eine individuelle Betreuung ausschließen.

1.2 Situation der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt

Trotz eines intensiven Ausbaus des Fachs Betriebswirtschaftslehre an Universitäten, Fachhochschulen² und Berufsakademien³ treffen seine Absolventen im Unterschied zu vielen anderen Fächern bis heute auf relativ gute Beschäftigungsmöglichkeiten. Gegenwärtig sind in Deutschland rund 555.000 Wirtschaftswissenschaftler (ohne Wirtschaftspädagogen) erwerbstätig⁴. Davon sind 432.000 Betriebswirte, die sich fast gleich stark (215.000 zu 217.000) in Universitäts- und Fachhochschulabsolventen aufteilen.

Obwohl viele jüngere Wirtschaftswissenschaftler im Berufsleben stehen und daher aus Altersgründen ein geringer Ersatzbedarf besteht, schätzt die Bundesanstalt für Arbeit die Beschäftigungschancen für Wirtschaftswissenschaftler weiter gut ein. So sind in den vergangenen Jahren deutlich mehr Stellen für diese auf den Markt gekommen. Der Bestand an offenen Stellen hat für Wirtschaftswissenschaftler 1997 um 40 %, 1998 um

² Fachbezeichnung dort in der Regel: Betriebswirtschaft

³ Fachbezeichnung dort in der Regel: Wirtschaft

⁴ Bundesanstalt für Arbeit, a.a.O., S. 8

25 % und 1999 um 6 % zugenommen, während die Bewerberzahl zurückging. Nach Auffassung der Bundesanstalt⁵ ist der Schluss begründet, „dass sich der Arbeitsmarkt aus der Sicht von Wirtschaftsakademikern derzeit und in naher Zukunft weiter positiv entwickeln wird.“ Sie spricht von einem Arbeitsmarkt im Aufwind und betrachtet das BWL-Studium an Universitäten und Fachhochschulen als „eine der akademischen Ausbildungen..., die vielfältigste berufliche Möglichkeiten eröffnet.“⁶ Volkswirte mit betriebswirtschaftlichen Studienschwerpunkten haben ebenfalls recht gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt.⁷

Dies spricht für eine grundsätzliche Akzeptanz der Studiengänge am Arbeitsmarkt. Dabei spielt jedoch mit, dass die Anforderungen an kaufmännische Arbeitsplätze in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen sind und heute diplomierte Absolventen Arbeitsplätze einnehmen, für die früher eine einfachere kaufmännische Ausbildung ausreichte. Ihr Tätigkeitsgebiet hat sich „zunehmend auch auf Fachaufgaben außerhalb der Führungsebene ausgeweitet.“⁸ Dementsprechend kommt es, auch in mittelständischen Unternehmen, zu einer Veränderung der Qualifikationsanforderungen an das Personal, indem bisher von Praktikern wahrgenommene Aufgaben auf Akademiker übertragen werden.

1.3 Vergleich der Akzeptanz von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen auf dem Arbeitsmarkt

Aus der Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt kann jedoch nicht unmittelbar auf die spezifische Attraktivität des Universitätsdiploms geschlossen werden. Vielmehr ist zu beobachten, dass in der Praxis in hohem Maße die Absolventen von Universitäten mit denjenigen von Fachhochschulen und Berufsakademien konkurrieren. Wegen ihrer unmittelbaren Einsetzbarkeit in der Praxis, ihren im Studium geschaffenen Beziehungen zur Praxis und der daraus folgenden individuellen Bekanntheit bei einzelnen Firmen gibt es zahlreiche Fälle, in denen Fachhochschul- bzw. Berufsakademieabsolventen den Universitätsabsolventen vorgezogen werden. Deshalb wäre der Schluss irreführend, dass in der Praxis ein überwiegender Bedarf an Universitätsabsolventen mit einem mindestens achtsemestrigen Studium bestünde.

Die Bundesanstalt für Arbeit unterscheidet in den oben zitierten Daten nicht zwischen den Hochschultypen. Sie weist darauf hin, dass sich „beim Vergleich zwischen Diplom-

⁵ Ebd., S. 9

⁶ Ebd., S. 10

⁷ Ebd., S. 25

⁸ Ebd., S. 10

Kaufleuten (Universitätsabschluss) und Diplom-Betriebswirten (Fachhochschulabschluss) im Hinblick auf ihren Brancheneinsatz ... neben zunehmenden Parallelen auch einige Unterschiede" ergeben⁹. So sind Kredit- und Versicherungswirtschaft und die Gebietskörperschaften bevorzugte Berufsfelder für Fachhochschulabsolventen, während Universitätsabsolventen in der Rechts- und Wirtschaftsberatung bzw. -prüfung sowie im Handel einen Vorsprung haben. Die Bundesanstalt meint aber, dass sich diese Einschätzung durch erweiterte Studienangebote und andere Abschlüsse ändern kann. Hinsichtlich der funktionalen Schwerpunkte verwischen die Grenzen zunehmend, nur in den Bereichen Finanz- und Rechnungswesen sowie Interne Revision überwiegen Fachhochschulabsolventen.

In Bezug auf die Beschäftigungschancen hat sich das Fachhochschulstudium als vorteilhafter erwiesen. „Von 1993 bis 1997 verlief ... der Anstieg der Arbeitslosigkeit bei Betriebswirten mit Fachhochschulausbildung relativ moderat, während er bei Volks- und Betriebswirten mit Universitätsausbildung deutlich intensiver war.“¹⁰

Beim Vergleich der Chancen von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen in Wirtschaftswissenschaften kommt die Bundesanstalt für Arbeit zu folgendem Schluss: „Die Frage nach dem jeweiligen Hochschultyp stellt sich vor allem für Betriebswirte. Im Verlauf der letzten Jahre hat sich allerdings herausgestellt, dass die angestrebten Positionen besonders für Berufsanfänger zunehmend für beide Abschlussarten ausgeschrieben wurden. Es gibt allerdings Hinweise, dass Universitätsabsolventen in den oberen Managementpositionen, insbesondere in Großbetrieben, häufiger anzutreffen sind als Fachhochschulabsolventen.“¹¹

Diese Analyse bestätigt damit die Hypothese, dass die guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt nicht auf das formal acht-, in Wirklichkeit durchschnittlich fast 12-semesterige Universitätsstudium beschränkt sind. Sie gibt vielmehr deutliche Hinweise, dass die Dauer des Studiums nicht bestimmend für die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt ist. Wird ein sechssemestriges universitäres Bachelorstudium in BWL auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts ausgerichtet, dürften daher seine Absolventen auf diesem gute Chancen besitzen und auf Grund der geringeren Kosten für verkürzte Studienzeiten – für Studierende und Hochschulträger – in der Breite besser für den Arbeitsmarkt geeignet sein.

⁹ Ebd., S. 14

¹⁰ Ebd., S. 29

¹¹ Ebd., S. 39

In der Praxis besteht zuerst ein Bedarf an Absolventen, die eine fundierte Ausbildung in Allgemeiner Betriebswirtschaftslehre besitzen und in vielen Feldern einsetzbar sind. Eine weitergehende Spezialisierung erfolgt dann erst im Rahmen ihrer Entwicklung in der Praxis. Durch eine Ausbildung mit gutem theoretischem und methodischem Fundament wird hierfür die Basis gelegt. Zudem mahnt die Wirtschaft seit langem an, dass die Hochschulabsolventen in zu hohem Alter in die Praxis kommen. Die Absolventen eines universitären Bachelorstudiums würden dann jünger auf den Arbeitsmarkt gelangen als Fachhochschulabsolventen mit einer achtsemestrigen Ausbildung. Auch die breite theoretische Fundierung und die kurze Studiendauer eines universitären Bachelorstudiums würden diesen Absolventen Vorteile gegenüber Fachhochschulabsolventen mit achtsemestrigem Studium auf dem Arbeitsmarkt verschaffen. Aus all diesen Gesichtspunkten ergibt sich, dass die Absolventen eines universitären Bachelorstudiums in BWL mit guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt rechnen können.

Die Absolventen von Fachhochschulen werden häufig pauschal als stärker „praxisorientiert“ charakterisiert und die Absolventen von Universitäten als stärker „theorieorientiert“, wobei ein Gegensatz zwischen Theorie- und Praxisorientierung impliziert wird. Kritiker einer Einführung von BA-Studiengängen an Universitäten schließen aus einer solchen Positionierung von Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten auf schlechtere Chancen von universitären BA-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Unseres Erachtens gibt es einen solchen Konflikt zwischen Theorie- und Praxisorientierung nicht. Im Grunde ist nichts so praktisch wie eine gute Theorie. Wer nur „best practices“ (ein Schlagwort, das Unternehmensberater gerne verwenden) gelernt hat, ist oft ziemlich ratlos, wenn er sich neuen Bedingungen gegenüber sieht, in denen die alten Praktiken nicht mehr funktionieren. Wer geeignete Theorien beherrscht, ist in solchen Situationen meist in der Lage, neue Lösungen zu generieren. Selbstverständlich ist bei der Vermittlung von Theorien immer auch deren Anwendung in der Praxis mit zu behandeln. Es wird eine wichtige Aufgabe der Universitäten sein, dem Vorurteil, dass Theorieorientierung mit Praxisferne gleichzusetzen sei, wirksam entgegen zu treten.

Die Chancen der Absolventen von universitären BA-Studiengängen auf dem Arbeitsmarkt hängen auch davon ab, dass eine deutliche Schwelle zum Masterstudium besteht und nicht – wie in den bisherigen Kurzstudiengängen z. B. an den Gesamthochschulen sowie der Universität Augsburg ohne entsprechende Qualifikationsanforderungen – nach wenigen weiteren Semestern ein volles Diplom erworben werden kann. Die Praxis hat auch Bedarf an hochqualifizierten Absolventen mit einer vertieft wissenschaftlichen und spezialisierten Ausbildung, wie sie in MA-Studiengängen erbracht werden kann. Dieser

ist jedoch nicht so groß wie der Bedarf an Bachelorabsolventen. Die Ausbildung in MA-Studiengängen zielt insbesondere auf die oberen Führungs- und Managementpositionen, freie Berufe sowie den wissenschaftlichen Nachwuchs in den Hochschulen und der Wirtschaft.

1.4 Probleme der betriebswirtschaftlichen Ausbildung an Hochschulen

Die Praxis übt schon seit längerer Zeit heftig Kritik an der betriebswirtschaftlichen Ausbildung an Universitäten und Fachhochschulen. Insbesondere kritisiert sie,¹²

- dass die effektiven Studienzeiten zu lang und, als Folge davon, die Absolventen zu alt seien;
- dass Schlüsselqualifikationen nicht in ausreichendem Maße vermittelt würden und
- dass der Praxisbezug des Studiums nicht ausreichend sei.

Im Vergleich der BWL-Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen heben die Praktiker den stärkeren Praxisbezug von FH-Absolventen lobend hervor, kritisieren aber deren theoretisch-analytische Defizite. Bei den Absolventen von Universitäten ist es gerade umgekehrt: Deren Stärken werden im theoretisch-analytischen Denkvermögen gesehen, ihre Schwächen im noch weniger stark ausgeprägten Praxisbezug.

Kritik an der universitären Ausbildung wird jedoch nicht nur von Praktikern, sie wird auch von Studierenden geübt. Die Studierenden geben dem Studium z. T. relativ schlechte Noten. Eine Auswertung des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)¹³ (Abb. 1) deutet darauf hin, dass das Studierendenurteil mit der Betreuungsrelation (Studierende pro Professor) zusammenhängt.

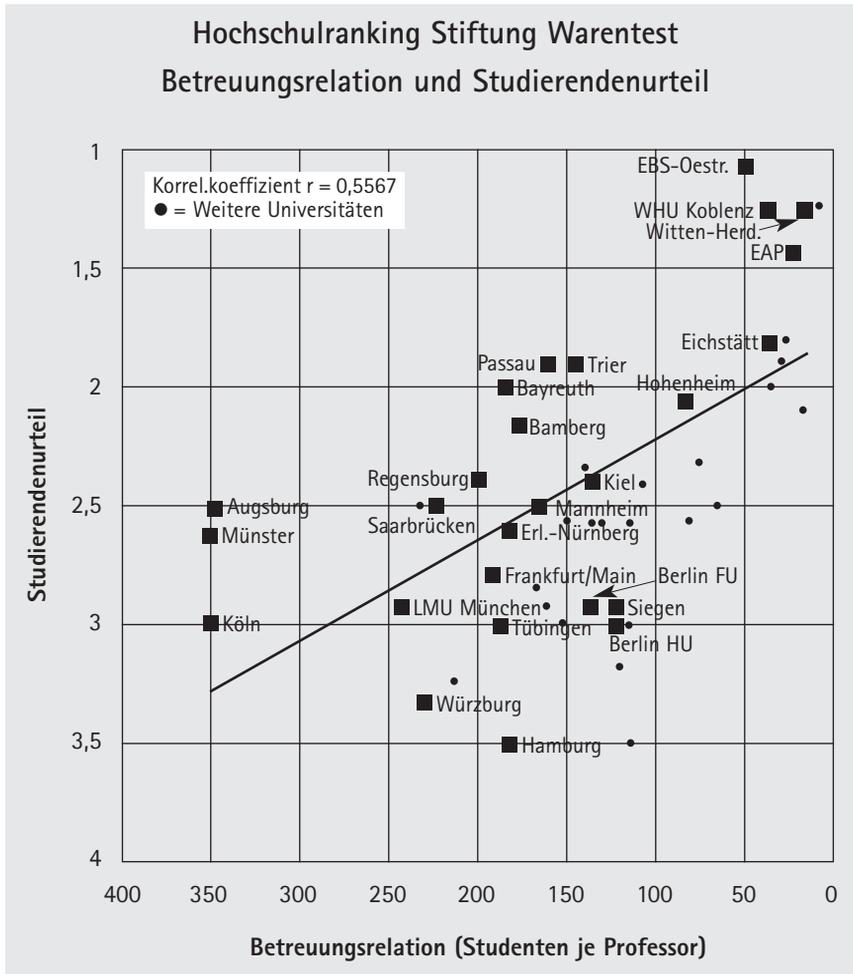
Darüber hinaus befindet sich das Beschäftigungssystem gegenwärtig in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess, der ebenfalls Anlass gibt, über die Angemessenheit der derzeitigen betriebswirtschaftlichen Studiengänge nachzudenken. Als Ursachen dieses Wandels sind v. a. die folgenden Faktoren auszumachen:

- der sich beschleunigende technische Fortschritt (z. B. Informationstechnik, Bio- und Gentechnik),

¹² z. B. *Konegen-Grenier, Ch.; List, J.*: Die Anforderungen der Wirtschaft an das BWL-Studium. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln, Bd. 188, 1993.

¹³ Die Daten wurden der Erhebung von Stiftung Warentest und Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) entnommen, deren wichtigste Ergebnisse in Stern Spezial Campus und Karriere 2001, S. 104 ff., erneut veröffentlicht wurden. Vgl. Stiftung Warentest, test SPEZIAL, Mai 1998.

Abb. 1: Korrelation zwischen Betreuungsrelation und Studierendurteil
 (Quelle: Errechnet nach Stiftung Warentest. test SPEZIAL, Studienführer Chemie und Wirtschaftswissenschaft, S. 84ff.).



- die abnehmende „Halbwertszeit des Wissens“ („Wissensexplosion“),
- die Globalisierung der Wirtschaft,
- gravierende Änderungen der Beschäftigungsverhältnisse und die zunehmende Bedeutung der Eigeninitiative der Beschäftigten bzw. der nach einer Beschäftigung Suchenden zur Weiterbildung.

Die Wissensexpllosion hat zur Folge, dass der Weiterbildungsbedarf von Beschäftigten und nach Beschäftigung Suchenden zunimmt. Zu dem steigenden Weiterbildungsbedarf trägt auch bei, dass sich Arbeitsverhältnisse gravierend ändern. Personalabbau und Outsourcing-Programme erhöhen das Beschäftigungsrisiko, nicht nur für gering Qualifizierte, und bedingen eine höhere Bereitschaft der Beschäftigten, sich auf neue Aufgaben einzustellen. Nicht nur zu der von den jeweiligen Arbeitgebern geforderten Weiterbildung müssen die Beschäftigten bereit sein, sie müssen sich durch Eigeninitiative zur Weiterbildung Entwicklungsmöglichkeiten im jeweiligen Unternehmen, aber auch über dessen Grenzen hinaus erschließen. Die zunehmende Dezentralisierung, die Forcierung des „internen Unternehmertums“, verbreitert die Aufgabenspektren bei deutlich höherer Verantwortung. Insbesondere für Führungskräfte bedeutet dies, dass sie sich auf häufige Wechsel ihrer Aufgaben, sei es in Form anspruchsvoller Projekte oder als Folge der Versetzung in andere Bereiche, einstellen müssen.

Auf die Globalisierung sind die Absolventen traditioneller betriebswirtschaftlicher Studiengänge insoweit schlecht vorbereitet, als diese Abschlüsse (Diplome) international nicht kompatibel sind. Und weil sie nicht kompatibel sind, tauchen deutsche universitäre Studiengänge der BWL in keinem internationalen Ranking auf.

Wenn Ausländer darüber hinaus die universitäre Ausbildung in Deutschland einer näheren Überprüfung unterziehen, sind sie in aller Regel entsetzt über die schlechten Studienbedingungen (bis zu 1.000 Studierende in Vorlesungen des Grundstudiums) und über die langen Studienzeiten. So ist in einem Artikel des höchst einflussreichen Wall Street Journal vom 26.2.2001 u. a. zu lesen:

„Only 16 % of Germans had finished a university degree in 1998, compared with 33 % of Americans and 35 % of Britons, according to the Organization for Economic Co-operation and Development. Those who finish a German college degree, the equivalent of a master's in the U.S., average 28 years of age. Many are older. There is almost no private spending on education, and the German government spends less per capita than those of other industrialized countries do. University budgets and curricula are subject to strict state regulation. Universities can't pick their students and students can't pick their universities. Slots are centrally allocated. Some fields require good high-school grades, but most have few entry criteria. And among those who pursue post-graduate work, many leave. Germany has lost roughly 14 % of its Ph.D.-holders to the U.S. The U.S., in contrast, is importing post-docs; more than 50 % are foreigners.“

Die mangelhafte Kompatibilität der deutschen betriebswirtschaftlichen Diplomstudiengänge mit internationalen Studiengängen verhindert in vielen Fällen ein Studium deut-

scher Studierender im Ausland und ein Studium von Ausländern an deutschen Universitäten. Ohne einen Abschluss, der einem BA-Abschluss vergleichbar ist, haben beispielsweise deutsche Austauschstudierende Schwierigkeiten, Kurse in MBA-Studiengängen an US-Universitäten zu belegen. Potenzielle ausländische Studienbewerber bekommen an deutschen Universitäten nur wenige BWL-Abschlüsse geboten, die eine anerkannte internationale Geltung besitzen. Allerdings: Es wäre falsch, das mangelnde Interesse von Ausländern an einem BWL-Studium in Deutschland ausschließlich auf die Inkompatibilität der Abschlüsse zurückzuführen. Die schlechten Studienbedingungen haben einen mindestens ebenso großen Anteil an der mangelnden Nachfrage aus dem Ausland.

Weil deutsche BWL-Studiengänge nicht in internationalen Rankings auftauchen, rekrutieren internationale Konzerne ihren Führungsnachwuchs nicht unter Absolventen deutscher Hochschulen. Auch gehen internationale Konzerne mit Stammsitz in Deutschland mehr und mehr dazu über, ihren Führungsnachwuchs unter den Absolventen hochrangiger ausländischer, insbesondere amerikanischer Business Schools auszusuchen¹⁴. Ausschlaggebend dafür ist, dass auch sie wegen der Studienbedingungen in Deutschland – viel zu große Vorlesungen, keine Auswahl der Bewerber durch die Universität usw. – die Absolventen von hochrangigen Business Schools als höher qualifiziert einschätzen.

2 Prinzipien für BA- und MA-Studiengänge

Aus den oben durchgeführten Analysen und Überlegungen ergibt sich eine Reihe von Prinzipien, nach denen betriebswirtschaftliche BA- und MA-Studiengänge an Universitäten gestaltet werden sollten. Das Ausbildungsziel des universitären Bachelorstudiums besteht darin, ein gutes Fundament in Betriebswirtschaftslehre zu legen, das auf wissenschaftlicher Grundlage inhaltliche, methodische sowie Schlüsselqualifikationen umfasst und zum Einsatz in betriebswirtschaftlichen Funktionen in der privaten sowie öffentlichen Praxis befähigt. Demgegenüber sollen universitäre MA-Studiengänge hochqualifizierten BA-Absolventen eine wissenschaftliche Vertiefung sowie eine Spezialisierung in mehreren betriebswirtschaftlichen Fächern bieten, wodurch sie die Ausbildungsvoraussetzungen erlangen, um in die oberen Positionen von Wirtschaft, Wissenschaft sowie öffentlicher Verwaltung zu kommen.

Die wichtigsten Prinzipien für ein konsekutives Studium in der Betriebswirtschaftslehre lassen sich wie folgt thesenartig zusammenfassen:

¹⁴ Vgl. z.B. *Henzler, Herbert*, in: *Manager Magazin* 6/97, S. 222.

(a) Kernqualifikationen der Studiengänge

BA- und MA-Studiengänge sollten betriebswirtschaftliche Kernqualifikationen vermitteln. Diese konzentrieren sich auf wirtschaftswissenschaftliche

- Inhalte,
- Theorie,
- Methoden und
- Instrumente.

Zu ihnen kommt eine explizite Einbeziehung von Schlüsselqualifikationen. In einer neueren Veröffentlichung¹⁵ werden als Schlüsselqualifikationen herausgearbeitet:

- Selbstmanagement: die Fähigkeit, Praktiken entwickeln und Routinen internalisieren zu können, mit deren Hilfe Individuen in den Stand gesetzt werden, den Unwägbarkeiten einer sich ständig wandelnden Umwelt konstruktiv zu begegnen.
- Kommunikation: die Fähigkeit, in der Interaktion mit unterschiedlichen Menschen und Gruppen Informationen effektiv zu sammeln, zu integrieren und zu vermitteln.
- Das Managen von Personen und Aufgaben: die Fähigkeit, Planung, Organisation und Improvisation zur effektiven und effizienten Erledigung komplexer Aufgaben in Gruppen und Institutionen einzusetzen.
- Innovation und Veränderung: die Fähigkeit, signifikante Verbesserungen vom Status quo zu konzipieren und in Gang zu bringen.

Einig sind sich Didaktikexperten darüber, dass Schlüsselqualifikationen nicht in spezifischen Veranstaltungen vermittelt werden sollten, sondern in die Vermittlung von Fachwissen zu integrieren sind:¹⁶

„Colleges typically do not run courses in time management and other Managing Self Skills, nor do they teach oral and written communication skills. What has happened is that the learning environment promotes and rewards these skills. Students who stay in college and get good grades learn how to get things done, how to balance their activities to get their assignments completed, how to study, and how to communicate.“

Die Experten sind sich auch darüber einig, dass die große Vorlesung nur sehr begrenzt dazu dienen kann, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Besser geeignet sind Übungen und seminaristische Veranstaltungen.

¹⁵ Evers, F.T.; Rush, James C.; Berdrow, Iris: *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco, CA, 1998; S. 5.

¹⁶ Ebd., S. 7.

Die Kernqualifikationen betreffen die zentralen Fächer eines BWL-Studiums: BWL, VWL, Recht und Statistik, wobei die BWL das Hauptgewicht einnimmt und Bezüge zu anderen universitären (Pflichtwahl-)Fächern hergestellt werden.

In Bezug auf diese Kernqualifikationen sollte zumindest im BA-Studium eine gewisse Einheitlichkeit erhalten bleiben. Das Masterstudium wird dagegen eine Vertiefung in unterschiedlichen Bereichen ermöglichen und kann deshalb differenziert aufgebaut sein. Um Profilierung und Wettbewerb zwischen diversen Studiengängen zu gewährleisten, sollte die Einheitlichkeit nicht so weit gehen, wie sie mit den allgemeinen Bestimmungen für den Diplomstudiengang BWL angestrebt und erreicht war.

Dabei besteht das Ziel eines Bachelorstudiengangs darin, die wissenschaftliche Qualifikation in einem Gebiet, der Betriebswirtschaftslehre, zu erwerben. Bei der Kürze des Studiums und angesichts des Bedarfs der Praxis sollte die Ausbildung innerhalb dieses Gebiets eher breit angelegt sein und damit zum Generalisten führen, dessen Spezialisierung der Praxis vorbehalten bleibt.

Die Inhalte eines universitären BA-Studiums dürften sich nicht radikal von denen in einem traditionellen Studiengang zum Diplomkaufmann unterscheiden. Es gibt einen Katalog von Theorien, Methoden und Instrumenten der BWL, der unverzichtbar ist, deshalb etwa auch in BA-Studiengängen in den USA und in Großbritannien vermittelt wird und der selbstverständlich auch Gegenstand der Ausbildung zum Diplomkaufmann ist.

Das Masterstudium ist gegenüber dem BA-Studium durch wissenschaftliche Vertiefung und inhaltliche Spezialisierung gekennzeichnet. Das stärkere Eindringen in wissenschaftliche Analysen und Methoden vollzieht sich an bestimmten, vom Studierenden zu wählenden speziellen Betriebswirtschaftslehren mit stärkerer internationaler Orientierung.

(b) Spezifische Theorie- und Wissenschaftsorientierung mit Ausrichtung auf die betriebswirtschaftlichen Anwendungsfelder

Aus diesem Grundsatz ergibt sich die explizite Abhebung gegenüber den BA- und MA-Studiengängen an Fachhochschulen und Berufsakademien. Sie liegt in der wissenschaftlichen Ausrichtung des universitären Studiums, die sich in einer theoretischen Fundierung der Vermittlung von Inhalten, Methoden und Instrumenten zeigt. Bei der Vermittlung der universitären BA- und MA-Studiengänge wird v. a. zu kommunizieren sein, dass Theorieorientierung auf keinen Fall gleichbedeutend mit Praxisferne ist. Eine fundierte theoretische Ausbildung vermittelt die Fähigkeit zur Analyse sich ändernder

Problemfelder und zur Entwicklung innovativer Lösungen, während eine „praxisnahe“ Ausbildung in erster Linie erprobte praktische Lösungen (sog. „best practices“) vermittelt, die bei sich ändernden Bedingungen leicht ihre Gültigkeit verlieren.

(c) Profilierung der einzelnen Hochschulen und Fakultäten

Die Hochschulen und Fakultäten sollen in wesentlich stärkerem Maße als bisher die Möglichkeit erhalten, auch in der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung des Studiengangs ein eigenes Profil zu entwickeln und sich damit dem Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt zu stellen.

Dies betrifft *inhaltlich* insbesondere

- den über die Kernfunktionen hinausgehenden Fächerkanon,
- die im BA- und MA-Studium eingesetzten didaktischen Methoden (Vorlesungen, Übungen, Seminare, Fallstudien, Planspiele usw.) sowie
- den Anteil an fremdsprachigen Veranstaltungen.

Strukturell bezieht es sich vor allem auf

- Eingangsprüfungen und die Auswahl der Studierenden,
- die Modularisierung des Studiums,
- die Ausgestaltung des studienbegleitenden Prüfungssystems,
- die Einbeziehung von Studienzeiten an ausländischen Universitäten und
- von Praktika.

Ein entscheidender Vorteil konsekutiver Studiengänge liegt gerade darin, dass die unterschiedlichsten Spezialisierungen innerhalb der BWL auf das generalistische BA-Studium aufgesetzt werden können. So gibt es in den USA beispielsweise MBA-Studiengänge für Krankenhaus- oder Transportmanagement. Absolventen von BA-Studiengängen in den Natur- oder Ingenieurwissenschaften können in einem MBA-Studiengang eine betriebswirtschaftliche Zusatzqualifikation erwerben. Der Wettbewerb zwischen Business Schools ist vor allem auch ein Wettbewerb um die Konzeption von MBA-Studiengängen, die auf rege Nachfrage aus der Praxis treffen.

(d) Eignungsfeststellungen und Auswahl der Studierenden

Eignungsfeststellungen und Auswahl der Studierenden sind für das MA-Studium unerlässlich. Sie bieten die Basis, um den jeweiligen MA-Studiengang spezifisch auszurichten und Aufnahmekriterien festzulegen, wie sie in internationalen MA-Studiengängen üblich sind. Auch bei den BA-Studiengängen tragen Eignungsfeststellungen und Auswahl der Stu-

dierenden zu einer intensiveren Beschäftigung von Bewerbern und Fakultäten mit der Entscheidung über die Studienplatzauswahl sowie -vergabe bei. Dies spricht dafür, sie auch schon bei diesem Studiengang anzuwenden. Dabei können unterschiedliche Verfahren zur Anwendung kommen, z. B. die Berücksichtigung der Abiturnote, Auswahlgespräche, Eingangstests u. a.

(e) Qualitätssicherung über ein breites Bewertungsinstrumentarium

Die Qualitätssicherung ist in Zukunft durch ein vielfältiges Instrumentarium zu erreichen. Hierzu zählen insbesondere

- Alumnibefragungen u. a. über die Aufnahme der Absolventen am Arbeitsmarkt,
- transparente Bewerberquoten für die Studienplätze,
- nationale und internationale Akkreditierung (ein Wettbewerb um möglichst hochwertige internationale Akkreditierungen sollte ermöglicht werden),
- fächerbezogene Evaluationen sowie
- Rankings.

(f) Internationale Komponenten der Studiengänge

Die BA- und MA-Studiengänge sollen internationale Anteile umfassen. Dazu gehören

- Lehrveranstaltungen in Englisch (und ggf. anderen Sprachen),
- Studienaufenthalte im Ausland sowie
- stärkere Beteiligung ausländischer Studierender.

(g) Nationale und internationale Möglichkeiten des Studienplatzwechsels

Die Profilierung der jeweiligen Studiengänge beeinträchtigt unvermeidlich die Möglichkeiten eines Studienplatzwechsels. Dafür wird ein Wechsel nach Abschluss des BA-Studiums grundsätzlich möglich (und erwünscht), indem die Aufnahmebedingungen für die MA-Studiengänge ggf. im Hinblick auf Bewerber aus nicht betriebswirtschaftlichen Studiengängen, mit entsprechender Praxiserfahrung sowie aus dem Ausland erweitert werden.

Ein Studienplatzwechsel während des MA-Studiums erscheint bei dessen kurzer Dauer und ggf. spezifischer Ausrichtung nicht zweckmäßig.

Dagegen erscheint es sinnvoll, das BA-Studium so zu strukturieren, dass nach dessen Grundstudium eine Wechsel grundsätzlich (mit begrenztem Zeitaufwand) möglich wird. Dem können

- eine gewisse Einheitlichkeit hinsichtlich der Kernfunktionen,
- das System studienbegleitender Prüfungen und

- die Anwendung des ECTS-Systems (European Credit Transfer System) dienen.

(h) Zielsetzungen der Studiengänge und Verteilung der Studierenden

Mit dem BA-Studium soll der breite Bedarf der Praxis abgedeckt werden. Im Unterschied zum bisherigen Diplomstudium erhalten dabei Schlüsselqualifikationen und internationale Vergleichbarkeit ein deutlich höheres Gewicht. Dies erfordert eine erkennbare Verbesserung der Betreuungsrelationen.

Das MA-Studium stellt deutlich höhere Anforderungen und ist auf die Besetzung künftiger Spitzenpositionen in Praxis und Wissenschaft gerichtet. Dies erfordert eine noch wesentlich intensivere Betreuung im MA-Studium mit entsprechenden Relationen zwischen Lehrpersonal und Studierenden. Daraus folgt das unumgängliche Erfordernis, zumindest im MA-Studiengang völlig andere Betreuungsrelationen zu erreichen, als sie gegenwärtig im betriebswirtschaftlichen Hauptstudium an Universitäten bestehen. Diese Relationen sollten denen an angesehenen Forschungsuniversitäten (Research Universities) entsprechen. Erst damit wird es möglich, zu Veranstaltungstypen und Lehrformen (Übungen, Seminare, Fallstudien, Kolloquien u. ä. mit laufender Lernkontrolle) überzugehen, wie sie einer Spitzenausbildung angemessen sind.

Dem entsprechen die höheren Anforderungen an die im MA-Studium aufzunehmenden Studierenden. Die Eignungsprüfungen und Auswahlverfahren sind so auszugestalten, dass die Studierenden eine hohe Chance zur Bewältigung des Studiums besitzen und die Abbrecherquoten gegenüber dem Diplomstudiengang deutlich absinken.

Beide Erfordernisse laufen im Ergebnis darauf hinaus, dass nur ein begrenzter Teil der Absolventen des universitären BA-Studiums die Zulassung zu einem MA-Studium erreichen kann. Eine in diese Richtung gehende Aufteilung wird durch die Analyse der Erfordernisse des Arbeitsmarkts in Abschnitt 1 gestützt. Diese Relation kann aber auch je nach Gestaltung des jeweiligen MA-Studiengangs und Orientierung der jeweiligen Universität sowie Fakultät unterschiedlich ausgeprägt sowie entsprechend den Erfahrungen angepasst werden.

(i) Stärkung der Wettbewerbskomponenten zwischen den Hochschulen und Fakultäten

Durch die hochschul- und fakultätsbezogene Profilierung der Studiengänge und die Eignungsprüfungen werden die Wettbewerbskomponenten deutlich erhöht. Diese tragen zu einer besseren Fokussierung der Studiengänge und der Leistungsorientierung bei.

3 Der Aufbau von BA- und MA-Studiengängen

3.1 BA-Studiengänge

Das BA-Studium sollte mit einem dreisemestrigen Grundstudium beginnen, wie es sich im Rahmen des Diplomstudiums an einzelnen deutschen Universitäten schon bewährt hat. Darauf sollte dann ein ebenfalls dreisemestriges Hauptstudium folgen.

Grundstudium

Das Grundstudium umfasst als Propädeutika Veranstaltungen und Prüfungen in

- Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler,
- Einführung in die Technik des betrieblichen Rechnungswesens (Buchhaltung) sowie
- Informationswirtschaft (EDV).

Die wichtigsten Lehr- und Prüfungsfächer des Grundstudiums sind:

- Grundzüge der BWL (z. B. mit Grundlagen, Produktion und Organisation, Unternehmensführung und Marketing sowie Internem und Externem Rechnungswesen),
- Grundzüge der VWL,
- Rechtswissenschaft und
- Statistik.

	Semesterwochenstunden
Mathematik für WiWi	3
Technik bw Rechnungsw.	4
EDV	4
Grundzüge BWL	20
Grundzüge VWL	12
Recht	5
Statistik	8
Summe	56

Hauptstudium

Das Hauptstudium sollte sich v .a. auf die Fächer Allgemeine BWL (ABWL) und Allgemeine VWL (AVWL) konzentrieren. Spezielle BWL sowie ein Pflichtwahlfach wie Recht, Statistik, Informatik, Organisations- und Wirtschaftspsychologie könnten hinzutreten. ABWL

und AVWL ließen sich mit jeweils 12 Semesterwochenstunden (SWS) für Vorlesungen, Übungen und Proseminare ansetzen. Dazu würde je ein Hauptseminar kommen. An die Stelle der Diplomarbeit könnte je eine umfangreichere Seminararbeit in diesen beiden Seminaren treten. Für die beiden Seminare könnten jeweils vier SWS angesetzt werden.

Zusätzlich zu dem BWL-Seminar bieten sich ein (praxisorientiertes) Fallstudienseminar und/oder ein Unternehmensplanspiel an. Ein wesentlicher Teil der Pro-, Haupt- und Fallstudienseminare sowie der Übungen ist explizit so zu gestalten, dass in ihnen Schlüsselqualifikationen wie Team- und Projektarbeit, Präsentationstechniken u. a. vermittelt werden.

Das dritte Fach, z. B. eine Spezielle BWL oder Grundlagenveranstaltungen aus verschiedenen Speziellen BWLn könnte ebenfalls mit 12 SWS angesetzt werden.

Die Prüfung muss studienbegleitend nach dem Credit-Point-System erfolgen. Sie könnte zusätzlich je eine mündliche Prüfung in ABWL und AVWL (oder nur ABWL) einschließen. Insgesamt könnte sie beispielhaft folgende Leistungspunkte umfassen:

	Semesterwochenstunden
ABWL	12
Seminar ABWL mit Schlüsselqualifikationen	6
AVWL	12
Seminar AVWL mit Schlüsselqualifikationen	6
Fallstudienseminar mit Schlüsselqualifikationen	4
SBWL mit Schlüsselqualifikationen	12
Summe	52

Varianten des BA-Studiengangs bestünden darin, auf Kosten des Umfangs der VWL (signifikante Bestandteile von VWL sollten beibehalten werden, weil die volkswirtschaftliche Fundierung eine besondere Stärke der betriebswirtschaftlichen Ausbildung in Deutschland darstellt) die Spezielle BWL auszuweiten.

An die Stelle der beiden Seminararbeiten könnte auch ein Projekt treten, in dem ein umfassenderes praktisches Problem in Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Unternehmen unter wissenschaftlicher Leitung bearbeitet wird. Ferner könnte eine Bachelor-Arbeit (-Thesis) zu erstellen sein.

3.2 Master-Studiengänge

Ein Master-Studiengang sollte als zentrale Elemente enthalten:

- wissenschaftlich-theoretisch orientierte Lehrveranstaltungen in seminaristischer Form (keine Massenvorlesungen), die eine gute unmittelbare Betreuung durch Professoren und Assistenten erfordern und daher zu relativ kleinen Gruppengrößen von bis zu maximal 30 Teilnehmern führen;
- forschungsorientierte Seminare mit hohem Betreuungsaufwand durch Professoren, Habilitanden und Juniorprofessoren. Die Gruppengröße sollte daher zehn nicht übersteigen;
- Übungen in Methoden der empirischen Forschung sowie in quantitativen Techniken (Optimierung und Simulation mit EDV). Da diese Veranstaltungen eine sehr intensive Betreuung – insbesondere durch wissenschaftliche Mitarbeiter – erfordern, ist ebenfalls eine Gruppengröße von zehn anzusetzen;
- praxisorientierte Fallstudien Seminare durch Honorarprofessoren, Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiter mit intensivem Betreuungsaufwand. Hier könnte eine mittlere Gruppengröße von 20 angemessen sein;
- Seminare zum Training von Schlüsselqualifikationen (Teamarbeit, Präsentationstechniken, Führungstechniken) usw. durch Honorarprofessoren, Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiter. Der erforderliche Betreuungsaufwand lässt auch hier eine Gruppengröße von bis zu 20 angemessen erscheinen;
- vertiefende Lehrveranstaltungen in zwei Fremdsprachen. Für diese könnten Gruppengrößen bis zu 20 Teilnehmern vorgesehen werden.

Der Gesamtumfang des drei- oder viersemestrigen Studiums könnte sich auf 36 bis 44 SWS plus Master-Thesis erstrecken.

Im Hinblick auf die fachliche Gestaltung könnte man sich einen Theorieteil für Wirtschaftswissenschaft (BWL und VWL u. U. integriert), einen Methodenteil (Mathematik, Statistik, Methoden der BWL, Methoden der VWL) und zwei Spezielle BWLn vorstellen. Damit könnte sich ein Aufbau wie in der Tabelle auf Seite 24 ergeben.

Bei dem engen Betreuungsverhältnis erscheinen mündliche Prüfungen nicht systemgerecht. Deshalb kann auf sie im Masterstudium verzichtet werden. Die Beiträge zur Diskussion in den Veranstaltungen können in die Note der Veranstaltung eingehen.

	Semesterwochenstunden	Gruppengröße
Theorie der Wirtschaftswissenschaften	6	30
Forschungsseminar	4	10
Methoden der Wirtschaftswissenschaften		
Übung empirischer Methoden	4	10
Übung quantitativer Methoden	4	10
Schlüsselqualifikationen	4	20
1. Spezielle BWL		
Lehrveranstaltung	4	30
Fallstudien	2	20
Übungen	2	10
2. Spezielle BWL		
Lehrveranstaltung	4	30
Fallstudien	2	20
Übungen	2	10
Master-Thesis	Äquivalent zu 20 SWS	
Summe	58	

4 Paralleles Angebot von BA- und MA-Studiengängen oder Ablösung der Diplomstudiengänge?

Sollen die Fakultäten die neuen Studiengänge für einige Zeit parallel zu den traditionellen Diplomstudiengängen anbieten, oder sollen sie ab einem bestimmten Zeitpunkt die Diplomstudiengänge ersatzlos streichen?

Die in der Arbeitsgruppe „BA- und MA-Studiengänge“ vertretenen Fakultäten, worunter sich die größten wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten Deutschlands befinden, haben sich einhellig für die zweite Version ausgesprochen. Sie sind dabei von der Überlegung ausgegangen, dass ein paralleles Angebot die unter einer beträchtlichen Überlast leidenden Fakultäten überfordern würde. Diese wären gezwungen, möglichst viele Veranstaltungen sowohl für Diplom- als auch für BA- und MA-Studiengänge zu nutzen, was die wünschenswerte grundlegende Neukonzeption von BA- und MA-Studiengängen verhindern würde. Eine Modularisierung des Diplomstudiengangs ist bei den für BWL geltenden Curricular-Normwerten (CNW) mit den daraus folgenden Studierendenzahlen unter Berücksichtigung der für andere Fächer zu erbringenden Dienstleistungen nicht realisierbar.

Das Argument, dass der Arbeitsmarkt Gelegenheit erhalten müsste, zwischen den verschiedenen Ausbildungstypen zu wählen, kann nicht recht überzeugen. Zunächst sind die Entwicklungen über einen Zeitraum von unter zehn Jahren nicht sehr aussagefähig, um eindeutige Marktsignale über ein derart komplexes Vertrauensgut wie universitäre Ausbildungsgänge zu erhalten. Zum anderen ist damit zu rechnen, dass Arbeitgeber, wenn sie die Wahl haben, aus Unsicherheit zu den vertrauten Abschlüssen tendieren. Die von diesem Verhalten ausgehenden Marktsignale könnten wiederum Studienbewerber dazu veranlassen, ein Diplom bzw. einen Masterabschluss anzustreben. Die Qualität des BA-Studiums könnte sich erst gar nicht beweisen; dieser Studiengang wäre diskreditiert, bevor die Absolventen ihre Leistungsfähigkeit auf breiterer Basis hätten unter Beweis stellen können. Ein Indiz für derartige Verhaltensweisen liefern die negativen Erfahrungen mit der Aufnahme von Absolventen der (kurzen) D1-Studiengänge von Gesamthochschulen sowie mit dem viersemestrigen Baccalaureatstudium der Universität Augsburg auf dem Arbeitsmarkt. Eine totale Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem würde hingegen sicherstellen, dass sich die Arbeitgeber mit den neuen Studiengängen und den Einsatzmöglichkeiten ihrer Absolventen gründlich auseinander setzen.

Die Diskussion in der Arbeitsgruppe hat gezeigt, dass die Bereitschaft der Fakultäten zu einer Umstellung ganz entscheidend von der Berechtigung, Bewerber für BA- und MA-Studiengänge selbst auswählen zu können, und von den für diese Studiengänge festgelegten CNWen abhängt.

Literaturverzeichnis:

Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarkt-Information für qualifizierte Fach- und Führungskräfte, Wirtschaftswissenschaftlerinnen und Wirtschaftswissenschaftler, Arbeitsmarkt-Information 6/2000, Bonn 2000

Evers, F.T.; Rush, James C.; Berdrow, Iris: The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability. San Francisco, CA, 1998; S. 5.

Henzler, Herbert, in: Manager Magazin 6/1997, S. 222.

Konegen-Grenier, Ch.; List, J.: Die Anforderungen der Wirtschaft an das BWL-Studium. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln, Bd. 188, 1993.

Stern Spezial Campus und Karriere 2001, S. 104 f.

Stiftung Warentest, test, SPEZIAL, Studienführer Chemie und Wirtschaftswissenschaft, Mai 1998, S. 84ff

Wall Street Journal vom 26.2.2001

Anschriften der Verfasser:

Prof. Dr. Dr. h.c. Alfred Kieser

Fakultät für Betriebswirtschaftslehre

Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Organisation

Schloss

68131 Mannheim

Prof. Dr. Hans-Ulrich Küpper

Institut für Produktionswirtschaft und Controlling der Universität München,

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Prinzregentenstr. 24

80538 München

Habilitation oder Juniorprofessur – Was sagen die Betroffenen?

*Henning Hopf
Wolfram Koch*

Auf Betreiben der Bundesregierung soll die Habilitation als regelhafte Eingangsvoraussetzung für das Professorenamt abgeschafft und durch die Juniorprofessur ersetzt werden. Als Argumente gegen die Habilitation werden vor allem die fehlende wissenschaftliche Unabhängigkeit und das zu hohe Abschlussalter des Hochschullehrernachwuchses vorgebracht. Eine umfassende Umfrage der Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) unter rund 300 Habilitanden und kürzlich Habilitierten aus der Chemie zeigt allerdings, dass diese Kritikpunkte für die Chemie nicht zutreffen. Demnach dauert die Habilitation im Fach Chemie im Mittel etwas über fünf Jahre. Auch der viel zitierte Vorwurf der „Ausbeutung“ der Habilitanden durch die betreuenden Professoren wird in der Chemie von der Mehrheit der Betroffenen nicht bestätigt. Ein von den Habilitanden immer wieder genanntes und als gravierend eingeschätztes Problem ist die Unsicherheit in der Karriereentwicklung und der sozialen Absicherung in einem Lebensabschnitt, in dem viele eine Familie zu versorgen haben. Gerade dieses Problem wird durch das Modell der Juniorprofessur jedoch nicht grundlegend entschärft.

Der Bundestag hat am 09. November 2001 den von Bundesforschungsministerin Edelgard Bulmahn vorgelegten Entwurf über die Reform des Hochschuldienstrechts (siehe http://www.bmbf.de/288_2992.html) verabschiedet, so dass das neue Hochschulrahmengesetz trotz fehlender Zustimmung des Bundesrats in Bälde in Kraft treten kann. Kernstück des Gesetzesbeschlusses ist neben der Neugestaltung der Professorenbesoldung eine grundsätzliche Neuregelung des Qualifizierungswegs des wissenschaftlichen Nachwuchses. An die Stelle der Habilitation als regelhafte Eingangsvoraussetzung für das Professorenamt soll die Juniorprofessur treten. Für die Befürworter dieser Überlegungen hat sich die traditionelle Habilitation für die Laufbahnqualifizierung nicht bewährt; sie hat die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Universitäten im internationalen Vergleich beeinträchtigt. Dabei werden für die Abschaffung der Habilitation vor allem die beiden folgenden Argumente angeführt: Zum einen sei die Qualifizierungsphase im zur Zeit praktizierten Habilitationswesen zu lang, mit der Folge, dass Habilitierte in Deutschland mit im Durchschnitt über 40 Jahren im internationalen Maßstab zu alt seien. Zum anderen wird die Zuordnung der Habilitanden zu einem Pro-

fessor und die damit verbundene wissenschaftliche Abhängigkeit beklagt, die die Entfaltung der eigenen, unabhängigen wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit behindere. Die auf maximal insgesamt sechs Jahre beschränkte Juniorprofessur helfe dagegen das Alter der Erstberufung auf eine Professur signifikant abzusenken. Da Juniorprofessoren zudem vom ersten Tage ihrer Berufung an eigenverantwortlich in Forschung und Lehre tätig seien, werde auch die zweite zentrale Schwachstelle der Habilitation durch die Juniorprofessur korrigiert.

In der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion über die Bedeutung und Angemessenheit der Habilitation werden diese Behauptungen meist pauschal, ohne die unterschiedlichen Fächerkulturen zu berücksichtigen und ohne Untermauerung durch konkrete Fakten, aufgestellt. Dabei sollte es nicht überraschen, dass es tiefgreifende Unterschiede zwischen den einzelnen Disziplinen im Umgang mit der Habilitation gibt. Vieles, was z. B. für die Germanistik zutrifft, sieht in der Chemie ganz anders aus. Eine wichtige Ursache für diese pauschale und damit ungebührlich vereinfachende Diskussion ist der Mangel an aussagekräftigen empirischen Daten über die tatsächliche Situation der Habilitanden und ihre Erfahrungen in den jeweiligen Fächern.

Um dieses Defizit für das Fach Chemie auszugleichen und die Diskussion um die Zukunft der wissenschaftlichen Qualifizierung für die Professorenlaufbahn auf einer soliden, wissenschaftlich tragfähigen Faktenbasis führen zu können, hat die Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) auf Anregung der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsprofessoren für Chemie in der GDCh (ADUC) eine Umfrage unter Habilitanden und kürzlich Habilitierten aus der Chemie an allen deutschen Hochschulen durchgeführt.

Außer der GDCh-Studie, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden, gibt es bislang nur eine einzige, wissenschaftlich ernstzunehmende empirische Untersuchung zu diesem Thema. Anfang 2001 hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung eine Studie mit dem Titel „Das Habilitationswesen an den Universitäten in Bayern“ veröffentlicht (siehe http://www.ihf.bayern.de/fr_publicationen.htm), in der Habilitanden und Habilitierte aus ausgewählten Fächern zur Habilitation befragt wurden.

Allerdings wurde die Chemie in dieser Erhebung nicht explizit berücksichtigt (als naturwissenschaftliche Fächer waren lediglich Mathematik, Physik und Biologie vertreten), und die Befragung beschränkte sich auf bayerische Universitäten. Dennoch finden sich in dieser Untersuchung viele interessante Parallelen zu den Ergebnissen unserer Umfrage, wie die folgende Diskussion zeigen wird.

Datenbasis und Repräsentativität

Der Fragebogen, der etwas über 20 Fragen zur Person des Habilitanden, zum Studienablauf bis zur Habilitation, zur Situation während der Habilitation und zu den Vor- und Nachteilen von Habilitation und Juniorprofessur enthielt, wurde Mitte April 2001 möglichst breit an alle Habilitanden und Habilitierten der Jahre 1998 bis 2001 aus der Chemie verteilt und über die Homepage der GDCh allgemein verfügbar gemacht.¹

Insgesamt wurden 303 ausgefüllte Erhebungsbögen zurückgesandt, von denen 298 in die Auswertung einbezogen werden konnten und die Basis dieser empirischen Untersuchung darstellen. Von diesen 298 Antwortenden haben 190 oder 64 % ihre Habilitation bereits abgeschlossen, die verbleibenden 108 befinden sich zur Zeit im Prozess der Habilitation.

Um die Repräsentativität dieser Zahl einschätzen zu können, muss sie im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Habilitanden und Habilitierten seit 1998 in der Chemie gesehen werden. Nach Anfrage bei den Fachbereichen und unter Berücksichtigung von Unsicherheiten in den Angaben der Fachbereiche (oft nur pauschale Angabe der Anzahl der Habilitationen, die u. U. auch chemiefremde Habilitationen beinhalten sowie ungenaue Angaben über die aktuelle Zahl der Habilitanden, deren Verfahren noch nicht eröffnet ist) ist davon auszugehen, dass seit 1998 bis heute an den deutschen Universitäten etwa 290 Habilitationen im Fach Chemie abgeschlossen wurden, während sich die Zahl der aktuellen Habilitanden auf etwa 260 beläuft. Legt man diese Werte zugrunde, liegt die Rücklaufquote bei den Habilitierten bei 66 %, bei den Habilitanden bei 42 % und insgesamt bei 54 %. Allerdings ist diese Quote lediglich als eine untere Grenze anzusehen, da sie sich nicht auf die Anzahl versandter Fragebögen, sondern auf die Gesamtzahl der Habilitierten und Habilitanden bezieht, von denen ein Teil wegen Tätigkeit außerhalb der Hochschulen, Auslandsaufenthalt und anderer Gründe gar nicht erreicht werden konnte. Nicht berücksichtigt wurden in unserer Befragung auch diejenigen Nachwuchswissenschaftler, die sich zwar für eine akademische Laufbahn, aber gegen die Habilitation entschieden haben und ihre Qualifizierung daher im Ausland vollziehen. Insgesamt ist der erhaltene Rücklauf jedoch als bemerkenswert hoch einzuschätzen. Er stellt ein deutliches Indiz für das Interesse der Befragten an dieser Problematik dar. Das hohe Engagement der Befragten spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass die Fragebögen zumeist sehr sorgfältig ausgefüllt wurden und ein Großteil der Teilnehmer von der Möglichkeit, frei formulierte Bemerkungen und Kommentare abzugeben, z. T. sehr ausführlich Gebrauch machte. In der zuvor erwähn-

¹ Er ist nach wie vor abrufbar unter <http://www.gdch.de/aduc/fbogen.pdf>

ten Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung lag der – allerdings an der Zahl der versandten Fragebögen gemessene – gesamte Rücklauf bei 54 %, in der Physik bei 48 % (57 Antworten). Aufgrund der hohen Qualität der Antworten und des großen Rücklaufs ist davon auszugehen, dass die vorliegende Untersuchung die Situation und Einschätzung der Habilitanden und Habilitierten im Fach Chemie erstmals umfassend und bundesweit widerspiegelt und somit einen wichtigen Beitrag für die Diskussion um die zukünftige Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses darstellt.

Die absolute und prozentuale Verteilung der Rückläufe (und damit die Anzahl der Habilitationen) nach Bundesländern zeigt Tabelle 1, in der zum Vergleich auch die entsprechenden prozentualen Daten für die Einwohnerzahl (Statistisches Bundesamt, Stand 1999) sowie die Zahl der Vordiplome und Promotionen (GDCh-Statistik, Stand 1999) in der Chemie aufgenommen sind. Bezogen auf die Einwohnerzahl zeigt sich, dass der Anteil der Habilitationen (und zumeist auch der Vordiplome und Promotionen) in den neuen Bundesländern noch zum Teil deutlich geringer als in den alten ist. Für die Habilitationen

Tabelle 1: Rücklauf nach Bundesländern

Bundesland	Rückmeldungen (%, Anzahl)	Promotionen (%)	Vordiplome (%)	Bevölkerung (%)
Baden-Württemberg	19,9 (55)	15,4	11,6	12,7
Bayern	11,6 (32)	12,7	15,4	14,8
Berlin	8,7 (24)	6,1	3,0	4,1
Brandenburg	0,7 (2)	0,2	1,2	3,2
Bremen	0,7 (2)	0,8	0,6	0,8
Hamburg	4,4 (12)	2,5	2,9	2,1
Hessen	4,0 (11)	8,8	13,8	7,4
Mecklenburg-Vorpommern	0,7 (2)	0,8	1,1	2,2
Niedersachsen	6,9 (19)	8,7	8,5	9,6
Nordrhein-Westfalen	26,8 (74)	27,4	26,7	21,9
Rheinland-Pfalz	6,2 (17)	5,4	4,1	4,9
Saarland	0,7 (2)	2,2	1,0	1,3
Sachsen	2,5 (7)	4,7	4,6	5,5
Sachsen-Anhalt	2,5 (7)	1,6	0,8	3,2
Schleswig-Holstein	0,7 (2)	1,2	2,0	3,4
Thüringen	2,9 (8)	1,4	2,6	3,0

Tabelle 2: Rücklauf nach Fächern

Fachgebiet	Rückmeldungen	Anteil (%)
Analytik	15	5,1
Anorganische Chemie	51	17,2
Biochemie	21	7,1
Bioorganische Chemie	3	1,0
Biophysikalische Chemie	4	1,4
Chemie	38	12,8
Chemiedidaktik	3	1,0
Computerchemie	1	0,3
Festkörperchemie	1	0,3
Kristallographie	2	0,7
Lebensmittelchemie	6	2,0
Makromolekulare Chemie	4	1,4
Ökologische Chemie	2	0,7
Organische Chemie	62	21,0
Pharmazeutische Chemie	4	1,4
Physikalische Chemie	55	18,6
Strukturchemie	1	0,3
Technische Chemie	7	2,4
Theoretische Chemie	11	3,7
Umweltchemie	1	0,3
Wasserchemie	1	0,3
Werkstoffwissenschaften	3	1,0

litation besonders attraktiv ist dagegen das Land Baden-Württemberg, dessen Anteil an Habilitanden nicht nur deutlich über dem Einwohneranteil, sondern auch über dem der Vordiplome und Promotionen liegt. Auch Nordrhein-Westfalen zieht überdurchschnittlich viele Chemiker in der Ausbildung an, wobei allerdings kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungsstufen sichtbar sind. Dieses Ergebnis überrascht nicht sonderlich, da in diesen beiden Ländern die meisten Chemiefachbereiche sowie eine Reihe von außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu finden sind, die attraktive wissenschaftliche Arbeitsmöglichkeiten bieten. Anders verhält es sich mit Hessen und etwas weniger deutlich ausgeprägt mit Bayern, deren Attraktivität mit zunehmender Qualifizierungsstufe abzunehmen scheint. Allerdings kann dieser Effekt auch durch eine

schärfere Selektion der aufnehmenden Hochschulen begründet sein. Die vorliegenden Daten lassen diesbezüglich keine detaillierte Analyse zu.

Tabelle 2 auf Seite 33 zeigt die Aufteilung der Rückmeldungen nach Fächern. Wie nicht anders zu erwarten, dominieren die drei großen, klassischen Felder Anorganische, Organische und Physikalische Chemie. Nimmt man die Anorganik und die Analytik zusammen und fasst die Biophysikalische Chemie als einen Teil der Physikalischen Chemie auf, ergibt sich ein recht ausgeglichenes Bild, in dem diese drei jeweils etwa ein Fünftel der Habilitanden ausbilden. Daneben gibt es eine große Bandbreite kleinerer Gebiete, in denen habilitiert wird, wie etwa Ökologische Chemie, Festkörperchemie oder Lebensmittelchemie und viele andere. Interessant ist, dass der Anteil der biologisch ausgerichteten Sparten (Biochemie und Bioorganische Chemie) immerhin bereits knapp 10 % der Habilitanden ausmacht und etwa jeder 20. in Theoretischer Chemie bzw. Computerchemie habilitiert. Manche Zahlen deuten allerdings auch auf eine unterdurchschnittliche Beteiligung aus dem entsprechenden Fachgebiet hin, so etwa in der Makromolekularen oder Technischen Chemie. Es ist nicht auszuschließen, dass Habilitationen in diesen Fächern z. T. in ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten durchgeführt werden, die in unserer Umfrage nicht erreicht wurden.

Studium, Promotion und Postdoktorandenerfahrungen

Der Hochschullehrernachwuchs hat sein Studium im Schnitt etwa ein Jahr früher als der Gesamtdurchschnitt in der Chemie mit der Promotion abgeschlossen. Während zukünftige Habilitanden im Mittel nach 17 Semestern, d. h. 8,5 Jahren, Studium und Dissertation beenden, beträgt der von der GDCh für 1999 ermittelte Durchschnittswert für die Studiendauer bis zum Abschluss der Promotion aller Chemiker über 19 Semester. Am Rande sei hier bemerkt, dass durch eine konsequente Straffung des Promotionsverfahrens die Promotionsdauern sicherlich um einige Monate verkürzt werden könnten. Die etwa neun Jahre Studium, die zum Erwerb des Dokortitels in Deutschland aufgebracht werden müssen, unterscheiden sich im Übrigen nicht von den für die USA typischen Studiendauern. Auch dort schließt sich an das vierjährige College ein meist ca. vier bis fünf Jahre dauerndes PhD-Programm an. Das jüngere Alter amerikanischer Absolventen ist vielmehr vor allem die Folge der kürzeren Schulzeit und des Fehlens von Wehr- bzw. Zivildienst.

Ein gutes Drittel (107 Befragte) hat während der Studien- bzw. Promotionszeit die Hochschule mindestens einmal gewechselt. Die weitaus meisten der 298 Befragten, nämlich

247 Personen (83 %), haben nach der Promotion Erfahrungen als Postdoktorand, zumeist im Ausland, gesammelt. Für das Postdoktorat wurden erwartungsgemäß Forschungseinrichtungen in den USA bevorzugt, in die es 131 der Postdoktoranden gezogen hat. Aber auch Großbritannien (29), Frankreich (15), Kanada (elf), die Schweiz und Japan (je acht) sind beliebte Länder für diesen Ausbildungsabschnitt. 36 Befragte gaben an, für ihr Postdoktorat Deutschland nicht verlassen zu haben. Insgesamt attestieren 18 „Postdoc-Länder“ auf fast allen Kontinenten Beweglichkeit und Internationalität des Chemienachwuchses. Die Forschungsaufenthalte dauerten im Schnitt 1,7 Jahre, wobei etwa die Hälfte der Befragten ein Postdoktorat von einem Jahr, 30 % von zwei und 13 % von drei Jahren absolvierten. Finanziert wurden diese über eine Reihe unterschiedlicher Modelle, wobei die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die Gastgeberinstitution, die Alexander-von-Humboldt-Stiftung (zumeist Feodor-Lynen-Stipendium) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) am häufigsten als Geldgeber genannt wurden.

Umfeld und Dauer der Habilitation

Wie erwartet, ist die Universität der wichtigste Ort der Nachwuchsausbildung und -förderung: Auf die Frage, wo die Arbeiten für die Habilitation durchgeführt werden, gaben 262 Befragte oder 88 % an, an einer universitären Einrichtung beschäftigt (gewesen) zu sein. 35 Personen führten bzw. führen ihre Habilitation an einer außeruniversitären Einrichtung (zumeist an Instituten der Max-Planck-Gesellschaft) durch. Immerhin 119 Habilitanden (40 %) habitulieren an derselben Universität, an der sie auch promoviert haben, 102 (34 %) wechselten für ihre Habilitation nicht die Arbeitsgruppe, sondern blieben im Umfeld ihres Doktorvaters (einige Befragte wechselten dabei allerdings gemeinsam mit dem Arbeitsgruppenleiter die Hochschule).

Die Finanzierung der Habilitation ist in der Mehrzahl der Fälle durch verschiedene Stationen charakterisiert und erfolgt zumeist über eine Reihe konsekutiver, zeitlich befristeter Beschäftigungsverhältnisse sowie über Habilitationsstipendien. In über 20 % der abgeschlossenen Habilitationen wurden drei oder noch mehr verschiedene Finanzierungsmöglichkeiten genutzt, die z. T. sogar nur aus Teilzeitbeschäftigungen (typischerweise BAT IIa/2) bestanden. 120 Habilitanden (40 %) hatten im Laufe ihrer Habilitation eine C1- (bzw. in einigen wenigen Fällen auch C2-) Stelle mit der damit verbundenen erhöhten sozialen Absicherung inne. 83 Habilitanden (28 %) erhielten während ihrer Habilitationszeit eine Förderung durch die DFG (zumeist durch ein Habilitationsstipendium), 48 Befragte (16 %) wurden durch ein Liebig-Stipendium des Fonds der

Chemischen Industrie unterstützt und weitere 38 (13 %) durch Stipendien anderer Institutionen. Aus diesen Ergebnissen wird zweifelsfrei deutlich, dass Habilitationsstipendien eine wichtige und unverzichtbare Komponente der Nachwuchsförderung sind, ohne die das gegenwärtige System kaum funktionieren würde. Diese Stipendien sichern zumeist die erste Phase der Habilitation und werden oft als „Eintrittskarte“ von den aufnehmenden Instituten gefordert, da die Vergabe der Stipendien auf Grund der oftmals strengen fachlichen Begutachtung der Projektanträge ein wichtiges Qualitätskriterium darstellt.

Die lange Dauer der Habilitation und das daraus resultierende hohe Abschlussalter ist eines der entscheidenden Argumente in der gegenwärtigen Diskussion, welches gegen das herkömmliche Verfahren vorgetragen wird. Unsere Befragung ergab allerdings, dass die Habilitation in der Chemie im Schnitt bereits nach 5,2 Jahren abgeschlossen wird. Damit liegt die Dauer der Habilitation deutlich unter der auf sechs Jahre beschränkten Laufzeit der geplanten Juniorprofessuren. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt man auch, wenn man die gesamte Qualifikationsphase einschließlich der Promotion betrachtet. Die Pläne des Forschungsministeriums sehen hierfür eine Maximaldauer von 12 Jahren vor (sechs Jahre für Promotion und Postdoktorat plus weitere sechs Jahre Juniorprofessur). Zählt man die seit einigen Jahren recht konstante durchschnittliche Promotionsdauer in der Chemie von etwa 3,5 Jahren, die mittlere Postdoktoratsdauer von 1,7 Jahren sowie die durchschnittliche Habilitationsdauer von 5,2 Jahren zusammen, kommt man auf lediglich etwa 10,4 Jahre für diese Phase. Die Zielvorgabe des Ministeriums ist demnach in der Chemie bereits heute bei weitem unterschritten.

Die oben zitierte Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung kommt hier zu einem ähnlichen Ergebnis. Über alle Fächer hinweg beträgt die durchschnittliche Dauer der Habilitation in Bayern 4,8 Jahre. Für die Physik wird dort eine durchschnittliche Habilitationsdauer von 4,5 Jahren angegeben, die vergleichbar ist mit der aus unseren Daten extrahierten durchschnittlichen Habilitationsdauer in der Chemie im Freistaat Bayern von 4,4 Jahren. Einen etwas detaillierteren Eindruck über die Verteilung der Habilitationsdauern geben die Abbildungen 1 und 2. Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, haben 29 % der Befragten ihre Habilitation nach fünf Jahren abgeschlossen, 22 % bereits nach vier, während 20 % sechs Jahre benötigten. In Abbildung 2 sind die kumulierten, prozentualen Anteile zusammengefasst, aus denen z. B. hervorgeht, dass nach fünf Jahren bereits knapp zwei Drittel (63 %) der Habilitationen abgeschlossen sind und dieser Wert nach sechs Jahren auf über 80 % ansteigt.

Abbildung 1: Habilitationsdauer

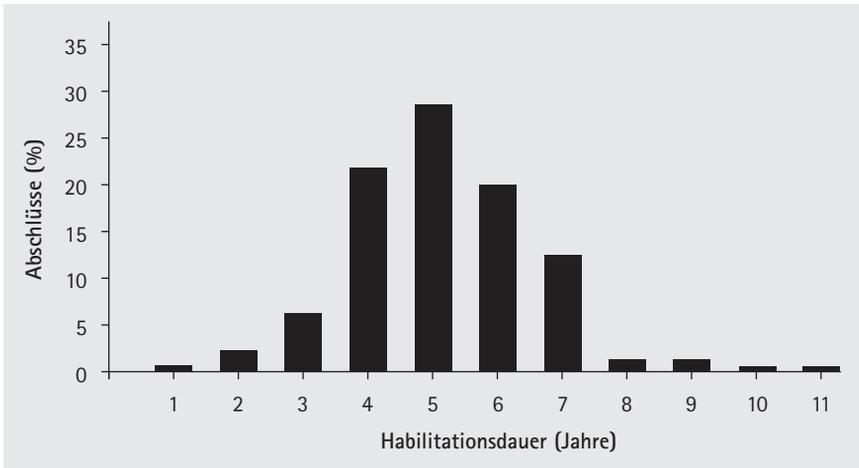
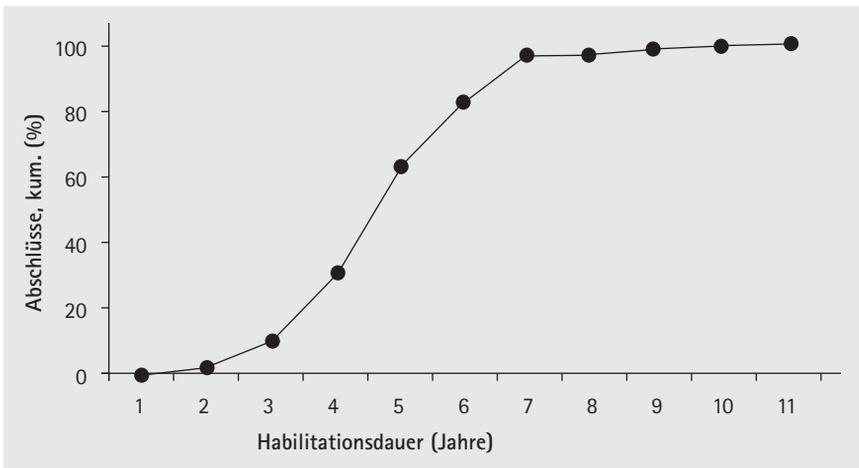


Abbildung 2: Kumulierte Habilitationsdauer



Soweit das Datenmaterial statistisch relevante Aussagen erlaubt (zumeist deutlich über 20 Antworten), sind in den Tabellen 3 und 4 die Angaben zur Habilitationsdauer auf einzelne Bundesländer bzw. die großen Fächer (Anorganische und Analytische, Organische, Physikalische Chemie und Biochemie) heruntergebrochen. Bayern, Hessen und Baden-Württemberg zeichnen sich demnach durch im Mittel besonders kurze Habilitationen

aus, die unter dem bundesweiten Durchschnitt von 5,2 Jahren liegen. Die Habilitationsdauern an den drei Berliner Universitäten sind ebenfalls etwas geringer als das Mittel, während Nordrhein-Westfalen und die neuen Bundesländer dagegen durch längere Zeiten auffallen.

Tabelle 3: Mittlere Habilitationsdauer nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl	Habilitationsdauer (Jahre)
Baden-Württemberg	31	4,6
Bayern	28	4,4
Nordrhein-Westfalen	41	5,8
neue Bundesländer u. Berlin	32	5,8

Zwischen den Fächern ergeben sich nur geringe Unterschiede. Organische und anorganische (einschließlich analytische) Chemiker habitieren mit 5,0 und 5,1 Jahren im Schnitt am schnellsten, Physikochemiker benötigen mit 5,5 Jahren etwas länger. Die von 38 Befragten angegebene Fachbezeichnung „Chemie“ lässt keine weitere Interpretation zu, weswegen die kurze Durchschnittsdauer von nur 4,7 Jahren in dieser Gruppe nicht weiter untersucht werden kann.

Tabelle 4: Mittlere Habilitationsdauer nach Fächern

Fachgebiet	Anzahl	Habilitationsdauer (Jahre)
Analytische u. Anorganische Chemie	39	5,1
Biochemie	17	5,8
Chemie	18	4,7
Organische Chemie	45	5,0
Physikalische Chemie	44	5,5

Das Abschlussalter der Habilitanden steht natürlich im direkten Zusammenhang mit der Habilitationsdauer. Dementsprechend fällt es in der Chemie mit 36,7 Jahren deutlich niedriger aus als erwartet und entspricht nicht dem häufig in der Öffentlichkeit porträtierten Mittvierziger. Vergleicht man dieses Alter z. B. mit den entsprechenden amerikanischen Bewerbern um eine Professur mit „tenure“ (d. h. mit zeitlich unbefristetem Ver-

trag), sind wiederum kaum Unterschiede festzustellen. Das Bild der viel zu alten Habilitanden prägt auch die politische Diskussion. So heißt es beispielsweise in der Begründung des Regierungsentwurfs zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes, dass „das Durchschnittsalter der am schnellsten habilitierenden Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses, nämlich der Gruppe der Assistenten und Assistentinnen, nach neuester Feststellung des Wissenschaftsrates zwischen 1992 und 1999 weiter von knapp 37 auf fast 38,5 Jahre angestiegen [sei]“. Unsere Zahlen belegen deutlich, dass dies im Fach Chemie nicht zutrifft.

Wissenschaftliche Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

Habilitanden sind in der Regel bestimmten Professoren (und nicht den Instituten oder Fachbereichen) zugeordnet. Für Habilitanden, die über eine Stelle als Hochschulassistent (C1-Stellen) verfügen, ist dies sogar explizit im Hochschulrahmengesetz verankert (§ 47 Abs. 2: „Wissenschaftliche Assistenten sind Professoren zugeordnet und erbringen ihre wissenschaftlichen Dienstleistungen unter deren fachlicher Verantwortung und Betreuung“). Die mangelnde wissenschaftliche Selbstständigkeit der Habilitanden wird von vielen als ein weiterer substantieller Nachteil des traditionellen Systems betrachtet, der einzig durch die Schaffung von Juniorprofessuren aufgelöst werden könne. Wie sehen die Betroffenen ihre Lage? Bestätigen sie das Bild, dass Habilitanden durch etablierte Professoren „ausgebeutet“ und daran gehindert werden, ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit unabhängig und selbstständig ihrer eigenen Forschungsarbeit zu widmen?

Um dies herauszufinden, wurden die Habilitanden und Habilitierten nach relevanten Randbedingungen ihrer Forschungstätigkeit befragt. Fast alle Habilitanden (86 %) leiten zum Ende ihrer Habilitationszeit eine eigene Arbeitsgruppe. Die durchschnittliche Größe der Arbeitsgruppe liegt bei drei Mitarbeitern, allerdings streut die Anzahl der Mitarbeiter stark. Die am häufigsten genannten Gruppengrößen sind eins (19 %), zwei (26 %) bzw. drei (21 %). Allerdings gibt es vereinzelt auch deutlich größere Arbeitsgruppen an Universitäten und Großforschungseinrichtungen mit bis zu über zehn Mitarbeitern. Die ebenfalls vereinzelt genannten sehr hohen Werte von 15 bis 20 Mitarbeitern sind dagegen Sonderfälle, die bei Habilitationen von in der Industrie beschäftigten Wissenschaftlern auftreten. 95 % der Befragten berichten eigenverantwortlich über die eigenen Forschungsergebnisse in der wissenschaftlichen Literatur (283 Nennungen) bzw. auf Tagungen (281). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der die Habilitation betreuende Hochschullehrer in 130 Fällen (44 %) nie oder nur selten (73 Nennungen,

24 %) als Koautor auf den Publikationen erscheint. Allerdings geben auch 62 (21 %) bzw. 28 (9 %) der Befragten an, dass der betreuende Professor häufig bzw. immer als Koautor fungiert. In immerhin fast 70 % der Fälle ist demnach die Überlappung der wissenschaftlichen Arbeit von Habilitand und Professor kaum vorhanden oder sehr gering, und die wissenschaftliche Eigenständigkeit des Habilitanden ist weitgehend gegeben. Dies äußert sich auch in der Tatsache, dass 265 der 298 Befragten (89 %) die Möglichkeit haben, unabhängig und selbstständig Drittmittel für ihre Arbeiten einzuwerben. Die Unterstützung, die die Habilitanden für ihre Forschungstätigkeit durch den betreuenden Hochschullehrer bzw. durch das Institut erhalten, wird ebenfalls größtenteils positiv bewertet. So geben 91 % bzw. 82 % an, Zugang zu allen benötigten Geräten und Einrichtungen ihres Mentors bzw. des Instituts zu haben, in 77 % der Fälle können die Habilitanden auch anteilig auf das technische Personal des Instituts bzw. Fachbereichs zugreifen. Mit diesen Aussagen korreliert, dass auf die explizite Frage nach der wissenschaftlichen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung während der Habilitation 69 % aller Befragten (206 Nennungen) ihre diesbezügliche Situation als „sehr gut“ bezeichnen. 23 % (70) antworteten „mittel“. Lediglich ein geringer Anteil von 6 % (18 Antworten) war mit seiner Situation so unzufrieden, dass diese als „schlecht“ eingeschätzt wurde. All diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass aus der Sicht der Betroffenen die wissenschaftliche Freiheit der Nachwuchswissenschaftler im Fach Chemie bereits im bestehenden System größtenteils gewährleistet ist.

Habilitation oder Juniorprofessur?

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Antworten der Habilitanden bzw. Habilitierten bezüglich des gegenwärtigen Status Quo des traditionellen Habilitationsverfahrens dokumentiert wurden, steht im Folgenden die Zukunft des Qualifizierungswegs des wissenschaftlichen Nachwuchses der Universitäten im Mittelpunkt der Diskussion. Nach der zuvor dokumentierten, überwiegend positiven Einschätzung des Umfelds der Habilitation und der wissenschaftlichen Selbstständigkeit durch die Befragten überrascht es etwas, dass sich die Habilitanden und Habilitierten bezüglich der zukünftigen Zugänge zu einer Hochschulkarriere uneins sind und der Habilitation verhältnismäßig kritisch gegenüberstehen. Nur 32 % der Befragten sind der Meinung, dass sich die klassische Habilitation bewährt habe und auch zukünftig den üblichen Zugang zu einer Hochschullehrerlaufbahn darstellen solle. 29 % meinen dagegen, die Habilitation habe sich nicht bewährt und solle gemäß den Plänen der Bundesregierung durch die Juniorprofessur ersetzt werden. Eine Mehrheit von 39 % schließlich tritt für ein Nebeneinan-

der von Habilitation und Juniorprofessur ein. Diese Unzufriedenheit der Betroffenen mit der Habilitation läßt sich allerdings, wie oben ausgeführt, weniger an den wissenschaftlichen Randbedingungen während der Habilitation festmachen. Wie aus den offenen Antworten ersichtlich (s. u.), scheinen es vielmehr die große Unsicherheit in der Karriereentwicklung und die mangelnde soziale Absicherung in einem Lebensabschnitt, in dem viele der Befragten eine Familie zu versorgen haben, zu sein, die den Habilitanden Sorgen bereiten. Das heterogene Antwortenspektrum bei dieser Frage macht allerdings auch deutlich, dass vielen Betroffenen unklar ist, inwieweit diese Probleme durch das neue Modell Juniorprofessur gelöst werden können.

Sollte es zur Juniorprofessur kommen, sprechen sich die Habilitanden mit klarer Zweidrittelmehrheit (68 %) dafür aus, diese der Gruppe der Hochschullehrer und nicht dem akademischen Mittelbau zuzuordnen und mit einem Deputat von vier Semesterwochenstunden (SWS) in die Lehre einzubinden (175 Nennungen, für zwei SWS stimmten 61, für sechs SWS 35 und für das volle Deputat von acht SWS 20 Befragte. Allerdings wurde wiederholt eine stufenweise Erhöhung des Lehrdeputats angeregt). Auch die vom Gesetzgeber vorgesehene teilweise Aufhebung des Hausberufungsverbots wurde in zwei Drittel der Antworten unterstützt.

Am Ende des Fragebogens bestand die Gelegenheit, in frei formulierten Kommentaren zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Universitäten und zu den Vor- und Nachteilen von Juniorprofessur und Habilitation Stellung zu beziehen. Von dieser Möglichkeit machte die Mehrzahl der Befragten ausgiebig Gebrauch.

Interessanterweise wurde von den Befragten mehrfach gerade der vermeintlich entscheidende Vorteil der Juniorprofessur, nämlich die völlige wissenschaftliche Selbstständigkeit, als problematisch angesehen. Damit gehe ein völliger Verlust der Betreuung durch den Hochschullehrer einher. Gleichzeitig verliere der Juniorprofessor den persönlichen Kontakt zu seinem Betreuer, dessen Schutz- und Vorbildfunktion ebenso entfallende Möglichkeit, über den Mentor Kontakte zu knüpfen und bequemen Zugriff auf Geräte und andere Ressourcen zu bekommen. Der Juniorprofessor sei ganz auf sich allein gestellt und könne nur noch bedingt an der Erfahrung älterer Kollegen teilhaben, und es bestehe die Gefahr der Isolierung. In zahlreichen Kommentaren kam die Skepsis zum Ausdruck, dass die Juniorprofessur die entscheidenden Schwierigkeiten der Habilitation auch nicht lösen könne. An erster Stelle werden hier die Probleme der sozialen Absicherung genannt, kombiniert mit der Frage, was mit „gewesenen“ Juniorprofessoren passiert, die keinen Ruf erhalten. Bedenken wurden auch bezüglich der Finanzierung der

Juniorprofessuren geäußert. Aufwändige, teure Forschung sei kaum möglich, da die entsprechende Ausstattung für die Universitäten nicht finanzierbar sei. Vor allem unter der Maßgabe der Kostenneutralität sei die Juniorprofessur daher eine „Mogelpackung“. Auch die angekündigte Unterstützung des Bundes von einmalig 150.000 DM (später 60.000 Euro) für die Grundausrüstung einer Juniorprofessur, die für die gesamte Laufzeit von maximal sechs Jahren ausreichen soll, kann dieses Problem nicht ernsthaft lösen, wenn man sich die Kosten experimentell orientierter Forschung (wie sie in der Chemie, aber auch der Physik und anderen Natur- und Ingenieurwissenschaften vorherrscht) vor Augen führt.

Natürlich wurden von vielen Befragten auch positive Aspekte des neuen Modells benannt. Darunter finden sich u. a. die geregelte formale Einbindung in die Universitätsstruktur, die bessere soziale Sicherheit durch klar definierte Stellen und der höhere soziale Status durch den Professorentitel. Auch das Mehr an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit wird nicht von allen problematisch gesehen. Die frühe Verantwortung für die eigene Forschung einschließlich des dazugehörenden Etats, die Einwerbung von Drittmitteln, die Betreuung von Diplom- und Doktorarbeiten sowie den Zugang zu Geräten und technischem Personal wird von einer Reihe von Befragten als Chance gesehen. Bemerkenswerterweise wird als ein Vorteil der Juniorprofessur gegenüber der traditionellen Habilitation das höhere Gewicht genannt, welches der Lehre zukommt. In diesem Kontext wird auch immer wieder auf die Bedeutung einer verstärkten didaktischen Komponente in der Ausbildung zum Hochschullehrer hingewiesen.

Schlussfolgerungen

Zur Vorbereitung auf das Professorenamt ist eine zweite Qualifizierungsphase nach Promotion bzw. Postdoktorat notwendig und wird in fast allen Ländern (wenn auch unter unterschiedlichen Namen) so praktiziert. In diesem Tätigkeitsabschnitt, dessen Dauer in der Regel fünf bis sechs Jahre nicht überschreitet, soll der zukünftige Hochschullehrer seine Fähigkeit zu eigenständiger, selbstverantworteter Forschung sowie zur Lehre weiterentwickeln und unter Beweis stellen.

Die umfassende Umfrage der GDCh unter etwa 300 Habilitanden und kürzlich Habilitierten für das Fach Chemie unterstreicht, dass auch in der Frage der Qualifizierung zum Professor die verschiedenen Fächer ihre jeweils eigenen Spezifika haben und nur eine differenzierte Diskussion der generellen Problematik gerecht werden kann. Pauschale

Einschätzungen sind ein gänzlich ungeeignetes Mittel, um die von allen Beteiligten gewünschten Fortschritte zu erreichen. An den Antworten der Befragten zeigt sich deutlich, dass in der Chemie die Forderung nach Abschaffung der Habilitation und deren Ersatz durch das Modell der Juniorprofessur weder durch eine übermäßig lange Dauer der Habilitation und damit verbunden ein zu hohes Alter der Habilitierten, noch mit dem Vorwurf der mangelnden Selbstverantwortung der Habilitanden in ihrer Forschungstätigkeit begründet werden kann. Selbstverständlich ist auch in der Chemie die Habilitation verbesserungsfähig, und die vorliegenden Umfrageergebnisse geben hierzu wertvolle Hinweise: Ein strafferes Habilitationsverfahren, höhere – auch formale – Unabhängigkeit der Habilitanden und deren Zuordnung zu Instituten oder Fachbereichen und nicht zu einzelnen Professoren, das Recht, eigenverantwortlich Diplomanden und Doktoranden zu betreuen (ggf. einschließlich des Promotionsrechts) oder eine bessere Einbindung der Habilitanden in den Fachbereich sind nur einige wichtige Ansatzpunkte für eine Reform des Habilitationswesens.

Auch wenn eine Forderung nach Abschaffung der Habilitation und Ersatz durch die Juniorprofessur aus unserer Untersuchung nicht abgeleitet werden kann, ist die ernsthafte Diskussion über die Zukunft der Qualifizierung unseres wissenschaftlichen Nachwuchses sehr zu begrüßen. Eine Reform der Habilitation ist überfällig und sollte zügig angegangen werden. Zudem könnte auch die Juniorprofessur – neben der Habilitation und anderen bereits heute existierenden alternativen Zugangsmöglichkeiten zum Beruf des Hochschullehrers – eine weitere sinnvolle Ergänzung der Qualifizierungsoptionen des wissenschaftlichen Nachwuchses darstellen. Um die Praxistauglichkeit dieses Modells zu überprüfen, sollte daher eine begrenzte Zahl solide finanzierter Juniorprofessuren ausgeschrieben und den Fachbereichen zur Verfügung gestellt werden. „Kostenneutrale“ Juniorprofessuren werden zur Sicherung und Weiterentwicklung des „Chemie-Wissenschaftsstandorts Deutschland“ nicht beitragen.

Anschriften der Verfasser:

Prof. Dr. Henning Hopf
Institut für Organische Chemie
Technische Universität Braunschweig
Hagenring 30
38106 Braunschweig
E-Mail: h.hopf@tu-bs.de

Prof. Dr. Wolfram Koch
Sprecher Bereich Forschung
Gesellschaft Deutscher Chemiker
Varrentrappstr. 40-42
60486 Frankfurt am Main
E-Mail: W.Koch@gdch.de

Hinweis: Bei dem vorstehenden Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Aufsatzes, der erstmals in: *Nachrichten aus der Chemie*, Jahrgang 49, Heft 10 (Oktober 2001), S. 1181-1188, erschienen ist.

Die Situation der Pflegewissenschaft und der pflegewissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland

Sigrid Kristina Gensch

In den nächsten Jahrzehnten ist für die Bundesrepublik Deutschland mit einem kontinuierlichen Anstieg der Lebenserwartung zu rechnen, der gleichzeitig zu einer steigenden Pflegebedürftigkeit alter Menschen führen wird. Eine wachsende Nachfrage nach Pflege geht einher mit der Veränderung des Krankheitsspektrums. Aus dieser Entwicklung und dem Vorbild des englischsprachigen Auslandes, wo seit langer Zeit die Pflegeausbildung an den Hochschulen erfolgt, ist in Deutschland ein Akademisierungsprozess der Pflegeberufe entstanden, der zur Etablierung der Pflege als neuem wissenschaftlichem Fachgebiet und zur bundesweiten Einrichtung von Pflegestudiengängen an Fachhochschulen und Universitäten führte. Da diese neuen Studiengänge unterschiedliche Ziele haben, werden sie unter folgenden Bezeichnungen angeboten: Pflegemanagement, Pflegepädagogik, Pflege und pflegewissenschaftliche Studiengänge. Im vorliegenden Aufsatz soll ausschließlich auf letztere eingegangen werden.

1 Pflegewissenschaft und pflegewissenschaftliche Studiengänge in Deutschland

Problemaufriss

Die demographische Entwicklung in der Bundesrepublik ist gekennzeichnet durch einen kontinuierlichen Anstieg der Lebenserwartung. Diese Entwicklung bringt auch eine Zunahme an physischen und psychischen Erkrankungen mit sich und führt zu einer steigenden Pflegebedürftigkeit alter Menschen im stationären, ambulanten und häuslichen Bereich. Eine weitere Nachfrage nach Pflege geht einher mit der Veränderung des Krankheitsspektrums. Dies ist nach Bartholomeyczik¹ vor allem in folgenden Bereichen der Fall:

- Die Zunahme an chronisch-degenerativen und psychosomatischen Krankheiten erfordert neue Formen der Pflege.
- Neue kurative Methoden in der invasiven, aber auch konservativen Medizin wirken sich lebensrettend bzw. -verlängernd aus, wobei die Gesundheit beeinträchtigt bleiben kann und Pflegemaßnahmen notwendig werden.

¹ Bartholomeyczik 1999, S. 161

Aus diesen Entwicklungen ergibt sich neben der Notwendigkeit einer quantitativen Bedarfsabdeckung auch die Forderung nach einer qualitativen Veränderung der Pflege für die Patienten im Gesundheitsbereich, indem ein neues Pflegeverständnis *wissenschaftlich* erarbeitet und neue Pflegemethoden patientenorientiert eingesetzt werden müssen.

1.1 Entwicklung und Bereiche der Pflegeforschung in Deutschland

Anders als in den USA und Großbritannien, wo bereits in den 50er Jahren ein Durchbruch der Pflegeforschung erfolgte, setzte die Entwicklung der Pflegewissenschaft in Deutschland erst 1978 durch vereinzelte, von der Robert-Bosch-Stiftung² geförderte pflegewissenschaftliche Projekte ein. 1991 wurden das Agnes-Karll-Institut für Pflegeforschung sowie der erste pflegewissenschaftliche „Deutsche Verein zur Förderung von Pflegewissenschaft und Forschung“ durch eine Institution der Weiterbildungsinstitute für Pflegeberufe ins Leben gerufen. Diese Entwicklung und nicht zuletzt das Vorbild des englischsprachigen Auslandes, wo akademische Bildung und pflegewissenschaftliche Arbeiten seit langer Zeit etabliert sind und die pflegerische Erstausbildung an Hochschulen erfolgt, führten in den 90er Jahren bundesweit an den deutschen Hochschulen zur Einrichtung von Pflegestudiengängen. Um aber auch die Pflegeforschung in Deutschland weiterzubringen, bedarf es nach Ansicht der Verfasser einer Denkschrift der Robert-Bosch-Stiftung „einer über die bestehenden Studiengänge hinausgehenden forschungsbezogenen Infrastruktur.“³ Im Folgenden werden einzelne Themen und Bereiche vorgestellt, die nach Meinung der Autoren thematisiert werden sollten.⁴

Pflegepraxis als zentraler Bereich der Pflegeforschung

Pflegeforschung thematisiert pflegerische Vorgänge als einen Handlungs- und Beziehungsprozess. Inhalte sind die Beziehungen zwischen Pflegenden und Patienten oder Klienten sowie deren Bezugspersonen (Familie, Freundeskreis, Laienhelferinnen) sowie alle Methoden und Handlungen der Pflege, die den Menschen in seiner Gesamtheit betreffen.

Pflege als Organisation und Institution

Forschung bezieht sich in diesem Bereich auf die Analyse, Gestaltung und Evaluation

² Robert-Bosch-Stiftung 1996, S. 5

³ Robert-Bosch-Stiftung 1996, S. 9

⁴ Robert-Bosch-Stiftung 1996, S. 15-16

pflegerischer Einrichtungen und die Organisation der Pflege in Beziehung zu anderen Berufsgruppen im Versorgungssystem.

Pflegepolitik als Teil der Gesundheits- und Sozialpolitik

Im Hinblick auf die Grundlagen von Pflegepolitik als Teil der Gesundheits- und Sozialpolitik befasst sich Pflegeforschung auf dieser Ebene mit epidemiologischen Fragestellungen, u. a. Pflegediagnosen, als Kernbestandteil einer regelmäßigen Pflegeberichterstattung.

Zukünftig wird die Untersuchung von Auswirkungen der Regelungen des Sozialrechts und der Finanzierung für die Pflegepraxis von immer größerer Bedeutung sein.

1.2 Definition der Pflegewissenschaft und ihr Bezug zu Nachbardisziplinen

Im folgenden Teil soll auf die *Pflegewissenschaft* als neues Wissenschaftsgebiet und eine Richtung der Pflegestudiengänge eingegangen werden.

Da Pflegewissenschaft in Deutschland ein noch vergleichsweise neues Wissenschaftsgebiet ist, sind ihre Grenzen als wissenschaftliches Fach, ihre Teilgebiete und Abgrenzungen zu anderen Disziplinen noch nicht eindeutig definiert.⁵ Nach Aussage verschiedener Autoren versteht sich die Pflegewissenschaft als Handlungswissenschaft mit folgender Zielrichtung: „Pflegewissenschaft soll dazu beitragen, pflegerisches Erfahrungswissen begrifflich zu fassen, zu ordnen, zu überprüfen und weiterzugeben. Damit entstehen pflegerische Konzepte und theoretische Verallgemeinerungen, die pflegerisches Wissen einer allgemeinen Reflexion zugänglich machen. Dagegen wird individuelles Erfahrungswissen nur in einer sehr begrenzten Weise systematisch weitergegeben. Zentral in der Pflege sind Schlüsselbegriffe wie Selbst- und Körperkonzept, Verantwortung und Interaktion, Kommunikation, Entwicklungsfähigkeit und Autonomie der zu Pflegenden.“⁶ Ähnlich definiert Remmers die Grundlagen pflegerischer Arbeitsprozesse:

- Kommunikation und Interaktion,
- taktiles Geschehen und dessen Gestaltung,
- Aktivierung und Kompetenzerhaltung.⁷

⁵ Zielinski/Korporal 1994, S. 265

⁶ Robert-Bosch-Stiftung 1996, S. 10

⁷ Remmers 1999, S. 370

Mit diesen drei Handlungsdimensionen werden „unterschiedliche theoretische Grundlagen angesprochen, die wiederum in unterschiedlichen Bezugswissenschaften aufzugreifen sind.“⁸ Die wichtigsten *Nachbardisziplinen* der Pflegewissenschaft sind nach Remmers folgende:

- Medizin,
- Gesundheitswissenschaften,
- Soziologie,
- Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft,
- Behindertenpädagogik,
- Psychologie.

Andere Autoren nennen darüber hinaus noch die Wirtschaftswissenschaften. Schaeffer⁹ weist darauf hin, dass es offen ist, welche Auswirkungen die Anbindung an eine Nachbarwissenschaft auf die Wissenschaftsentwicklung in der Pflege hat und welche der aufnehmenden Gastdisziplinen am ehesten mit den Intentionen und Aufgaben der Pflege konvergiert.

1.3 Zielsetzung der Pflegewissenschaft

Mit der Ordnung des vorhandenen und der Entwicklung neuen Wissens dient die Pflegewissenschaft der quantitativen und qualitativen Vermehrung und Erweiterung des Wissens in der Pflege und damit der Schaffung eines eigenständigen Wissenschaftsgebietes. Inhaltlich verspricht man sich Auswirkungen auf die neuen Pflegestudiengänge, die bisherige *Pflege* und den *Gesundheitsbereich* in folgenden Handlungsfeldern:

- Ausbildung und Fortbildung,
- Organisation, Leitung/Management,
- Expertenfunktion, Beratung und Planung.

So ist z. B. in der Ausbildungssituation der Pflegeschülerinnen¹⁰ mit Veränderungen zu rechnen, da durch die Erarbeitung von neuen Pflege-theorien und -methoden etc. die Inhalte der Lehrpläne überarbeitet und durch neue Schwerpunkte ersetzt werden müs-

⁸ Remmers 1999, S. 370

⁹ Schaeffer 1999, S. 144

¹⁰ Auf die Verwendung von Doppelformen oder andere Kennzeichnung für weibliche und männliche Personen soll verzichtet werden, um die Lesbarkeit zu wahren. Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind stets beide Geschlechter gemeint.

sen. Dies führt im stationären und ambulanten Bereich zu einer Verbesserung der Pflege, denn die Pflegenden werden durch neue Ausbildungsinhalte in die Lage versetzt, komplexe Pflegeaufgaben in verschiedenen Pflegesituationen auf wissenschaftlicher Grundlage zu meistern. Darüber hinaus ist es für die Pflege als wissenschaftliche Disziplin von großer Bedeutung, wissenschaftlichen Nachwuchs aus den eigenen Reihen durch die neuen pflegewissenschaftlichen Studiengänge heranzubilden.

In Leitungs-, Planungs- und Beratungsebenen des Gesundheitsbereiches werden pflegewissenschaftliche Erkenntnisse durch die Absolventinnen pflegewissenschaftlicher Studiengänge Eingang finden und zu Veränderungen führen.

1.4 Verankerung der Pflegewissenschaft an den Hochschulen

Die Verankerung der Pflegewissenschaft an den Hochschulen erfolgt in zwei Bereichen: Zunächst als eigenständiger pflegewissenschaftlicher Studiengang, darüber hinaus aber vor allem als *wissenschaftliche Basis* für die übrigen Pflegestudiengänge. So muss auf Empfehlung der Robert-Bosch-Stiftung und des Wissenschaftsrates die Pflegewissenschaft als *zentrale* Disziplin grundlegende Orientierung für die unterschiedlichsten Pflegestudiengänge anbieten und folgendes pflegewissenschaftliches Kernangebot vermitteln:

- pflegewissenschaftliche Theorien und Modelle,
- Konzepte der klienten- und patientenbezogenen Pflege,
- wissenschaftstheoretische Grundlagen der Pflegewissenschaft,
- Methoden der Pflegeforschung,
- Evaluation und Reflexion pflegerischen Handelns,
- Analyse und Gestaltung pflegerischer Handlungsfelder und Leistungssysteme.¹¹

Wie intensiv diese Kernbereiche in den Pflegemanagement- und Pflegepädagogikstudiengängen verankert sind, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht geklärt werden. Bei den deutschen Studiengängen entbehrt jedoch nach Schaeffer „der Anspruch, durch Etablierung von Studiengängen zu wissenschaftlicher Fundierung und zur Innovation der Pflegepraxis beizusteuern, bislang seiner Umsetzungsvoraussetzung“.¹² Nach neueren Überlegungen und Beobachtungen der Entwicklung der Pflegestudiengänge im Ausland

¹¹ Robert-Bosch-Stiftung 1996, S. 23

¹² Schaeffer 1999, S. 145

wird deutlich, dass generell eine Umorientierung, weg von der Spezialisierung innerhalb der jeweiligen Pflegestudiengänge und hin zu den Pflegewissenschaften erfolgen müsste: „Die Engführung auf einige wenige Teilfunktionen pflegerischen Handelns erwies sich dort (im Ausland) nach kurzem als zu wenig problemangemessen und kam einem Durchgangsstudium gleich. Fortan wurde der Etablierung pflegewissenschaftlicher Studiengänge der Vorrang gegeben, die – davon ausgehend, dass Pflege grundsätzlich auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgen muss – auf die gesamte Pflege zielen und eine breite Ausrichtung der Studienangebote gemäß den unterschiedlichen Aufgabebereichen der Pflege vorsehen“.¹³

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wo die Pflegewissenschaften zu verorten sind. Nach Meinung mehrerer Autoren¹⁴ wäre es wichtig, dass die Pflegewissenschaft verstärkt an Universitäten angeboten wird, denn „an weiterführenden *universitären* pflegewissenschaftlichen (Aufbau-) Studiengängen und ebenso an promotions- und habilitationsvorbereitenden Studienmöglichkeiten mangelt es bislang. Damit fehlen die erforderlichen infrastrukturellen und qualifikatorischen Voraussetzungen dafür, wissenschaftlichen Nachwuchs zukünftig aus eigenen Reihen und ohne den Umweg über fachfremde Disziplinen rekrutieren zu können, wie auch dafür, Pflegewissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Bezugsdisziplin zu etablieren und die sich dabei stellenden Aufgaben im Bereich der Theorie-, Methoden- und Forschungsentwicklung abdecken zu können.“¹⁵ Denn ohne wissenschaftliche Fundierung und ohne Studienangebote, die wissenschaftliche Kompetenz erarbeiten und wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden, dürfte die Umwandlung der Pflege zu einem eigenständigen professionellen Dienstleistungsberuf, der auf der Grundlage wissenschaftlicher Konzepte und Standards arbeitet, wenig erfolgreich sein.

¹³ Schaeffer 1999, S. 143

¹⁴ Krüger 1996, S. 143

¹⁵ Schaeffer 1999, S. 143

2 Analyse der pflegewissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland

2.1 Angebot pflegewissenschaftlicher Studiengänge

In den letzten zehn Jahren sind bundesweit ca. 50 Pflegestudiengänge eingerichtet worden. Drei Viertel von ihnen werden an staatlichen und konfessionellen Fachhochschulen, ein Viertel an Universitäten und Gesamthochschulen angeboten. Bei der inhaltlichen Ausrichtung haben die Pflegemanagement-Studiengänge den größten Anteil, gefolgt von der Pflegepädagogik, der Pflege und der Pflegewissenschaft. Im Vergleich zu den Pflegemanagement-Studiengängen ist das Angebot an Studiengängen mit der Bezeichnung „Pflegewissenschaft“ sehr gering. Pflegewissenschaft wird als grundständiger Studiengang sowie im Rahmen von Public Health angeboten oder befindet sich als Aufbaustudiengang in Planung. Im Studienführer der Bund-Länder-Kommission (BLK) „Studien- und Berufswahl 2000/2001“, im Internet unter <http://www.Pflegestudium.de>, oder aus der Veröffentlichung des Deutschen Vereins zur Förderung von Pflegewissenschaften und -forschung geht hervor, dass folgende Hochschulen einen pflegewissenschaftlichen Studiengang anbieten:

- Universität Bremen (Lehramt Pflegewissenschaft),
- Universität Osnabrück (Lehramt an beruflichen Schulen/berufliche Fachrichtung: Pflegewissenschaften),
- Universität Witten/Herdecke (Pflegewissenschaft),
- Universität Halle (Pflege- und Gesundheitswissenschaft),
- Fachhochschule Osnabrück (Pflegewissenschaft),
- Evangelische Fachhochschule Darmstadt (Pflegewissenschaft).

In Gesprächen mit Vertretern der oben erwähnten Hochschulen wurde darüber hinaus deutlich, dass kein Konsens besteht, welche Studiengänge darüber hinaus eindeutig den Pflegewissenschaften zuzuordnen sind. Dies wird auch klar, wenn Görres u. a. in ihrer „Evaluation pflegewissenschaftlicher Studiengänge in Deutschland“¹⁶ alle Pflegestudiengänge – auch Pflegemanagement und Pflegepädagogik – als „pflegewissenschaftliche Studiengänge“ definieren.

Welche Kriterien sind nun nach Ansicht derjenigen, die einen „pflegewissenschaftlichen Studiengang“ anbieten, von Bedeutung? Bei der Definition und Abgrenzung eines pflegewissenschaftlichen Studiengangs zu anderen Pflegestudiengängen sind dies folgende:

¹⁶ Görres/Hinz/Krippner/Zerwas 2000, S. 33-41

- ein hoher pflegewissenschaftlicher Anteil im Verhältnis zu anderen Fachinhalten,
- ein hoher Anteil der Professorinnen und Professoren aus der Pflegewissenschaft.

Beim Idealtypus des pflegewissenschaftlichen Studiengangs müssten oben genannte Kriterien folgendermaßen erfüllt sein: hoher Anteil von Professoren und Professorinnen, die einschlägige pflegewissenschaftliche Arbeiten publiziert und vorzugsweise in der Pflege geforscht haben. Ideal wäre es, wenn diese Personen darüber hinaus eine Pflegeausbildung bzw. berufliche Pflegeerfahrungen hätten. Die Besetzung der Professuren mit „fachfremden“ Wissenschaftlern könnte sonst dazu führen, „dass die Pflegewissenschaften von anderen Disziplinen kolonialisiert werden und auf diese Art zu einer 'Pflege-Soziologie' oder 'Pflege-Medizin' – um nur zwei Beispiele zu nennen – verkommen könnten“.¹⁷ Im Idealfall sollten Pflegewissenschaften in einem eigenen Fachbereich Pflege und Gesundheitswissenschaften angesiedelt sein.

2.2 Merkmale der pflegewissenschaftlichen Studiengänge

Die sechs pflegewissenschaftlichen Studiengänge sollen im Folgenden nach verschiedenen Kriterien zusammenfassend vorgestellt werden.

Einführung des Studiengangs und Fakultätsanbindung

Der Studiengang Pflegewissenschaft wurde an den sechs Hochschulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingerichtet. Am längsten besteht er an der Fachhochschule Osnabrück (WS 1993/94), am kürzesten an der Universität Halle (WS 1999/2000). Letzterer ging aus dem Studiengang „Medizinpädagogik“ hervor, den es bereits seit DDR-Zeiten gab.

Bei der Fakultätsanbindung ergibt sich folgendes Bild: Drei Hochschulen (Universität Bremen, Universität Osnabrück und die Evangelische FH Darmstadt) haben die Pflegewissenschaften an einem eigenen Fachbereich *Gesundheitswissenschaften* angesiedelt. An den Universitäten Halle und Witten/Herdecke wird der Studiengang an der *Medizinischen* Fakultät angeboten, an der FH Osnabrück findet man ihn bei der *Wirtschaftsfakultät*.

Zulassungsvoraussetzungen, Adressatenkreis und Kapazität

Die Studiengänge wenden sich zumeist an Personen, die aus Pflege- und Gesundheitsberufen kommen. An vier Hochschulen ist es möglich, auch ohne einen Pflegeberuf

¹⁷ Bartholomeyczik 1998, S. 1

erlernt zu haben oder eine fachgebundene bzw. allgemeine Hochschulreife zu besitzen, durch Sonderprüfungen, ein berufliches Vorpraktikum oder durch ein zweisemestriges Propädeutikum, wie an der Universität Bremen, diesen Studiengang zu belegen.

Pro Studienjahr werden zumeist zwischen 30 und 40 Studierende aufgenommen. An drei Universitäten bestehen Zulassungsbeschränkungen. An der Universität Witten/Herdecke erfolgt eine persönliche Auswahl der Studierenden.

Zielsetzung

An den Universitäten Bremen und Osnabrück zielt die pflegewissenschaftliche Ausbildung vorrangig auf das Lehramt an Berufsschulen ab. Die Zielsetzungen, die in den Studien- und Prüfungsordnungen der vier anderen Studiengänge festgehalten sind, beschreiben Fähigkeiten für den späteren Beruf oder aber beziehen sich auf Tätigkeitsfelder für Pflegewissenschaftler, die stark von ihrem bisherigen Pflegebereich abweichen. Darüber hinaus werden Studienziele formuliert, die den Transfer der Ergebnisse aus der Pflegeforschung in die Praxis und zugleich die Rückleitung der Erfahrungen aus der Pflegepraxis durch die Studierenden in die Pflegewissenschaft anstreben.

Studieninhalte

Von den Pflegewissenschaften ausgehend wird interdisziplinär Bezug zu anderen Wissenschaften genommen; die Spanne reicht von Inhalten der Sozialwissenschaften, der Psychologie über Medizin bis hin zu den Inhalten der Naturwissenschaften. Besteht kein eigener Fachbereich, ergibt sich der Einbezug der nichtpflegewissenschaftlichen Fachinhalte vielfach aus der Anbindung an den entsprechenden Fachbereich.

Studienaufbau

Mit Ausnahme der privaten Universität Witten/Herdecke gliedert sich das Studium in ein etwa gleich umfangreiches Grund- und Hauptstudium von jeweils vier Semestern. Für die Abschlussarbeit bzw. -prüfung ist an einigen Hochschulen nochmals ein weiteres Semester vorgesehen. Neun Semester dauert auch in Witten/Herdecke das Studium, wenn man den Masterabschluss anstrebt.

Praktika

Sehr umfangreich sind die Praktika, die an den sechs Hochschulen während des Studiums, zum Teil auch im Ausland und schon vor Studienaufnahme, absolviert werden müssen. An den Fachhochschulen und bei den Lehramtsstudiengängen für berufliche Schulen geschieht dies entsprechend den Regelungen der Prüfungsordnungen, die für den Lehramtsstudiengang bzw. die Fachhochschulen allgemein gelten.

Studienabschluss

Während an drei Hochschulen ein Diplomabschluss angeboten wird, enden die Lehramtsstudiengänge mit dem 1. Staatsexamen. In Bremen ist es möglich, zusätzlich ein Diplom zu erwerben. Die private Universität Witten/Herdecke bietet als einzige unter *allen* Pflegestudiengängen den Erwerb des Bachelor- bzw. Mastergrades an. In den Studienordnungen aller sechs Studiengänge wird darauf hingewiesen, dass die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation (auch nach einem Fachhochschulabschluss) besteht. In Witten/Herdecke wird die Promotion zum Dr. curae angeboten.

Studium und Berufstätigkeit

Aus den Unterlagen von zwei Universitäten (Halle und Witten/Herdecke) geht hervor, dass von Seiten der Studiengangsverantwortlichen Sorge getragen wird, dass die Studierenden während der Vorlesungszeit weiterhin zumindest in Teilzeit berufstätig sein können.

Auslandsbezug

An vier Hochschulen wird ein Auslandsaufenthalt in Form von Praktika empfohlen, bei der Universität Witten/Herdecke ist er vorgeschrieben.

Tätigkeitsbereiche und Berufsfelder

Betrachtet man die möglichen Tätigkeitsfelder für Absolventinnen der Studiengänge Pflegewissenschaft, so liegen diese, neben dem Lehramt, vor allem auf den Gebieten der Qualitätssicherung und der dazu notwendigen Kriterienentwicklung, der Einführung neuer Pflegemethoden sowie Pflegeberatung. Ein weiterer Tätigkeitsbereich ist die Fort- und Weiterbildung. Dieses Feld wird sowohl für die Diplom- als auch die Lehramtsstudiengänge in Betracht gezogen. Für die Lehramtsstudierenden aus Bremen ist dies mit ihrer Doppelqualifikation (Erstes Staatsexamen in Verbindung mit dem Diplom: Berufspädagoge Pflegewissenschaft) eine interessante Möglichkeit. Aber auch wissenschaftliche Tätigkeiten in der Forschung oder zur eigenen Weiterqualifikation werden nach dem ersten Studienabschluss von allen sechs Studiengängen als möglicher Tätigkeitsbereich angegeben bzw. sind geplant (siehe Evangelische Fachhochschule Darmstadt).

Für Pflegewissenschaftler, ohne Berücksichtigung des Lehramtes, werden in den Studienordnungen Arbeitsmöglichkeiten u. a. in folgenden Institutionen genannt:

- Berufsverbände und -organisationen,
- Pflegereferate auf kommunaler und Länderebene,
- Ministerien,
- Forschungseinrichtungen,

- Trägerorganisationen,
- Beratungsstellen,
- Kranken- und Pflegekrankenkassen,
- Versicherungen und Verbraucherorganisationen,
- berufsbildende Schulen,
- europäische und internationale Organisationen im Sach- und Kompetenzbereich der Pflege.

Über den Verbleib der *Absolventinnen* pflegewissenschaftlicher Studiengänge gibt es mit Ausnahme derer an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt noch keine Veröffentlichungen. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass die pflegewissenschaftlichen Studiengänge entweder für das Lehramt ausbilden oder aber noch nicht so lange als Studiengang angeboten werden, dass Absolventinnen in nennenswertem Umfang auf den Arbeitsmarkt gelangt sind. Eine aktuelle Anfrage bei den Verantwortlichen des Studiengangs an mehreren Hochschulen ergab, dass viele Fachbereiche dabei sind, eine Absolventenbefragung durchzuführen bzw. in nächster Zukunft planen. Die Tätigkeitsfelder der Darmstädter Absolventinnen sind nach den Ergebnissen einer Umfrage von Seiten der Fachhochschule in folgenden Bereichen zu finden:

Tätigkeitsbereiche der Absolventinnen des Studiengangs Pflegewissenschaften der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt

(Quelle: Brieskorn-Zinke; Höhmann 2000, S. 72)

Tätigkeitsbereiche	Anzahl der Absolventinnen absolut
Qualitätssicherung	31
Bildung	27
Beratung	19
Management	18
Direkte Pflege	10
Forschung	6
Begutachtung	5
Interessenvertretung/Öffentlichkeitsarbeit	3
Schreiben	1
keine	1

Ausblick

In den letzten zehn Jahren wurden bundesweit an einzelnen Hochschulen Voraussetzungen geschaffen, um die Pflegewissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin aufzubauen und damit Anschluss an die internationale Entwicklung zu bekommen, die auf einer langjährigen akademischen Tradition in der Pflege fußt. Dennoch muss die Wissenschaftsentwicklung weiter intensiviert werden, der Ausbau der Pflegeforschung ist voranzutreiben, und für den wissenschaftlichen Nachwuchs sind Bedingungen zu schaffen, um ihn entsprechend fördern zu können.¹⁸

Inwiefern die Pflegestudiengänge und speziell die pflegewissenschaftlichen Studiengänge auf die sich ändernden inhaltlichen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Pflege in ihrer jetzigen spezialisierten Struktur reagieren können, ist noch nicht absehbar. Wie Beobachtungen im Ausland zeigen,¹⁹ geht dort innerhalb der verschiedenen Pflegestudiengänge die Tendenz weg von der Spezialisierung (Management, Pädagogik) hin zu einem generalistisch angelegten pflegewissenschaftlichen Studiengang. Das Ziel sind Pflegeexperten bzw. -expertinnen, die befähigt sind, Innovationen in die Pflegepraxis umzusetzen und bestehende Konzepte anhand wissenschaftlicher Kriterien zu überprüfen.²⁰ Diese Ausrichtung würde zu einer Stärkung der bisherigen pflegewissenschaftlichen Studiengänge führen.

¹⁸ *Schaeffer 1999*, S. 141

¹⁹ *Schaeffer 1999*, S. 143

²⁰ *Görres/Hinz/Krippner/Zerwas 2000*, S. 41

Literaturverzeichnis:

Bartholomeyczik, S.: Empfehlungen für die Auswahlkriterien bei der Besetzung von Professoren in der Pflegewissenschaft. In: *Pflege und Gesellschaft 1998*, Heft 1, S. 1f

Bartholomeyczik, S.: Zur Entwicklung der Pflegewissenschaft in Deutschland. In: *Pflege 1999*, Nr. 12, S. 158f

Brieskorn-Zinke, M.; Höhmann, U.: Pflegewirt/-innen in der Praxis. In: *Die Schwester/Der Pfleger, 2000*, Heft 1, S. 72f

Görres, S.; Hinz, J. M; Krippner, A.; Zerwas, M.: Evaluation pflegewissenschaftlicher Studiengänge in Deutschland. In: *Pflege, 2000*, Nr. 13, S. 33-41

Krüger, H.: Pflegewissenschaft – Ausbildung an der Universität. In: *Forum Pflegewissenschaft*. Hrsg. Görres, S. et al., Bremen, 1996, S. 37f

Remmers, H.: Pflegewissenschaft und ihre Bezugswissenschaften. Fragen pflegewissenschaftlicher Zentrierung interdisziplinären Wissens. In: *Pflege 1999*, Nr. 12, S. 367-376

Robert-Bosch-Stiftung: Pflegewissenschaft – Grundlegung für Lehre, Forschung und Praxis. Stuttgart, 1996, Materialien und Bericht 46

Schaeffer, D.: Entwicklungsstand und -herausforderungen der bundesdeutschen Pflegewissenschaft. In: *Pflege 1999*, Nr. 12, S. 141-157

Zielinski, W.; Korporal, J.: Zur Begründung eines Hochschulstudiengangs für Leitende in Pflegeberufen und Institutionen der Pflege. In: *Schaeffer, D. u. a. (Hrsg.), 1994*, S. 261-278

Anschrift der Verfasserin:

Sigrid Kristina Gensch
Bayerisches Staatsinstitut für
Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstr. 24
80538 München
E-Mail: Gensch@ihf.bayern.de

Focus auf die Lehre Lehrberichte an bayerischen Universitäten¹

Gerdi Stewart

Die durch das Bayerische Hochschulgesetz eingeführten und im Jahr 1999 von den meisten Universitäten erstmals erstellten Lehrberichte geben die Möglichkeit zur Beurteilung der Lehr- und Studiensituation in den Fakultäten und oft, daraus resultierend, einen Ausblick auf Verbesserungsstrategien und Zielvorstellungen. Die Analyse der Strukturen und die Aufzeichnung von Schwachstellen spielen bei der Optimierung von Universitätsprozessen im Bereich Studium und Lehre eine entscheidende Rolle und bieten die Grundlage für Bemühungen um inhaltliche Reformen.

Nach Einschätzung des Wissenschaftsrates tritt an deutschen Hochschulen „die institutionalisierte Verantwortung eines Fachbereichs für die Lehre ... stark in den Hintergrund.“ Dies hat der Wissenschaftsrat zum Anlass genommen, die Einführung von Lehrberichten zu fordern.²

Zu den Zielen des neuen Bayerischen Hochschulgesetzes³ gehörte es, die Situation der Lehre und damit des Studiums zu verbessern,⁴ dadurch die Studienzeiten zu verkürzen, ausländische Studierende anzuziehen sowie die Profilbildung zu stärken und die internationale Reputation der Universitäten zu fördern. Diesen Studienreformbemühungen wollte man mit der Einrichtung des aus der herkömmlichen Fachbereichsorganisation herausgehobenen Amtes des Studiendekans neue Impulse geben. Zu seinen Aufgaben gehört die Erstellung eines Lehrberichtes, in dem die Studiensituation im Fach beschrie-

¹ Ausführlich dargestellt in: Stewart, G.; Sandfuchs, G.: Lehrberichte an bayerischen Universitäten. München. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien, Neue Folge 60, 2002 (erscheint in Kürze)

² Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1996, Köln 1994, Bd. I, S. 58 und Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. In: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln 1994, S. 38f. BayHSchG in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Okt. 1998 (GVBl S. 740)

³ Vgl. dazu: Gesetz zur Reform des bayerischen Hochschulrechts verabschiedet. Minister Zehetmair: Jetzt liegt es an den Hochschulen selbst, Pressemitteilung vom 8. Juli 1998 /110

⁴ Für die Fachhochschulen erging ein Schreiben mit abweichendem Inhalt.

ben sowie die Betreuungssituation für die Studierenden und die Belastungssituation für die Lehrenden dargestellt wird.

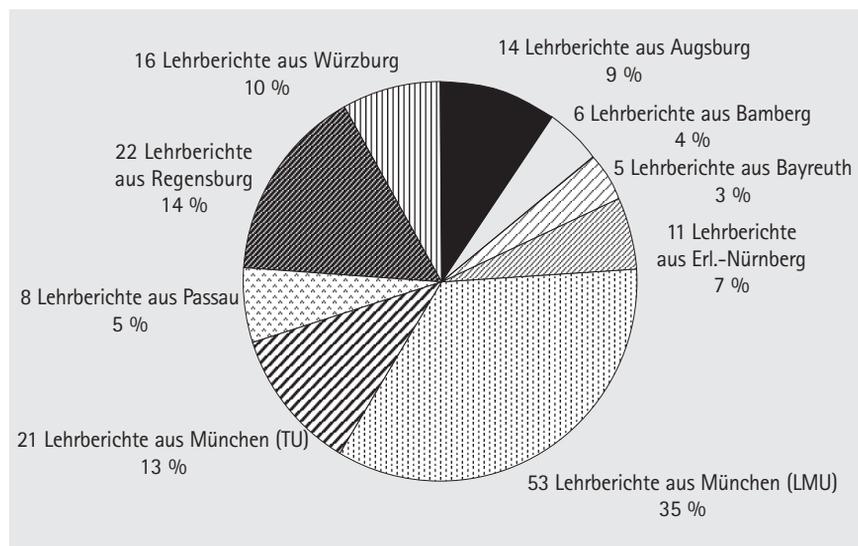
1 Basis, Zielsetzung und Methode der Auswertung

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung hat im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Lehrberichte der staatlichen Universitäten Bayerns ausgewertet.

Insgesamt sind dem Staatsinstitut 156 Lehrberichte aus den Studienjahren 1999 und 2000 übermittelt worden. Sie verteilten sich ungleich auf die neun Universitäten, je nachdem, ob ganze Fachbereiche bzw. Fakultäten oder einzelne Fächer die Lehrberichte erstellt hatten (vgl. Abb. 1). Ebenso variierte der Umfang der einzelnen Berichte zwischen einer und über 100 Seiten erheblich.

Zielsetzung der Untersuchung war es, – neben einer Bestandsaufnahme – Hinweise und Anregungen für die künftige Gestaltung von Lehrberichten zu erarbeiten. Erfahrungen, Probleme und Entwicklungen bei der Erstellung der Lehrberichte an den bayerischen Universitäten sollten erfasst werden. Die ersten Eindrücke und Ergebnisse sollten der

Abb. 1: Verteilung der vorliegenden Lehrberichte auf die bayerischen Universitäten (für die Studienjahre 1999 und 2000)



Diskussion und der Analyse in den Fakultäten zugänglich gemacht werden.

Um einen repräsentativen Querschnitt zu erhalten, wurden zunächst Lehrberichte aus den vier Fächern Germanistik, Betriebswirtschaftslehre, Biologie und Informatik für eine vertiefte Analyse ausgewählt, soweit diese an den einzelnen Universitäten vertreten waren und erste Lehrberichte vorlagen.

Hierfür entwickelte das Staatsinstitut ein Raster, das der systematischen Auswertung von insgesamt 28 Lehrberichten zugrunde gelegt wurde. Aus dieser Bestandsaufnahme exemplarischer Lehrberichte entstand ein Überblick, der die Vielfalt der Erkenntnisse, die aus den Lehrberichten gewonnen werden können, aufzeigt.

Abb. 2: Analyseraster

Universität		
Fakultät/Fach		
Berichtszeitraum		
1 Studienangebote	1.1 Studiengänge	Diplom
		Magister
		Bachelor
		Master
		Lehramt
		Sonstige Staatsprüfungen
		Aufbaustudiengang
		Forschungsstudium
	1.2 Nc-Studiengänge	Studienplätze
		Bewerber/Studienplätze
2 Statistische Angaben zum Studium	2.1 Studentenstatistik	Studienanfänger
		Studierende
		Verlaufsstatistik
		Absolventen
	2.2 Studiendauer	Studiendauer im Grundstudium
		Studiendauer im Hauptstudium
	2.3 Prüfungen	Abschlussprüfungen
		Promotionen
		Bestehensquote
		Noten
	Studierende in der Regelstudienzeit	

Universität		
Fakultät/Fach		
3 Situation der Studierenden	3.1 Betreuung	Betreuungsrelationen
		Orientierungsphase
		Betreuung der Studierenden
		Verteilung auf Prüfer
	3.2 Beratung	Allgemeine Studienberatung
		Fachstudienberatung
		Prüfungsberatung
	3.3 Organisation des Lehrangebots	Vollständigkeit
		Studierbarkeit
Überschneidungsfreiheit		
4 Situation der Lehrenden	4.1 Personal/Stellensituation	Professoren(stellen)
		wiss. Mitarbeiter(stellen)
	4.2 Didaktische Weiterbildung	Medien
	4.3 Belastung der Lehrenden	Betreuungsrelationen
5 Internationalität	5.1 internationale Studiengänge	
	5.2 Partnerschaften	Studium an ausländischen Hochschulen
		Ausländische Studierende
6 Bewertung der Fakultät	6.1 Bewertung der Lehrveranstaltungen durch Studierende	Zahl der bewerteten LV
		Modus der Bewertung
		Ergebnisse
	6.2 Bewertung der Studienbedingungen	durch Studierende
		durch Lehrende
		durch den Studiendekan
	6.3 Evaluation der Fakultät	durch Lehrende
extern		
Rankings		
7 innovative Ansätze	7.1 neue Studiengänge	
	7.2 Schwerpunkte	
	7.3 Zusatzangebote	
	7.4 Prüfungssysteme	
	7.5 Modularisierung	
	7.6 Internationalität	
	7.7 Interdisziplinarität	

Der erste Untersuchungsschritt umfasste die tabellarische Darstellung der ausgewählten Lehrberichte. Die in Abb. 2 wiedergegebene Untergliederung sollte die inhaltlichen Bestandteile der individuellen Lehrberichte systematisch erfassen und hierarchisch gliedern, um einen synoptischen Überblick über ihre Inhalte und Aussagen zu bieten.

Um ein differenziertes Bild darüber zu erhalten, was die Lehrberichte beinhalten und leisten können und wie breit die Palette der Themen und Problemstellungen, der Gestaltungsmöglichkeiten und alternativen Erstellungsformen sein kann, wurden in einem zweiten Arbeitsschritt alle bis Frühjahr 2001 vorliegenden Lehrberichte in die Auswertung einbezogen. Dabei wurde sowohl auf die Darstellung von Defiziten wie auch von innovativen Ansätzen geachtet. Die Auswertung versuchte die im Untersuchungsraaster aufgeführten inhaltlichen Teilbereiche mit den in den Lehrberichten dargestellten unterschiedlichen Facetten universitärer Wirklichkeit zu füllen.

2 Inhalte und Aussagen ausgewählter Lehrberichte

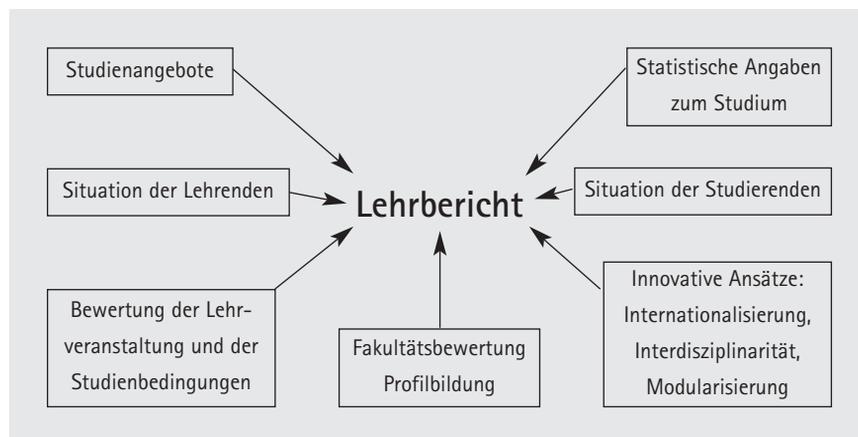
Lehrberichte enthalten nach Art. 39a Abs. 3 des Bayerischen Hochschulgesetzes Informationen über die Situation von Lehre und Studium, die Organisation der Lehre, die Bewertung des Lehrangebots in den einzelnen Studiengängen durch die Studierenden sowie gegebenenfalls die Ergebnisse externer Bewertungen. Erläutert werden diese inhaltlichen Anforderungen durch bewusst allgemein gehaltene Hinweise des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst vom 18.05.1999, die mit der Bayerischen Rektorenkonferenz abgestimmt worden sind und die Gestaltungsfreiheit der Universitäten nicht einschränken sollen.⁵

Nach diesen Hinweisen sollen die Lehrberichte mindestens folgende Elemente beinhalten:

- Angaben über die Studienangebote des Fachbereichs,
- statistische Angaben über Studienanfänger, Absolventen, Bestehens- und Nichtbestehensquoten, durchschnittliche Studiendauer, Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit, Schwundquote, Ausländeranteil,
- Angaben über die Übereinstimmung des Lehrangebotes mit den Prüfungs- und Studienordnungen, die Einhaltbarkeit der Regelstudienzeit und über besondere Engpässe sowie
- Angaben zur Betreuung und Beratung der Studierenden.

⁵ Für die Fachhochschulen erging ein Schreiben mit abweichendem Inhalt.

Abb. 3: Inhaltliche Schwerpunkte der Lehrberichte



Zusammenfassend lassen sich die wesentlichen inhaltlichen Schwerpunkte der untersuchten Lehrberichte entsprechend der Grafik in Abb. 3 darstellen.

Bei der exemplarischen Analyse der in die vertiefte Auswertung einbezogenen 28 Lehrberichte zeigte sich, dass die im Analyseraster des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung systematisierten Angaben und Aussagen in der in Abb. 4 gezeigten Weise unterschiedlich häufig genannt wurden.

Als ein Ergebnis der Gesamtauswertung aller vorliegenden Lehrberichte zeigt sich eine große Vielfalt und Verschiedenheit der Darstellung, des Umfangs sowie der Bandbreiten der darin enthaltenen Angaben und Aussagen. Reformrelevante Entwicklungen innerhalb vieler Fakultäten werden an neuen Studiengängen, neu geplanten Schwerpunkten und Zusatzangeboten erkennbar. Dabei stehen Internationalität und Interdisziplinarität im Vordergrund. Bemühungen um mehr Interdisziplinarität werden an Projekt- und Graduiertenstudien erkennbar. An einigen Fachbereichen sind Forschungsstudien für wissenschaftliche Mitarbeiter und Doktoranden eingeführt worden.

In fast allen der 156 Lehrberichte waren Studienangebote und statistische Angaben zum Studium sowie zur Organisation der Lehre enthalten und studentische Lehrveranstaltungsbewertungen einbezogen. Innovative Ansätze zeigten sich bei der Planung und Gestaltung neuer Studiengänge, der Einführung neuer Prüfungs- und Anrechnungssysteme sowie neuer didaktischer Methoden.

Abb. 4: Häufigkeit der inhaltlichen Einzelaspekte in den exemplarisch untersuchten Lehrberichten



Die Verstärkung der *internationalen Ausrichtung* der Universitäten lässt sich an der Einführung internationaler Studiengänge und Partnerschaftsbeziehungen mit ausländischen Universitäten ablesen. Hier wurden vielfache Verbindungen aufgeführt, die deutschen Studierenden ein Studium an ausländischen Hochschulen erleichtern. Auch die ausländischen Studierenden, die im Rahmen des SOKRATES- und ERASMUS-Programms nach Bayern kommen, finden Erwähnung in Lehrberichten. Englischsprachige Veranstaltungen sowie Gastdozenten von ausländischen Universitäten tragen zur Internationalität der Universitäten

ten bei. Die Bemühungen um eine stärkere Internationalisierung spiegeln sich auch in der Förderung von Auslandsaufenthalten des wissenschaftlichen Nachwuchses. Flexible Prüfungssysteme und Modularisierung erleichtern die Studienorganisation besonders bei der Anerkennung von Leistungen, die an ausländischen Hochschulen erbracht wurden.

Einige Lehrberichte gehen auf neue *kürzere Studiengänge* ein, die den Wissenszuwachs im Interesse der Studierenden mit dem Ziel der Flexibilität im Beruf auf exemplarische Inhalte und vertretbare Größenordnungen reduzieren.

Von besonderer Bedeutung für die Lehre sind *neue didaktische Konzepte*. Eine bessere Betreuung der Studierenden wird durch Orientierungsphasen und Tutorien erreicht. Einführungs- und Informationsveranstaltungen, Tage der offenen Tür, Tage der Lehre, Schülertage, Schnupperstudien und ähnliche an vielen Fakultäten verankerte Projekte haben sich bewährt. Auch die an einigen Fachbereichen eingeführten Mentorenprogramme werden positiv hervorgehoben.

Defizite werden überwiegend in den *strukturellen Rahmenbedingungen* ausgemacht. Besonders von den geisteswissenschaftlichen Fächern werden oft mangelhafte Bibliotheksausstattungen beklagt, ebenso die Anzahl und der Zustand der PCs in den CIP-Pools, die technische und multimediale Ausstattung in den Hörsälen sowie Raumangel und das Fehlen von Aufenthaltsräumen. In Einzelfällen werden die baulichen Zustände an einem Standort oder die Raumverteilung eines Fachbereichs über die ganze Stadt moniert.

Häufig wird auf die *Überfüllung* in den sogenannten Massenfächern hingewiesen, vor allem in Betriebswirtschaftslehre und Jura, während in anderen Fächern wie Physik und Mathematik um Nachwuchs geworben werden muss.

Nicht selten kommt es zur *Überschneidung von Lehrveranstaltungen*; besonders betroffen sind die Studierenden des Lehramts, die sich oft nach den Lehrangeboten für Diplomstudiengänge richten müssen. Über Mittel- und Stellenkürzungen wird in vielen Fakultäten geklagt; betroffen sind neben ganzen Studiengängen und Lehrstühlen beispielsweise die Fremdsprachenausbildung, Bibliotheksbestände und Tutorienstellen.

3 Ziele und Wirkungen von Lehrberichten

3.1 Analyse der Ist-Situation innerhalb einer Fakultät

Lehrberichte bieten eine Analyse des Ist-Zustands der Lehr- und Studienbedingungen innerhalb der Fakultät. Sie stellen die Rahmenbedingungen für Studium und Lehre dar und beziehen die studentische Bewertung der Lehrveranstaltungen sowie zum Teil der Studienbedingungen ein. Dadurch machen sie die Situation in Studium und Lehre bewusst, zeigen unterschiedliche Interessenlagen auf und fördern die Akzeptanz für Reformvorhaben. Ein ständiger Prozess zur Verbesserung der Studien-, Lehr- und Beratungssituation wird angeregt. Der gemeinsame Input und die Diskussion um die studentischen Befragungen mit Rückkopplungsprozessen zwischen Studierenden und Lehrenden, Lehrenden und Studiendekan sowie Studiendekan und Fachbereichsrat fördern das gemeinsame Interesse an einer besseren Lehre. Durch die Kenntnisnahme der studentischen Bewertungen im Fachbereichsrat können die Rahmenbedingungen des Studiums besser eingeschätzt, Studienreformaßnahmen gefördert, Servicefunktionen verbessert und die Neugestaltung von Studiengängen sowie Prüfungsordnungen vorangebracht werden. Die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Lehrveranstaltungsbewertung wahrt die Nähe zu den Studierenden.

Ein wichtiges Anliegen der Lehrberichte ist es, die Situation in Studium und Lehre transparent zu machen. Planungen und Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre werden dadurch möglich. Die Berichte sammeln Informationen, dokumentieren sie und machen sie für Bewertungen und Planungen verfügbar. Wichtige Quellen sind Informationen über die Studien- und Lehrsituation sowie über Studienverhalten und Studienverlauf, die aus der studentischen Bewertung und der Evaluation des gesamten Fachbereichs gewonnen werden.

Die Lehrberichte werden unmittelbar in der Fakultät bzw. im Fach erstellt und nur zum Teil in größeren Einheiten zusammengefasst. Ihre Erstellung dient damit vor allem der Standortbestimmung und Selbstvergewisserung der Fachbereiche, indem sie wichtige Indikatoren sammeln und Prozessabläufe transparent machen. Die Fakultäten sollen sich über bestehende Schwächen im Bereich der Lehre klar werden, aber auch ihre speziellen Leistungen herausstellen.

Den Lehrberichten ist zu entnehmen, wie die einzelnen Fakultäten die Berichte ihren Vorstellungen entsprechend unterschiedlich ausformen und den Freiraum im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben ausschöpfen. Dabei zeigen sich unterschiedliche Sichtweisen

und Erfahrungen bezüglich neuer Studiengänge und -inhalte sowie neuer didaktischer Methoden. Im Vergleich der verschiedenen Universitäten, ihrer Fakultäten und deren Gegebenheiten ergibt sich eine große Heterogenität. In der jeweils fächerspezifischen Ausgestaltung der Lehrberichte sind zum Teil abweichende *Fachbereichskulturen* erkennbar, wenngleich auch hier unterschiedliche Strategien in der Darstellung der Lehrsituationen zu beobachten sind. Manche liefern vorrangig Beschreibungen inhaltlicher Stärken und erfolgreicher Maßnahmen, andere sind eher defizitorientiert oder beschreiben vor allem die mangelnde Ausstattung bei bestehender Überlast.

3.2 Aufdeckung von Defiziten

Statistische Angaben zu Studiendauer und Studienabbruchszahlen geben erste Hinweise auf Defizite. Bei im Lehrbericht zu Tage tretenden Auffälligkeiten, wie überdurchschnittlichen Durchfallquoten bzw. häufig verlängerten Abgabeterminen, kann der Studiendekan im Gespräch mit Kollegen nach Lösungen suchen. Wichtige Effekte der Lehrberichte sind damit Verbesserungen der informellen Wege und der Diskussionsbereitschaft in den Fakultäten. Lehrberichte initiieren einen fachbereichsinternen Reflexions- sowie Kommunikationsprozess und tragen zur Standortbestimmung bei.

Positive Effekte der Darstellung der Situation von Lehrenden und Studierenden sind nicht nur bei der Behebung der angesprochenen Defizite zu erwarten, sondern auch im Hinblick auf die Optimierung der Lehre und die Effektivierung der Fachbereichsverwaltung. Bei der Erstellung des Lehrberichts richtet sich das Augenmerk auf mögliche *Strafungen des Studienverlaufs* und die Erhöhung des Studienerfolgs durch eine bessere *Lehrqualität* sowie eine intensivere *Kommunikation* zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Verbesserung der Informations- und Beratungssituation sowie der Kommunikationsstruktur kann ein erster Erfolg sein. Bei der Fortschreibung der Lehrberichte wird abzufragen sein, ob sich die Qualität und Kontinuität der Studienberatung sowie die Koordination unterschiedlicher Beratungseinrichtungen weiter verbessert haben.

3.3 Initiativen zur Verbesserung von Lehre und Studium

Lehrberichte geben einen guten Einblick in die *Rahmenbedingungen* von Studium und Lehre sowie Studienreformvorhaben.

Aus ihnen werden Initiativen zu Studienreformaßnahmen, methodisch Neues zu Lehr-evaluationen und profilbildende Maßnahmen in den verschiedenen Fächern der Fakultä-

ten erkennbar. Es werden bereits abgeschlossene, aber auch laufende und geplante Maßnahmen angesprochen. Sie spiegeln interdisziplinäre Problemstellungen wider, mit denen sich viele Fächer im Hinblick auf die Komplexität der Forschungsprojekte und auch der Beschäftigungsfelder zunehmend befassen. Vor allem der Arbeitsmarkt mit seinen sich nachhaltig verändernden Qualifikationsanforderungen, die Notwendigkeit der Vermittlung von Berufsperspektiven und zunehmende internationale Verflechtungen zwingen zu einer neuen Studiengestaltung sowie einer Verbesserung der Lehre, die sich in den Lehrberichten niederschlägt.

Auf Grund der Erkenntnisse, die aus den Aussagen eines Lehrberichts gewonnen werden, können bei entsprechender Reformfähigkeit und Reformwilligkeit der Fakultät Maßnahmen ergriffen werden, welche die *Koordination des Studienangebots* im Interesse einer guten Lehre verstärken, *Lehrbelastung* und Personalprobleme eingrenzen sowie neue, oft virtuelle Didaktik Elemente fördern und *didaktische Weiterbildungsangebote* für Assistenten und Dozenten erweitern.

Aus den durch die Lehrberichte gewonnenen Einsichten können im Fachbereich *Zielsetzungen* entwickelt werden, die in vielen unterschiedlichen Einzelbereichen und Einzelschritten zu einer Verbesserung der Lehr- und Studiensituation insgesamt beitragen. Im Fachbereichsrat oder bei der Hochschulleitung können in Kenntnis der Lehrberichte auch Studienreformbeispiele anderer Fächer bzw. anderer Fachbereiche vergleichend herangezogen und daraus *Vorschläge* für neue *Studienreformaßnahmen* abgeleitet werden. Wichtige Teilziele, die unter Beachtung der Erkenntnisse aus Lehrberichten erreicht werden können, sind die optimale Umsetzung der rechtlichen und formalen Rahmenbedingungen des Studiums sowie die Anpassung der Prüfungs- und Studienordnungen an die Erfordernisse der Internationalisierung und des Arbeitsmarktes.

Der Erfolg der Konzeption und der Ausführung von Maßnahmen, die innerhalb einer Fakultät eine Verbesserung der Lehre und des Studienbetriebs erzielen sollen, ist abhängig von der *Akzeptanz* planerischer Initiativen sowie der *Durchsetzungsfähigkeit* der Studiendekane. Diese sind eingebunden in ein Beziehungsgefüge innerhalb des eigenen Faches und darüber hinaus zu anderen Fächern, zur Universitätsverwaltung und zu außeruniversitären Stellen. Dabei ist die Kooperation zwischen den einzelnen Fachgebieten und Fachbereichen wichtig.

Durch die Einrichtung der Institution des Studiendekans und die jährlich durch ihn erstellten Lehrberichte ist ein *ständiger Dialog* über die Fortentwicklung der Lehre und

des Studiums gewährleistet. Schwachstellen in Lehre und Studium werden offengelegt und die Diskussion zwischen Lehrenden und Lernenden, angeregt durch die studentische Bewertung der Lehre, wird angestoßen.

Anfängliche Bedenken gegen die mögliche Überbewertung *studentischer Lehrveranstaltungs-kritik* beim Lehrpersonal lassen sich entkräften, wenn das Verfahren geregelt ist und in der Hand des Studiendekans zusammengeführt wird.

Wichtig für konzeptionelle Aufgaben und Folgerungen aus den erstellten Lehrberichten ist, dass der Studiendekan über einen längeren Zeitraum den *Prozess* der Erhöhung der Qualität der Lehre, den Erfolg von Studienreformbemühungen, die Beratung und Betreuung der Studierenden sowie Vorstellungen zur weiteren Entwicklung des Fachbereichs verfolgen kann. Lehrberichte bieten Argumentationshilfen für die Studienreform, die auf der Analyse der Studiensituation und ihrer Schwachstellen beruhen. Wenn ein Studiendekan über mehrere Jahre den Fachbereich mit Berichten begleitet, können die Qualität der Lehre und die Zusammenarbeit im Fachbereich dauerhaft organisatorisch verbessert und Reibungsverluste bei der Koordinierung der Fachgebiete vermindert werden.

Aus den Lehrberichten werden *Vernetzungen* der Lehrinhalte und Defizite in der Lehre eines Fachbereichs ersichtlich. Die Lehrangebote der einzelnen Professoren fügen sich zu einem Curriculum, von dem im Lehrbericht infolge der Einbeziehung der studentischen Bewertung deutlich wird, ob eine Verbindung von Auswahl und Planung der Lehrinhalte, Bildungsziele und Lehrmethoden gelungen ist. Um eine Verbesserung der Lehr- und Studiensituation zu erreichen, bedarf es der *Abstimmung aller Lehrstühle*, um überschneidungsfreie und nicht überfrachtete Curricula zu erreichen. Für die Erzielung einer guten Lehre reicht die reine Addition der Aufgaben und Funktionen der Lehrstühle, Institute, Kollegialorgane und Kommissionen nicht aus. Sie bedürfen der Vernetzung und Vermittlung. Die Anforderungen *interdisziplinärer Studienordnungen* müssen miteinander abgestimmt werden. Vernetzte Wissensgebiete sind für die Studierenden durchschaubar darzustellen. Interdisziplinäre und internationale Aspekte müssen in zukunftsfähige Lehre einbezogen werden.

Das Ziel der Verbesserung von Lehre und Studium wird in vielen einzelnen Aspekten sichtbar gemacht. Im Lehrbericht zeigen sich *neue Studienangebote und Lehrmethoden*, die der wissenschaftlichen Entwicklung des Faches und den Erwartungen des Arbeitsmarktes entsprechen. Der Wissenszuwachs muss im Interesse der Studierenden mit dem Ziel der Flexibilität im Beruf auf exemplarische Inhalte reduziert werden können. Lehr-

berichte können hierfür Entscheidungsgrundlagen schaffen. Sie wirken aber nur mittelbar und bedürfen der Reaktion der Beteiligten, um die Verbesserung der didaktischen Qualifikation von Lehrenden oder eine Verbesserung des Curriculums zu bewirken.

Die *Bedürfnisse der Studierenden* und die *Belastungen des Lehrpersonals* müssen gegeneinander abgewogen werden. Durch das Aufzeigen sowohl von Defiziten als auch von konstruktiven Verbesserungsvorschlägen bietet der Lehrbericht die Grundlage, um zur Vermittlung und Abgleichung von Interessen beizutragen und den Dialog zu fördern. Das Wissen, das aus den Lehrberichten gewonnen wird, kann zunehmend zur Optimierung der Studienbedingungen im Fachbereich führen. Zur Klarheit über die Rahmenbedingungen der Lehre muss Diskussionsbereitschaft hinzukommen, um gemeinsam eine Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen zu erreichen.

Die *Entscheidungsfindung* innerhalb der Fakultät über Zielvorstellungen kann auf der Grundlage der Lehrberichte abgestimmt und herbeigeführt werden. Auf Grund der Erkenntnisse aus Lehrberichten können neue Initiativen ergriffen, Lösungsmuster konzipiert und Interessen vernetzt werden. Auf der Grundlage von Analysen können Innovationen vom Fachbereich initiiert und deren Erfolge im nächsten Lehrbericht nachgeprüft werden. Aus den Lehrberichten sind die Studienwirklichkeiten der Studierenden nachzuvollziehen, aber auch der Belastungssituation der Lehrenden gegenüberzustellen.

Wenn der Lehrbericht zur Optimierung beitragen soll, müssen an dieser Stelle Informationen aus allen Problembereichen zusammengetragen und gesichertes Wissen gesammelt werden. Neben den rein beschreibenden statistischen Anteilen sind es vor allem die *Zusammenstellungen von konzeptionellen, reformerischen und innovativen Ansätzen* im jeweiligen Fach, die den Lehrbericht zu einer wertvollen Planungsgrundlage machen können. Eine Bewertung der Studien- und Lehrsituation ist unumgänglich, um eine Schwachstellenanalyse im Fachbereich zu erreichen und transparent werden zu lassen. Die Verantwortlichkeit des Studiendekans für den Lehrbericht erlaubt es ihm, Schwachstellen zu finden, Probleme zu erkennen, ihre Interdependenzen zu durchschauen sowie auf der Grundlage dieser Analysetätigkeit Lösungen zur Erzielung einer besseren Lehre vorzuschlagen und bei deren Umsetzung mitzuwirken.

3.4 Wirkungsvarianten von Lehrberichten

Die Erstellung der Lehrberichte unter Einbeziehung der studentischen Bewertungen und möglicher externer Evaluationen des Fachbereichs insgesamt verlangt Sensibilität und

Rücksicht auf *Datenschutz*. Die Außendarstellung und die Außenwirkung des Fachbereichs sind dabei kritische Punkte. Es ist dafür Sorge zu tragen, dass nur anonymisierte Befragungsergebnisse den Fachbereichsrat verlassen und publik werden.

In erster Linie dient der Lehrbericht der Fakultät zur Optimierung von Studium und Lehre; der primäre *Adressat* ist der *Fachbereichsrat*. Dies ist auch das Gremium, in dem die Aussagen des Lehrberichts zu diskutieren sind und in Maßnahmen umgesetzt werden können, die den Zielvorstellungen in der Fakultät und in der Universität entsprechen. Ein zweiter Aspekt ist aber die Bedeutung der Lehrberichte für die *Universitätsleitung*, die damit einen Überblick über die Situation in den einzelnen Fachbereichen gewinnt. Darüber hinaus sind die Aussagen, soweit Inhalte nicht aus Datenschutzgründen vertraulich zu behandeln sind, eine wichtige Information für die hochschulinteressierte Öffentlichkeit und können der Vergleichbarkeit sowie der Profilbildung der Universitäten dienen. Ebenso können gesammelte Informationen über einen Fachbereich und seine Studienmöglichkeiten interessierten Studienberechtigten nützliche Entscheidungshilfen leisten.

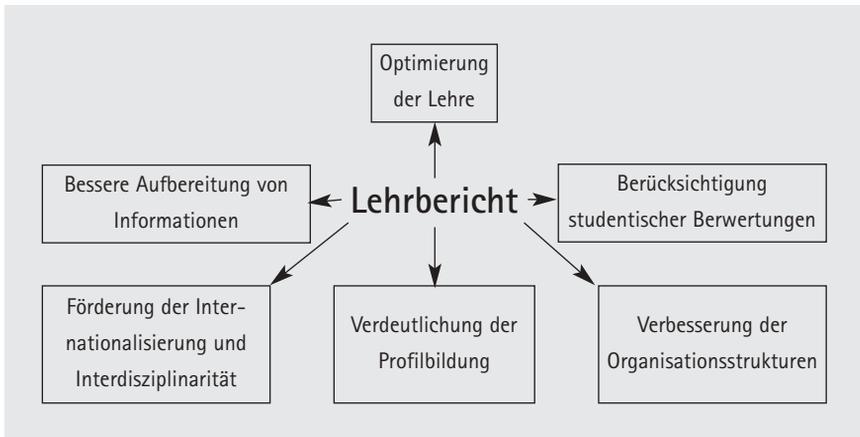
Lehrberichte könnten somit in einer mehrstufigen Betrachtungsweise einen Weg zur Verbesserung der Lehr- und Studiensituation im Fachbereich aufzeigen. Sie

- ermöglichen einen Überblick über alle wichtigen statistischen Daten der Fakultät,
- bieten eine Situationsbeschreibung und eine Reflexion über den Zustand von Lehre und Studium in der Fakultät,
- zeigen erkannte Defizite auf,
- verdeutlichen die Situation auch aus der Sichtweise der Studierenden,
- können Zielvorstellungen für die Entwicklung im Ganzen und in einzelnen Themenbereichen erkennen lassen und
- weisen auf geplante oder gewünschte Maßnahmen hin, um die genannten Defizite zu beseitigen und die anvisierten Ziele zu erreichen.

Wenn der jeweils folgende Lehrbericht eine Bilanz des im letzten Studienjahr Erreichten zieht, lassen sich daraus Fortschritte auf dem Weg zu einer Verbesserung der Lehre und des Studiums sowohl in Einzelaspekten als auch in der gesamten Entwicklung aufzeigen und ablesen.

Die Lehrberichte beinhalten verschiedene Elemente zur Situationsbeschreibung von Studium und Lehre. Darüber hinaus können Problemfelder abgesteckt und Zielvorstellungen für die Entwicklung der Fakultät genannt werden. Es kann ein Ausblick darauf gegeben werden, wie die daraus erwachsenden Aufgabenstellungen realisiert werden sollen.

Abb. 5: Wirkungen von Lehrberichten



In Abb. 6 (s. Seite 73) wird exemplarisch gezeigt, wie Lehrberichte die individuellen Entwicklungsziele des jeweiligen Faches bzw. Fachbereichs aufzeigen und entsprechende Maßnahmen zu Problemlösungen darlegen könnten, die zur schrittweisen Erreichung von Zielen im Gesamtkontext der Verbesserung der Situation von Studium und Lehre dienen. Entsprechend den jeweiligen Zielsetzungen könnten geplante Maßnahmen angekündigt, laufende beschrieben, abgeschlossene festgehalten und evaluierte bezüglich ihres Optimierungserfolgs abschließend dargestellt werden.

4 Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrberichte

Die Analyse der Lehrberichte ergibt, dass sie vielfältige inhaltliche Aussagen zur Situation von Studium und Lehre in der Fakultät enthalten und damit in unterschiedlicher Weise wirksam werden. Zur weiteren Optimierung bei der Erstellung künftiger Lehrberichte können die folgenden Empfehlungen beitragen:

4.1 Sammlung und Aufbereitung von Informationen

Durch die Lehrberichte werden die Informationsgewinnung und -bewertung in der Fakultät auf eine solide Grundlage gestellt. Statistisches Material über Studierende, Studienverläufe, Studierbarkeit, Prüfungen, Betreuungsrelationen, Personalstellen usw. wird gesammelt, zusammengestellt und ausgewertet. Eine solche Analyse des Ist-Zustandes ist Grundlage für eine Optimierung der Lehre. Dadurch werden die Entscheidungsabläufe

Abb. 6: Mögliche Wirkungen von Lehrberichten: Situationsbeschreibung im Fachbereich, Entwicklungsziele und Maßnahmen zu ihrer Erreichung

Elemente des Lehrberichts zur Situationsbeschreibung von Studium und Lehre	Problemfelder	Maßnahmen/Teilziele		Entwicklungsziele im Fachbereich
		Art	geplant laufend	
Studienangebote	traditionelle Studiengänge	entrümpelte, praxisbezogene Prüfungsordnung; klar strukturierte, in der Regel-studienzeit erfüllbare Studienordnung		inhaltliche Studienreform: neue arbeitsmarktgerechte Studienangebote; Profilierung; Internationalisierung
	neue Studiengänge	international vergleichbare, arbeitsmarktbezogene Abschlüsse		
	Lehramtsstudiengänge	abgestimmtes Angebot zu Diplomstudiengängen		
	Forschungs-/Aufbau-studiengänge	Profilbildung, Eliteförderung		
	Ne-Studiengänge	Abbau		
	Studienanfänger	Steigerung in nachgefragten Fächern		
Studentenstatistik	Studierende	Erhöhung des Frauenanteils, des Ausländeranteils		ausagekräftiges Zahlenmaterial; anschauliche Darstellung in Tabellen und Grafiken
	Verlaufsstatistik	Differenzierung, grafische Darstellung		
	Absolventen	Verminderung des drop-outs		
Studiendauer	Studiendauer im Grundstudium	durchschaubares Lehrangebot sachliche und inhaltliche Koordination der Lehrveranstaltungen		Verkürzung
	Studiendauer im Hauptstudium			

Elemente des Lehrberichts zur Situationsbeschreibung von Studium und Lehre	Problemfelder	Maßnahmen/Teilziele			Entwicklungsziele im Fachbereich
		Art	geplant	laufend	
Prüfungen	Abschlussprüfungen	Einführung studienbegleitender Prüfungen			Erhöhung der Absolutenzahlen und der Erfolgsquoten; Vermeidung von drop-outs
	Promotionen				
	Bestehensquote				
	Noten				
Betreuung	Studierende in der Regelstudienzeit				Optimierung der Betreuung
	Betreuungsrelationen	Verbesserung bei Ne-Studiengängen			
	Orientierungsphase	Einführung in Lebenswelt Universität und Fachbereichskultur			
	Betreuung der Studierenden	ausgewogene Beteiligung aller Fachgebiete an der Lehre und Betreuung; Etablierung bzw. Ausbau von Tutorien, Einsatz von Sondermitteln für Tutorien			
	Verteilung auf Prüfer	Harmonisierung			
Beratung	Allgemeine Studienberatung	Ausbau			Koordination und Verbesserung der Beratung
	Fachstudienberatung	Intensivierung			
	Prüfungsberatung	Transparenz und Prüfungsgerechtigkeit herstellen			
Organisation des Lehrangebots	Vollständigkeit	Gewährleistung			Gewährleistung und Optimierung des Lehrangebots
	Studierbarkeit	Überprüfung/Gewährleistung			
	Überschneidungsfreiheit	Koordination			

Personal/Stellensituation	Professoren(stellen) wiss. Mitarbeiter(stellen)	Darstellung im Lehrbericht			
Situation der Lehrenden	Didaktische Weiterbildung Betreuerrelation internationale Studiengänge	Angebote zur Verbesserung der Methodik Verbesserung Vertiefung internationaler Kontakte, Globalisierung, fremdsprachige Lehrveranstaltungen Profilbildung			Verbesserung der Lehre
Internationalität	Studium an ausländischen Hochschulen Ausländische Studierende	Verbesserung der Situation ausländischer Studierender Erhöhung Vereinheitlichung Qualitätskontrolle der Lehre; Qualitätsverbesserung der Lehre			Profilbildung durch Internationalität
Bewertung der Lehrveranstaltungen durch Studierende	Zahl der bewerteten LV Modus der Bewertung Ergebnisse	Schaffung von Transparenz und Planungsgrundlagen Profilbildung Verbesserung der Lehre, Zusammenführung			Diskussion zwischen Lehrenden und Lernenden; Verbesserung der Lehre
Bewertung der Studienbedingungen	durch Studierende durch Lehrende durch Studiendekan				Optimierung der Studienbedingungen
Evaluation der Fakultät	durch Lehrende extern Rankings				Profilbildung
Modularisierung/ neue Prüfungssysteme		gesicherte Anerkennung von Studienleistungen; (ECTS) praxisbezogene Ausbildung; Erleichterung des Studienfachwechsels (Module)			Beschleunigung des Studiums, Ermöglichung von konsekutiven oder Kombinationsstudien gängen-

fe und Informationsflüsse im Fachbereich durchschaubarer.

- Lehrberichte sollten daher alle relevanten Angaben zu Studienangeboten, statistischen Grunddaten und Kennzahlen enthalten.
- Sie sollten von überschaubarem Umfang und klar gegliedert sein.
- Defizite der Lehr- und Studiensituation sollten benannt werden.

4.2 Einbeziehung studentischer Bewertungen in die Lehrberichte

Im Zuge der Evaluation der Rahmenbedingungen im Fachbereich wurden studentische Bewertungen von Lehrveranstaltungen in Grund- und Hauptstudium institutionalisiert sowie Vorschläge für einheitliche Befragungen der Studierenden entwickelt. Eine besondere Bedeutung für die Verbesserung der Situation von Studium und Lehre könnten darüber hinaus Fakultätsbefragungen gewinnen, die nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei Dozenten durchgeführt werden. Soweit Defizite der Lehre ersichtlich wurden, erfolgten in vielen Fällen entsprechende Veränderungen.

- Die Ergebnisse der Evaluation von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden sowie der gesamten Fakultät sollen in die Lehrberichte einfließen.
- Die Evaluation der Studiensituation in einzelnen Problembereichen oder Studienphasen kann ergänzend einbezogen werden.
- Der Lehrbericht sollte, aufbauend auf der Beurteilung der Lehr- und Studiensituation, auf Verbesserungen hinweisen.

4.3 Verbesserung der Lehre

Ansätze zur Verbesserung der Lehre zeigen sich an der Erprobung neuer Lehrformen, an multimedialen Angeboten und an der Herstellung von Transparenz bei Lehrbelastungen. Die Einführung von Tutorien begleitend zu Vorlesungen und Seminaren wird positiv beurteilt. Der Dialog mit den Studierenden und Dozenten bei der Bewertung der Lehrveranstaltungen sowie der gesamten Fakultät bewirkt zum Teil Veränderungen in der Lehre. Auch die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird gefördert.

- Die Fakultät sollte sich ihrer Stärken, aber auch bestehender Schwächen im Bereich der Lehre bewusst werden; eine interne Diskussion über die Zielvorstellungen ist anzustoßen.
- Im Lehrbericht festgestellte Defizite sollten Anstöße zu Konsequenzen in der Lehre geben.
- Die im Fachbereich getroffenen Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre sollten kontinuierlich verfolgt werden.

4.4 Darstellung und Verbesserung der Organisationsstrukturen

Die Organisation der Lehrangebote und des Lehrbetriebs, die Überschneidungsfreiheit der Lehrveranstaltungen sowie die langfristige Planung und Koordination von Prüfungen und Klausuren sind in den Lehrberichten darzustellen. Dadurch werden Verbesserungen, aber auch Schwachstellen erkennbar und notwendige weiterführende Koordinations- und Organisationsaufgaben ersichtlich. Durch die Fortschreibung der Lehrberichte werden die Kontinuität der Informationen, Planungssicherheit sowie die Optimierung der Organisation gefördert.

- Lehrberichte sollten Aussagen zur Gewährleistung der Studierbarkeit und zur Überschneidungsfreiheit des Lehrangebots enthalten.
- Dazu notwendige Koordinations- und Organisationsaufgaben sollten benannt werden.
- Die Informationen über die Fakultät und die Möglichkeiten zu ihrer Bewertung sollten durch eine jährliche Fortschreibung verstetigt und verfeinert werden.
- Lehrberichte sollten die längerfristige Planung und Koordination von Klausuren und Prüfungen fördern.

4.5 Förderung der Kooperation innerhalb der Fakultät

Kooperation und Koordination werden durch die fakultätsinterne Zuarbeit bei der Erarbeitung des Lehrberichts, die Diskussion über die Ergebnisse der studentischen Bewertung und die gemeinsamen Bemühungen um eine Verbesserung der Lehre gestärkt. Die Darstellung aller in einer Fakultät bestehenden Aktivitäten zeigt Möglichkeiten auf, die sich zwischen den Fächern übertragen lassen und Anstöße für neue Initiativen geben. Die Diskussion der Lehrberichte sollte zu Kooperation und Interessenausgleich innerhalb der Fakultät führen.

- Durch die Arbeit an den Lehrberichten sollte die Kooperation innerhalb der Fakultät gestärkt werden.
- Die Darstellung von Aktivitäten einzelner Lehrstühle oder Fächer sollte Anstöße für neue Initiativen in der Fakultät geben.

4.6 Innovationen und Reformansätze

Reformrelevante Entwicklungen innerhalb vieler Fakultäten werden aus Planungen für neue Studiengänge, neu vorgesehene Schwerpunkte und Zusatzangebote ersichtlich. Lehrberichte geben Aufschluss über neue Abschlüsse, neue Prüfungs- und Leistungspunktsysteme, neue Beratungs- und Betreuungsmodelle sowie Maßnahmen zur Opti-

mierung der Lehre. Darüber hinaus sollten einzelne aktuelle Schwerpunkte thematisiert werden (z. B. Beratungssituation, Einführungsphase, Prüfungssituation).

- Innovationen und Reformansätze sollten in Lehrberichten dargestellt und der Stand ihrer Verwirklichung beschrieben werden.
- Lehr- und Studienerfolge aufgrund innovativer Ideen und Maßnahmen sollten dargestellt werden.
- Maßnahmen zur Verbesserung der Didaktik und deren Akzeptanz sollten erkennbar sein.
- Entsprechende Planungen und Perspektiven sollten vorgestellt werden.

4.7 Öffentlichkeitsarbeit und Profilbildung

Lehrberichte leisten eine umfassende facettenreiche Darstellung der Fakultät oder des Faches. Durch die Erstellung von Lehrberichten werden Profilbildungen einzelner Fachbereiche und Universitäten dargestellt und verstärkt. Ihre freiwillige Veröffentlichung im Internet würde zu Transparenz, Profilbildung und Vergleichbarkeit der Fakultäten beitragen.

- Lehrberichte sollten zu Transparenz führen und zur Vergleichbarkeit beitragen.
- Sie sollten Entscheidungshilfen für Lehrende und Studienbewerber bieten.
- Lehrberichte sollten daher, soweit keine datenschutzrechtlichen Belange berührt sind, im Internet zugänglich gemacht werden.

Ausgewählte Literatur:

Ansprache des Bayerischen Staatsministers für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Hans Zehetmair, anlässlich der Verleihung der Preise für gute Lehre an staatlichen Universitäten in Bayern für das Jahr 2000 am 17. Mai 2001 in Erlangen. Pressemitteilung vom 17.5.2001.

Barz, Andreas; Carstensen, Doris; Reissert, Reiner: Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung. Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. 1997. (Centrum für Hochschulentwicklung (Gütersloh). Arbeitspapier 13).

BayHSchG in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Oktober 1998 (GVBl S. 740).

Buck-Bechler, Gertraude (Bearb.): Zur Arbeit mit Lehrberichten. Wittenberg: Inst. f. Hochschulforschung, 1997. (Institut für Hochschulforschung (Wittenberg). Arbeitsberichte. 1997, 3).

Fischer, Werner: Lehrberichte und Lehrqualität. In: Die Neue Hochschule 37, 1996, 2, S. 8-10.

Gesetz zur Reform des bayerischen Hochschulrechts verabschiedet. Minister Zehetmair: Jetzt liegt es an den Hochschulen selbst, Pressemitteilung vom 8. Juli 1998 /110

Hage, Natalija el: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wiss., Forschung und Technologie, 1996.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. (EntschlieBung des 176. Plenums vom 3.7.1995, Typoskript). Bonn, 1995.

Kieser, Alfred u. a.: Zur Verbesserung der Lehre und des Wettbewerbs? In: Forschung und Lehre 4, 1997, 3, S. 118-121.

Meyer, Hans J.: Wettbewerb durch Lehrberichte. In: Forschung und Lehre 4, 1997, S. 357.
Webler, Wolff-Dietrich: Evaluation der Lehre. Praxiserfahrungen und Methodenhinweise. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1993, 4, S. 407-428.

Stewart, G.; Sandfuchs, G.: Lehrberichte an bayerischen Universitäten. München. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien, Neue Folge 60, 2002 (erscheint in Kürze)

Webler, Wolff-Dietrich; Domeyer, Volker; Schiebel, Bernd: Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. Bonn 1993 (Studien zu Bildung und Wissenschaft. 107).

Webler, Wolff-Dietrich: Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1995, 3, S. 293-326.

Vollzugshinweise des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst für die Erstellung von Lehrberichten, Vollzug des Art. 39 a Abs.3 BHSchG vom 18.5.1999 sowie vom 16.12.1999.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Gerdi Stewart

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Prinzregentenstr. 24

80538 München

E-Mail: Stewart@ihf.bayern.de

Die Stellung der Kosten- und Leistungsrechnung innerhalb des Controllings an Hochschulen

Frank Witte

Der vorliegende Beitrag belegt drei Kernaussagen:

Die Kosten- und Leistungsrechnung ist originär kein Instrument zur Rechenschaftslegung, sondern als internes Steuerungsinstrument für die Hochschulleitung zu konzipieren.

Aufgrund der Verbundbeziehungen zwischen Lehre und Forschung ist eine verursachungsgerechte Kostenzuordnung im Hochschulbereich nicht möglich; eine Vollkostenrechnung für die Hauptaufgaben Forschung und Lehre ist nicht ohne willkürliche Festlegungen durchführbar.

Innerhalb des Controllings an Hochschulen kann die Kosten- und Leistungsrechnung keine so zentrale Rolle einnehmen wie in gewinnorientierten Dienstleistungsunternehmen, da die Leistungen der Hochschulen nicht mit Preisen am Markt bewertet werden und somit keinen Niederschlag in der Kosten- und Leistungsrechnung finden.

1 Einführung

Der folgende Beitrag beschreibt, ausgehend von den Besonderheiten beim Controlling an Hochschulen, die Stellung der Kosten- und Leistungsrechnung. Da der Kosten- und Leistungsrechnung regelmäßig eine zentrale Rolle innerhalb des Controllings beigemessen wird, soll analysiert werden, welchen Beitrag die Kosten- und Leistungsrechnung zur Steuerung von Hochschulen tatsächlich erbringen kann. Dabei soll nicht auf Probleme eingegangen werden, die die verfahrenstechnische Umsetzung der Kosten- und Leistungsrechnung innerhalb der Hochschulen betreffen, vielmehr sollen die inhaltlichen Problempunkte aufgezeigt werden. Ziel dieses Beitrags ist es, die Möglichkeiten des Instruments Kosten- und Leistungsrechnung im Controllingkontext des Hochschulbereichs zu relativieren und Grenzen aufzuzeigen.

2 Controlling und Controllinginstrumente

Dem Controlling kommt im Rahmen des Führungssystems von Organisationen neben einer Planungs- und Kontrollfunktion eine Informationsversorgungsfunktion für das

Management zu.¹ Bei Erfüllung der vorgenannten Führungsunterstützungsfunktionen spielt die Kosten- und Leistungsrechnung eine maßgebliche Rolle.² Daneben werden als Controllinginstrumente vor allem Kennzahlensysteme, Lenkpreissysteme, Budgetierungssysteme und Berichtssysteme eingesetzt.³ Im Hochschulbereich wird, insbesondere von staatlichen Institutionen – scheinbar in Analogie zur Privatwirtschaft – die Kosten- und Leistungsrechnung in den Mittelpunkt des Hochschul-Controllings gestellt. So wird von staatlicher Seite beispielsweise die Implementierung einer Kosten- und Leistungsrechnung im Kontext des Controllings an die Gewährung der Möglichkeiten von Globalhaushalten geknüpft.⁴ Dabei scheinen die Erwartungen, die mit der Einführung der Kosten- und Leistungsrechnung im Rahmen der allgemeinen Reformbemühungen im öffentlichen Bereich und speziell auch im Hochschulbereich verbunden werden, vergleichsweise überspannt. Gleichzeitig bietet die *HIS Hochschul-Informationssystem GmbH* eine „Controlling-Software“ – HIS COB – an, welche ausschließlich zur Kosten- und Leistungsrechnung dient.⁵ Im Folgenden wird deshalb analysiert, welche Zwecke die Kosten- und Leistungsrechnung zu erfüllen vermag und wie sie dadurch zur Steuerung von Hochschulen beitragen kann bzw. welche Probleme dabei bestehen. Dazu wird zuvor kurz auf die Stellung der Kosten- und Leistungsrechnung innerhalb des Rechnungswesens eingegangen.

3 Kosten- und Leistungsrechnung

3.1 Einordnung in das Rechnungswesen

Das kaufmännische Rechnungswesen besteht im Wesentlichen aus zwei Teilbereichen: dem internen und dem externen Rechnungswesen. Die Systeme der Kosten- und Lei-

¹ Vgl. *Küpper, H.-U.*, Controlling, 1995, S. 13 ff.

² Vgl. *Küpper, H.-U.; Weber, J.; Zünd, A.*, Controlling, 1990, S. 283; *Küpper, H.-U.*, Controlling, 1995, S. 24 ff. Vgl. ferner *Küpper, H.-U.*, Controllinginstrument Kostenrechnung I, 1990, S. 11 ff.; *Küpper, H.-U.*, Controllinginstrument Kostenrechnung II, 1990, S. 83 ff.

³ Vgl. *Küpper, H.-U.; Weber, J.; Zünd, A.*, Controlling, 1990, S. 288.

⁴ So wurde im Land Brandenburg beispielsweise der Modellversuch „Globalisierung“ an die Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung gebunden. Analog wurde in Sachsen der Modellversuch zur Globalisierung an der TU Dresden ebenfalls nur unter der Maßgabe, eine Kosten- und Leistungsrechnung einzuführen, genehmigt. Vgl. ferner Hochschulfinanzverordnung Hessen, 2000, §10 f.

⁵ Vgl. Kurzbeschreibung zu HIS COB GX Controlling-Baustein, www.his.de, Stand: 29.03.2001. Vgl. ferner Ederleh, J., HIS-Konzept, 2000.

stungsrechnung gehören dem internen Rechnungswesen an und dienen grundsätzlich als *interne Planungs-, Kontroll- und Steuerungsinstrumente*.⁶ Zu diesem Zweck werden beispielsweise Wertansätze innerhalb der Rechnung gewählt, welche die Steuerungsfunktion unterstreichen (Ansatz kalkulatorischer Kosten: Abschreibung, Zinsen, Miete, ...). Diese internen Instrumente unterliegen, im Gegensatz zum Jahresabschluss (Bilanz, Gewinn- u. Verlustrechnung, ...), *keinen* gesetzlichen Vorschriften und können deshalb an spezifischen Zwecken individuell ausgerichtet werden. Im Gegensatz dazu ist das externe Rechnungswesen, der Jahresabschluss, an externe Adressaten gerichtet und unterliegt weitreichenden handels- und steuerrechtlichen Vorschriften. Allgemein soll der Jahresabschluss die Informationsbedürfnisse Externer befriedigen, indem er ein den tatsächlichen Verhältnissen entsprechendes Bild zur Vermögens-, Finanz- und Ertragslage des Unternehmens liefert.

Diese kurzen Ausführungen sollen belegen, dass die originäre Funktion von Kosten- und Leistungsrechnungssystemen *nicht in der Rechnungslegung* oder der Erfüllung von *Rechenschaftspflichten* zu sehen ist, sondern die interne Steuerungsfunktion im Vordergrund steht. Sollte die Kosten- und Leistungsrechnung, wie – nicht nur – das Brandenburgische Wissenschaftsministerium es anscheinend anstrebt, als aufsichtsrechtliches Instrument interpretiert werden,⁷ so sind zumindest eindeutige „Rechnungslegungsvorschriften“ verbindlich festzulegen. Dazu gehören mindestens Festlegungen hinsichtlich der Wahl des Wertansatzes für die Personalkosten (Durchschnittssätze oder Ansatz der tatsächlichen Ist-Kosten), für die Berechnung der Abschreibungen (Wiederbeschaffungswerte vs. Anschaffungswerte, Methode, Nutzungsdauer usw.) sowie die Wertansätze für die anzusetzende (kalkulatorische) Miete.⁸ Durch die Vereinheitlichung der Rechnungslegungsvorschriften auf Landes- oder sogar Bundesebene werden sich allerdings spezifische interne Informationsbedürfnisse und Fragestellungen nur noch bedingt erfüllen lassen.

Werden im Rahmen einheitlicher Rechnungslegungsvorschriften Festlegungen – auch unter dem Gesichtspunkt der Vergleichbarkeit der einzelnen Einrichtungen – getroffen, so wird bei den Personalkosten in der Regel Durchschnittssätzen (Normkosten, Standards) der Vorzug zu geben sein, da sich anderenfalls aufgrund des öffentlichen Tarif-

⁶ Vgl. Pfaff, D.; Weber, J., *Kostenrechnung*, 1998, S. 151 ff. Vgl. ferner Wagenhofer, A., *Kostenrechnung*, 1999.

⁷ Vgl. Fußnote 4

⁸ Vgl. Küpper, H.-U., *Hochschulrechnung*, 2000, S. 357 ff.

sowie des Beamtenrechts der Familienstand und das Alter der Beschäftigten unmittelbar in den Kosten niederschlagen würden, was sich wiederum nicht nur bei Vergleichen als kontraproduktiv erweisen würde. Wertansätze auf der Basis solcher Standards werden hingegen den internen Zwecken von Kosten- und Leistungsrechnungen regelmäßig entgegenstehen, da es intern gerade interessant sein kann, die tatsächlichen Personalkosten einer Einrichtung zu kennen. Gleichzeitig wird bei einer internen Wirtschaftlichkeitsbetrachtung im Fall einer Vermietung nicht ein Durchschnittswert, sondern die tatsächliche Miete oder die ortsübliche Vergleichsmiete der weitaus informativere Wertansatz sein.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Wertansätze unterschiedlichen Zwecksetzungen entsprechen und dass es keine Wertansätze geben kann, die internen und externen Zwecksetzungen gleichermaßen gut entsprechen.

D. h., die Kosten- und Leistungsrechnung kann ihren originären Zweck als internes Steuerungsinstrument nicht mehr ausreichend erfüllen. Dies gilt insbesondere dann, wenn nicht eindeutig zwischen einer weitgehend zweckneutralen Grundrechnung (bei der noch keine Schlüsselungen oder weiteren Verrechnungen stattgefunden haben) und einer auf spezifische Fragestellungen ausgerichteten Sonderauswertungsrechnung unterschieden wird.⁹

3.2 Problematik der mehrdeutigen Verwendung der Begriffe Erlös und Leistung

Die Bezeichnung „Kosten- und Leistungsrechnung“ ist sprachlich nicht eindeutig. Der Begriff „Leistung“ kann vom allgemeinen Sprachverständnis her sowohl monetär bewerteten Output als auch nicht-monetären abbilden. Im Gegensatz dazu ist der Begriff „Erlös“ sprachlich von vornherein auf monetär bewertete Sachverhalte beschränkt. Deshalb wäre statt des Begriffs „Kosten- und Leistungsrechnung“ die Bezeichnung „Kosten- und Erlösrechnung“ für eine Rechnung, die ausschließlich monetär quantifizierbare Sachverhalte abbildet, treffender.

Eine einheitliche Bezeichnung für den bewerteten Output hat sich indes innerhalb der Literatur zum betrieblichen Rechnungswesen noch nicht durchgesetzt. Betrachtet man das interne Rechnungswesen im Kontext öffentlicher Institutionen und speziell der Hochschulen, so wird allerdings deutlich, dass es zweckmäßig ist, deutlich zwischen

⁹ Vgl. *Kronthaler, L., Greifswalder Grundsätze, 1999, S. 582 f.*

einer Kosten- und Leistungsrechnung (wobei die Leistungsrechnung dann im Regelfall eine Leistungsindikatorrechnung ist) und einer Kosten- und Erlösrechnung zu differenzieren.¹⁰ Durch eine solche Differenzierung würden einige sich regelmäßig ergebende Widersprüche von Anfang an vermieden.¹¹

Wenngleich an dieser Stelle dafür plädiert wird, in Zukunft den Begriff Kosten- und Erlösrechnung für die internen monetären Rechnungssysteme zu verwenden, wird im Folgenden – noch – der Begriff Kosten- und Leistungsrechnung verwendet. Der letztgenannte Begriff wird hier deshalb – noch – verwendet, weil er in der gegenwärtigen Diskussion dominiert und dieser Beitrag eben diese Diskussion erreichen will.

3.3 Funktionen der Kosten- und Leistungsrechnung im Hochschulbereich

Neben der Abbildung und Dokumentation stehen bei Non-Profit-Organisationen im Wesentlichen Wirtschaftlichkeitsbetrachtungen und die Bereitstellung von Informationen für Entscheidungen sowie die Verhaltenssteuerung im Mittelpunkt der Aufgaben der Kosten- und Leistungsrechnung.¹² Dabei bilden die Systeme der Kosten- und Leistungsrechnung ausschließlich monetär quantifizierbare Informationen ab.

Die Leistungen der Hochschulen werden bisher nicht an Märkten gehandelt und lassen sich deshalb *nicht mit Preisen bewerten*. Bei der Existenz von marktpreisadäquaten Studiengebühren wäre hingegen – unabhängig von sozialen Aspekten – eine Bewertung der Lehre mit Preisen möglich. Bestünde tatsächlicher Wettbewerb zwischen den Hochschulen, wären die Studiengebühren der Preis, der sowohl die Qualitätsaspekte der Hochschulausbildung als auch die diesbezüglichen Präferenzen der Nachfrager in einem einzigen Wert abbildete.

Das dagegen von *Gutow (Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover)* vorgeschlagene Vorgehen, um zu einer Bewertung des Hochschuloutputs über die Einbeziehung von „Zwischenprodukten“ zu gelangen, ist von der Methodik abwegig und nicht geeig-

¹⁰ Vgl. *Küpper, H.-U., Zboril, N., Rechnungszwecke, 1997.*

¹¹ In diesem Sinne verwenden *Hummel/Männel* und *Schweitzer/Küpper* (seit der 6. Auflage) konsequent den Begriff Erlös für den bewerteten Output. Vgl. *Hummel, S.; Männel, W., Kostenrechnung, 1990; Schweitzer, M.; Küpper, H.-U., Kosten- und Erlösrechnung, 1995.*

¹² Vgl. *Schweitzer, M.; Küpper, H.-U., Kosten- und Erlösrechnung, 1995, S. 38 ff.* Vgl. ferner *Pfaff, D.; Weber, J., Kostenrechnung, 1998, S. 151 ff.; Wagenhofer, A., Kostenrechnung, 1999.*

net, den Output der Hochschulen monetär zu bewerten. Dazu kommt, dass auch die inhaltliche Bewertung von „Zwischenprodukten“ (aus deren Summe sich der Wert der „Endprodukte“ in einer Annäherung ergeben sollte) zum Teil falsch ist.¹³

Die Leistungsabgabe der Hochschulen in staatlicher Trägerschaft erfolgt bis jetzt weitgehend unentgeltlich. Das bedeutet, dass Kosten- und Leistungsrechnungen lediglich den *bewerteten Input* der Hochschulen abbilden können.¹⁴ Es handelt sich folglich in erster Linie um *Kostenrechnungssysteme*. Da sich die wissenschaftlichen Leistungen der Hochschulen – der Output – nicht in monetären Größen messen lassen, kann die Kosten- und Leistungsrechnung hierzu keine Informationen liefern.¹⁵ Gleichwohl ist die Abbildung des Outputs der Hochschulen, gerade für Hochschulen im Wettbewerb, ungleich wichtiger als eine isolierte kostenrechnerische Abbildung des Inputs; schließlich kann es nicht darum gehen, nur die Kostenseite zu betrachten, sondern darum, auf der Basis des ökonomischen Prinzips ein optimales Verhältnis zwischen dem Output (bzw. den Ergeb-

¹³ Die genannten Beispiele für „Zwischenprodukte“ belegen dies deutlich:

- „Publikationen in referierten Fachzeitschriften werden dem Verfasser mit einem bestimmten Geldbetrag für diese Leistung entgolten.
- Forschungsergebnisse lassen sich patentieren oder vermarkten. Die Erlöse hierfür geben einen Hinweis auf die Wertschätzung der Nutznießer für ein neues Forschungsergebnis.
- Lehrtexte werden an die Studierenden als Nutznießer dieser Texte verkauft. Der Preis, der hierfür erzielt werden kann, offenbart den Wert, den die Studierenden diesem Zwischenprodukt zusprechen.“

Gutow, S., Leistungsrechnung, 2001, S. 10.

Ohne weiter auf diesen Ansatz eingehen zu wollen, sei zumindest angemerkt, dass diese Beispiele einen sehr eingeschränkten Blick auf die Hochschulen reflektieren und dass in Bezug auf den ersten Anstrich des o. g. Zitats in der Regel das Gegenteil der Fall ist. So müssen sich beispielsweise die Autoren bei einer Veröffentlichung in „nature“ oder „science“ an den Kosten der Veröffentlichung beteiligen.

¹⁴ Vgl. *Küpper, H.-U., Hochschulen, 2000, S. 227.*

¹⁵ Eine Ausnahme bilden die eingeworbenen Drittmittel, die auch als Leistungsmaßstab angesehen werden können. Allerdings sind die Drittmittel als absolute Größe zum Leistungsvergleich unterschiedlicher Fächer verhältnismäßig unbrauchbar. Geeigneter ist vielmehr das Verhältnis der eingeworbenen Drittmittel zum Bundesdurchschnitt der unterschiedlichen Fachdisziplinen; eine einheitenlose Kennziffer, die keinen Eingang in die auf monetäre Daten beschränkte Kosten- und Leistungsrechnung finden kann.

nissen und Wirkungen) und den Kosten zu erreichen.¹⁶ Es geht um die Effektivität der Dienstleistungsprozesse in den Hochschulen.¹⁷ Und da sich die Ergebnisse der Hochschulen in der Forschung, der Lehre sowie im Rahmen der sonstigen Dienstleistungen nicht in der Kosten- und Leistungsrechnung wiederfinden, sind sie in einem Informationssystem abzubilden, das weitgehend auf nicht-monetären Outputgrößen basiert.¹⁸ Die Effektivität der Dienstleistungsprozesse an Hochschulen wiederum ergibt sich dann aus der Verknüpfung von (monetären) Inputgrößen und (nicht-monetären sowie ggf. monetären) Outputgrößen in Form von Kennzahlen.

3.4 Verbundbeziehungen zwischen Lehre und Forschung

Zwischen den Leistungsprozessen in Hochschulen bestehen *Verbundbeziehungen*, da Lehre und Forschung im Hochschulbereich parallel stattfinden.¹⁹ Dieses gilt insbesondere für die Universitäten, da die auf Humboldt zurückgehende Einheit von Forschung und

¹⁶ Vgl. ferner Zboril, N., Fakultäts-Informationssystem, 1998, S. 7.

¹⁷ Zur Wirkungsrechnung und zur differenzierten Betrachtung hinsichtlich Output, Outcome und Impact vgl. Budäus, D., Public Management, 1995, S. 59; Budäus, D.; Buchholtz, K., Performance Controlling, 1995, S. 9; Hellstern, G.-H.; Wollmann, H., Evaluierungsforschung, 1983, S. 57 f.; Rossi, P.; Freeman, H., Evaluation, 1993, S. 215 ff.; Rossi, P.; Freeman, H., Programm-Evaluation, 1988, S. 95 ff.; Schedler, K., New Public Management, 1995, S. 69.

¹⁸ Vgl. Küpper, H.-U., Hochschulen, 2000, S. 227; Küpper, H.-U.; Zboril, N., Rechnungszwecke, 1997, S. 340 ff.

¹⁹ Dabei ist die Frage nach der Art der Abhängigkeit zwischen den miteinander verbundenen Prozessen – die in der Literatur unterschiedlich eingeschätzt wird – für die kostentheoretische Betrachtung unerheblich. Vgl. Albach, H., Kuppelproduktion, 1985; Backes-Gellner, U., Forschung und Lehre, 1989; Backes-Gellner, U.; Zanders, E., Verbundproduktion, 1989; Cave, M.; Hanney, S., Performance Indicators, 1990, S. 62; Lerbinger, P., Studentenbergr, 1985. Vgl. ferner Hödl, E., Hochschulsteuerung, 1994, S. 149; OECD (Hrsg.), Frascati Manual, 1994, S. 34.

²⁰ Die Verhältnisse der Leistungserstellung an Universitäten decken sich nicht vollständig mit einer engen Definition der Kuppelproduktion, aus der technisch zwangsläufig mehrere Produkte in einem meist starren Mengenverhältnis hervorgehen. Dies ist aber nicht das Kernproblem einer verursachungsgerechten Kostenzuordnung. Das Bestehen von Verbundbeziehungen allein verhindert die Konstruktion von Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Heise ist deshalb ausdrücklich zu widersprechen, wenn er die Kuppelproduktion als „modernen Mythos“ beschreibt und eine verursachungsgerechte Schlüsselung von Gemeinkosten für möglich hält. Vgl. Heise, S., Kuppelproduktion, 2001, Heise, S., Hochschulkostenrechnung, 2001. Zur Definition der Kuppelproduktion vgl. Hummel, S.; Männel, W., Kostenrechnung, 1990. Vgl. ferner Brinkmann, G., Universität, 1991, S. 60 f.

Lehre für Universitäten ein strukturbestimmendes Element ist. Die Verbundbeziehungen zwischen den Hochschulprozessen stehen der Konstruktion einfacher *Ursache-Wirkungs-Beziehungen* entgegen.²⁰ (Fußnote Seite 86) Um solchen Interdependenzen Rechnung zu tragen, haben sich Wirtschaftlichkeitsaussagen grundsätzlich auf die Gesamtproduktion zu beziehen.²¹ Die isolierte Betrachtung der Lehre oder der Forschung ist folglich nicht möglich.²² Dem *Arbeitskreis „Hochschulrechnungswesen“ der deutschen Universitätskanzler* ist deshalb ausdrücklich zuzustimmen, wenn ausgeführt wird:

„In einem relativ breiten Bereich lassen sich die Kosten für Lehre und für Forschung deshalb nicht objektiv trennen, weil gerade die Einheit dieser Aufgaben dem entgegensteht (Kuppelproduktion). Die universitäre Lehre findet auf der Grundlage der Forschung statt, und umgekehrt beeinflusst die Lehre auch die Forschung. Anders als bei Fachhochschulen (dort grundsätzlich nur Lehre) und Forschungseinrichtungen wie der Max-Planck-Gesellschaft (dort grundsätzlich nur Forschung) steht das Wesen der Universität einer objektiven Trennung der Kosten von Lehre und Forschung im Kernbereich entgegen. Dies muss bei Auswertungsrechnungen deutlich gemacht werden, denn jede Schätzung, jeder Verteilungs- oder Verrechnungsschlüssel ist letztlich gegriffen und damit falsch. Nur mit diesem permanent begleitenden Verständnis kann man ein universitäres Rechnungswesen sinnvoll interpretieren.“²³ Insbesondere ist eine pauschale Zuordnung – etwa in Anlehnung an die Aufteilung, die im Anstellungsvertrag der Hochschullehrer vorgesehen ist – nicht möglich. Ebenso

²¹ Vgl. *Spiegel-Rösing, I., Forschungsleistung, 1975, S. 5 f.*

²² Vgl. *Mertens, P.; Back-Hock, A.; Sluka, K., Kalkulation, 1994, S. 308.*

²³ *Arbeitskreis „Hochschulrechnungswesen“ der deutschen Universitätskanzler* (Hrsg.), *Schlussbericht, 1999, S. 8 f.*

²⁴ Die Technische Universität Dresden befragt ihre Wissenschaftler hinsichtlich dem Aufteilungsverhältnis der eingesetzten Ressourcen für Lehre, Forschung, Dienstleistung und Transfer und nutzt dieses Verhältnis für die Schlüsselung der Kosten.

Das Vorgehen der Technischen Universität Dresden und der HIS GmbH ist inhaltlich wie methodisch fragwürdig. Die Abhängigkeit der wissenschaftlichen Leistungsprozesse (interdependente Kuppelproduktion) kann durch die Befragung einzelner Wissenschaftler nicht aufgelöst werden. Zudem scheidet dieses Vorgehen aus methodischer Sicht für einen (externen) Vergleich aus, da die Rechnungslegung nicht nach einheitlichen Maßstäben und Grundsätzen erfolgt, sondern auf die subjektiven Einschätzungen der Wissenschaftler zurückgegriffen wird. Da bei einem solchen Ansatz regelmäßig eine große Zahl von Wissenschaftlern eingebunden ist, ist weder die Transparenz des Verfahrens gewährleistet, noch kann die intersubjektive Nachprüfbarkeit der Einschätzungen sichergestellt werden.

scheidet eine auf Befragungen basierende Schlüsselung, wie sie die *Technische Universität Dresden* im Zusammenhang mit der *HIS GmbH* praktiziert,²⁴ (Fußnote Seite 87) aus.²⁵

Die bestehenden Verbundbeziehungen zwischen den Leistungsprozessen verhindern eine verursachungsgerechte Trennung in die Kosten der Forschung und die Kosten der Lehre bzw. die einzelner Studiengänge oder Studenten. Jede praktizierte Schlüsselung ist willkürlich.

3.5 Differenzierung in beeinflussbare und nicht beeinflussbare Kosten als Voraussetzungen für Verhaltensänderungen

Die Kosten- und Leistungsrechnung kann nur dann einen Beitrag zur Steigerung der Wirtschaftlichkeit der Leistungsprozesse an Hochschulen erbringen, wenn die Informationen bei den Akteuren im Hochschulbereich zu *Verhaltensänderungen* führen. Dabei nehmen die Hochschullehrer eine zentrale Rolle ein, da sie unmittelbar in die wissenschaftlichen Produktionsprozesse eingebunden sind bzw. diese von ihnen im Wesentlichen getragen werden.²⁶ Sollen nun wirtschaftlichkeitssteigernde Impulse von der Kosten- und Leistungsrechnung ausgehen, so setzt dies voraus, dass das verhaltensorientierte organisatorische Grundprinzip der Einheitlichkeit (Kongruenz) von Aufgabe, Kompetenz und Verantwortung eingehalten wird;²⁷ die Hochschullehrer also nur mit den Kosten belastet werden, die sie auch beeinflussen können. Das hat eine Trennung in *beeinflussbare* und *nicht beeinflussbare Kosten* zur Folge;²⁸ dabei ist die Differenzierung – analog zu der Einordnung bei Fixkosten – relativ in Abhängigkeit der betrachteten Ebene vorzunehmen. Dies setzt insbesondere voraus, dass Kosten nur nach dem *Verur-*

²⁵ Auch das von Mertens; Back-Hock; Sluka dargestellte Kalkulationsmodell verstößt gegen das Verursachungsprinzip, da Gemeinkosten über Schlüssel verrechnet werden. Vgl. *Mertens, P.; Back-Hock, A.; Sluka, K., Kalkulation, 1994.*

²⁶ Vgl. *Witte, F., Hochschulen, 1999, S. 22 f.*

²⁷ Vgl. *Weidner, W.; Freitag, G.; Gernet, E.; Ulbrich, K., Organisation, 1992, S. 63 u. 70;* vgl. ferner zur resultierenden Verhaltensbeeinflussung *Ewert, R.; Wagenhofer, A., Unternehmensrechnung, 1995, S. 314 ff., insb. S. 385.*

²⁸ Vgl. *Albach, H., Hochschul-Kostenrechnung, 2000, S. 220 ff.*

²⁹ Zur Kostenzurechnung vgl. allgemein *Schweitzer, M.; Küpper, H.-U., Kosten- und Erlösrechnung, 1995, S. 87* bzw. speziell zum Verursachungsprinzip und zum Kosteneinwirkungsprinzip: *Kosiol, E., Kostenrechnung, 1979, S. 29 und 142 ff., zum Identitätsprinzip Riebel, P., Einzelkostenrechnung, 1994, S. 32, S. 70 ff.*

sachungsprinzip zugerechnet werden dürfen und jegliche Schlüsselung auf der Basis anderer Anlastungshilfsprinzipien zu vermeiden ist.²⁹ (Fußnote Seite 88) Kostenzuordnung sollte also nur dann erfolgen, wenn der zugrunde liegende Leistungsaustausch tatsächlich vereinbart wurde, er also auf einer Entscheidung der empfangenden Kostenstelle beruht.³⁰ Bei zentral angebotenen Diensten und Verwaltungsleistungen in Hochschulen kann das zweierlei bedeuten. Entweder der angebotene zentrale Dienst bzw. die Verwaltungsleistung wird als notwendiger Serviceprozess angesehen, dann sind die Kosten hierfür transparent auszuweisen und nicht weiter zu verrechnen³¹. Oder die serviceempfangende Professur (Hauptkostenstelle) kann über die Inanspruchnahme entscheiden, dann ist eine stufenweise verursachungsgerechte und verantwortungsbezogene Verrechnung der Kosten möglich.³²

Im Ergebnis führt ein solches Vorgehen dazu, dass die Kosten der zentralen Universitätsverwaltung, des Rechenzentrums und der Bibliothek insoweit als Summe ausgewiesen werden, als keine verursachungsgerechte Verrechnung auf andere Kostenstellen möglich ist. Dabei wird deutlich, welche Kosten für diese Einrichtungen und damit für die Aufrechterhaltung der „Betriebs-“Bereitschaft bzw. von Kapazität für Lehre und Forschung entstehen.³³ Die variablen Kosten für zentrale Dienste, die auf der Basis von Entscheidungen in Anspruch genommen werden können (Druckereien usw.) lassen sich hingegen verursachungsgerecht zurechnen; eine Verrechnung dieser Kosten ist folglich möglich. Das skizzierte Vorgehen entspricht dem der mehrstufigen Deckungsbeitragsrechnung bzw. dem mit relativen Einzelkosten.

³⁰ Vgl. *Albach, H.*, Hochschul-Kostenrechnung, 2000, S. 220.

³¹ Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil es sich im Wesentlichen um Fixkosten (Personalkosten) handelt, die Kosten also in großen Intervallen weitgehend unabhängig von der Leistungserstellung entstehen.

³² Vgl. *Albach, H.*, Hochschul-Kostenrechnung, 2000, S. 220.

³³ Vgl. *Albach, H.*, Hochschul-Kostenrechnung, 2000, S. 222.

³⁴ Die Kosten- und Leistungsrechnung wird grundsätzlich falsch verstanden, wenn bereits die internen Leistungen (die Leistungen der Vorkostenstellen) als Kostenträger definiert werden. Eine Studie von Kienbaum Management Consults GmbH zur Konzeption der Kosten- und Leistungsrechnung an der Freien Universität Berlin wählt für die Leistungen der Vorkostenstellen (Haushalt, Personal, Organisation usw.) den Begriff Kostenträger. In diesem Sinne versteht Kienbaum unter Kostenträgern beispielsweise die Vor-Leistung: „Allgemeine Personalangelegenheiten für Wissenschaftliches Personal, Beamte, Angestellte, Lohnempfänger, stud. Hilfskräfte und Auszubildende“. Diese Sichtweise ist auch mit einer geschäftsprozessorientierten Sichtweise und damit einem Activity-based-costing (Prozesskostenrechnung) nicht vereinbar. Vgl. *Kienbaum* (Hrsg.), Fachkonzept, 2000, Anlage 1.

Die *Kostenträger* einer Hochschule ergeben sich aus den Hauptprozessen; es ist der Output in Forschung und Lehre sowie im Bereich der sonstigen Dienstleistungen.³⁴ (Fußnote Seite 89)
Differenzierter handelt es sich also um die Absolventen der unterschiedlichen Studienangebote der Hochschule, um die Forschungsergebnisse (Veröffentlichungen usw.) und um die erbrachten sonstigen Dienstleistungen.

3.6 Fazit zur Kosten- und Leistungsrechnung im Hochschulbereich

Diese Ausführungen sollen belegen, dass Kostenrechnungssysteme nicht so gestaltet werden können, dass sie gleichzeitig als interne Steuerungsinstrumente und zur externen Rechenschaftslegung genutzt werden können, ohne dass eine der beiden Funktionen beeinträchtigt ist. Insbesondere kann die Kosten- und Leistungsrechnung ohne eine hinreichende Differenzierung zwischen Grund- und Sonderauswertungsrechnung nicht zu einer höheren Transparenz bzw. Vergleichbarkeit im Hochschulbereich beitragen. Die Kosten- und Leistungsrechnung ist originär ein internes Steuerungsinstrument und sollte auch im Rahmen der Einführung von Globalhaushalten so verstanden werden.

Gleichzeitig belegen die dargestellten Probleme, dass eine Vollkostenrechnung, die eine Verteilung aller Kosten auf die Kostenträger der Hochschulen anstrebt, aus mehreren Gründen im Hochschulbereich nicht sinnvoll möglich ist. Zum einen lassen sich die Fixkosten der zentral angebotenen Dienste nicht verursachungsgerecht zuordnen und zum anderen ist aufgrund der Verbundbeziehungen zwischen Lehre und Forschung keine verursachungsgerechte Trennung in Lehr- und Forschungskosten möglich, so dass keine kostentheoretisch begründbare und willkürfreie Verrechnung erfolgen kann. Ein Verstoß gegen das Verursachungsprinzip hat im Hochschulbereich aufgrund der hohen Fixkosten (die im Hochschulbereich zwischen 80 und 90 Prozent der Kosten ausmachen) gravierende Folgen für die Interpretierbarkeit der Ergebnisse. Vielleicht sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich die Probleme der verursachungsgerechten Kostenzuordnung auch nicht mit der Prozesskostenrechnung lösen lassen. Die Prozesskostenrechnung ermöglicht, Gemeinkosten in Abhängigkeit von Kostentreibern (Aktivitäten im Prozess) zuzuordnen, wobei eine Unterteilung in leistungsmengeninduzierte und leistungsmengenneutrale Kosten vorgenommen wird. Die Prozesskostenrechnung ist damit in der Lage, die leistungsmengeninduzierten Gemeinkosten vergleichsweise beanspruchungsgerecht zuzuordnen. Eine verursachungsgerechte Gemeinkostenzuordnung ist natürlich auch mit diesem Instrument nicht möglich.

Aus den vorstehenden Ausführungen ergeben sich Konsequenzen für die Ausgestaltung der Kosten- und Leistungsrechnung an Hochschulen. So sollten, nachdem die verursa-

chungsgerecht zuordenbaren Kosten innerhalb des zweiten Schritts der Kostenstellenrechnung – der innerbetrieblichen Leistungsverrechnung – verrechnet wurden, grundsätzlich keine weiteren Verrechnungen durch Schlüsselung mehr vorgenommen werden. Das hat insbesondere zur Folge, dass die Kosten der Hauptkostenstellen (Professuren) lediglich dem gesamten Output einer wissenschaftlichen Einrichtung (in Forschung und Lehre) gegenübergestellt werden sollten. *Es ist an Universitäten ohne willkürliche Schlüsselung weder möglich, die Vollkosten je Student, noch isoliert die Vollkosten der Forschung zu berechnen.* Die Ergebnisse einer solchen Rechnung wären nicht interpretierbar. Zum einen, weil die echten Gemeinkosten von Forschung und Lehre geschlüsselt wurden, und zum anderen, weil die fixen Personalkosten auf einzelne Kostenträger (Leistungseinheiten) verteilt werden müssten.

Die Implikation dieses Befunds mag für technokratisch orientierte Betrachter schwer hinnehmbar sein; die (politischen) Folgen bei einer Fehlinterpretation rein rechnerisch exakter Ergebnisse sind hingegen mindestens ebenso schwer abschätzbar.

Grundsätzlich kann ein Kostenrechnungssystem im Hochschulbereich deshalb *lediglich den gesamten Output einer wissenschaftlichen Einrichtung dem gesamten Input gegenüberstellen und hat keine weiteren Verrechnungen vorzunehmen.*³⁵ *Eine Kostenträgerrechnung auf Vollkostenbasis ist nicht ohne willkürliche Schlüsselungen durchführbar.*

4 Implikationen für das Controlling an Hochschulen

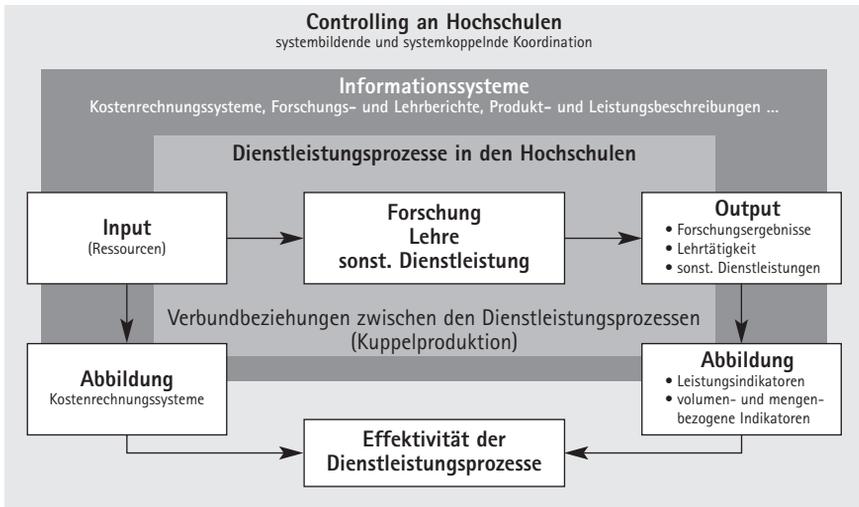
Die folgende Abbildung 1 stellt die wissenschaftlichen Leistungserstellungsprozesse im Hochschulbereich zusammenfassend dar und verdeutlicht die Einordnung der Kosten- und Leistungsrechnung und anderer Instrumente zur Messung des Outputs im Controllingkontext.³⁶

Wie vorstehend dargestellt, kann das Controllinginstrument „Kosten- und Leistungsrechnung“ im Hochschulbereich nur einen Teil der ihm üblicherweise zugeordneten Funktionen erfüllen (insbesondere die Inputbewertung in Form einer Kostenarten- und

³⁵ Von den noch deutlich komplexeren Abhängigkeiten wissenschaftlicher Produktion bei interdisziplinärer Forschung, an der unterschiedliche Wissenschaftler beteiligt sind, wird an dieser Stelle abgesehen.

³⁶ Zur Koordinationsfunktion des Controllings im Hochschulbereich, insbesondere zur systembildenden und zur systemkoppelnden Koordination vgl. Weber, J., Hochschulcontrolling, 1996, S. 17 ff. und S. 21. Vgl. ferner Küpper, H.-U., Hochschul-Controlling, 1998, S. 153 ff.

Abb. 1: Einordnung der Kostenrechnung



Kostenstellenrechnung). Das hat zur Folge, dass die Systeme der Kosten- und Leistungsrechnung im Controllingkontext im Hochschulbereich nicht die zentrale Rolle spielen können, die sie bei erwerbswirtschaftlich ausgerichteten Unternehmen haben und die ihnen regelmäßig von der Ministerialbürokratie zugedacht wird. Vor allem die Abbildung des Outputs ist mit der Kosten- und Leistungsrechnung nicht möglich. Dadurch ist der Beitrag, den die Kosten- und Leistungsrechnung zur Wirtschaftlichkeitssteigerung im Hochschulbereich liefern kann, begrenzt. Gleichzeitig ist auch die Steuerungsfunktion der Kosten- und Leistungsrechnung eingeschränkt, da der Wettbewerb der Hochschulen untereinander auf der Basis unterschiedlicher Profile und Schwerpunkte über den Output – die Leistungen in Forschung und Lehre – stattfindet.

Zur Erfüllung der Informationsversorgungsfunktion sowie der Planungs- und Kontrollfunktion des Controllings sind im Hochschulbereich deshalb vorrangig Instrumente einzusetzen, die den Output der Hochschulen abbilden. Der Output wiederum lässt sich mit Leistungsindikatoren, mit volumen- und mengenbezogenen und mit aufgabenbezogenen Indikatoren darstellen, so dass auch die Effektivität der Hochschulprozesse – durch die Gegenüberstellung der Informationen der Kosten- und Leistungsrechnung und der Instrumente zur Leistungsmessung – bestimmt werden kann.

Das Controlling hat im Hochschulbereich folglich sein Augenmerk auf Berichts- und Kennzahlensysteme zu richten, welche die Leistungen in Forschung und Lehre abbilden,

damit die Wettbewerbsposition der Hochschulen beschreiben und ein Benchmarking ermöglichen. Gleichzeitig ist aus Sicht des Hochschul-Controllings der Stellenwert von Budgetierungsinstrumenten (formelgebundenen Mittelverteilungsmodellen und Zielvereinbarungen) als weitaus bedeutsamer einzuschätzen als derjenige der Kosten- und Leistungsrechnung. Insbesondere im Hinblick auf die Steigerung der Wirtschaftlichkeit der wissenschaftlichen Hochschulprozesse wirken Budgetierungsinstrumente – durch die Verschränkung von wissenschaftlichen Leistungen auf der einen und finanziellen Mitteln auf der anderen Seite – als Regelkreis. Leistungen werden durch zusätzliche Mittel belohnt, fehlende Leistungen durch Mittelentzug sanktioniert.

Insofern geht es aus Sicht des Hochschul-Controllings vielmehr darum, Kriterien zu finden und transparent zu machen, welche die wissenschaftliche Produktion der Hochschulen valide und zuverlässig beschreiben. Aus diesem Grunde ist die weitere Entwicklung (und der Ausbau) von Leistungs- und Belastungskriterien, von Modellen der formelgebundenen Finanzmittelverteilung und von Zielvereinbarungen, sowohl zwischen Staat und Hochschulen als auch innerhalb der Hochschulen, ein Weg, der mehr Erfolg verspricht und den Besonderheiten der Hochschulen gerechter wird.

Literaturhinweise:

Albach, Horst [Hochschul-Kostenrechnung, 2000]: Zu neuen Entwicklungen in der Hochschul-Kostenrechnung. In: *ZfB-Ergänzungsheft 3/2000*, S. 219-223.

Albach, Horst [Kuppelproduktion, 1985]: Lehre und Forschung als Kuppelproduktion. In: *ZfB, 1985*, S. 862-864.

Arbeitskreis „Hochschulrechnungswesen“ der deutschen Universitätskanzler (Hrsg.) [Schlussbericht, 1999]: Schlussbericht, Berichtszeitraum 15.05.1998 bis 31.07.1999, Sprecher des Arbeitskreises: Kronthaler, TU München, 1999.

Backes-Gellner, Uschi [Forschung und Lehre, 1989]: Zum Verhältnis von Forschung und Lehre in sozialwissenschaftlichen Fachbereichen. In: *Helberger, Christof* (Hrsg.): *Ökonomie der Hochschule I*, Berlin 1989, S. 51-76.

Backes-Gellner, Uschi; Zanders, Eva [Verbundproduktion, 1989]: Lehre und Forschung als Verbundproduktion. Data-Envelope-Analysen und organisationsökonomische Interpretationen der Realität in wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen. In: *ZfB, 1989*, S. 271-290.

Brinkmann, Gerhard [Universität, 1991]: Die Produktionsfunktion der Universität. In:

- Helberger, Christof* (Hrsg.): *Ökonomie der Hochschule II*, Berlin 1991, S. 53–71.
- Budäus, Dietrich* [Public Management, 1995]: *Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen*, 3. Aufl., Berlin 1995.
- Budäus, Dietrich; Buchholtz, Klaus* [Performance Controlling, 1995]: *Controlling in Local Government. Results of an International Study on Costs and Performance Controlling*. In: *Budäus, Dietrich* (Hrsg.): *Public Management. Diskussionsbeiträge*, Hamburg 1995.
- Cave, Martin; Hanney, Stephen* [Performance Indicators, 1990]: *Performance Indicators for Higher Education and Research*. In: *Cave, Martin; Kogan, Maurice; Smith, Robert* (Hrsg.): *Output and Performance Measurement in Government. The State of the Art*, London 1990, S. 59–85.
- Ederleh, Jürgen* [HIS-Konzept, 2000]: *HIS-Konzept der Kosten- und Leistungsrechnung in Hochschulen*. In: *Budäus, Dietrich* (Hrsg.): *Leistungserfassung und Leistungsmessung in öffentlichen Verwaltungen*. 2. Norddeutsche Fachtagung zum New Public Management, Wiesbaden 2000, S. 251–264.
- Ewert, Ralf; Wagenhofer, Alfred* [Unternehmensrechnung, 1995]: *Interne Unternehmensrechnung*, 2. Aufl., Berlin/ Heidelberg/ New York/ Tokyo 1995.
- Gutow, Sven* (His GmbH, Hannover) [Leistungsrechnung, 2001]: *Leistungsrechnung an Hochschulen mit HIS COB-GX. Im Rahmen des Workshops „Controlling an Hochschulen. Kosten- und Leistungsrechnung – aber was dann?“ am 25.–26.10.2001 an der Fachhochschule Zittau/Görlitz ausgegebenes Handout*.
- Heise, Steffen* [Hochschulkostenrechnung, 2001]: *Hochschulkostenrechnung. Forschung durch Entwicklung ausgehend vom Projekt der Fachhochschule Bochum*, Dissertation, Köln 2001.
- Heise, Steffen* [Kuppelproduktion, 2001]: *Die Kuppelproduktion von Lehre und Forschung als moderner Mythos. Vortrag auf dem Workshop „Neue Steuerungsinstrumente für das Hochschulmanagement“ der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement am 22./23. Februar 2001 in Witten*. <http://www.wiso.uni-dortmund.de/LSFG/E/wiss-kom/BOMHEI01.ZIP>
- Hellstern, Gerd-Michael; Wollmann, Hellmut* [Evaluierungsforschung, 1983]: *Evaluierungsforschung. Ansätze und Methoden – dargestellt am Beispiel des Städtebaus*, Basel 1983.
- Hödl, Erich* [Hochschulsteuerung, 1994]: *Ökonomische Anreizsysteme zur Hoch-*

schulsteuerung. In: Grözinger, Gerd; Hödl, Erich (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg 1994, S. 147-163.

Hummel, Siegfried; Männel, Wolfgang [Kostenrechnung, 1990]: Kostenrechnung 1, 4. Aufl., Wiesbaden 1990.

Kienbaum (Hrsg.) [Fachkonzept, 2000]: Bericht. Erstellung eines Fachkonzeptes für die Kosten- und Leistungsrechnung unter Abwägung des kameralen bzw. kaufmännischen Rechnungswesens im Auftrag der Freien Universität Berlin, Kienbaum Management Consults GmbH, Berlin 2000.

Kosiol, Erich [Kostenrechnung, 1979]: Kostenrechnung der Unternehmung, 2. Aufl., Wiesbaden 1979.

Kronthaler, Ludwig [Greifswalder Grundsätze, 1999]: Greifswalder Grundsätze. Weshalb Hochschulen ein modernes Rechnungswesen brauchen. In: Forschung & Lehre, 1999, S. 582 f.

Küpper, Hans-Ulrich [Controlling, 1995]: Controlling. Konzeption, Aufgaben und Instrumente, Stuttgart 1995.

Küpper, Hans-Ulrich [Controllinginstrument Kostenrechnung I, 1990]: Entwicklungslinien der Kostenrechnung als Controllinginstrument. Teil 1. In: krp, 1990, S. 11-16.

Küpper, Hans-Ulrich [Controllinginstrument Kostenrechnung II, 1990]: Entwicklungslinien der Kostenrechnung als Controllinginstrument. Teil 2. In: krp, 1990, S. 83-89.

Küpper, Hans-Ulrich [Hochschul-Controlling, 1998]: Struktur, Aufgaben und Systeme des Hochschul-Controlling. In: Küpper, Hans-Ulrich; Sinz, Elmar J. (Hrsg.): Gestaltungskonzepte für Hochschulen. Effizienz, Effektivität, Evolution, Stuttgart 1998, 152-172.

Küpper, Hans-Ulrich [Hochschulen, 2000]: Hochschulen steuern mit kaufmännischem Rechnungswesen – aber richtig! In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulforschung, München 2000, S. 217-231.

Küpper, Hans-Ulrich [Hochschulrechnung, 2000]: Hochschulrechnung auf der Basis von doppelter Buchführung und HGB? In: zfbf, 2000, S. 348-369.

Küpper, Hans-Ulrich; Weber, Jürgen; Zünd, André [Controlling, 1990]: Zum Verständnis und Selbstverständnis des Controlling. Thesen zur Konsensbildung. In: zfbf, 1990, S. 281-293.

Küpper, Hans-Ulrich; Zboril, Nicole A. [Rechnungszwecke, 1997]: Rechnungszwecke und Struktur einer Kosten-, Leistungs- und Kennzahlenrechnung für Fakultäten. In: *Becker, Wolfgang; Weber, Jürgen* (Hrsg.): *Kostenrechnung. Stand und Entwicklungsperspektiven*, Wiesbaden 1997, S. 337-366.

Lerbinger, Paul [Studentenberg, 1985]: Der Studentenberg als Hemmschuh der Forschung? Eine empirische Untersuchung der Beiträge deutscher Hochschulen in betriebswirtschaftlichen Zeitschriften. In: *ZfB*, 1985, S. 848-858.

Mertens, Peter; Back-Hock, Andrea; Sluka, Karen [Kalkulation, 1994]: Ein Modell zur Kalkulation der Kosten je Absolvent. In: *ZfB-Ergänzungsheft 2*, 1994, S. 297-310.

OECD (Hrsg.) [Frascati Manual, 1994]: *The Measurement of Scientific and Technological Activities. Proposed Standard Practice for Surveys of Research and Experimental Development. „Frascati Manual“ 1993*, Paris 1994.

Pfaff, Dieter; Weber, Jürgen [Kostenrechnung, 1998]: Zweck der Kostenrechnung? Eine neue Sicht auf ein altes Problem. In: *DBW*, 1998, S. 151-165.

Riebel, Paul [Einzelkostenrechnung, 1994]: *Einzelkosten- und Deckungsbeitragsrechnung*, 7. Aufl., Wiesbaden 1994.

Rossi, Peter H.; Freeman, Howard E. [Programm-Evaluation, 1988]: *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*, übersetzt von Hofmann, Gerhard, Stuttgart 1988.

Rossi, Peter Henry; Freeman, Howard E. [Evaluation, 1993]: *Evaluation. A systematic approach*, 5. Aufl., Newbury Park/ London 1993.

Schedler, Kuno [New Public Management, 1995]: *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Von der Idee des New Public Managements (NPM) zum konkreten Gestaltungsmodell: Fallstudie Schweiz*, Bern/ Stuttgart/ Wien 1995.

Schweitzer, Marcell; Küpper, Hans-Ulrich [Kosten- und Erlösrechnung, 1995]: *Systeme der Kosten- und Erlösrechnung*, 6. Aufl., München 1995.

Spiegel-Rösing, Ina S. [Forschungsleistung, 1975]: *Messung der Forschungsleistung. Kontext der Fragestellung und Stand der Forschung*. In: *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft* (Hrsg.): *Beiträge zur Messung von Forschungsleistung. Institutionen, Gruppen und Einzelpersonen*, Bonn 1975, S. 1-14.

Verordnung über das Finanz- und Rechnungswesen der staatlichen Hochschulen in Hes-

sen [Hochschulfinanzverordnung Hessen, 2000], vom 12. Januar 2000, GVBl. I S. 44.

Wagenhofer, Alfred [Kostenrechnung, 1999]: Zwecke der Kostenrechnung. Stellungnahme zum Beitrag Zwecke der Kostenrechnung von Dieter Pfaff und Jürgen Weber, DBW, 1998, S. 151-165. In: DBW, 1999, S. 133-135.

Weber, Jürgen [Hochschulcontrolling, 1996]: Hochschulcontrolling. Das Modell WHU, Stuttgart 1996.

Weidner, Walter; Freitag, Gerhard; Gernet, Erich; Ulbrich, Klaus [Organisation, 1992]: Organisation der Unternehmung. Aufbau- und Ablauforganisation, 4. Aufl., München 1992.

Witte, Frank [Hochschulen, 1999]: Wirtschaftlichkeit in Hochschulen. Ein Finanzmittelverteilungsmodell für Hochschulen auf der Grundlage der Lehr- und Forschungsleistung, zugl. Universität Potsdam, Univ. Diss. 1999, Aachen 1999. <http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog/Details.asp?ID=0&ISBN=3-8265-5828-6&Reihe=0>.

Zboril, Nicole A. [Fakultäts-Informationssystem, 1998]: Fakultäts-Informationssystem als Instrument des Hochschul-Controlling, Stuttgart 1998.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Frank Witte
Rektorat / Controlling
Universität Potsdam
Am Neuen Palais 10
14469 Potsdam
E-Mail: fwitte@rz.uni-potsdam.de

Alfred Kieser, Hans-Ulrich Küpper: Business Administration: Higher education and job market viewed in national and international contexts.

Business administration "Diplom"-courses of study at German universities are submitted to a "hard numerus-clausus", that means, access is highly restricted. Due to great demand this subject shows a poor staff-student-ratio. On the other hand business administration is subject to severe international competition. For these reasons, a task force of the most important German Schools of Business Administration discussed the question whether the implementation of consecutive courses (Bachelor and Master) could lead to significant improvements.

This paper analyses the structure, the problems and the chances of Business administration studies as they are at present and compares them to a concept for new BA and MA courses of study. It arrives at the conclusion that there are many reasons to replace the current courses by BA and MA courses.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 4, 23. Jahrgang, 2001, S. 6 – 26

Henning Hopf, Wolfram Koch: Habilitation or Junior Professorship: What do persons affected say?

The German Federal Ministry of Education and Research is planning to substitute the habilitation as the regular qualification for becoming a university professor by so-called junior-professorships. The ministry's opinion is mainly based on two arguments: young scholars are believed to lack scientific independence during the time of their habilitations and they are considered too old at the time they complete them. However, these arguments neglect the significant differences between the various disciplines and lack a solid factual base. In order to clarify the situation in the field of chemistry, the German Chemical Society (Gesellschaft Deutscher Chemiker) has conducted an opinion poll among some 300 chemists who are currently working towards their habilitations or have recently finished them. For chemistry, this investigation proves that habilitations do not take extremely long and that the young scientists are not affected by insufficient scientific independence. So junior professorships may be welcome as an additional option for starting a university career. However, there is no reason why habilitation should be strictly abolished in chemistry.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 4, 23. Jahrgang, 2001, S. 28 – 43

Sigrid Kristina Gensch: The situation of nursing science in Germany

This essay gives an account of what has been achieved in the development of nursing science in Germany in the last ten years. It will show on one hand how difficult it was to build up a particular science and separate it from related sciences. On the other hand, the paper gives an overview which study courses are offered at the universities and at the Fachhochschulen and in which way they differ from each other.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 4, 23. Jahrgang, 2001, S. 44 – 56

Gerdi Stewart: A focus on teaching: Teaching reports in Bavaria

The Bavarian Higher Education Act asks the universities to compile teaching reports. By 1999, most universities in Bavaria had done so for the first time. Teaching reports give every department an opportunity to evaluate the situation of teaching and learning and to propose objectives and strategies for their improvement. To analyse structures and weak spots plays an important part in optimising procedures of decision-making in teaching and learning and at the same time provides a basis for taking measures of reform.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 4, 23. Jahrgang, 2001, S. 58 – 79

Frank Witte: Cost and activity accounting within the controlling system of universities

In this paper three basic messages are elaborated:

Cost and activity accounting is originally not an instrument for an external financial report, but it has to be constructed as an instrument of internal control for the management of the university. Due to the joint production of teaching and research, it is not possible to allocate the costs fairly according to the input involved in the system of higher education. A full cost accounting for the two main tasks research and teaching is not practicable without arbitrary predefinitions. The role of cost and activity accounting within the controlling system of universities cannot be as important as in profit-oriented companies in the service industry sector because the activities of the universities are not assessed by prices in a market and can therefore not be reproduced in cost and activity accounting.

Beiträge zur Hochschulforschung Heft 4, 23. Jahrgang, 2001, S. 80 – 97

Jahresindex 2001 (Hefte 1 – 4)

	Heft	Seite
<i>Berning, Ewald</i> : Internationalisierung und akademische Mobilität. Ausgewählte Beispiele aus deutschen Hochschulen	1	1
<i>Berning, Ewald</i> : Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. Die Situation im Jahr 1995 und neuere Entwicklungen	3	6
<i>Berning, Ewald; Küpper, Hans-Ulrich</i> : Juniorprofessuren statt Habilitation? Eine Klärung festgetretener Positionen	2	121
<i>Berning, Ewald; Schmidt, Siegfried H.</i> : Der „IT-Kompaktkurs“ an der Fachhochschule Deggendorf – Ein zukunftsweisendes, multimediales Studienangebot	2	181
<i>Eckstein, Josef; Huber, Karl H.</i> : Berufliche Weiterbildung aus der Sicht von Fachhochschul-Absolventen	2	157
<i>Gensch, Sigrid Kristina</i> : Die Situation der Pflegewissenschaft und der pflegewissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland	4	44
<i>Hopf, Henning; Koch, Wolfram</i> : Habilitation oder Juniorprofessur – Was sagen die Betroffenen?	4	28
<i>Hübner, Peter; Rau, Einhard</i> : Leistungsorientierte Mittelvergabe an der Freien Universität Berlin. Ergebnisse und Perspektiven einer Befragung von Mitgliedern der Universität	1	95
<i>Kieser, Alfred; Küpper, Hans-Ulrich</i> : Ein Konzept zur Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten	4	6
<i>Krombholz, Ann; Bowa, Jörg; Jung, Susanne</i> : Teilzeit-Studieren: Wie läuft das praktisch? Erfahrungen von drei Studierenden	3	30
<i>Lauterbach, Hanna</i> : „Internationalisation“ or „globalisation“ of higher education? Conceptual changes in recent discussions and documents	1	21
<i>Pechar, Hans; Wroblewski, Angela</i> : Weniger Scheinmatrikulationen, gleichbleibende Studienaktivität. – Über die Auswirkungen der Studiengebühren auf die Zahl der Studentinnen und Studenten an österreichischen Universitäten	2	219

	Heft	Seite
<i>Schick, Marion</i> : Das Teilzeitstudium ist tot. Es lebe das flexible Studium! Eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschulen	3	68
<i>Schindler, Götz</i> : Teilzeitstudierende. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse einer Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung	3	18
<i>Schmidt, Siegfried H.; Schmidt, Ingrid</i> : Das Interesse am Auslandsstudium dargestellt am Beispiel von Studierenden der Ludwig-Maximilians-Uni- versität München	1	47
<i>Seidler, Hanns H.</i> : Tendenzen eines neuen Hochschulrechnungswesens in Deutschland	1	69
<i>Stewart, Gerdi</i> : Focus auf die Lehre. Lehrberichte an bayerischen Univer- sitäten	4	58
<i>Stock, Christiane</i> : Nachhaltige Gesundheit an Hochschulen fördern – Das Konzept der gesundheitsfördernden Hochschule	2	203
<i>Tropp, Gerhard</i> : Strukturen und Führungssysteme an US-amerikanischen Spitzenuniversitäten	2	143
<i>Weichselbaumer, Jürgen S.</i> : Universitäre Kosten- und Leistungsrechnung. Konzeption und Umsetzung an der Technischen Universität München	1	79
<i>Witte, Frank</i> : Die Stellung der Kosten- und Leistungsrechnung innerhalb des Controllings an Hochschulen	4	80
<i>Wolff, Klaus Dieter</i> : Die Studienzeiten meiner Enkel. Fast ein bildungspoliti- sches Zukunftsmärchen	3	56
<i>Zimmerli, Walther Ch.</i> : Lebensabschnitt Studium – Studium als Lebens- welt	3	38

Index of abstracts 2001

	Heft	Seite
<i>Berning, Ewald</i> : Internationalisation and Academic Mobility	1	119
<i>Berning, Ewald</i> : Part-time studies in Germany. The situation in 1995 and recent developments	3	75
<i>Berning, Ewald; Küpper, Hans-Ulrich</i> : Assistant professors or Habilitation? A clearance of petrified positions	2	243
<i>Berning, Ewald; Schmidt, Siegfried H.</i> : The bachelor course „IT-Kompaktkurs“ at the University of Applied Sciences, Deggendorf. A promising model for part-time studies	2	244
<i>Eckstein, Josef; Huber, Karl Heinz</i> : Career-related continuing education concerning graduates of Fachhochschulen	2	243
<i>Gensch, Sigrid Kristina</i> : The situation of nursing science in Germany	4	99
<i>Hopf, Hennig; Koch, Wolfram</i> : Habilitation or Junior Professorship: What do persons affected say?	4	98
<i>Hübner, Peter; Rau, Einhard</i> : Experiences with performance oriented budgeting at the Freie Universität Berlin stimulated a survey on the pros and cons of respective measures among the university's members.	1	120
<i>Kieser, Alfred; Küpper, Hans-Ulrich</i> : Business Administration: Higher education and job market viewed in national and international contexts	4	98
<i>Krombholz, Ann; Bowa, Jörg; Jung, Susanne</i> : Studying part-time. How does it work in practice? Experiences made by three students	3	75
<i>Lauterbach, Hanna</i> : „Internationalisation“ or „globalisation“ of higher education? Conceptual changes in recent discussions and documents	1	119
<i>Pechar, Hans; Wroblewski, Angela</i> : Less simulated Enrolments – Continuous Activity of Studies	2	244
<i>Schick, Marion</i> : Part-time studies are out. Long live flexible studies! – A challenge for institutions of higher education	3	76
<i>Schindler, Götz</i> : Part-time students. The results of a survey carried out by the Bavarian State Institute for Research and Planning into Higher Education. Discussion and consequences.	3	75

	Heft	Seite
<i>Schmidt, Siegfried H.; Schmidt, Ingrid</i> : Student Interest in Studying A-broad	1	119
<i>Seidler, Hanns H.</i> : Towards a New System of Accounting in German Higher Education	1	120
<i>Stewart, Gerdi</i> : A focus on teaching: Teaching reports in Bavaria	4	99
<i>Stock, Christiane</i> : Health Promotion at Institutions of Higher Education – Concept of Health Promoting University	2	244
<i>Tropp, Gerhard</i> : Management structures in top US-Universities	2	143
<i>Weichselbaumer, Jürgen S.</i> : University cost and performance accounting – conception and realisation at the Technische Universität München	1	120
<i>Witte, Frank</i> : Cost and activity accounting within the controlling system of universities	4	99
<i>Wolff, Klaus Dieter</i> : My grandchildren's higher education studies. Almost a fairy tale on educational politics.	3	76
<i>Zimmerli, Walther. Ch.</i> : University studies. A period of life and a pattern of life.	3	76

Hinweise für Autoren:

Beiträge aus dem beschriebenen thematischen Spektrum werden gerne entgegengenommen. Manuskripte im Umfang von maximal 20 Seiten sollten als unformatierter Text, Tabellen und Grafiken gesondert, per E-Mail oder Diskette (MS Word für Windows) an folgende Adresse gesandt werden:

Dr. Lydia Hartwig
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Es wird gebeten, allen Beiträgen einen kurzen Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beizufügen. Eingereichte Beiträge werden begutachtet, die Entscheidung über die Veröffentlichung trifft das herausgebende Institut.

BAYERISCHES STAATSIKITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN