

4

2008

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSIKITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG

IHF

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>

Herausgeberbeirat: Dr. Ewald Berning, Mdg. a. D. Jürgen Großkreutz,
Dr. Lydia Hartwig, Prof. Dr. Dorothea Jansen, Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper,
Thomas May, Prof. Rosalind Pritchard

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Gabriele Sandfuchs
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
E-Mail: 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 seit 1994 untergebracht ist.

Herstellung: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie zu Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- international vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Zwei Ausgaben pro Jahr sind in der Regel einem aktuellen hochschulpolitischen Thema gewidmet, die beiden anderen sind inhaltlich nicht festgelegt. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.



Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) führt Forschungsarbeiten auf hochschulpolitisch aktuellen Feldern durch und stellt dem Bayerischen Wissenschaftsministerium, dem Bayerischen Landtag und den Hochschulen zuverlässige Planungs- und Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung. Informationen über die Arbeit des Instituts finden Sie unter www.ihf.bayern.de.

Inhalt

Zu diesem Heft	4
Abstracts	6
<i>Christiane Gross, Monika Jungbauer-Gans, Peter Kriwy: Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren – Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen</i>	8
<i>Boris Schmidt, Astrid Richter: Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler? – Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden</i>	34
<i>Gabriele Sandfuchs: Qualitätskultur und Qualitätsmanagement im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel der Universität Bayreuth</i>	60
<i>Martin Winter: Studienstrukturreform in der universitären Lehrerbildung – Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts</i>	82
<i>Stefan Denzler, Stefan C. Wolter: Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren</i>	112
Buchvorstellungen	142
Jahresindex 2008	144
Index of Abstracts 2008	146
Hinweise für Autoren	148

Zu diesem Heft

In dieser Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ geht es um Akademiker zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Laufbahn. Ein Themenschwerpunkt befasst sich mit der Betreuung und Karriereentwicklung von Nachwuchswissenschaftlern – und damit den Bedingungen für künftige Lehrpersonen an der Universität. Ein anderer Themenschwerpunkt behandelt die Reformen und individuellen Festlegungen im Bereich des Lehramtsstudiums, also die Voraussetzungen für Lehre außerhalb der Hochschulen. Ein weiterer Aufsatz thematisiert den Bologna-Prozess und die damit einhergehende Einführung von Qualitätsmanagementsystemen.

Der Aufsatz von *Christiane Gross, Monika Jungbauer-Gans* und *Peter Kriwy* befasst sich mit der Frage, welche Kriterien in den verschiedenen Fächern für den Verlauf einer wissenschaftlichen Karriere ausschlaggebend sind und welche Arten der Leistungsbeurteilung vorherrschen. Auf der Basis von Expertengesprächen mit Vertretern der Fächer Soziologie, Mathematik, Maschinenbau und Jura kommen sie zu dem Schluss, dass wissenschaftliche Beurteilungsmaßstäbe wie Publikationen in internationalen Zeitschriften und Drittmittelwerbungen je nach Fach unterschiedlich gewichtet werden und häufig implizites Wissen erforderlich ist, um eine geeignete Karrierestrategie zu entwickeln.

Boris Schmidt und *Astrid Richter* konzentrieren sich in Ihrem Beitrag auf den Aspekt der Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In Interviews mit Promovierenden verschiedener Fächer wird versucht, Effektivität und Zufriedenheit mit den betreuenden Professoren herauszuarbeiten und bestimmte Rollenmuster, wie die des Mentors, Partners, Organisators, Unterstützers, zu definieren. Die Ergebnisse werden als Ansatz für Angebote im Bereich der Personalentwicklung von Universitäten diskutiert.

Die Einführung der neuen Studienstruktur und der Abschlüsse Bachelor/Master im Rahmen des Bologna-Prozesses ist eng mit der Entwicklung von Qualitätsmanagementprozessen in den Hochschulen verbunden. Die Universität Bayreuth hat hier zusammen mit drei anderen Hochschulen eine Vorreiterfunktion übernommen. Der Aufsatz von *Gabriele Sandfuchs* zeichnet daher die Schritte der Universität Bayreuth auf dem Weg zu einem tragfähigen Qualitätsmanagementsystem nach.

Eine andere Folge des Bologna-Prozesses ist die Umstrukturierung der universitären Lehrerbildung. Mittlerweile werden die Lehramtsstudiengänge in allen Bundesländern

modularisiert, und ein Großteil führt die gestuften Abschlüsse Bachelor und Master ein. *Martin Winter* beschreibt in seinem Beitrag den Stand der Reform der universitären Lehramtsausbildung und stellt das in Sachsen-Anhalt praktizierte Modell eines modularisierten, aber nicht gestuften Lehrstudiums vor.

Die Frage, wer sich überhaupt für den Lehrerberuf interessiert, steht im Mittelpunkt des Aufsatzes von *Stefan Denzler* und *Stefan C. Wolter*. Auf der Basis einer Befragung von schweizerischen Gymnasiasten kurz vor dem Abitur kommen sie zu dem Schluss, dass sich überwiegend Frauen aus nicht-akademischen Elternhäusern für das Lehramt an Primar- und Sekundarstufen entscheiden, das in der Schweiz an den Pädagogischen Hochschulen studiert werden kann.

Lydia Hartwig, Gabriele Sandfuchs

Christiane Gross, Monika Jungbauer-Gans, Peter Kriwy: The Importance of Meritocratic and Social Factors for Occupational Careers in Science – Results from Expert Interviews in Selected Disciplines

Which criteria are regarded as crucial factors for the trajectory of scientific careers by different disciplines? Which criteria exist to evaluate scientific achievement and excellence? These questions gave the motivation to conduct several interviews with experts from sociology, mathematics, law, and engineering. The results provide a basis for a questionnaire to investigate the career paths of persons with a "Habilitation" (i.e., a "higher level Ph.D."). In a first step existing research on the evaluation of scientific achievement, the importance of ascriptive characteristics and non-meritocratic criteria is summarised. An examination of the expert interviews leads to the result that not all disciplines consider publications in refereed journals as crucial. Often, tacit knowledge is necessary to develop a strategy for career advancement. In mathematics, standardised publication measures of productivity have become accepted, whereas in law particulate criteria are more important on the way from Ph.D. to a professorship. In engineering, knowledge in human resource management and experience in the industry are considered central aspects. The prerequisites for obtaining a professorship in sociology may include standardized publication measures as well as some non-meritocratic factors.

Boris Schmidt, Astrid Richter: Supportive Mentor or Absent Task Allocator – A Qualitative Study into Professors' Leadership Behaviour in the Course of PhD Supervision

For about two decades, German universities have worked on structural changes to improve academic support for Ph.D. candidates. Gradually, the process of Ph.D. supervision is recognised as a key factor. It contains scientific and content-related elements. Moreover, it can be interpreted as a leadership process between professors and their Ph.D. candidates. This is particularly true for the traditional German doctoral study model which includes a position as junior scientist. Using a qualitative interview study setting including $N = 15$ junior scientists, leadership was investigated from Ph.D. candidates' perspective. Both overall effectivity and leadership by their professors as super-ordinates were appreciated. Furthermore, a large range of impressions and role descriptions was collected in the interviews. Supportive leadership was described by keywords like mentoring, partnership, organisation, and support. Less supportive leadership elicited a broader range of role descriptions. As a conclusion, the supportive leadership role descriptions are discussed as a starting point for leadership related staff development programmes in universities.

Gabriele Sandfuchs: Quality Culture and Quality Management in the Context of the Bologna Process: The Example of the University of Bayreuth

One of the crucial aims of the Bologna process is the establishment and perpetuation of quality assurance within the European higher education institutions. In Bavaria, the university of Bayreuth aspired to a leading position in the implementation of the Bologna process, and especially in the improvement of study quality. First, the article analyses the Bologna-process's ideas and terminology of quality assurance. The main part provides a survey of the Bayreuth university's agenda and measures to ensure quality. In this context, accreditation is an important topic. In appreciation of this fact, the university of Bayreuth took part in a nationwide pilot project.

Martin Winter: Structural Reforms of University Teacher-Training: The Model of Saxony-Anhalt

In the context of the Bologna study reforms, teacher-training at universities is being reformed. By now, a majority of the federal states (Länder) has adopted a two-tiered-structure (Bachelor-Master) for teacher-training but all Länder have opted to organise teacher-training in modules. In Saxony-Anhalt, teacher-training has been concentrated at Martin-Luther-University (MLU) Halle-Wittenberg. The Land and the university agreed to introduce a modularised, but not a two-tiered structure – and, against the nationwide trend, to adhere to the state exam as standard degree. In a perennial cooperation project with MLU Halle-Wittenberg, the author was responsible for conceptualising the new study model as well as the new structure of teacher-training. The article summarises the state of the reform of teacher-training in Germany, and the study model and its genealogy are presented.

Stefan Denzler, Stefan C. Wolter: Self-Selection into Teacher Education – Individual and Institutional Effects

Self-selection into teacher-training plays a major role in the determination of the potential quality of the teaching workforce. Accordingly, the question of who is interested in training to be a teacher deserves special attention. The analysis contained in this study is based on a representative high-school survey on career choices of 1567 students in Switzerland. The findings indicate that there is systematic self-selection into teacher-training institutions which is principally based on gender, socio-economic background and high-school track. This self-selection is reinforced by institutional and structural characteristics of the types of higher education institutions and the courses of study they offer.

Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren – Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen

Christiane Gross, Monika Jungbauer-Gans, Peter Kriwy

Welche Kriterien werden in den verschiedenen Fächern als ausschlaggebend für den Verlauf einer wissenschaftlichen Karriere angesehen? Welche spezifischen Gepflogenheiten der Leistungsbeurteilung gibt es? Diesen Fragen wird in einer Reihe von explorativen Expertengesprächen mit Vertretern der Fächer Soziologie, Mathematik, Maschinenbau und Jura nachgegangen. Einführend wird der Stand der Forschung zur Messung wissenschaftlicher Leistung und zur Bedeutung nicht-meritokratischer Kriterien zusammengefasst. Die Analysen der Expertengespräche kommen zu dem Ergebnis, dass die Fächer Veröffentlichungen in internationalen Zeitschriften eine unterschiedliche Bedeutung zuweisen. Häufig ist implizites Wissen erforderlich, um eine geeignete Karrierestrategie zu entwickeln. Während sich eine standardisierte Beurteilung von Publikationsleistungen in der Mathematik durchgesetzt hat, sind in den Rechtswissenschaften nach der Promotion eher partikularistische Aspekte auf dem Weg zur Professur ausschlaggebend. Im Bereich Maschinenbau gelten vor allem Personalführung und Industrieerfahrung als wichtig. Die Anforderungen in der Soziologie schwanken zwischen standardisierten Forschungsleistungen und nicht-meritokratischen Faktoren.

1 Einleitung

Dass leistungsbezogene Kriterien die ausschlaggebenden und einzigen Faktoren seien, die den Verlauf von wissenschaftlichen Karrieren bestimmen, galt lange Zeit als unhinterfragte Tatsache. Erst die Forschung zur Benachteiligung von Frauen oder Minoritäten im Hochschulwesen und die Analyse der Zugangschancen zu gesellschaftlichen Elitepositionen (Hartmann 1996; 2002; Hartmann/Kopp 2001) haben das Augenmerk auf Faktoren gelenkt, die wenig mit meritokratischen Prinzipien zu tun haben. Im DFG-Projekt „Karrierewege von Habilitierten“ (Ju 414/5-1) wird untersucht, welchen Einfluss wissenschaftliche Produktivität, soziale Netzwerke, soziale Herkunft und askriptive Merkmale auf den Verlauf und den Erfolg wissenschaftlicher Karrieren in den Fächern Soziologie, Mathematik, Jura und Maschinenbau haben. Die Wahl der Fächer begründet sich in der Erwar-

tung, möglichst unterschiedliche Fächerkulturen einander gegenüberstellen zu können. Als erfolgreich werden Karrieren von Habilitierten bezeichnet, die in eine Professur oder eine adäquate Position münden. Um die Erhebung von Indikatoren wissenschaftlicher Produktivität (z. B. Publikationen, Drittmittel, Lehrleistung) vorzubereiten, wurden Expertengespräche mit Professorinnen und Professoren sowie informierten Mittelbauvertreterinnen und -vertretern dieser Fächer durchgeführt. Dabei sollten Informationen über eine den verschiedenen Disziplinen angepasste Messung von Leistungs- und Publikationsindikatoren sowie die fachspezifische, qualitative Bewertung der verschiedenen Faktoren gewonnen werden. Die Expertengespräche dienten in erster Linie zur Vorbereitung der Erhebungsbogen für eine weiterführende standardisierte Untersuchung. Angesichts der jüngsten Bemühungen zur Evaluation wissenschaftlicher Leistungen erscheinen die unterschiedlichen Bewertungen der Kriterien in den betrachteten Disziplinen interessant und werden daher in diesem Beitrag zusammengefasst. Sie lassen eine Gegenüberstellung verschiedener Disziplinen und Teildisziplinen nach undifferenzierten Kriterien in Evaluationsprozessen als problematisch erscheinen. Die Ergebnisse legen allerdings auch nahe, Prozesse der Personalrekrutierung vor dem Hintergrund zunehmender Leistungsbewertung zu reflektieren und geeignete Verhaltensanreize für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu setzen. Darüber hinaus würde eine offene und sachliche Diskussion von Kriterien und fachspezifischer Praxis der wünschenswerten Transparenz dienen.

Im Folgenden wird zunächst der Stand der Forschung zur Bedeutung verschiedener Faktoren für wissenschaftliche Karrieren kurz zusammengefasst, bevor einige Informationen zur methodischen Vorgehensweise bei der Erhebung und Auswertung der Expertengespräche gegeben werden. Wie die Experten die Leistungsmessung, die Bedeutung sozialen Kapitals und sozialer Unterstützung, persönlicher Merkmale und regionaler Effekte in ihrem jeweiligen Fach beurteilen, wird anschließend beschrieben. Dabei kommen Vertreter der vier ausgewählten Disziplinen zu Wort. Im Resümee werden die gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst und ihre Bedeutung für die künftige Entwicklung von Hochschule und Forschung bewertet.

2 Stand der Forschung

In der folgenden Darstellung des Forschungsstands werden zunächst Ergebnisse zur Bedeutung von Leistungsindikatoren vorgestellt, gefolgt von Abschnitten zur Bedeutung von sozialen Netzwerken, sozialer Herkunft und der Zuordnung zu Forschungs- und Hochschulinstituten. Breiten Raum nahm in der Forschung die Untersuchung geschlechts-

spezifischer Karrieremuster ein. Abschließend wird das Habilitationsalter bzw. das Eintrittsalter in den akademischen Arbeitsmarkt referiert.

2.1 Meritokratische Kriterien

Wissenschaftliche Leistung kann auf drei Ebenen beurteilt werden: (1) Forschung und Publikation von Forschungsergebnissen, (2) Lehre und (3) Einwerbung von Drittmitteln. Das wissenschaftliche Ethos nach *Robert K. Merton*, das mittels wissenschaftlicher Normen die Verpflichtung von Forscherinnen und Forschern auf Beiträge zum wissenschaftlichen Fortschritt institutionalisiert, wurde bereits an anderer Stelle ausführlich behandelt (siehe *Gross/Jungbauer-Gans 2007*).

Fox (1992) kommt zu dem Ergebnis, dass Personen mit vielen Publikationen auch viel in Forschung investieren, jedoch nicht in die Lehre. Für den universitären Kontext ist nach *Reskin (1977)* besonders die frühe Produktivität von Bedeutung. 1961 wurde der *Science Citation Index (SCI)* eingeführt, der die Wahrnehmung von Veröffentlichungen in einem Wissenschaftsgebiet reliabel und valide messen soll (*Cole/Cole 1973, S. 21*). Der auf das sozialwissenschaftliche Teilgebiet abgestimmte *Social Science Citation Index (SSCI)* wird in der deutschsprachigen Soziologie sowohl als praktikables Messinstrument verwendet (*Litzenberger/Sternberg 2005; 2006*) als auch als das kleinere Übel gegenüber alternativen Formen der Qualitätsmessung bewertet (*Hirschauer 2004; 2005*). Die Gegner dieser Messvariante kritisieren das Ignorieren von Monographien (etwa *Gläser 2006*) und die dominierende Berücksichtigung angelsächsischer Journale. Wie häufig jemand zitiert wird, hat nach *Allison und Long (1987)* einen positiven Effekt auf die Aufwärtsmobilität in Universitäten. Die hohe Wertschätzung von Publikationen in referierten Zeitschriften ist auf Selektionsprozesse zurückzuführen. Bei diesen Zeitschriften kann oft nur ein kleiner Anteil der eingereichten Artikel publiziert werden. Gutachter und Herausgeber können im anonymen Begutachtungsprozess strenge Kriterien anlegen. Bei nicht anonymen *Peer-Review-Verfahren* werden zuweilen männliche Nachwuchswissenschaftler bevorzugt (*Wennerås/Wold 1997; 2000*).

Die überproportionale Anerkennung wissenschaftlicher Leistung von bereits renommierten Wissenschaftlern ist unter dem Begriff *Matthäuseffekt* bekannt (*Merton 1968¹; 1988*;

¹ *Rossiter (1993)* weist darauf hin, dass die Zuschreibung des Matthäuseffekts als Leistung Mertons vielleicht gerade eben diesen Effekt bestätigt. Mertons Ehefrau hat schon in ihrer deutlich früher erschienenen Dissertation die Wirkmechanismen beschrieben, die Merton später als Matthäuseffekt bezeichnet hat.

Allison/Stewart 1974; Allison/Long/Kauze 1982). Bisherige Produktivität wirkt sich zum einen positiv auf die gegenwärtige aus. Zum anderen strahlt der Effekt auf die Reputation eines Wissenschaftlers und auf die Anerkennung und Honorierung seiner Leistung aus. Dieser Mechanismus greift nach Merton (1968) und Rose (1986) auch für Institutionen. Institutionen, die renommierte Wissenschaftler vorweisen können, erhalten beispielsweise in besonderem Maße staatliche Forschungsförderungen (Zuckerman 1993; Dey/Milem/Berger 1997), was auch in der Diskussion um die Umsetzung der EU-Richtlinien zur Exzellenzförderung an deutschen Universitäten besonders relevant erscheint.

Ein weiterer Bereich akademischer Leistung ist die *Lehre*. Die Kritik an der Messung dieser Leistungen durch studentische Lehrevaluationen hat spätestens durch den Artikel von Klein und Rosar (2006) neue Formen angenommen. Sie konnten den positiven Effekt der *physischen Attraktivität* der Dozenten auf ihre Lehrevaluationen nachweisen, womit sie die Ergebnisse der US-amerikanischen Studie von Hamermesh und Parker (2006) für deutsche Universitäten replizieren können.

Das Einwerben von *Drittmitteln* ist ein leicht quantifizierbarer Indikator für Forschungsaktivität und gewinnt in vielen Fachbereichen zunehmend an Bedeutung (Münch 2006). Zu beachten ist allerdings, dass in Bereichen wie beispielsweise dem Maschinenbau und der Verfahrenstechnik allgemein eher hohe Summen über Drittmittel eingeworben werden (Hornbostel 1997, S. 233), während in den Rechtswissenschaften die Notwendigkeit von Drittmittelforschung oft nicht besteht. Münch (2007, S. 273) gibt auch zu bedenken, dass zwischen Drittmittelförderung und Publikationsoutput beispielsweise in den Geistes- und Sozialwissenschaften nicht unbedingt ein Zusammenhang bestehen muss.

2.2 Soziale Faktoren

Netzwerkeinbindungen leisten nach Granovetter (1995[1974]) einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Arbeitsplatzsuche. Schwache Beziehungen erleichtern hierbei den Zugang zu nicht redundanten Informationen (Granovetter 1973; 1983), sie helfen jedoch nach Wegener (1991) nur Personen, die bereits eine statushohe Position haben. Mouw (2003) argumentiert dagegen, dass ähnliche Personen mit höherer Wahrscheinlichkeit Freunde werden und sich das Sozialkapital eben nicht auf die berufliche Position auswirkt. Informelle Informationen sind nach de Graaf und Flap (1988) auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt wichtiger als auf dem deutschen und niederländischen Arbeitsmarkt.

Wissenschaftliche Produktivität wird auch durch die Unterstützung durch einen *Mentor* gefördert (Long 1990; Long/McGinnis 1985). Die Förderung durch einen Mentor lässt bei Frauen allerdings nach, wenn sie kleine Kinder haben; bei Männern wird die Zusammenarbeit mit dem Mentor hingegen nicht durch Kinder beeinflusst (Long 1990). Keine Karriere Nachteile erfahren Frauen, die eine stabile Mentor-Mentee-Beziehung zu einem männlichen Mentor aufweisen (Burt 1998). Weniger Unterstützung durch einen Mentor erfahren Personen, die eine sehr weibliche oder sehr männliche Geschlechterrollenorientierung aufweisen (Scandura/Ragins 1993). Kinder haben sowohl bei Männern als auch bei Frauen einen negativen Effekt auf die Produktivität (Hargens/Cann/Reskin 1978; Kuhlmann/Matthies 2001).

Nach Hartmann und Kopp (2001) beeinflusst die *soziale Herkunft* die Karrierechancen in der Wirtschaft. Bei Spitzenpositionen in der Wissenschaft (Professuren) wirkt sich dieser Einfluss schwächer aus als in der Privatwirtschaft (Hartmann 2002). Rothböck/Sacchi/Buchmann (1999) sprechen der schweizerischen Wissenschaftselite eine besondere Verschlussenheit gegenüber Personen aus Unter- und Mittelschicht zu.

Inwiefern *Universitäten mit hohem Prestige* überdurchschnittlich gute Forschung ermöglichen oder gute Wissenschaftler anziehen, wird häufig diskutiert. Manche Studien sprechen dafür, dass sich eher die Institution auf die Produktivität auswirkt als umgekehrt (Crane 1965; Long 1978; Long/McGinnis 1981; Allison/Long 1990). Nach Crane (1965) können Nachwuchswissenschaftler renommierter Institute leichter Kontakt zu den dort ansässigen einflussreichen Professoren aufnehmen. Zudem haben herausragende Universitäten einen Signaleffekt (Spence 1973) und eine bessere materielle Ausstattung erleichtert die Reproduktion sozialer Strukturen im Hochschulwesen (Bourdieu/Botanski/de Saint Martin 1981[1971]; Hartmann 1999; 2001a; 2001b).

Ein weiterer wichtiger Diskussionspunkt ist das *Geschlecht* der Forscher. Achatz und Hinz (2001) belegen mit Paneldaten, dass mit einem Anstieg befristeter Stellen der Frauenanteil in Forschungseinrichtungen steigt. Dieser Sachverhalt steht im Einklang mit den Ergebnissen von Bochow und Joas (1987), die als Gründe zum Ausstieg aus der universitären Laufbahn bei Männern eher als bei Frauen eine Verbesserung des Gehalts bzw. der Arbeitsmöglichkeiten oder die Aussicht auf eine Leitungsposition angeben (Bochow/Joas 1987, S. 54). Im US-amerikanischen Wissenschaftsbetrieb verdienen Männer nach ihrem Ph.D. unabhängig von der Berufserfahrung mehr als Frauen mit gleicher Qualifikation (Long 2001, S. 194).

Frauen und Männer werden zudem in unterschiedlichem Ausmaß durch den *Lebenspartner* unterstützt; Hochschullehrer sind häufiger verheiratet als Hochschullehrerinnen (*Bauer 1986*). Die Interaktion von Geschlecht und Familienstand auf das Einkommen ist als „marriage premium“ bekannt (*Kermit 1995*). Verheiratete Männer verdienen mehr als ledige, während der Familienstand sich bei Frauen nicht auf Einkommen und Berufsstatus auswirkt. *Astin und Bayer (1979)* konnten nicht nur den „marriage premium effect“ für Wissenschaftler belegen, sondern auch, dass verheiratete Wissenschaftlerinnen weniger verdienen und statustiefere Beschäftigungen haben als ihre ledigen Kolleginnen.

Engler (2000; 2001) thematisiert die Dominanz der *männlichen wissenschaftlichen Persönlichkeit* in Berufungsverfahren, was dazu führe, dass Professorenstellen auch unter Männern ausgehandelt und erkämpft werden (Machtspiele dieser Art werden auch von *Zimmermann (2000)* beschrieben). Interessanterweise diagnostizieren viele Akademikerinnen der Universität geschlechtsspezifische *Diskriminierung* und behaupten zugleich, persönlich davon nicht betroffen zu sein (*Krais 2000; Wetterer 1986*).

Das *Lebensalter* der Wissenschaftler ist ein weiterer Aspekt der Karriereforschung. Bei Mathematikern steht das Alter in einem umgekehrt u-förmigen Zusammenhang zu Qualität und Quantität ihrer Publikationen. Sowohl den Anstieg der Leistung mit dem 30. Lebensjahr als auch der Leistungsabfall ab dem Alter von 50 Jahren erklärt *Cole (1979)* mit der altersabhängigen Anerkennung von Leistung. Eine alternative Erklärung findet *McDowell (1982)* in dem mit zunehmendem Alter abnehmenden Anreiz, in das Humankapital zu investieren.

Die bisherigen Studien wurden meist mit Vertretern eines einzigen Faches durchgeführt und sind daher blind gegenüber Fächerdifferenzen. Eine erfreuliche Ausnahme bildet die Studie von *Enders und Bornmann (2001)*, die Doktoranden sechs unterschiedlicher Fächer untersucht hat. Ein Ergebnis dieser Studie liegt unter anderem darin, dass die untersuchten Elektroingenieure zur Erlangung einer Professur mehr außeruniversitäre Praxiserfahrung sammeln müssen als ihre Kollegen aus den Fächern Biologie, Germanistik, Mathematik, Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften (*Enders/Bornmann 2001, S. 79*).

Welche fachspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Kriterien der Auswahl von Professorinnen und Professoren in den verschiedenen Fächern existieren, soll im Folgenden anhand von Expertengesprächen untersucht werden.

3 Methodische Vorgehensweise

Insgesamt wurden 22 Experteninterviews mit Vertretern aus vier Fachrichtungen geführt (zwei Soziologen bzw. Soziologinnen, acht Rechtswissenschaftler bzw. Rechtswissenschaftlerinnen, fünf Mathematiker bzw. Mathematikerinnen, sieben Maschinenbauingenieure bzw. -ingenieurinnen). Dabei wurde auf Heterogenität hinsichtlich Fachspezialisierung, Geschlecht und regionaler Verortung geachtet. Die ausgewählten Universitäten bzw. Universitätsstädte werden nicht aufgelistet, um der Anonymität der Befragten Rechnung zu tragen. Aus dem gleichen Grund werden bei den Zitaten aus den Interviews lediglich Pseudonyme verwendet; die angegebenen Namen sind frei erfunden. In der Regel wurden die Interviews *face-to-face* durchgeführt und aufgezeichnet. Nur in drei Ausnahmefällen wurden aufgrund von Terminengpässen Interviews telefonisch geführt.

In methodischer Hinsicht handelt es sich um explorative Experteninterviews, die dazu dienen, die Handlungspraxis in den untersuchten Fächern zu erfassen (*Meuser/Nagel 2002 [1991]; Pfadenhauer 2002*). Als Experten werden dabei Personen bezeichnet, die aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen mit Berufungsverfahren und Auswahlprozessen Auskunft über die Bewertung verschiedener Leistungskriterien und anderer Merkmale in ihren jeweiligen Fächern geben können.

Um eine inhaltliche Vergleichbarkeit der verschiedenen Expertengespräche zu erreichen und sicherzustellen, dass alle relevanten Themen in den Gesprächen behandelt werden, wurde ein Gesprächsleitfaden entwickelt. Die Interviews wurden mit der gewollt offenen und allgemeinen Einstiegsfrage „Welche Faktoren sind in *Ihrem* Fach ausschlaggebend, um eine Professur zu erhalten?“ begonnen. Zu den Antworten wurden jeweils Nachfragen gestellt und anschließend die noch nicht genannten Themen des Leitfadens zu den Schwerpunkten Leistungsmessung, Sozialkapital, persönliche Merkmale, regionale Effekte und Alternativen zur Professur angesprochen.

Aus den Interviewaufzeichnungen wurden Inhaltszusammenfassungen (Paraphrasierungen) angefertigt; zur Auswertung von Experteninterviews kann auf vollständige Transkription verzichtet werden (*Meuser/Nagel 2002 [1991]*). Bei theoretisch bereits gut vorstrukturierten Forschungsfeldern und einer Fragestellung, die nicht die Tiefen biographischer Prozesse durchleuchten will, sondern relativ manifeste und von den Gesprächspartnern gut artikulierbare Sachverhalte untersucht, ist eine wörtliche Transkription nicht erforderlich. Im nächsten Schritt wurden die Themen über die verschiedenen Interviews hinweg zusammengestellt und verglichen. Dabei wurde einerseits auf die Differenzierung

nach Disziplinen geachtet, die sich dann auch als konstitutiv in Bezug auf die Bewertung der verschiedenen Kriterien erwiesen haben. Andererseits ging es auch darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Fächern herauszuarbeiten.

Der Schritt der soziologischen Konzeptualisierung (*Meuser/Nagel 2002 [1991]*) wird im Zuge der folgenden Ausführungen geleistet, indem Bezüge zu den theoretisch aufgeworfenen Fragestellungen hergestellt werden. Die inhaltliche Gliederung der Ausführungen spiegelt die Themen des Leitfadens wider.

4 Erfolgsfaktoren in der Wissenschaft

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Experteninterviews thematisch gegliedert präsentiert. Dabei gehen wir zuerst darauf ein, was als fachspezifische wissenschaftliche Leistung gilt, wie diese Leistung gemessen wird und welche Schwierigkeiten damit verbunden sind (Abschnitt 4.1). Im Weiteren wird die Relevanz sozialer Unterstützung, des Sozialkapitals oder auch des Netzwerks, in das die Wissenschaftler eingebunden sind, beschrieben (Abschnitt 4.2). Der darauffolgende Abschnitt hebt die Wirkung persönlicher Faktoren, wie etwa Alter, Geschlecht und ethnische wie auch soziale Herkunft hervor (4.3). Wesentlicher Einfluss auf den Erfolg von Habilitierten geht nach Angabe der Befragten auch von der regionalen Herkunft im Sinne von Universitätsstandorten aus, was in Abschnitt (4.4) erläutert wird. Schließlich wird das Resümee der Befragten präsentiert (Abschnitt 4.5).

4.1 Leistung und Leistungsmessung

Leistung gilt als das legitime Kriterium zur Rekrutierung von Eliten (vgl. etwa *Krais 2003; Paris 2003; Hartmann 2002, S. 15 f.*). Fraglich ist jedoch, welche Leistungen bei Habilitierten relevant sind, wie diese Leistungen messbar gemacht werden und wie Einzelleistungen in Relation bewertet werden. Diesen Fragen möchte dieser Abschnitt nachgehen, wobei Differenzierungen zwischen den Disziplinen und sogar innerhalb der Fachgebiete vorgenommen werden müssen. Zudem wird auch erläutert, in welchen Wechselbeziehungen wissenschaftliche Leistung als universalistisches Kriterium zu partikularistisch orientierten Beurteilungskriterien steht. Unter wissenschaftlicher Leistung werden an erster Stelle Publikationsleistungen genannt, gefolgt von Leistungen in der Lehre und dem Einwerben von Drittmitteln. Letzteres wird allerdings meistens von frisch Habilitierten noch nicht erwartet.

Die befragten *Juristen* berichten davon, dass das Einwerben von Drittmitteln und auch die Bedeutung der Lehre in der Rechtswissenschaft erst im Kommen seien. Das Einwerben von Drittmitteln gewinne, bedingt durch Stellenstreichungen, an Bedeutung; der Qualität der Lehre und deren Operationalisierung mittels Lehrevaluationen wird durch die Einführung von Studiengebühren ein höherer Stellenwert zugeschrieben. Im Vordergrund der Leistungsmessung stehen jedoch die Benotung formaler Abschlüsse wie Staatsexamina und die Bewertung von Promotion und Habilitation sowie sowohl breite als auch in die Tiefe gehende Publikationsleistungen. Während insbesondere das erste Staatsexamen streng anonym bewertet wird, werden personenbezogene Merkmale und Sozialkapital in weiteren Leistungsbeurteilungen wichtiger (siehe 4.2 und 4.3). Zeitschriften, die im *Peer-Review*-Verfahren über die Annahme von Artikeln entscheiden, sind auf nationaler Ebene nicht bekannt, was auf die enorme Bedeutung der sozialen Kontakte im Zusammenhang mit Leistungsmessung verweist. Der Verlag, in dem die Promotion und die Habilitation publiziert werden, hat insofern eine Signalwirkung, da „man weiß“, welche Verlage nur Arbeiten mit sehr guter Bewertung drucken. Wer sehr gute Bewertungen für seine Qualifikationsarbeiten erhält und dieses implizite Wissen nicht besitzt oder nicht umsetzt, verspielt seinen Wettbewerbsvorteil zumindest teilweise. Gern gesehen sind auch Preise für Qualifikationsarbeiten, wobei diejenigen Preise, die von Interessenverbänden vergeben werden, mit Skepsis betrachtet werden. Das Publizieren von Aufsätzen findet in den meisten Teildisziplinen der Rechtswissenschaft ausschließlich auf nationaler Ebene statt. Ausnahmen bilden die Bereiche Rechtsvergleichung, Internationales Recht und zum Teil die Rechtsinformatik. Besondere Aufwertung erfahren Schriften, die in den prestigereichen Kommentaren genannt werden.

Die *Mathematik* ist nach Angabe der Befragten eher international organisiert. Nicht die Menge an Publikationen ist entscheidend, sondern ob man in den großen internationalen Journals publizieren kann. Genannt wurden neben Zeitschriften aus dem angloamerikanischen Sprachbereich auch französische. Die kumulative Habilitation findet in der Mathematik wenige Befürworter; das Fehlen *einer* Habilitationsschrift kann nur durch zahlreiche gute Publikationen ausgeglichen werden. Leistungen in der Lehre werden nur in denjenigen Gebieten der Mathematik berücksichtigt, in denen eine Vielzahl von Ingenieuren ausgebildet wird oder bei US-amerikanischen Universitäten – wobei man „*natürlich bei den Top-Universitäten [berufen wird], weil man gute Resultate bringt und nicht aufgrund der Lehre*“. Eine große Differenz wird von den Befragten zwischen Theoretischer und Angewandter Mathematik beschrieben. Die Arbeit im Bereich der Theoretischen Algebra sei geprägt von der ungewissen Suche nach einer Problemlösung bzw. der Suche nach einem Beweis. „*Es ist eigentlich immer so in der richtigen, handfesten Mathematik, dass man an offenen*

Problemen arbeitet und da bleibt ungewiss, ob man das Endziel je erreichen kann. Natürlich gibt es so Etappenziele, kleinere Dinge, die man feststellt und die meisten Papers befassen sich mit so kleineren Dingen. [Herr Müller, Theoretische Mathematik]

Die Anzahl der zu besetzenden Professuren in der Theoretischen Mathematik sei knapp, die Ansprüche an die Bewerber entsprechend hoch und die Chance auf Drittmittel aus staatlichen Quellen oder der Wirtschaft sei gering. Der Bereich der Angewandten Mathematik (z. B. Numerik) dagegen wird als angesagtes Trendgebiet der Mathematik beschrieben, in dem Chancen auf Drittmittel hoch sind und die Stellensituation vergleichsweise entspannt ist, zudem führe die Arbeit in diesem Fachgebiet immer zu einem Ergebnis.

Maschinenbauer werden dagegen nach eigenen Aussagen hauptsächlich an ihren praktischen Leistungen in der Industrie gemessen und sind daher kaum mit den drei anderen Fächern vergleichbar. „Entscheidend ist, ein Kandidat ist bekannt geworden durch seine Arbeit bei Unternehmen X.“ Zudem bildet die Habilitation als Voraussetzung für eine Berufung eher die Ausnahme, was im Übrigen auch an der Übergangsquote von 600 Prozent im Bereich Ingenieurwissenschaften deutlich wird, d. h., ein Habilitierter steht im Verhältnis zu sechs Professoren (*Bund-Länder-Kommission 2005, S. 17*). Neben der Leistung in der Wirtschaft spielen auch die Publikationsleistungen eine große Rolle. Die Publikationsmedien sind ebenso wie das Fach selbst stark ausdifferenziert. Dennoch haben alle Teilbereiche den internationalen Bezug gemein. Welche Länder für Auslandsaufenthalte infrage kommen bzw. in welchem Land die angesagten Zeitschriften angesiedelt sind, hängt enorm von der jeweiligen Teildisziplin ab: Was für die Luft- und Raumfahrtstechniker Frankreich ist, ist für die Mikrotechniker unter anderem der asiatische Raum.

Die *Soziologie* scheint hier – trotz Ausdifferenzierung des Fachs – einen vergleichsweise überschaubaren Bereich an anerkannten Zeitschriften mit *Peer-Review*-Verfahren aufzuweisen (zumindest deutschlandweit). Artikel in englischsprachigen Zeitschriften werden nach Angaben eines Befragten unabhängig davon, ob sie ein *Peer-Review*-Verfahren durchlaufen haben oder nicht, höher bewertet. Über ein Berufungsverfahren berichtete ein Soziologe, dass ein ausführliches *Screening* der Publikationsleistungen der Bewerber erstellt wurde, das fast ausschließlich Beiträge in Zeitschriften mit *Peer-Review*-Verfahren berücksichtigte. Die Menge der Publikationen verweise zwar auf einen gewissen Fleiß, aber als Gütekriterium der wissenschaftlichen Leistung gelte nur die Menge an Aufsätzen in referierten Zeitschriften, auch wenn dies sehr kritisch gesehen werde. So wird etwa die Wahl eines Gutachters, der mit dem eingereichten Thema nichts anfangen kann, als Möglichkeit der Manipulation des Gutachterurteils durch den Herausgeber aufgeführt.

Neben Publikationsleistungen werde auch auf einschlägige Erfahrung in der Lehre geachtet. Das Verfassen eines Lehrbuchs zu einem Vertiefungsgebiet wird als Indiz gesehen, dass die Person dieses Gebiet auch lehren kann.

Nur ein sehr geringer und wenig anerkannter Teil der im Wissenschaftssystem honorierten Leistungen wird von einem Forscher alleine bewerkstelligt (dazu gehören größtenteils Lehrleistungen, die einen nachrangigen Stellenwert besitzen). Für den weitaus bedeutenderen Teil – Publikationsleistungen und Einwerben von Drittmitteln – spielen soziale Kontakte eine große Rolle; sie sind oft nicht mehr eindeutig von produktiven Leistungen zu trennen.

4.2 Sozialkapital und soziale Unterstützung

Die Wirkung sozialer Kontakte bei der Besetzung von Stellen, der Annahme von Artikeln bei Zeitschriften oder dem gemeinsamen Einwerben von Drittmitteln wird allgemein sehr zwiespältig gesehen. Zum einen wird die fachliche Unterstützung eines Mentors als wichtige Komponente der persönlichen fachlichen Weiterentwicklung gesehen. Zum anderen gelten Entscheidungen in Abhängigkeit von sozialen Beziehungen bei Leistungsbeurteilungen wie etwa der Annahme oder Ablehnung von Manuskripten im *Peer-Review*-Verfahren oder von Kandidaten bei Berufungsentscheidungen als illegitim.

Auf die Frage nach der Rolle von sozialen Kontakten in der *Rechtswissenschaft* entgegnet eine Juristin: *„Ich fürchte, dass es bei den Juristen extrem ist. In der [nennt Grundlagenfach der Rechtswissenschaft] ist das ja nun ein sehr kleiner Kreis und wer da mit wem kann und welche Kriterien da eine Rolle spielen, hat leider nichts oder wenig mit der Fachqualifikation zu tun, was ich sehr bedauerlich finde, weil ich die Herren nicht im Hintergrund habe.“* [Frau Sonne, Juristin]

Das Zitat verweist nicht nur auf die Relevanz sozialer, leistungsunabhängiger Kriterien, sondern betont auch, dass es gerade der karriereförderlichen Unterstützung gewisser „Herren“ bedarf, womit die altherwürdigen Ordinarien gemeint waren. Entscheidend sei auch, aus welchem „Stall“ man komme, was sich bis hin zur Schriftart, in der man publiziert, äußere. Wer wessen Schüler ist, welche Ansichten vertreten werden und wer in der Berufungskommission sitzt, scheint allerdings nicht nur bei den Juristen entscheidend zu sein.

Ein *Soziologe* beklagt dagegen eher den Wegfall der großen Schulen in der Soziologie, der das Feld der Bewerber unübersichtlicher erscheinen lässt. Zudem bemerkte ein *Soziologe* zum Thema Besetzung von Stellen: „*Da spielen persönliche Beziehungen eine große Rolle, aber ich möchte das gar nicht so sehr abwerten, das ist durchaus eine sinnvolle Strategie, Netzwerke aufzubauen. Ein erfolgreiches Netzwerk spricht dann auch für den Ansatz [...] es sind die persönlichen Kontakte über die bisherige Arbeit und die Fachkontakte, die man über Tagungen hat und wie weit organisiert dann so ein Netzwerk ist und eigene Veranstaltungen organisiert und zusammen publiziert [...] und da funktionieren die Netzwerke auch sehr unterschiedlich innerhalb der Soziologie.*“ [Herr Krämer, Soziologe]

Der befragte *Soziologe* stellt den Effekt sozialer Beziehungen viel positiver dar als die *Juristin*, wobei dies vermutlich weniger durch das Fach als vielmehr durch den eigenen Zugriff auf soziale Kontakte und Unterstützung zurückzuführen ist. Hier werden Entscheidungen, die unabhängig von sozialen Beziehungen getroffen werden, eher als Dysfunktion eines Netzwerks dargestellt. Zudem wird von einem *Soziologen* der überragende Einfluss eines angesehenen Mentors in einer Berufungskommission erwähnt, der die Wahl eines Kandidaten bzw. einer Kandidatin trotz besser qualifizierter Alternativkandidaten erwirkte.

Die Bedeutung von Fachtagungen für soziale Kontakte, die schon in dem Zitat von Herrn Krämer angesprochen wird, stellt ein *Mathematiker* wie folgt dar: Es gebe zwei Arten von Tagungen. Die Jahrestagung sei fachlich zwar nicht entscheidend, jedoch könne man dort Beziehungen pflegen und eventuell für die Jobsuche wichtige Kontakte knüpfen. Die Fachtagungen dagegen seien eher Plattformen für die Präsentation inhaltlichen Fortschritts in den spezialisierten Gebieten. Es wird seitens der *Mathematiker* auch die Bedeutung eines Mentors bzw. Tutors betont, der zum einen besonders in der Anfangsphase der wissenschaftlichen Karriere „*bis man auf eigenen Füßen steht*“ von entscheidendem Einfluss sei; zum anderen strahle die Reputation des Mentors auch auf seine Schüler aus. Mit dem Tod eines Mentors war für eine befragte *Mathematikerin* auch das wichtigste Sozialkapital weggebrochen. Hinsichtlich der Bedeutung des Sozialkapitals unterscheiden sich ebenfalls die bereits angesprochenen Bereiche der Mathematik (Angewandte versus Theoretische Mathematik). Während ein Vertreter der Angewandten Mathematik von der Relevanz von Kooperationen bei der Beantragung von Drittmitteln spricht, betont ein Vertreter der Theoretischen Algebra die Einsamkeit im Forscheralltag: „*Man muss wirklich fasziniert sein von der Materie und das lieben, diese einsame Forschungsarbeit, sonst besser Hände weg, sonst wird man auch nicht erfolgreich sein.*“ [Herr Müller, Theoretische Mathematik]

Die befragten *Maschinenbauer* betonen die Relevanz von Kontakten in die Industrie, die sich dann auch auf den Erfolg in der wissenschaftlichen Karriere auswirken. Zudem wird die Mitgliedschaft in speziellen Fachgesellschaften genannt, die jedoch nur sehr schwierig zu erlangen sei; auch seien die Mitgliederzahlen dieser Gesellschaften sehr gering. Hier wirke sich ein Fürsprecher in der Gesellschaft extrem förderlich auf die Aufnahmechancen aus.

Welche Personen Zugang zu karriereförderlichen Netzwerken erhalten, ist zudem nicht unabhängig von bestimmten persönlichen Merkmalen, die im Folgenden dargestellt werden.

4.3 Persönliche Merkmale

Unter persönlichen Merkmalen wurden insbesondere Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft und die damit im Zusammenhang stehenden Sprachkenntnisse angesprochen. Bezüglich des Alters weisen die Vertreter aller Fachrichtungen – mit Ausnahme der *Maschinenbauer* – auf die Signalwirkung eines jungen Alters für hohe Leistungsbereitschaft hin. Mehrmals wird die magische Grenze von 40 Jahren genannt sowie die Skepsis gegenüber Habilitierten, die diese implizite Altersgrenze überschritten haben.

Während eine *Mathematikerin* schon die Frage nach geschlechtsspezifischer Diskriminierung nicht verstand, betont sie die aus ihrer Sicht weit verbreiteten Vorurteile gegenüber afrikanischen Mathematikern: „*Meine [nennt afrikanische Nationalität] hat mir nicht immer geholfen; ich konnte nicht auf deutsch unterrichten, die Leute waren nicht zufrieden; die Leute glauben immer, dass die Leute aus Afrika nicht weitergehen können; o. k. sie haben ihren Ph.D., aber dann ist auch gut, das ist nicht nur ein Problem in Deutschland, in [nennt anderes europäisches Land] war das genauso.*“ [Frau Lakhdar, Theoretische Mathematik]

Unklar bleibt, ob es sich um ethnische Diskriminierung handelt oder ob die Benachteiligung in schlechteren Deutschkenntnissen begründet ist. Geschlechtsspezifische Diskriminierung wird von keinem der befragten Mathematiker geäußert. Sie finden in der Regel schon die Frage danach unverständlich. Ein Mathematiker verweist sogar auf die Bevorzugung von Frauen in der Mathematik mit der Argumentation über die rechtliche Rege-

lung der Frauenförderung im öffentlichen Dienst und damit auch in den Universitäten:² „Geschlecht ist ja mittlerweile so, dass Frauen es – würde ich sagen – einfacher haben, weil es heißt ja überall, bei gleicher Eignung, bei gleicher Qualifikation, Erfahrung werden Frauen bevorzugt.“ [Herr Müller, Theoretische Mathematik]

Der geringere Frauenanteil in höheren Ebenen wird von einem anderen Mathematiker über Selbstselektion erklärt. Weiterhin argumentiert er, dass die Mathematik keine männlich dominierte Wissenschaft sei, da schon die Hälfte der Studierenden weiblich sei. Inwiefern der geringe Frauenanteil auf Ebene der Professoren tatsächlich über Selbstselektion erklärt wird, sollte weitere Forschung klären. Eine Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der mathematischen Wissenschaft könnte durch die vergleichsweise standardisierte Leistungsmessung begünstigt werden.

Weniger standardisiert verläuft die Leistungsmessung in der *Jurisprudenz*, die dagegen vielfach als konservative Männerdomäne dargestellt wird. Aus zwei Gründen gäbe es auch keine internationale Vielfalt in der Rechtswissenschaft: Zum einen sei das Recht weitgehend auf nationaler Ebene organisiert, was den internationalen Austausch nicht nötig erscheinen lasse (Ausnahmen sind unter anderem das Internationale Recht und die Rechtsvergleichung). Zum anderen erfordere die Rechtswissenschaft in Deutschland eine so genaue Kenntnis der deutschen Sprache, dass schon der Studienabschluss eine große Barriere für Personen mit nichtdeutscher Muttersprache darstelle. Die ungleichen Chancen von Bewerberinnen und Bewerbern in der Rechtswissenschaft entlang persönlicher Merkmale – insbesondere einer Kombination aus Geschlecht, Familienstand und Kindern – werden über die Ortsgebundenheit legitimiert. So erwartet man von Kandidatinnen und Kandidaten, dass sie ihren Wohnort in die jeweilige Universitätsstadt verlegen und auch dort bleiben. Das Vorhandensein schulpflichtiger Kinder gilt als Indiz für eine gewisse Kontinuität und Stabilität des Lebenswandels. Zudem wird verheirateten Männern soziale Kompetenz zugeschrieben. Bei verheirateten Juristinnen wird demgegenüber eher davon ausgegangen, dass sie ihren Wohnort in Abhängigkeit von ihrem Gatten wählen. Von einem Fall wurde berichtet, in dem bekannt war, dass dem Ehemann der habilitierten Bewerberin, der ebenfalls Jurist ist, ein hoch dotierter Posten in einer anderen Stadt angeboten wurde und damit für die Mitglieder der Berufungskommission klar war, dass die Bewerberin ihren Wohnort nicht an den Hochschulort verlegen würde.

² Jedes Bundesland hat eigene gesetzliche Regelungen zur Gleichstellung der Frauen im öffentlichen Dienst. Bei Einstellungsangelegenheiten finden sich Abschnitte zur bevorzugten Berücksichtigung von Frauen bei gleicher Eignung sinngemäß in allen Ländergesetzen.

Die ambivalente Behandlung von Frauen in der Wissenschaft – rechtliche Bevorzugung durch Gleichstellungsgesetze (vgl. Fn 2) bei gleichzeitiger struktureller Benachteiligung – wird von einem *Soziologen* folgendermaßen beschrieben: „Bei Geschlecht gibt es vermutlich zwei Effekte: es gibt nach wie vor eine Benachteiligung von Frauen, gleichzeitig gibt es an bestimmten Stellen gewisse Versuche, Frauen mit rein zu nehmen und es kommt dann sehr darauf an, wo dann welcher Effekt durchschlägt.“ [Herr Krämer, Soziologe] Die rechtlichen Vorteile der Frauen werden dabei als „Versuche“ beschrieben, deren Effekt damit infrage gestellt wird.

Ein bisher noch nicht angesprochenes persönliches Merkmal ist die körperliche Behinderung. Es wird davon berichtet, dass einige Institute allein durch die bauliche Beschaffenheit das Arbeiten von gehbehinderten Wissenschaftlern in diesen Gebäuden unmöglich machen.

Die bereits erwähnte implizite Altersgrenze von 40 Jahren bei Habilitation wird von *Maschinenbauern*, bei denen die wissenschaftliche Karriere von den anderen drei Fächern deutlich abweicht, nicht angesprochen. Das optimale Alter eines Professuraspiranten läge vielmehr zwischen 40 und 50 Jahren, da zum einen durch die Arbeit und Erfahrung in der Industrie zwangsläufig ein paar Jahre vergehen. Zum anderen würden älteren Kandidaten bessere Personalführungsqualitäten zugeschrieben. Zudem wird die Bedeutung des persönlichen Eindrucks betont. „Die Chemie muss stimmen [...] er darf kein Querulant sein.“ [Herr Nagel, Maschinenbauer]

Einmal mehr wird wieder auf die Relevanz der Kenntnis der deutschen Sprache verwiesen. Fehlende Deutschkenntnisse hätten nicht nur in der Vergangenheit zu Problemen geführt, da die Studierenden den Dozenten nicht verstanden hätten, sondern auch bei der Arbeit in der Industrie. Neben Leistung, sozialen Kontakten und persönlichen Merkmalen werde häufig die berechnete oder unberechnete Relevanz der regionalen bzw. universitären Herkunft hervorgehoben.

4.4 Regionale Effekte und universitäre Herkunft

Unter regionalen Effekten verstehen wir sowohl die Signalwirkung von bestimmten Standorten, ob diese nun berechnete ist oder auch nicht, als auch die Faktoren, die damit einhergehen. Wer beispielsweise an einem großen, renommierten Institut promoviert oder habilitiert hat, hat nicht nur mit hoher Wahrscheinlichkeit ein größeres fachliches Netzwerk, sondern kennt auch mit höherer Wahrscheinlichkeit die dort ansässigen Grö-

Ben des Fachs und musste sich im Habilitationsverfahren deren kritischem Urteil unterwerfen.

Einen besonderen Stellenwert nimmt die universitäre Herkunft nach eigenen Angaben bei den *Juristen* ein. Insbesondere die alten Traditionsuniversitäten in Städten wie etwa Heidelberg oder München wirkten im Lebenslauf karriereförderlich und zögen gleichzeitig sehr gute Leute an. Zudem wird häufig ein Süd-Nord-Gefälle genannt, das zumindest teilweise mit den Standorten der Traditionsuniversitäten einhergeht. Besonders die Bayern würden sich „für etwas Besonderes“ halten und ein juristisches Staatsexamen einer bayerischen Universität höher bewerten. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass sich ein in der ehemaligen DDR absolviertes Jurastudium extrem karrierehinderlich auswirke.

Die Jurisprudenz nimmt insofern eine Sonderstellung ein, da die Vertreter der anderen drei Fachrichtungen ein davon abweichendes und zugleich recht einheitliches Bild abgeben. Demnach genießen je nach Fach und Spezialisierung innerhalb des Fachs unterschiedliche Zentren hohe Reputation. Der universitäre Arbeitsmarkt ist in den anderen Fachrichtungen stärker international ausgelegt, mindestens ein Semester in Ausland quasi ein Muss. Die Wahl fällt dabei meist auf einen Ort im angloamerikanischen Sprachraum.

4.5 Resümee der Befragten

Zum Abschluss der Auswertungen werden resümierende Äußerungen der befragten Experten zusammengestellt. Dafür eignen sich zum einen die Antworten der Befragten auf die offen gestellte Einstiegsfrage „Welche Faktoren sind in *Ihrem* Fach ausschlaggebend, um eine Professur zu erhalten?“ Zum anderen wurden die Experten am Ende des Interviews gefragt, was sie einer Kandidatin bzw. einem Kandidaten empfehlen würden, die oder der Professorin bzw. Professor werden möchte. Während die Empfehlungen ein Resümee – möglicherweise unter Einfluss der vom Interviewer gestellten Fragen des Leitfadens – abverlangen, ist die Einstiegsfrage davon noch unbeeinflusst. Die Antwort einer *Juristin* auf die Einstiegsfrage soll stellvertretend für das Fach stehen: „Es gibt hauptsächlich zwei Faktoren, die eine Rolle spielen: viele Publikationen und die richtigen Herren im Hintergrund.“ [Frau Sonne, Juristin]

Die Menge der Publikationen wird auch von anderen befragten Juristen genannt. Ähnlich häufig wird auch das Sozialkapital erwähnt, das in anderen Fällen jedoch positiver umschrieben wird. Besonders deutlich wird hier, dass beim Vorliegen einer relativ unstandardisierten, personenbezogenen Leistungsmessung der ungleichen Behandlung bzw. der

Diskriminierung entlang persönlicher Merkmale Tür und Tor geöffnet sind. Des Weiteren richtet sich die Empfehlung der Juristin weniger auf den perfekten Karriereweg als vielmehr auf den Umgang mit der vielfach beschriebenen Beschäftigungsunsicherheit in Wissenschaftskarrieren, die in der Phase nach der Habilitation ihren Höhepunkt erreicht. *„Man muss auf die Schockphase nach der Habilitation gefasst sein, wo man sich mit Jobs über Wasser halten muss, die dann auch schlecht bezahlt sind und alles; also diese Frage „Prof. oder Sozialhilfe?“ ist wirklich nicht so absurd wie sie klingt, ja? Das habe ich auch schon von anderen Disziplinen gehört.“* [Frau Sonne, Juristin]

Von einem Vertreter der *Soziologie* wird auf die Eingangsfrage die Kombination aus persönlichen Merkmalen, Publikationsleistungen und Sozialkapital genannt. Anders als bei Juristen werden jedoch *„bestimmte Veröffentlichungen“* erwähnt, was mehr auf die Qualität als die Quantität der Publikationsleistungen verweist. Die Qualität wird an den Artikeln in Zeitschriften mit *Peer-Review-Verfahren* festgemacht. Mit Leistung allein ist es nach Aussage des Experten aber noch nicht getan, was auch in diesem Fall gegen rein universalistische Prinzipien in der Wissenschaft spricht. *„Es ist eher so eine bestimmte Kombination: nicht zu alt zu sein, internationale Erfahrungen zu haben, bestimmte Veröffentlichungen und in ein Netzwerk eingebunden zu sein und in so einer Kombination geht's fast automatisch [...] wenn man nur Einzelmerkmale hat, wird's schon kritisch.“* [Herr Krämer, Soziologe]

Diese Beschreibung der Voraussetzungen einer schnellen wissenschaftlichen Karriere mit dem Endpunkt Professur wird insofern infrage gestellt, als der Befragte bezweifelt, dass mit dieser Vorgehensweise ein *„persönlicher Bezug zum Fach entwickel[t]“* wird, was ihm persönlich wichtig wäre, wie er im weiteren Gesprächsverlauf betont. Auf die Frage nach der Empfehlung für Aspiranten auf Soziologieprofessuren differenziert er folgendermaßen: *„Für die Empfehlung würde ich erst mal fragen, was er will, ob er schnell eine Professur will oder ob er einen persönlichen Bezug zum Fach entwickeln will [lachend] und dann wären die Ratschläge ganz unterschiedlich, aber es gibt natürlich auch einen sinnvollen Kompromiss zwischen den beiden.“* [Herr Krämer, Soziologe]

Neben der wissenschaftlichen Leistung stehen in der Mathematik strukturelle Bedingungen im Vordergrund. Gemeint ist damit die extrem nach Spezialisierung (Angewandt versus Theoretisch) variierende Stellensituation für Mathematik. Während Vertreter der Theoretischen Mathematik auf die Einstiegsfrage im Weberschen Sinn argumentieren und von einer Kombination aus Leidenschaft, harter Arbeit und Glück sprechen und keine Ansprüche stellen (etwa an den gewünschten Arbeitsort), bezeichnet ein Vertreter der

Angewandten Mathematik in seiner Empfehlung für Aspiranten die Wahl der Spezialisierung auf Theorie schon als „Fehler“. *„Man muss die Mathematik mögen und ein gewisses Durchhaltevermögen besitzen, weil man oft sehr lange an einem Projekt arbeitet, ohne zu einem Ergebnis zu kommen.“* [Frau Lakhdhar, Theoretische Mathematik] und: *„Wenn Sie nach Faktoren fragen, es ist natürlich auch sehr viel Glück dabei [...] entscheidend ist, dass man zu den allerbesten Leuten geht, weltweit [...] es darf wirklich keine Rolle spielen, wo man sein Leben letztendlich führt.“* [Herr Müller, Theoretische Mathematik] und: *„Man sollte nicht den Fehler machen, in eine rein Theoretische Ecke zu gehen, weil dort gibt es immer weniger Stellen und dort muss man sehr, sehr gut sein, also wirklich sehr [betont] gut sein.“* [Herr Schneider, Angewandte Mathematik]

Die befragten Vertreter des Maschinenbaus reagierten sehr verunsichert auf die Eingangsfrage und hatten Nachfragen dieser Art *„Meinen Sie jetzt, was die Leute können müssen oder wie sie sich verkaufen?“* oder *„Was man tun muss oder welche Charaktereigenschaften man hat?“* Dies kann als Unsicherheit gegenüber leistungsfernen Merkmalen gewertet werden. Zudem soll die Sonderstellung des Maschinenbaus durch folgendes Zitat untermauert werden: *„Absolut wichtig ist: Man muss eine Führungspersönlichkeit sein, weil Arbeitsbereiche mit vielen Mitarbeitern geleitet werden sollen.“* [Herr Kunz, Maschinenbau]

Die Unterscheidung zwischen einer universitären Karriere und einer Laufbahn in der Industrie hinsichtlich der gewünschten Berufsqualifikationen fällt damit im Bereich Maschinenbau besonders gering aus.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Die Expertengespräche haben gezeigt, dass wissenschaftliche Standards je nach Fach unterschiedlich wichtig sind. Im Maschinenbau sind Praxisbezug und Industrieerfahrung von so großer Bedeutung, dass sich die Habilitation nicht als notwendiges Qualifikationskriterium für eine Professur durchsetzen konnte. In den Rechtswissenschaften sind hingegen hervorragende Staatsexamina, Promotionsnote, Habilitation und die Ausbildung an einem renommierten Institut wichtig für die universitäre Karriere. Professionsangehörige verfügen über eine „mental map“, die genaue Auskunft darüber gibt, wo die Koryphäen der verschiedenen Rechtsgebiete sitzen. Zudem ist implizites Wissen („tacit knowledge“) um einschlägige juristische Fachverlage und subtile Markierungen des Stallgeruchs, gemeint ist die Art und Weise, wie Wissenschaft praktiziert wird, unerlässlich. Im Fach Mathematik sind andere Kriterien ausschlaggebend. Wichtig sind hier Publikationen in international renommierten Fachzeitschriften. In der Soziologie erfahren

einerseits Publikationen in internationalen Fachzeitschriften deutliche Wertschätzung, andererseits herrscht Skepsis gegenüber der Validität der Beurteilung von Veröffentlichungen beispielsweise nach Kriterien von Citation Indizes.

Meritokratische Prinzipien greifen somit insbesondere bei Beurteilungsprozessen mit hohem Standardisierungsgrad. Zu derlei Prozessen lassen sich die frühen Beurteilungsphasen in der Rechtswissenschaft zählen (Staatsexamina) wie auch der anonyme Gutachterprozess in internationalen Fachzeitschriften, den vor allem Vertreter der Mathematik durchlaufen müssen, um erfolgreich zu sein. *Soziale Kriterien* treten insbesondere im späteren Karriereverlauf von Juristen in den Vordergrund, wenn nicht anonym beurteilende Publikationsorgane agieren und homophile, konservative, d. h., nach vorherrschenden „Schulen“ geprägte Selbstrekrutierung stattfindet. Gerade Vertreterinnen des Fachs fühlen sich hierbei exkludiert. Für Karrierewege in den Rechtswissenschaften stehen somit universalistische als auch partikularistische Prinzipien in einem ambivalenten Verhältnis. In der Fachdisziplin Maschinenbau erhalten soziale Kriterien in Form von Managementqualitäten einer Führungsperson ihre Relevanz, während die Leistungsmessung vornehmlich im Zusammenhang wirtschaftlich erfolgreicher und innovativer Umsetzungen in der Praxis vorgenommen wird. Aus soziologischer Perspektive gilt eine Kombination aus meritokratischen Faktoren („bestimmte Veröffentlichungen“), internationaler Erfahrung und dem Eingebundensein in Netzwerke als karriereförderlich.

In der Diskussion um wissenschaftliche Leistung besitzt die *Lehre* nach Angaben der Befragten kaum Relevanz. Mathematiker nennen die Bedeutung von Lehrerfahrung lediglich im Zusammenhang mit Bewerbungen, die an US-amerikanische Universitäten geschickt werden, der Fähigkeit, in der Landessprache zu unterrichten sowie in Bezug auf Professuren, die einen Großteil ihres Lehrdeputats mit großen Vorlesungen für Ingenieure ableisten. Das Einwerben von *Drittmitteln* gilt als förderlich, jedoch nicht als zwingende Voraussetzung für eine Professur. Im Fokus wissenschaftlicher Leistung steht unbestritten wissenschaftliche Produktivität in Form von *Publikationen*, wobei diese je nach Fachdisziplin und Spezialisierung innerhalb der Fächer unterschiedlich bewertet und gewichtet werden.

Netzwerkeinbindungen spielen auf unterschiedlichste Weise eine Rolle – sei es in direkter Form über Rekrutierung oder über die Vermittlung impliziten Wissens und weiterer Netzwerkkontakte wie auch fachlicher Beratung. Der Mentor bzw. die Mentorin steht damit im Fokus des Geschehens. *Soziale Herkunft* wird zwar nicht explizit als relevantes Kriterium angesprochen, die Beurteilung von Führungsqualitäten und einem professor-

len Auftreten (Habitus) hängt damit jedoch vermutlich eng zusammen. Ähnlich dazu verhält sich die Diskriminierung entlang der *Geschlechter*, die eher indirekt über homo-soziale Netzwerke funktioniert als über direkte persönliche Ablehnung. Auch haben die *Lebenspartner* von Männern und Frauen insofern eine unterschiedliche Bedeutung, als beispielsweise gerade in der Jurisprudenz unterstellt wird, dass weibliche Akademikerinnen ihren Arbeitsort und damit die erwünschte Verfügbarkeit vor Ort von ihrem Partner abhängig machen.

Allgemein betrachtet, unterscheiden sich die Disziplinen nach ihren Differenzierungspotentialen hinsichtlich theoretischer und angewandter Spezialisierung. In anwendungsorientierten Bereichen fallen sowohl das Einwerben von Drittmitteln als auch eine Karriere außerhalb der Universität leichter. Insgesamt kann die einfache Formel aufgestellt werden: Je standardisierter die Leistungsmessung in einem Fach, desto geringer die Diskriminierung entlang persönlicher Merkmale. Die präsentierten Ergebnisse der qualitativen Expertenbefragungen haben interessante Einblicke in die Lebenswelt der Wissenschaftler auf dem Weg zur Professur ermöglicht. Diese wertvollen Resultate geben in einem weitergehenden Forschungsabschnitt der Konzeptarbeit für eine quantitative Folgeuntersuchung die entscheidende Richtung vor.

Literatur

Achatz, J.; Hinz, T. (2001): Wandel einer Wissenschaftsorganisation und die Integration von Frauen. In: Zeitschrift für Soziologie 30, S. 323–340

Allison, P. D.; Long, J. S. (1987): Interuniversity Mobility of Academic Scientists. In: American Sociological Review 52, S. 643–652

Allison, P. D.; Long, J. S. (1990): Departmental Effects on Scientific Productivity. In: American Sociological Review 55, S. 469–478

Allison, P. D.; Long, J. S.; Kauze, T. K. (1982): Cumulative Advantage and Inequality in Science. In: American Sociological Review 47, S. 615–625

Allison, P. D.; Stewart, J. A. (1974): Productivity Differences among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage. In: American Sociological Review 39, S. 596–606

Astin, H. S.; Bayer, A. E. (1979): Pervasive Sex Differences in the Academic Reward System: Scholarship, Marriage, and What Else. In: Lewis, D. R.; Becker, W. E. Jr. (eds.): Academic Rewards in Higher Education. Cambridge, S. 211–229

Bauer, A. (1986): Wissenschaft und Hochschule als Beruf: Fragestellungen – Methoden – erste Ergebnisse. In: Clemens, B.; Metz-Göckel, S.; Neusel, A.; Port, B. (Hrsg.): Töchter der Alma Mater. Frankfurt/New York.

Bochow, M.; Joas, H. (1987): Wissenschaft und Karriere. Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus. Frankfurt/New York

Bourdieu, P.; Botanski, L.; de Saint Martin, M. (1981[1971]): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Titel und Stelle: über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt, S. 23–87

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2005): Frauen in Führungspositionen an Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, Heft 129. Bonn

Burt, R. S. (1998): The Gender of Social Capital. In: *Rationality and Society* 10, S. 5–46

Cole, J. R.; Cole, S. (1973): Social Stratification in Science. Chicago

Cole, S. (1979): Age and Scientific Performance. In: *American Journal of Sociology* 4 S. 958–977

Crane, D. (1965): Scientists at Major and Minor Universities. A Study of Productivity and Recognition. In: *American Sociological Review* 30, S. 699–714

Dey, E. L.; Milem, J. F.; Berger, J. B. (1997): Changing Patterns of Publication Productivity. Accumulative Advantage or Institutional Isomorphism? In: *Sociology of Education* 70, S. 308–323

Enders, J.; Bornmann, L. (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt/New York

Engler, S. (2000): Zum Selbstverständnis von Professoren und der *illusio* des wissenschaftlichen Feldes. In: Kraus, B. (Hrsg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt/New York, S. 121–151

Engler, S. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz

Fox, M. F. (1992): Research, Teaching, and Publication Productivity. Mutuality Versus Competition in Academia. In: *Sociology of Education* 65, S. 293–305

Gläser, J. (2006): Die Fallstricke der Bibliometrie. In: *Soziologie* 35, S. 42–51

Graaf, de, N. D.; Flap, H. D. (1988): „With a Little Help from My Friends“. Social Resources as an Explanation of occupational Status and Income in West Germany, The Netherlands, and the United States. In: *Social Forces* 67, S. 452–472

Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. In: The American Journal of Sociology 78, S. 1360–1380

Granovetter, M. (1983): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. In: Sociological Theory 1, S. 201–233

Granovetter, M. (1995[1974]): Getting a Job. A Study of Contacts and Careers. Chicago

Gross, C.; Jungbauer-Gans, M. (2007): Erfolg durch Leistung? Ein Forschungsüberblick zum Thema Wissenschaftskarrieren. In: Soziale Welt 58, S. 453–471

Hamermesh, D. S.; Parker, A. M. (2006): Beauty in the Classroom: Instructors' Pulchritude and Putative Pedagogical Productivity. In: Economics of Education Review 24, S. 369–376

Hargens, L. L.; Cann, J. C. M.; Reskin, B. F. (1978): Productivity and Reproductivity. Fertility and Professional Achievement among Research Scientists. In: Social Forces 57, S. 154–163

Hartmann, M. (1996): Topmanager – Die Rekrutierung einer Elite. Frankfurt

Hartmann, M. (1999): Auf dem Weg zur transnationalen Bourgeoisie? Die Internationalisierung der Wirtschaft und die Internationalität der Spitzenmanager Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und der USA. In: Leviathan 27, S. 113–141

Hartmann, M. (2001a): Bildung und andere Privilegien. In: Michel, K. M. et al. (Hrsg.): Die Neidgesellschaft. Berlin, S. 39–53

Hartmann, M. (2001b): Klassenspezifischer Habitus oder exklusive Bildungstitel als soziales Selektionskriterium? Die Besetzung von Spitzenpositionen in der Wirtschaft. In: Kraus, B. (Hrsg.): An der Spitze. Von Eliten und herrschenden Klassen. Konstanz, S. 157–208

Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt/New York

Hartmann, M. ; Kopp, J. (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, S. 436–466

Hirschauer, S. (2004): Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation. In: Zeitschrift für Soziologie 33, S. 62–83

Hirschauer, S. (2005): Publierte Fachurteile. Lektüre und Bewertungspraxis im Peer Review. In: Soziale Systeme 11, S. 52–82

Hornbostel, S. (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft. Opladen

Kermit, D. (1995): The Marriage Premium. In: Tommasi, M.; Ierulli, K. (eds.): *The New Economics of Human Behavior*. Cambridge, S. 113–125

Klein, M.; Rosar, U. (2006): Das Auge hört mit! Der Einfluss der physischen Attraktivität des Lehrpersonals auf die studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen – eine empirische Analyse am Beispiel der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. In: *Zeitschrift für Soziologie* 35, S. 305–316

Krais, B. (2000): Einleitung: Die Wissenschaft und die Frauen. In: Krais, B. (Hrsg.): *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung*. Frankfurt/New York, S. 9–29

Krais, B. (2003): Begriffliche und theoretische Zugänge zu den 'oberen Rängen' der Gesellschaft. In: Hradil, S.; Imbusch, P. (Hrsg.): *Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen*. Opladen

Kuhlmann, E.; Matthies, H. (2001): Geschlechterasymmetrie im Wissenschaftsbetrieb. In: *Berliner Journal für Soziologie* 1, S. 31–50

Litzenberger, T.; Sternberg, R. (2005): Die Forschungsleistung der Soziologie an zehn deutschen Universitäten. Ein bibliometrischer Vergleich auf Basis des Social Science Citation Index (SSCI). In: *Soziologie* 34, S. 174–190

Litzenberger, T.; Sternberg, R. (2006): Wenn weiße Schafe krampfhaft versuchen nach schwarzen zu suchen ... und sich dabei dreckig machen! Replik auf den Beitrag von Jochen Gläser. In: *Soziologie* 35, S. 52–55

Long, J. S. (1978): Productivity and Academic Position in the Scientific Career. In: *American Sociological Review* 43, S. 889–908

Long, J. S. (1990): The Origins of Sex Differences in Science. In: *Social Forces* 68, S. 1297–1316

Long, J. S. (2001): From Scarcity to Visibility. Gender Differences in the Careers of Doctoral Scientists and Engineers. Washington

Long, J. S.; McGinnis, R. (1981): Organizational Context and Scientific Productivity. In: *American Sociological Review* 46, S. 422–442

Long, J. S.; McGinnis, R. (1985): The Effects of Mentor on the Academic Career. In: *Sciencemetrics* 7, S. 255–280

McDowell, J. M. (1982): Obsolescence of Knowledge and Career Publication Profiles: Some Evidence of Differences among Fields in Costs of Interrupted Careers. In: *The American Economic Review* 72, S. 752–768

Merton, R. K. (1968): The Matthew Effect in Science. In: *Science* 159, S. 56–63

Merton, R. K. (1988): The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property. In: *Isis* 79, S. 606–623

Meuser, M.; Nagel, U. (2002 [1991]): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen, S. 71–93

Mouw, T. (2003): Social Capital and Finding a Job: Do contacts matter. In: *American Sociological Review* 68, S. 868–898

Münch, R. (2006): Drittmittel und Publikationen. In: *Soziologie* 35, S. 440–461

Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Frankfurt am Main

Paris, R. (2003): Autorität – Führung – Elite: Eine Abgrenzung. In: Hradil, S.; Imbusch, P. (Hrsg.): *Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen*. Opladen, S. 55–72

Pfadenhauer, M. (2002): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen, S. 113–130

Reskin, B. F. (1977): Scientific Productivity and the Reward Structure of Science. In: *American Sociological Review* 42, S. 491–504

Rose, M. R. (1986): Pork-Barrel Science vs. Peer Review. In: *Chronicle of Higher Education* vom 08.10.1986, S. 96

Rossiter, M. W. (1993): The Matthew Matilda Effect in Science. In: *Social Studies of Science* 23, S. 325–341

Rothböck, S.; Sacchi, S.; Buchmann, M. (1999): Die Rekrutierung der politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Eliten in der Schweiz. Eine explorative Studie. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 25, S. 459–496

Scandura, T. A.; Ragins, B. R. (1993): The Effects of Sex and Gender Role Orientation on Mentorship in Male Dominated Occupations. In: *Journal of Vocational Behavior* 43, S. 251–265

Spence, M. (1973): Job Market Signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics* 87, S. 355–374

Wegener, B. (1991): Job Mobility and Social Ties: Social Resources, Prior Job, and Status Attainment. In: *American Sociological Review* 56, 1, S. 60–71

Wennerås, C.; Wold, A. (1997): Nepotism and sexism in peer-review. In: *Nature* 387, S. 341–343

Wennerås, C.; Wold, A. (2000): Vetterwirtschaft und Sexismus im Gutachterwesen. In: Kraus, B. (Hrsg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt/New York, S. 107–120

Wetterer, A. (1986): Was sagen subjektive Diskriminierungserfahrungen über die objektive Situation von Wissenschaftlerinnen aus? In: Clemens, B.; Metz-Göckel, S.; Neusel, A.; Port, B. (Hrsg.): Töchter der Alma Mater. Frankfurt/New York, S. 273–286

Zimmermann, K. (2000): Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Berlin

Zuckerman, H. (1993): Die Werdegänge von Nobelpreisträgern. In: Mayer, K. U. (Hrsg.): Generationsdynamik in der Forschung. Frankfurt/New York, S. 59–79

Anschrift der Verfasserinnen und des Verfassers:

Christiane Gross

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans

Dr. Peter Kriwy

Institut für Sozialwissenschaften – Soziologie

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Westring 400

24098 Kiel

Christiane Gross, Dipl.-Soz., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Kiel und promoviert zum Thema Karriereverläufe von Habilitierten. Als Projektmitarbeiterin beim Deutschen Bildungspanel (NEPS) beschäftigt sie sich zudem mit nichtmonetären Bildungsrenditen in den Bereichen Gesundheit, abweichendes Verhalten sowie sozialer und politischer Partizipation.

Monika Jungbauer-Gans, seit 2005 Professorin für Soziologie an der Universität Kiel, untersucht Karriereverläufe von wissenschaftlichem Nachwuchs. Im Rahmen des Deutschen Bildungspanels beschäftigt sie sich mit den Wechselwirkungen zwischen Gesundheit und Bildungsprozessen sowie mit den Auswirkungen von Bildung auf abweichendes Verhalten sowie soziale und politische Partizipation.

Peter Kriwy, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Kiel und beschäftigt sich überwiegend mit Gesundheitssoziologie und sozialer Ungleichheit. Zudem ist er im Projekt „Sozialer und ökonomischer Wandel in (West-) Deutschland“ (German Microdata Lab, GESIS-ZUMA) beschäftigt.

Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenteilverteiler? – Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden

Boris Schmidt, Astrid Richter

Seit fast zwei Jahrzehnten werden an deutschen Universitäten strukturelle Maßnahmen zur Verbesserung der Promotionsbedingungen umgesetzt. Zunehmend gerät auch der Prozess der Promotionsbetreuung innerhalb dieser Strukturen ins Blickfeld. Neben ihrer fachwissenschaftlichen Seite lässt sich die Promotionsbetreuung durch Professorinnen und Professoren als Führungshandeln gegenüber den Promovierenden beschreiben, insbesondere bei der „traditionellen“ Promotion auf Projekt- oder Qualifikationsstellen. Mit einer qualitativen Interviewstudie wird dieses Führungshandeln aus der Sicht von $N = 15$ Promovierenden untersucht. Während die Effektivität und Zufriedenheit mit dem erlebten Führungshandeln insgesamt überwiegend positiv eingeschätzt werden, zeigt sich im Detail eine große Bandbreite an Wahrnehmungen und Rollenschilderungen. Konstruktives Führungshandeln wird durch Beschreibungen wie Mentor, Partner, Organisator, Unterstützer charakterisiert. Kritisches Führungshandeln schlägt sich demgegenüber in einem breiten Spektrum an Rollenbeschreibungen nieder. Die Rollenbeschreibungen des konstruktiven Führungshandelns werden abschließend als Ansatzpunkte für eine führungsbezogene Personalentwicklung an den Hochschulen diskutiert.

1 Nachwuchsförderung im Umbruch

Seit einigen Jahren stehen die Nachwuchsförderung und ganz besonders die Promotionsphase an den deutschen Hochschulen in der Kritik: Sie lautet, dass die Promotionsdauern zu lang seien, die während der Promotionsphase erworbenen Kompetenzen nicht dem Bedarf entsprächen, und die Beschäftigungssituation der Promovierenden zu unsicher und prekär sei (Klecha/Krumbein 2008). Diese „*pessimistische Grundtendenz in der Beurteilung der Leistungen der postgradualen Nachwuchsförderung*“ (Enders/Bornmann 2001, S. 18) bezieht sich vor allem auf die traditionelle „*Meister-Schüler-Beziehung*“ der Promotion (Roloff 2002, S. 12), innerhalb welcher der oder die Promovierende von einer einzigen Professorin oder einem einzigen Professor betreut wird, welchem neben der

Rolle des Promotionsbetreuers zugleich die formelle oder informelle Funktion des Vorgesetzten zukommt.¹ Diese doppelte Betreuungsfunktion ist der Gegenstand der vorliegenden qualitativen Studie, welche das Kommunikations- und Steuerungsverhalten der Professoren aus der Sicht der von ihnen „geführten“ Promovierenden untersucht.

Die typische Rollenverknüpfung zwischen Promotionsbetreuung und Vorgesetztenfunktion führt zu einer unvermeidbaren Abhängigkeit der Promovierenden von den Handlungen, Kommunikationsweisen und Entscheidungen ihrer Betreuenden. „Diese Abhängigkeit ist bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besonders ausgeprägt“ (Krell 2004, S. 483). Vor allem bei der traditionellen Promotion sind die Themenwahl, die Begleitung des Promotionsprozesses und nicht zuletzt die Benotung der Dissertation eng an die Einflussnahme durch eine einzige Person gekoppelt. Lehraufgaben, Zuarbeiten und Forschungsleistungen jenseits der Promotion (vgl. Schmidt 2007a) sind zudem im Auftrag genau derselben Person zu erbringen, die auch den Promotionsprozess begleitet und das Ergebnis bewerten wird. Hieraus können sich auch für die Betreuenden erhebliche Interessenkonflikte ergeben.

Derartigen Konfliktpotenzialen kann in einem ersten Ansatz auf einer strukturellen Ebene begegnet werden: So gibt es seit über einem Jahrzehnt Anstrengungen, die traditionelle Promotion durch andere Betreuungsstrukturen wie curricular organisierte Promotionsstudiengänge (Berning/Falk 2004) zu ersetzen oder um die in Graduierten- und Promotionskollegs (z. B. Wildt 2002) vorgesehenen multiplen Betreuungsrelationen zu erweitern, sodass der Promotionsprozess nicht mehr nur von einer einzigen, sondern von mehreren betreuenden Personen begleitet wird. Diese strukturellen Ansätze erweisen sich zumindest in bestimmten Aspekten als erfolgreich, indem sie die einseitige Abhängigkeit abzumildern vermögen: Die Ergebnisse erster Vergleichsstudien (z. B. Berning/Falk 2006, S. 105) zeigen, dass Promovierende in den Strukturen der Kollegs im Vergleich zu den traditionellen Promotionen die Betreuung durch die einzelnen beteiligten Professoren sowie durch die Hochschule oder Forschungseinrichtung insgesamt als intensiver empfinden. Zudem wird die „kontinuierliche fachliche Betreuung“ (ebd., S. 80) insbesondere gegenüber der traditionellen Promotion im Rahmen von Qualifikationsstellen als besser eingeschätzt. Die „persönliche Unterstützung und Ermutigung“ für die Dissertation (ebd., S. 80) unterschied sich in derselben Studie hingegen nicht signifikant zwischen den untersuchten Promotions-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird nachfolgend an mehreren Stellen nur die männliche Form von Personenbezeichnungen gewählt. Die Originalzitate aus den Interviews werden zur Wahrung der Anonymität der Befragten und der von ihnen beschriebenen Personen ausschließlich in männlicher Form wiedergegeben.

formaten, und auch bei den innovativen Promotionsmodellen (Graduiertenkolleg sowie Promotionsstudium) blieb die erlebte Intensität der Betreuung in allen untersuchten Aspekten deutlich hinter der erhofften Betreuungsintensität zurück (*ebd.*, S. 77 ff.).

2 Promotionsbetreuung als Führungshandeln

2.1 Eine ungewohnte, aber lohnende Perspektive

Die bislang vorliegenden Befunde deuten an, dass es neben den *strukturellen* Aspekten weitere Faktoren gibt, die sich auf die Qualität der Promotionsbetreuung auswirken. Einer dieser Faktoren betrifft den *Prozess* der Promotionsbetreuung im Sinne der konkreten Interaktion zwischen den Betreuenden und den Betreuten. Neben der fachlich-inhaltlichen Ebene dieser Interaktion, also der im engeren Sinne wissenschaftlichen Betreuung, sind auch Aspekte wie die Art und Weise der Kommunikation, die Qualität und Verlässlichkeit der Zielabstimmung sowie die zeitliche und soziale Intensität der Zusammenarbeit von Bedeutung. Diese zweite Ebene der Interaktion, deren Gestaltung maßgeblich in den Händen des Promotionsbetreuers liegt, lässt sich begrifflich als *Führungshandeln* fassen. Definiert wird dieses allgemein als das „*Verhalten von Vorgesetzten – seine Art, Ziele zu verdeutlichen, Aufgaben zu koordinieren, Mitarbeiter durch Gespräche zu motivieren, Ergebnisse zu kontrollieren*“ (von Rosenstiel 1999, S. 5). Diese mit der fachlichen Ebene untrennbar verknüpfte, aber dennoch von ihr unterscheidbare Ebene wird in der Diskussion über die Nachwuchsförderung bislang nur beiläufig thematisiert. Es ist eine bislang ungewohnte Perspektive, den Prozess der Promotionsbetreuung auch als Ausdruck professionalen Führungshandelns zu verstehen, und viele Professoren „*sehen sich trotz formaler Funktion auch nicht als Führungskräfte an*“ (Baier 2005, S. 312).

Gerade im Falle der traditionellen Promotion, bei der die Betreuungsfunktion typischerweise mit der formellen (bei Qualifikations- oder Drittmittelstellen) oder informellen (z. B. bei Stipendien) Vorgesetztenfunktion zusammenfällt, erscheint es aussichtsreich, die Promotionsbetreuung auch unter dem Blickwinkel des Führungshandelns zu untersuchen. Dies gilt umso mehr, als sich in aktuellen Studien zur Arbeitssituation junger Nachwuchswissenschaftler die Kommunikation, Zielvereinbarung und Steuerung durch die Betreuenden, also deren Führungshandeln, als maßgebliche Einflussfaktoren für die Gesamtwahrnehmung der Arbeitssituation herauskristallisieren. So erwiesen sich in einer Studie von Schmidt (2007a, S. 150) die „*Zusammenarbeit mit dem/der direkten Vorgesetzten*“ sowie der Aspekt „*Kommunikation/Umgang mit Konflikten*“ als zwei für die Arbeitsmotivation der befragten jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter ausschlaggebende Punkte. Eine Clusteranalyse erbrachte vier Gruppen von „*Geführten*“, von denen eine durch eine

besonders problematische Zusammenarbeit mit der direkten Führungsperson und drei durch eine als bestenfalls zweischneidig erlebte Kommunikation und Konfliktbearbeitung gekennzeichnet waren. Die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Promovierenden stellt damit einen wesentlichen Einflussfaktor in der Motivationslage dar, welche sich wiederum auch auf den Promotionsprozess auswirkt. So stellen „*Probleme mit der Betreuung*“ sowie die „*Belastung durch dissertationsfremde Aufgaben*“ (Berning/Falk 2006, S. 98 ff.) die insgesamt am häufigsten genannten Probleme im Promotionsverlauf dar. In den meisten Fächergruppen sind dies zugleich die häufigsten Gründe für Erwägungen zum Abbruch der Dissertation – weitere Faktoren, die im Gestaltungsbereich der Vorgesetzten liegen und im Zusammenhang mit deren Führungshandeln zu verstehen sind.

2.2 Bisherige Befunde

In einer Interviewstudie mit Promovierenden, Promovierten und Betreuenden berichten Becker/Engler/Lien/Schäfer (2002) von drei unterschiedlichen Rollenmodellen des promotionsbezogenen Führungshandelns: Ein erstes Modell wird als „*Fortschritt durch Kontrolle*“ (ebd., S. 135) beschrieben, gemäß dessen sich die Promovierenden von ihren Vorgesetzten eine starke Übernahme der Führungsrolle erhoffen. Die Betreuung wird bei diesem Typ dann als hilfreich erlebt, wenn Fortschritte regelmäßig kontrolliert werden. Allerdings zeigte sich: „*Das Selbstverständnis der von uns interviewten Professoren ... ist jedoch weit davon entfernt, dieser Funktion gerecht zu werden.*“ (ebd., S. 137), wobei die befragten Promovierenden dieses Abweichen von ihrer ursprünglich erhofften Rollenvorstellung nicht unbedingt als problematisch empfinden. Als zweite und von den Befragten ausdrücklich positiv konnotierte Rolle wird ein Mentorenmodell geschildert, bei dem eine hohe Selbstständigkeit der Promovierenden vorausgesetzt und gefördert wird, indem „*der Doktorvater das zulässt und ihnen mit Rat und Orientierung zur Seite steht*“ (S. 138). In diesem Rollenmodell wird eine eher zurückhaltende, jedoch nicht völlig abwesende Ausübung der Führungsrolle als angemessen empfunden. Schließlich wird als „*einsame Sache*“ (ebd., S. 132) ein drittes Modell beschrieben, bei dem die Promovierenden einer führenden Unterstützung bedürfen, diese jedoch nicht gewährt wird: „*Das Thema ist hier, allein gelassen zu sein mit einem Problem.*“ (ebd., S. 134). Es mangelt in diesem Falle an inhaltlichen Impulsen und an einem Austausch über die Interessen und Wünsche der Promovierenden; im Fallbeispiel wird schließlich der „*Verzicht auf die Promotion*“ (ebd., S. 135) infolge der fehlenden Unterstützung berichtet. Ein derartiges Verlassen des Hochschulsystems wird von Baier (2005) als eine der schwerwiegendsten, aber nicht untypischen Auswirkungen problematischen Führungshandelns bezeichnet: „*Dem System gehen durch schlechtes Führungsverhalten unnötig viele MitarbeiterInnen verloren (durch Austritt*

oder mehr noch durch innere Kündigung und Leistungszurückhaltung), und vorhandene Potenziale werden nicht ansatzweise ausgeschöpft“ (ebd., S. 312).

In der quantitativ orientierten Promoviertenstudie von *Enders und Bornmann (2001)* zeigte sich anhand einer umfangreichen Stichprobe unter bis zum Jahre 1989/1990 Promovierten eine generell hohe Zufriedenheit mit der Promotionsbetreuung. Insbesondere mit der Beratungshäufigkeit zeigten sich drei Viertel der Befragten zufrieden (ebd., S. 56), und in den untersuchten Gründen für etwaige Unterbrechungen der Promotion standen die persönliche Arbeitsbelastung sowie inhaltliche Probleme mit der Dissertation im Vordergrund, nicht jedoch die vom Betreuer gestellten Anforderungen oder ein Wechsel des Betreuers (ebd., S. 76). Etwaige Probleme innerhalb des Betreuungsprozesses wurden im Fragebogen allerdings auch gar nicht als potenzieller Grund vorgegeben. Im Rahmen einer offenen Fragestellung verwiesen die Befragten allerdings „nicht selten“ (ebd., S. 57) auf Betreuungsprobleme, insbesondere auf „*inhaltliche und persönliche Auseinandersetzungen und Probleme mit dem Betreuer, die ein angespanntes und als wenig förderlich erlebtes sozial-kommunikatives Umfeld erzeugen*“ (ebd.).

In der vom Doktorandennetzwerk THESIS durchgeführten und mit fast 10.000 Teilnehmenden bislang größten Befragung von Promovierenden (*Gerhardt/Briede/Mues 2005*) zeigten sich ebenfalls einige Stärken in der Betreuung (z. B. Freude des Betreuers über Fortschritte, gute Erreichbarkeit bei Fragen, ausreichendes Zeitbudget für Betreuung) (vgl. ebd., S. 87), aber auch einige Schwächen im Bereich der Kommunikation und Steuerung (z. B. zu seltene Einforderung von Zwischenberichten, fehlende Motivationskraft bei Problemen, schlechte Vorbereitung bei Treffen, geringe Kenntnis des Promotionsgebiets, Desinteresse) (ebd.).

2.3 Auswirkungen und Ursachen

Aus den Fallschilderungen und vorliegenden Studien wird deutlich, dass das Führungshandeln der Professoren zum Teil als konstruktiv, zum Teil aber auch als weniger konstruktiv erlebt wird und dass es sich bei den von ihnen betreuten Promovierenden auf einer ganzen Reihe unterschiedlicher Wirkungsdimensionen niederschlagen kann. Neben etwaigen Auswirkungen auf der motivationalen Ebene werden auch emotionale Auswirkungen beschrieben (z. B. „*das hat sehr weh getan*“) (*Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002, S. 138*), ebenso wie Auswirkungen auf der sachbezogenen Arbeitsebene (z. B. Überarbeitung von Textpassagen oder Klärung offener Fragen bis hin zu Verzögerungen im Dissertationsprozess). Eine weitere Dimension betrifft Verhaltensänderungen der Promovierenden in Reaktion

auf das erlebte Führungshandeln, beispielsweise in dem Sinne, sich angesichts der erhofften, aber nicht gezeigten Unterstützung zunehmend selbst zu helfen (z. B. „Leute ..., die es trotz Nichtbetreuung geschafft haben, sich selbst zu helfen“) (ebd., S. 139).

Als eine Ursache für das im Allgemeinen wenig systematisch ausgeprägte Führungshandeln von Professoren wird deren fehlende Vorbereitung auf die künftige Übernahme von Führungsaufgaben während ihrer eigenen Qualifikationsphase sowie das weitgehende Fehlen von Angeboten zum nachträglichen Auf- oder Ausbau der führungsrelevanten Kompetenzen angeführt. Schmidt (2007b, S. 26 f.) ermittelte, dass von rund 100 Stunden, die junge Nachwuchswissenschaftler während ihrer Qualifikationsphase pro Jahr für gezielte Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung einsetzen, nur rund 2,5 Stunden auf Angebote zum Aufbau von Führungs- und Managementkompetenz entfallen (z. B. Projektmanagement, Mitarbeiterführung, Moderation) – entsprechend einem einzigen Seminartag während einer typischen Promotionsdauer von rund vier Jahren. An der Hochschule werden somit „Führungskräfte für die Aufgabe ‚Mitarbeiterführung‘ in der Regel nicht – zumindest nicht systematisch – aus- oder weitergebildet“ (Haller 2007, S. 10).

Aus der Tatsache, dass auch nicht alle Professoren „*Naturtalente in der Führung*“ sein können (Baier 2005, S. 312), folgt allerdings nicht, dass das Führungshandeln gegenüber ihren Mitarbeitern im Allgemeinen und den Promovierenden im Besonderen prinzipiell schlecht, defizitär oder demotivierend sein müsse. Bislang gibt es im deutschsprachigen Raum kaum explizit auf das Führungshandeln von Professoren gerichtete Untersuchungen. Es ist daher sorgfältig zu trennen zwischen impressionistischen Einzelfallschilderungen, in denen typischerweise die kritischen Ereignisse dominieren (vgl. Kamenz/Wehrle 2007), interpretativen Schlussfolgerungen aufgrund der bekanntermaßen nicht-systematischen Vorbereitung auf Führungsaufgaben und empirisch abgesicherten, systematisch erhobenen Befunden.

Die vorliegende Studie greift diesen Forschungsbedarf auf und untersucht das Führungshandeln von Personen, die im Sinne des traditionellen Promotionsmodells neben ihrer Rolle als Promotionsbetreuer formell oder informell eine Führungsposition gegenüber Promovierenden einnehmen, aus der Sicht der „Geführten“ (vgl. Wegge/von Rosenstiel 2004). Die Studie beleuchtet damit einen wesentlichen Ausschnitt aus dem Repertoire an Situationen und Anlässen, in denen das Führungshandeln von Professoren – ob systematisch oder beiläufig erworben, ob gezielt oder beiläufig eingesetzt – zum Tragen kommt.

3 Ziele dieser Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es, das Führungshandeln von Professoren gegenüber „ihren“ Promovierenden im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells aus Sicht der „geführten“ Promovierenden auszuloten. Auf der Basis von qualitativen Interviews mit wissenschaftlichen Mitarbeitern während der Promotionsphase soll das Führungshandeln als bedeutsamer Teilaspekt sowohl der formellen und informellen Vorgesetztenfunktion als auch der Promotionsbetreuung beleuchtet werden. Mit dieser Fokussierung wird die kommunikative und steuernde Gestaltung durch den in Personalunion agierenden Promotionsbetreuer und Vorgesetzten in den Mittelpunkt gerückt. Vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden multidimensionalen Auswirkungen des Führungshandelns (vgl. *Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002; Baier 2005; Schmidt 2007a*) und der Stärken und Schwächen der Promotionsbetreuung (vgl. *Gerhardt/Briede/Mues 2005; Berning/Falk 2006; Kamenz/Wehrle 2007*) soll explorativ nach unterscheidenden Merkmalen zwischen positivem und kritischem Führungshandeln gesucht werden. Ausgehend von der Beobachtung, dass führungsbezogene Kompetenzen an der Hochschule bislang nicht systematisch erworben werden (vgl. *Baier 2005; Haller 2007; Schmidt 2007b*), sollen abschließend auf der Grundlage der nachfolgend benannten Forschungsfragen die Potenziale einer künftig gezielteren „Personalentwicklung“ (*Roloff 2002*) für (angehende) Professoren diskutiert werden:

- (1) Welches Spektrum an Führungsaufgaben erfüllen Promotionsbetreuer im traditionellen Promotionsmodell?
- (2) Wie wird das Führungshandeln von Professoren gegenüber Promovierenden von diesen erlebt?
- (3) In welchen Wirkungsdimensionen schlägt sich das erlebte Führungshandeln seitens der Promovierenden nieder?
- (4) Worin unterscheidet sich ein als konstruktiv von einem als weniger konstruktiv erlebten Führungshandeln?
- (5) Welcher Bedarf an führungsbezogener Personalentwicklung besteht aus der Sicht von Promovierenden?

Die vorliegende explorative Studie betrachtet ausschließlich die Perspektive der „geführten“ Promovierenden und blendet damit die Perspektive sowie Selbsteinschätzung ihrer Vorgesetzten und Betreuer aus. Diese Entscheidung reflektiert die formative Absicht dieser Untersuchung, einen Beitrag zur Erarbeitung eines Leitbildes für die Promotionsbetreuung und für die führungsbezogene Personalentwicklung zu leisten, in welchem das von den Promovierenden erlebte Führungshandeln einen wesentlichen Referenzpunkt darstellt.

4 Methode und Stichprobe

Die qualitative Studie wurde in Form von $N = 15$ halbstrukturierten Interviews mit als wissenschaftlichen Mitarbeitern beschäftigten Promovierenden an fünf deutschen Universitäten in drei ausgewählten Fächergruppen (Wirtschaftswissenschaften, Psychologie/Erziehungswissenschaft, Biologie) durchgeführt. Diese Streuung der Erhebungsorte und Disziplinen erfolgte, um über lokale und fachspezifische Eigenarten hinweg Eindrücke über „das“ Führungshandeln zu gewinnen.

Der eingesetzte Interviewleitfaden umfasste 13 Leitfragen ohne vorgegebenes Antwortformat. Zu einzelnen Aspekten wurden ergänzend quantitative Einschätzungen erhoben (s.u.). Zur näheren Beschreibung des Führungshandelns (Forschungsfrage 2) wurden im Vorfeld 24 Rollenbeschreibungen formuliert und als Begriffe auf Moderationskarten notiert (z. B. „Vorbild“, „Aufgabenverteiler“, „Lehrmeister“). Diese Begriffe orientierten sich an den in vorliegenden Studien zur Promotionsbetreuung und zum Führungshandeln thematisierten Rollenmodellen (vgl. *Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002; Wegge/von Rosenstiel 2004; Haller 2007*) und waren im Rahmen eines Pretests des Leitfadens mit $N = 4$ Personen aus der Zielgruppe erprobt und daraufhin modifiziert worden.

Zur Auswahl der Gesprächspartner wurden sukzessive insgesamt 38 per Internetrecherche ermittelte Personen angesprochen und zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie zum Führungshandeln an Universitäten eingeladen. Ein Gesprächstermin wurde angeboten, falls die Person seit mindestens einem Jahr im Rahmen des traditionellen Promotionsmodells an einer Dissertation arbeitete. Auf $n = 7$ Personen traf diese Bedingung nicht zu, und $n = 16$ Personen erklärten sich nicht zur Teilnahme am Interview bereit, sodass mit insgesamt $N = 15$ Personen Gespräche vereinbart werden konnten. Die Stichprobe wurde so zusammengestellt, dass je Fächergruppe mindestens zwei weibliche und mindestens zwei männliche Gesprächspartner vertreten waren. Alle Gespräche wurden von einer einzigen Interviewerin jeweils vor Ort durchgeführt und mit Einverständnis der befragten Personen zur späteren Transkription aufgezeichnet. Zu Beginn des Interviews wurde mit Hilfe einer kurzen, auf Fachbegriffe verzichtenden Definition umrissen, welche Tätigkeiten und Handlungsweisen unter dem Begriff „Führungshandeln“ Gegenstand des Interviews sein sollen: „Man kann die Tätigkeit von Professorinnen und Professoren grob in drei Bereiche einteilen: Zunächst gibt es den Bereich der Lehre. Dann gibt es die Forschung. Und in beiden Bereichen sowie übergreifend gibt es Aufgaben der Führung. Hierunter fallen alle Dinge, die sich zum Beispiel mit der Finanzierung, der Planung, der Koordination, mit Personalangelegenheiten, mit der Betreuung, mit Entscheidungen und mit Delegation beschäftigen.“

Alle Interviews wurden im Zeitraum zwischen Dezember 2007 und März 2008 durchgeführt und dauerten zwischen 45 und 120 Minuten. Vertraulichkeit aller personenbezogenen Angaben wurde zugesichert, und es wurden keine weitergehenden Daten der Gesprächspartner oder ihrer Vorgesetzten erhoben. Nach Abschluss aller Interviews erfolgte eine Transkription der aufgezeichneten Gespräche. Die jeweils eingesetzte statistische Analyseverfahren wird in den nachfolgend dargestellten Ergebnissen skizziert.

5 Ergebnisse

5.1 Führungsaufgaben von Promotionsbetreuern (Fragestellung 1)

Um einen Überblick zu gewinnen, welche Bandbreite die hochschulischen Führungsaufgaben umfassen, wurde im Rahmen einer offenen Frage zu Beginn des Interviews nach den Führungsaufgaben gefragt, die nach Kenntnis der Befragten bei der im Fokus stehenden direkten Führungsperson „als Lehrstuhlinhaber und Professor an dieser Hochschule“ anfallen. Die von den Interviewpartnern geäußerten Führungsaufgaben wurden ohne weitergehende quantitative Gewichtung zu insgesamt zehn Aussageschwerpunkten verdichtet, die sich wiederum drei übergeordneten Gruppen zuordnen lassen (Tabelle 1).

Tabelle 1: Bandbreite der Führungsaufgaben von Promotionsbetreuern (Aussageschwerpunkte, N = 15, Mehrfachnennungen)

Nr.	Führungsaufgabe	Beispiele (Originalzitate mit Interviewnummer)
<i>Leitung und innere Organisation</i>		
1	Treffen von Entscheidungen, Verantwortlichkeit	„große Entscheidungen fällen, Absprachen, Rückversicherungen“ (2), „Führung für unser Forschungsprojekt, wo er der Verantwortliche ist und Entscheidungen trifft“ (1)
2	Koordination des Arbeitsbereichs und des Personals	„bei ihm laufen die Fäden zusammen, er hat den Überblick“ (3), „meistens delegiert er den größten Teil der Arbeit“ (6), „einen enormen Koordinationsaufwand“ (7)
3	Projektmanagement	„Pläne rücksprechen“ (2), „große Projekte... kleine Forschungsprojekte... das muss koordiniert werden“ (5), „managt einzelne Projekte“ (12)

Tabelle 1, Fortsetzung

Nr.	Führungsaufgabe	Beispiele (Originalzitate mit Interviewnummer)
<i>Sicherstellen von Ressourcen und Repräsentation</i>		
4	Gestaltung organisatorischer und finanzieller Rahmenbedingungen	„hat viele Großprojekte an Land gezogen und damit Gelder für viele Doktoranden“ (11), „Finanzierung...er hat den Antrag gestellt, durch den ich finanziert werde...“ (15), „ Klären rein organisatorischer Sachen im Labor“ (12)
5	Administrative Aufgaben	„jede Menge administrative Aufgaben“ (1), „muss viele Dinge machen, die auch lästig sind ... was Verwaltung angeht, was Gehälter angeht“ (2), „Verwaltungssachen“ (12)
6	Vertretung nach außen, Ansprechpartner	„Vertreter des Projektes“ (15), „Hauptansprechpartner für Studenten“ (13), „Kontakte, Beziehungen zu anderen Instituten an anderen Standorten“ (5)
<i>Anleitung und Unterstützung der Individuen</i>		
7	Richtungsvorgabe und Zielstellung	„hat ab und zu steuernd eingegriffen, indem er gesagt hat: In die Richtung zu gehen ist nicht so interessant, besser in eine andere Richtung!“ (6), „macht inhaltliche, themenspezifische Vorgaben, sagt: Da gibt es noch Forschungsbedarf!“ (9), „gibt Richtung vor, was untersucht wird und in welchem Umfang“ (15)
8	Feedback und Unterstützung bei der Aufgabenbewältigung	„Hinweise für einzelne Papers geben, wie diese zu erstellen sind... methodisch, Statistik... seine Ideen inhaltlich und konzeptionell mit einbringen... helfen und beraten“ (7), „für meine inhaltlichen Fragen in der Arbeit“ (15), „dass er im Blick hat, inwieweit Vorschläge und Ideen realisierbar sind, gibt dazu Feedback“ (9)
9	Kommunikation und Information	„dass er uns Links für Kongresse und Symposien schickt, damit wir da hinfahren können“ (12), „Kommunikation zwischen Fakultät und Lehrstuhl“ (5), „Informationen weitergeben, die vom Dekan und von der Uni kommen, auch nachfragen, wie weit man ist, zusammensetzen“ (9)
10	Karriereplanung, Unterstützung von Entwicklung	„dass ich mich bewerbe für eine Stelle“ (1), „für Karriereplanung ist er mein direkter Ansprechpartner“ (3), „hat großen Überblick, kann einem helfen und klären, wer mit wem und was zusammenhängt, für was zuständig sein könnte“ (12)

Eine erste Gruppe von Führungsaufgaben betrifft die *Leitung und innere Organisation* der Arbeitseinheit (z. B. Lehrstuhl, Arbeitsgruppe, Projekt). Zu den hier anfallenden Aufgaben zählen (1) das Treffen von Entscheidungen und die Verantwortlichkeit für die statt-

findenden Vorhaben, (2) die Koordination des Arbeitsbereichs und des Personals im Sinne von Arbeitsaufteilung und -zusammenführung, (3) das Management einzelner Projekte und Vorhaben mit Blick auf Zielerreichung und Zeitplanung.

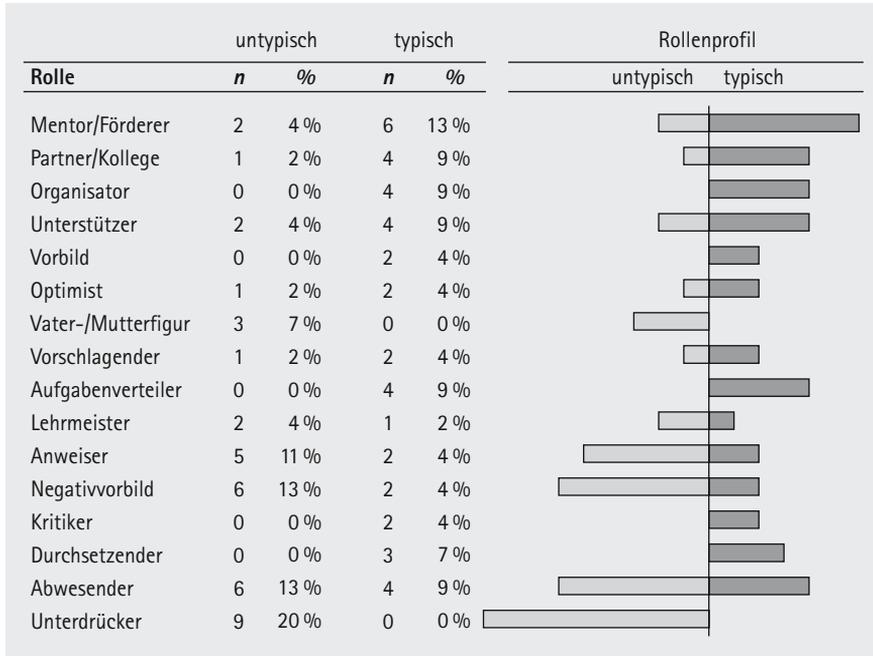
Die zweite Gruppe umfasst die *Sicherstellung von Ressourcen und die Repräsentation* der Arbeitseinheit nach außen. Hierzu sind zu rechnen (4) die Gestaltung der organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen, (5) die Übernahme administrativer Aufgaben sowohl im Bereich der Selbstverwaltung als auch hinsichtlich der Personalarbeit (z. B. Einstellungsanträge), (6) die Vertretung der Arbeitseinheit nach außen (z. B. gegenüber Studierenden, Hochschulleitung, Drittmittelgebern).

In die dritte Gruppe von Führungsaufgaben, die *Anleitung und Unterstützung der Individuen*, fallen vier Einzelaspekte, nämlich (7) die Richtungsvorgabe und Zielstellung für die Arbeit der einzelnen Personen (z. B. Themenabsprache für Dissertation), (8) Feedback und Unterstützung bei der individuellen Aufgabenbewältigung (z. B. fachliche Hilfestellung, Expertenwissen), (9) Kommunikation und Information zu Themen, die für die individuelle Arbeit relevant sind (z. B. Weitergabe von Informationen aus der Verwaltung) sowie (10) Karriereplanung und Unterstützung bei der individuellen Entwicklung (z. B. Ermöglichen von Kontakten, Beratung für weitere Karriereschritte).

5.2 Qualitative und quantitative Einschätzung des erlebten Führungshandelns (Fragestellung 2)

Zur Charakterisierung der Art und Weise der Rollenübernahme gegenüber den Promovierenden wurden den Befragten die im Vorfeld auf Moderationskarten festgehaltenen 24 Rollenbeschreibungen vorgelegt, mit der Bitte, jeweils diejenigen drei Rollen auszuwählen, die für das Führungshandeln des jeweiligen Vorgesetzten „am meisten kennzeichnend“ (nachfolgend als „typisch“ benannt) bzw. „am wenigsten kennzeichnend“ („untypisch“) sind. Die absoluten Häufigkeiten dieser Nennungen wurden durch die Gesamtzahl der ausgewählten Rollenkarten (jeweils $N = 45$) geteilt und prozentuiert. Die acht am wenigsten oder überhaupt nicht genannten Rollenbeschreibungen (z. B. „Repräsentant“, „Visionär“, „Lobender“) werden in der nachfolgenden Analyse nicht weiter berücksichtigt. Abbildung 1 zeigt die absolute und relative Häufigkeit der Nennungen sowie das durchschnittliche Rollenprofil mit den typischen und untypischen Rollenanteilen.

Abbildung 1: Durchschnittliches Rollenprofil des Führungshandelns von Promotionsbetreuern (jeweils N = 45 untypische und typische Rollenbeschreibungen; ohne selten und gar nicht genannte Rollenbeschreibungen)



Mehrere Rollenbeschreibungen wurden relativ häufig als *typisch* ausgewählt, nämlich am häufigsten „Mentor/Förderer“ (13 Prozent der Nennungen), gefolgt von „Abwesender“, „Aufgabenverteiler“, „Organisator“, „Partner/Kollege“ sowie „Unterstützer“ (jeweils neun Prozent) und „Durchsetzender“ (sieben Prozent). Auf weitere „typische“ Rollenbeschreibungen entfielen jeweils weniger als fünf Prozent der Nennungen.

Als *untypisch* wurden fast ausnahmslos solche Rollenbeschreibungen genannt, die nicht von jeweils anderen Befragten als typisch für das Führungshandeln der jeweiligen Promotionsbetreuer bezeichnet wurden. Die häufigsten Nennungen entfielen auf „Unterdrücker“ (20 Prozent der Nennungen), gefolgt von „Abwesender“ und „Negativvorbild“ (je 13 Prozent) sowie „Anweiser“ (elf Prozent), ferner „Vater-/Mutterfigur“ (sieben Prozent). Auf die verbleibenden Rollenbeschreibungen entfielen jeweils weniger als fünf Prozent.

Um über die qualitativen Rollenprofile hinaus auch quantitative Einschätzungen der erlebten Qualität des Führungshandelns zu erhalten, wurden die Befragten gebeten, die *Effektivität* des Führungshandelns („Für wie effektiv halten Sie das Führungshandeln Ihres Vorgesetzten?“) sowie die *Zufriedenheit* mit dem Führungshandeln („Wie zufrieden sind Sie mit dem Führungshandeln Ihres Vorgesetzten?“) auf einer Skala von 0 (kritischster möglicher Wert) bis 100 (positivster möglicher Wert) einzustufen. Im Anschluss an das Interview wurde aus diesen beiden Angaben der Mittelwert berechnet („Gesamtindex“), um einen Indikator für die erlebte Führungsqualität zu erhalten (Tabelle 2).

Tabelle 2: Durchschnittliche Effektivitäts- und Zufriedenheitseinschätzung sowie Gesamtindex des erlebten Führungshandelns (N = 15)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Md</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Effektivität	64,1	28,3	80	2	95
Zufriedenheit	67,3	25,0	75	2	95
Gesamtindex	65,8	24,4	72,5	2	95

Effektivität und Zufriedenheit werden mit durchschnittlich $M = 64,1$ bzw. $M = 67,3$ in vergleichbarer Höhe angegeben. Beide Werte liegen klar über dem Skalenmittelpunkt (entsprechend 50,0), jedoch deutlich unterhalb des positivsten möglichen Wertes. Die relativ hohen Standardabweichungen von $SD = 28,3$ bzw. $SD = 25,0$ sind Hinweise auf eine große Streuung der individuellen Einschätzungen; auf beiden erhobenen Skalen werden Werte zwischen $min = 2$ und $max = 95$ erzielt. Der berechnete Gesamtindex der Führungsqualität fasst die beiden Einzelwerte zu $M = 65,7$ ($SD = 25,1$) zusammen.²

5.3 Auswirkungen des Führungshandelns (Fragestellung 3)

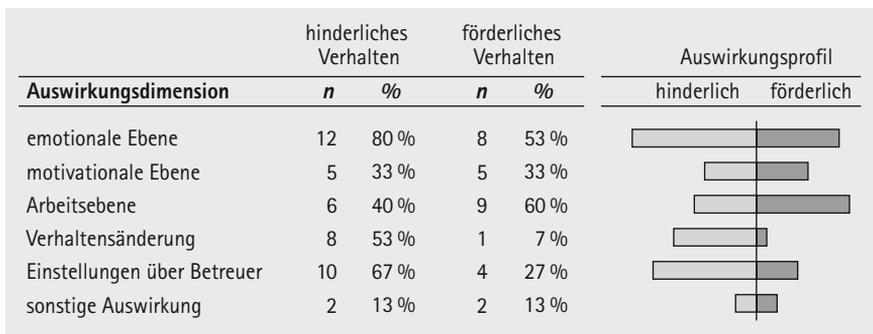
Um die Auswirkungen des Führungshandelns auf die Promovierenden zu beleuchten, wurde im Interview die Critical Incident-Technik (*Flanagan 1954*) eingesetzt. Die Befragten wurden gebeten, sich an jeweils eine Situation zu erinnern, in der ihre Promotionsbetreuer und Vorgesetzten ein führungsbezogenes Verhalten gezeigt hatten, das als besonders *hinderlich* bzw. als besonders *förderlich* erlebt worden war, wobei die Reihenfolge über die Interviews hinweg zufällig variiert wurde. Es wurden jeweils die Auswirkungen des hinderlichen bzw.

² Die Einschätzungen unterschieden sich zwischen den untersuchten Disziplinen kaum: Die Mittelwerte für den Gesamtindex lagen bei $M = 59,0$ (Psychologie/Pädagogik), $M = 65,9$ (Wirtschaftswissenschaften) und $M = 72,3$ (Biologie) und schwankten damit in einem angesichts der kleinen Stichprobe nur unwesentlichen Ausmaß.

förderlichen Verhaltens „auf Sie, auf andere Anwesende, auf die Arbeitssituation“ erfragt. Zur Analyse der Antworten wurde ein Kategoriensystem eingesetzt, das die auf Basis der in der Interviewstudie von *Becker/Engler/Lien/Schäfer (2002)* ermittelten Auswirkungsdimensionen des Führungshandelns umfasste. Unterschieden wurden dabei Auswirkungen auf der emotionalen Ebene (z.B. Freude versus Ärger), auf der motivationalen Ebene (z.B. Ansporn versus Frustration), auf der Arbeitsebene (z.B. Klarheit versus Verwirrung über Arbeitsplanung) sowie Verhaltensänderungen infolge des betreffenden Führungshandelns (z.B. veränderte Kommunikations- oder Arbeitsweise infolge der Situation). Angesichts einer häufigen Nennung in den Interviews wurde zusätzlich die Kategorie „Einstellungen über Betreuer“ aufgenommen, in die Auswirkungen auf der Ebene der Einstellungen über den Promotionsbetreuer eingeordnet wurden (z.B. gestärktes oder vermindertes Vertrauen infolge der Situation). Für sonstige Auswirkungen wurde eine Restkategorie eingeführt.

Zur quantitativ-inhaltsanalytischen Analyse (*Groeben/Rustemeyer, 2002*) wurden die Antworten der Befragten in einzelne Sinnabschnitte geteilt und von den beiden Autoren unabhängig voneinander den genannten Kategorien zugeordnet. Es ergab sich eine Interraterübereinstimmung von $\kappa = 0,71$ bei den Auswirkungen hinderlichen Verhaltens ($N = 43$ zugeordnete Sinnabschnitte) sowie von $\kappa = 0,87$ bei den Auswirkungen förderlichen Verhaltens ($N = 29$ zugeordnete Sinnabschnitte). Um Auswirkungsprofile zu erhalten, wurde die Häufigkeit der Nennungen je Kategorie jeweils an der Gesamtzahl der Nennungen prozentuiert (Abbildung 2).

Abbildung 2: Auswirkungen von förderlichem und hinderlichem Führungshandeln ($N = 15$, Mehrfachnennungen)



Die Häufigkeitsverteilung der Auswirkungen des hinderlichen gegenüber dem förderlichen Führungshandeln wurde durch einen Chi-Quadrat-Test miteinander verglichen. Der Test

zeigt sich trotz der kleinen Stichprobe mit $\chi^2 = 11,86$ ($df = 5$; $p < 0,05$) signifikant. Die Auswirkungen des hinderlichen gegenüber dem förderlichen Führungshandeln unterscheiden sich somit nicht nur hinsichtlich der Anzahl der geschilderten Auswirkungen (43 versus 29), sondern auch hinsichtlich des Auswirkungsmusters.

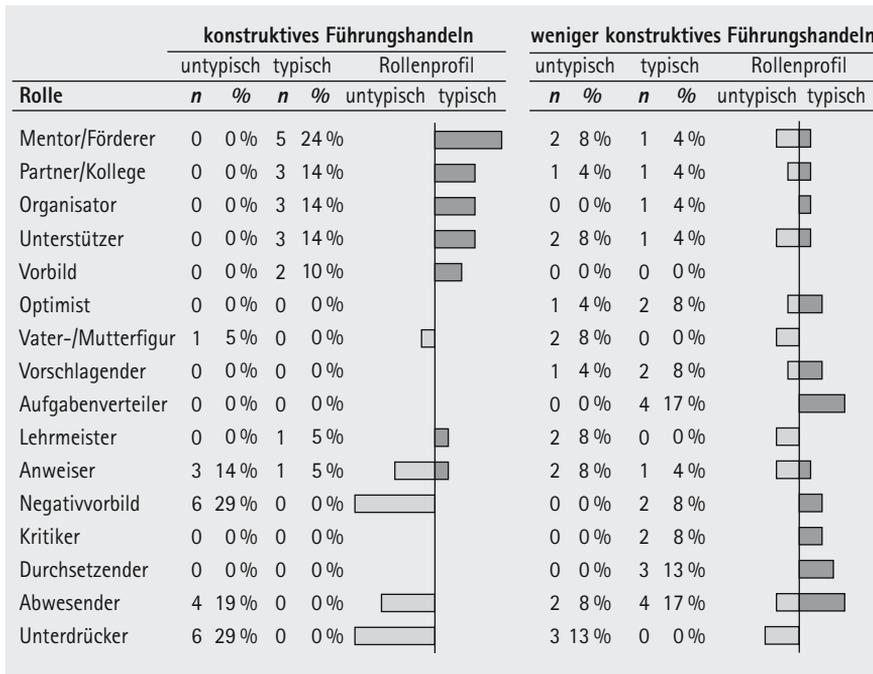
Bei den berichteten Auswirkungen des *hinderlichen* Verhaltens der Führungsperson wird an erster Stelle von 80 Prozent der Befragten die emotionale Ebene genannt (z. B. Interview 1: „es war unangenehm“, 15: „ich war fertig“, 7: „ich war wütend“). Ebenfalls sehr häufig schlägt sich das hinderliche Verhalten in den Einstellungen der Promovierenden über ihre Vorgesetzten nieder (67 Prozent, z. B. 6: „er stellt damit sein Expertenwissen in Frage“, 11: „ich sehe, was er will, aber auch, dass er es falsch anpackt“, 13: „seine Meinung interessiert mich nicht mehr“, 7: „dass ich ihn für immer weniger zurechenbar halte“). Häufig ergeben sich in der Folge des hinderlichen Verhaltens der Führungsperson auch Änderungen des Verhaltens seitens der Promovierenden (53 Prozent, z. B. 6: „ich versuche jetzt, meine Arbeit ein bisschen mehr davon wegzurücken, wo er der Spezialist ist“, 13: „ich habe mir gesagt: Ich mache hier mein Ding und lasse mich nicht mehr von außen führen!“). Ebenfalls berichtet werden Auswirkungen auf der Arbeitsebene (40 Prozent, z. B. 15: „es hat meinen Zeitplan total durcheinander gebracht“, 5: „hat zu extrem viel Arbeitsbelastung geführt“) sowie auf der motivationalen Ebene (33 Prozent, z. B. 8: „ich war frustriert und habe überlegt, ob ich den Weg überhaupt noch gehen will“, 14: „ich dachte, ich mache nicht mehr mit... ein richtiger Einschnitt, ich habe überlegt, abzubrechen“).

Anders als bei den Auswirkungen eines hinderlichen Führungsverhaltens stehen beim *förderlichen* Verhalten die Auswirkungen auf der Arbeitsebene bei 60 Prozent der Befragten an erster Stelle (z. B. 12: „das macht Vortrag, Projekt und Arbeit besser“, 8: „fördert Effizienz und Effektivität“, 9: „ich weiß, ich kann handeln und muss nicht erst mit ihm Rücksprache halten“). An zweiter Stelle liegen die Auswirkungen auf der emotionalen Ebene (53 Prozent der Befragten, z. B. 2: „beruhigend, dass man weiß, woran man ist“, 6: „ich habe mich gefreut“, 14: „ich fühlte mich beschützt“). Genau wie beim hinderlichen Führungshandeln werden auch beim förderlichen Führungshandeln von 33 Prozent der Befragten Auswirkungen auf der motivationalen Ebene berichtet (z. B. 8: „das hat mir eine ganz andere Motivation gegeben“, 11: „er kriegt es dadurch hin, dass man es macht – und es für sich selbst macht“). Veränderte Einstellungen über die Führungsperson werden von einigen Befragten genannt (27 Prozent, z. B. 4: „das Verhalten wirkte sehr erfahren“, 8: „da habe ich ihn anders kennen gelernt: In der extrem positiven Ausprägung hätte ich ihn nicht eingeschätzt“), während nur in einem Fall von einer Verhaltensänderung gegenüber dem Promotionsbetreuer berichtet wird (sieben Prozent, Interview 3: „ich versuche jetzt, möglichst gut strukturiert in das Gespräch mit ihm zu gehen“).

5.4 Unterschiede zwischen konstruktiv und weniger konstruktiv erlebtem Führungshandeln (Fragestellung 4)

Zur Analyse der Unterschiede zwischen dem als konstruktiv und dem als weniger konstruktiv erlebten Führungshandeln wurden die gemäß Fragestellung 2 geschilderten Rollenbeschreibungen herangezogen. Die Stichprobe wurde anhand des Gesamtindex der erlebten Führungsqualität (vgl. Tabelle 2) in zwei Gruppen eingeteilt (Mediansplit anhand von $Md = 72,5$; $n = 7$ konstruktiv mit einem durchschnittlichen Gesamtindex von $M = 85,3$; $n = 8$ weniger konstruktiv, $M = 48,5$). Für jede der beiden Gruppen wurden separat die in Abbildung 1 für die gesamte Stichprobe dargestellten Rollenprofile ermittelt und in eine analoge graphische Darstellung gebracht (Abbildung 3), um etwaige Unterschiede in den Rollenprofilen zwischen dem als konstruktiv und dem als weniger konstruktiv erlebten Führungshandeln sichtbar zu machen.

Abbildung 3: Separate Rollenprofile des als konstruktiv ($n = 7$) bzw. weniger konstruktiv ($n = 8$) erlebten Führungshandelns von Promotionsbetreuern (an Gesamtzahl der Nennungen relativierte Häufigkeiten)



Das führungsbezogene Rollenprofil der als besonders konstruktiv erlebten Promotionsbetreuer wird durch die *typischen* Rollenbeschreibungen „Mentor/Förderer“, „Partner/Kollege“, „Organisator“, „Unterstützer“ sowie „Vorbild“ charakterisiert. Als besonders *untypische* Rollenbeschreibungen im konstruktiven Führungshandeln werden „Negativvorbild“, „Unterdrücker“, ferner „Abwesender“ und „Anweiser“ genannt.

Das Rollenprofil des als weniger konstruktiv erlebten Führungshandelns ist durch eine weniger klare Fokussierung auf bestimmte Rollenbeschreibungen geprägt. Eher *typisch* sind hier die Rollenbeschreibungen „Aufgabenverteiler“, „Abwesender“ sowie „Durchsetzender“; aber auch „Optimist“, „Vorschlagender“, „Negativvorbild“ sowie „Kritiker“ werden häufig als Beschreibungen des weniger konstruktiven Führungshandelns genannt. Auch seitens der als *untypisch* ausgewählten Rollenbeschreibungen zeigt sich eine erhebliche Bandbreite: Eher untypisch ist im weniger konstruktiven Rollenprofil das Führungsmodell „Unterdrücker“; aber auch „Mentor/Förderer“, „Unterstützer“, „Vater-/Mutterfigur“, „Lehrmeister“, „Anweiser“ sowie „Abwesender“ werden relativ häufig genannt.

5.5 Bedarf an führungsbezogener Personalentwicklung (Fragestellung 5)

Abschließend wurden die Befragten um eine Einschätzung gebeten, ob und inwieweit ihrer Meinung nach eine Förderung der führungsbezogenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen der (gegebenenfalls künftigen) Professorinnen und Professoren im Sinne von führungsbezogenen Personalentwicklungsangeboten nötig sei. Die Antworten wurden ohne quantitative Gewichtung zu drei prototypischen Aussagen verdichtet.

Tabelle 3: Einschätzungen zum Bedarf an führungsbezogener Personalentwicklung für Professoren (prototypische Aussagen mit Einzelbeispielen, N = 15)

Nr.	Aussage	Beispiele (Originalzitate mit Interviewnummer)
1	„Führungsbezogene Personalentwicklung ist notwendig!“	„Man sollte auf jeden Fall fördern, bevor man Professor wird!“ (10) „Es müsste stärker thematisiert werden, dass Professoren eine nicht zu unterschätzende, zentrale Führungsrolle innehaben.“ (3) „Eigentlich müsstest du, bevor du die Professur antrittst, noch einmal studieren! Jede Firma schickt ihre Führungskräfte auf Fortbildungsseminare – an der Universität ist das eine Katastrophe. Wenn man einmal den Job als Professor hat, kann man machen, was man will, keiner kann einem reinreden.“ (13)
2	„Es wäre wünschenswert, wenn es führungsbezogene Personalentwicklung gäbe.“	„Wenn es um die Frage geht, ob es ein Angebot geben sollte ‚Wie kann ich eine gute Führungskraft sein?‘, dann glaube ich, dass das Sinn machen kann für Leute, die ein Anliegen haben, etwas zu entwickeln. Vielleicht wäre es gut, wenn Führungskräfte supervidiert werden, selber einen Mentor haben, wo sie Führungsprobleme besprechen können.“ (4) „Es wäre eine gute Sache, weil sich das positiv auf alle Beteiligten auswirken würde: Wenn Professoren besser in Führung werden, dann haben sie ein höheres Selbstvertrauen in der Ausübung ihrer Aufgaben, und genauso haben ihre Mitarbeiter was davon...“ (15) „Es kann nicht schaden!“ (9)
3	„Im Prinzip wäre führungsbezogene Personalentwicklung von Vorteil, aber...“	„Es wäre schon nötig, für bestimmte Sachen sicherlich machbar. Es hat viel mit persönlichen Eigenschaften zu tun. Das kann man sicherlich fördern und anregen, aber nur begrenzt.“ (12) „Es funktioniert ja irgendwie auch so, von daher gesehen ist es nicht unbedingt notwendig. Aber es wäre sinnvoll oder schön, wenn die Führenden sich dahingehend ein bisschen weiterbilden würden. Dafür müssen sie aber erst einmal eine gewisse Einstellung mitbringen und ich weiß nicht, ob Universitätsprofessoren im Allgemeinen eine solche Einstellung mitbringen.“ (1) „Es wäre wünschenswert... Aber ich bin skeptisch, dass Universitäten das von sich aus bereitstellen!“ (5)

Von den Befragten werden im Wesentlichen drei Positionen vertreten: Ein Teil der Befragten (z.B. Interviews 10, 3, 13) hält die Etablierung einer führungsbezogenen Personalentwicklung von Professoren bzw. von Nachwuchswissenschaftlern auf dem Weg zur Professur uneingeschränkt für notwendig, um den veränderten oder klarer gewordenen Anforderungen an das Führungshandeln gerecht zu werden. Eine zweite Gruppe (z.B. 4, 15, 9) hält zumindest für bestimmte Personengruppen (z.B. für die besonders an Entwicklung Interessierten) oder als Ergänzung der traditionellen Fort- und Weiterbildungsangebote die Schaffung von Angeboten im Bereich der Führungskompetenz für wünschenswert. Eine dritte Gruppe (z.B. 12, 1, 5) lehnt zwar ebenfalls die Etablierung solcher Angebote nicht

ab, sieht jedoch trotz der möglichen Vorteile erhebliche Hürden oder Schwierigkeiten bei der Umsetzung, beispielsweise seitens der Hochschulen (z. B. Frage der Ressourcen) oder auch seitens der zu entwickelnden Personen selbst (z. B. mangelndes Interesse an derartiger Entwicklung). Keine der befragten Personen vertritt demgegenüber die Auffassung, dass eine Förderung der führungsbezogenen Kompetenzen *nicht* sinnvoll oder nicht notwendig sei.

6 Diskussion

Gleich vorweg – es gibt sie, die „guten“, „hilfreichen“, „unterstützenden“ Vorgesetzten, die formellen und informellen Führungspersonen und Promotionsbetreuer an deutschen Universitäten. Durch konstruktives Führungshandeln fördern sie „ihren“ wissenschaftlichen Nachwuchs während der schwierigen Promotionsphase, organisieren in partnerschaftlich-unterstützender Weise ihren Arbeitsbereich sowie die dort anfallenden Aufgaben und Projekte. Sie entsprechen in vielfacher Hinsicht dem Idealbild der traditionellen Nachwuchsförderung, dem Mentorenmodell, welches der Promotionsbetreuung nicht mehr, aber auch nicht weniger als *„eine beratende Funktion gegenüber den Promovierenden zuweist und diese Beziehung nicht als Arrangement ansieht, das die Gefahr beinhaltet, die mit dem wissenschaftlichen Arbeiten verbundene Selbstständigkeit zu beeinträchtigen“* (Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002, S. 140). Auch ohne systematische Maßnahmen zur Personalentwicklung haben diese Professoren im Laufe ihrer bisherigen Karriere hilfreiche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erworben, um den zahllosen Führungsaufgaben an einer deutschen Universität neben und als Teil von Forschung und Lehre gerecht zu werden (Fragestellung 1). Sie halten die fragile Balance zwischen der Steuerung, Organisation, Verantwortung und der Repräsentation des Arbeitsbereichs einerseits sowie der für die wissenschaftliche Entwicklung des Nachwuchses notwendigen Gewährung von Freiheit und Selbststeuerung, einer angemessenen Kommunikation und Information sowie der Entwicklungsförderung andererseits.

Die vorliegende Studie liefert klare Belege dafür, dass viele der befragten Promovierenden sich gut unterstützt und in angemessener, respektvoller Weise geführt und gefördert fühlen. Sowohl die Zufriedenheit mit dem erlebten Führungshandeln als auch die wahrgenommene Effektivität der Steuerung werden, in Übereinstimmung mit den bislang vorliegenden quantitativen Studien (z. B. Enders/Bornmann 2001; Berning/Falk 2006), überwiegend positiv eingeschätzt – allerdings mit einer beachtenswerten Streuung und Spannweite der Einschätzungen (Fragestellung 2).

Zahlreiche Beispiele für gelungenes Führungshandeln wurden uns im Laufe der Studie geschildert (Beispiele aus den Critical Incident-Fragen nach förderlichem Führungshandeln): Professoren, die „ihren“ Nachwuchs ausdrücklich ermuntern, bestimmte Entscheidungen selber zu treffen und, gleich wie diese Entscheidung ausfällt, den Rückhalt versichern; Promotionsbetreuer, die Promovierende ermutigen, erstmals (und alleine) zu einer Tagung zu fahren und die eigene Arbeit zu präsentieren; Vorgesetzte, die angesichts einer offensichtlich werdenden Arbeitsüberlastung schnell und unbürokratisch für Entlastung durch Einstellung einer Hilfskraft sorgen – all dies sind Beispiele für förderliches Führungshandeln. Die Auswirkungen dieses gelungenen Führungshandelns liegen sowohl auf der Ebene der Arbeitsergebnisse als auch auf der emotionalen Ebene (Fragestellung 3): Wer als Promovierender solche „Sternstunden“ des Führungshandelns miterlebt, geht mit einem guten Gefühl, mit einer größeren Sicherheit und mehr Vertrauen aus der Situation heraus und erlebt mit, wie sich das positive Führungshandeln auf bessere Arbeitsergebnisse sowie auf Fortschritte in der eigenen Entwicklung auswirkt.

Doch es gibt sie auch, die zahlreichen Situationen, in denen das Führungshandeln gegenüber den Promovierenden nicht als optimal empfunden wird, sondern als problematisch, konflikthaft, irritierend (Beispiele aus den hinderlichen Situationsschilderungen der Critical Incident-Fragen): Da werden wichtige Informationen viel zu spät an diejenigen weitergegeben, die sie unmittelbar betreffen; da arbeiten Promovierende über Monate an einem Vorhaben, und die Ergebnisse werden in einem einzigen Moment ohne weitere Würdigung vom Tisch gewischt; da werden die Mitarbeiter zur Einhaltung bestimmter Regelungen verpflichtet – jedoch die einzige Person, die sich nicht an die Regelung hält, ist der Vorgesetzte selbst. Die kurzfristigen Auswirkungen dieses als wenig konstruktiv erlebten Führungshandelns liegen auf der emotionalen Ebene: Die Promovierenden fühlen sich gekränkt, sind verärgert oder auch nur verwirrt über die Situation. Doch viel nachhaltiger werden auch die Einstellungen über den Betreuer (vgl. Abbildung 2: 10 von 15 Befragten) und die künftige Zusammenarbeit (8 von 15) beeinflusst: Vorgesetzte, die ein solches Verhalten gegenüber „ihrem“ Nachwuchs zeigen, verlieren an Autorität, es kommen Zweifel an ihrer Integrität und Loyalität auf, und die düpierten Mitarbeiter ziehen sich auf ein anderes Forschungsgebiet zurück, schränken die Kommunikation insgesamt ein oder messen fortan der Meinung des Promotionsbetreuers weniger Gewicht bei.

Das Rollenprofil derjenigen Führungspersonen, bei denen diese kritischen Verhaltensweisen nicht nur die seltene, im Grunde verzeihliche Ausnahme darstellen, sondern mit einer gewissen Regelmäßigkeit auftreten, wird deutlich anders beschrieben als das derjenigen, deren Führungshandeln die besonders konstruktiven Fälle ausmacht (Frage-

stellung 4): Letztere, die Konstruktiven, werden als Mentoren, Unterstützer, Organisatoren und Partner wahrgenommen, erstere hingegen, die weniger Konstruktiven, als Aufgabenverteiler oder auch als Abwesende, als Durchsetzende, als Optimisten, Vorschlagende oder auch als Kritiker. Dies deutet darauf hin, dass „schlechtes“ Führungshandeln im universitären Kontext sich in der Regel *nicht* als das Zutreffen der schlimmsten Horrorvorstellungen beschreiben lässt (vgl. *Kamenz/Wehrle 2007*): Bestenfalls als gelegentliche Randerscheinung werden Promotionsbetreuer beschrieben, auf die extreme Rollenbeschreibungen wie „Unterdrücker“, „Anführer“ oder „Negativvorbild“ zutreffen und deren Wirkung sich bestenfalls dadurch entfaltet, dass die Promovierenden angstvoll lernen, sich von ihnen abzugrenzen und vor respektlosen Übergriffen zu schützen.

Das als eher kritisch eingeschätzte Führungshandeln lässt sich stattdessen vor allem durch das *Fehlen* eines systematischen, d. h. gezielten, absichtsvollen, reflektierten Führungshandelns kennzeichnen, welches sich in einer Reihe von Rollenbeschreibungen niederschlägt (vgl. *Becker/Engler/Lien/Schäfer 2002*): Es handelt sich um Kritiker, die ihre Kritik nicht mit konstruktiven Änderungsvorschlägen und Ermutigung verbinden, oder es sind Vorgesetzte, die Vorschläge machen und sich optimistisch hinsichtlich der Umsetzung zeigen – ohne ihren Mitarbeitern eine offenbar notwendige Unterstützung zur konkreten Umsetzung anzubieten und ohne Impulse zu geben, wie aus einer optimistischen Grundhaltung ein messbarer Erfolg werden kann. Es sind weiterhin Führungspersonen, die als Durchsetzende dafür sorgen, dass ihre eigenen Vorstellungen Realität werden – ohne die Bereitschaft der Umsetzenden sicherzustellen, die mitgeteilten Ziele auch zu den eigenen zu erklären, und es handelt sich um Promotionsbetreuer, die vor allem durch Abwesenheit glänzen. In der Summe zeigt sich eine Reihe offenbar recht unterschiedlicher kritischer Rollenprofile, die sich jeweils auf ihre Weise zu einem als problematisch erlebten Führungshandeln zusammensetzen.

Die vorliegenden Befunde lassen vermuten, dass das individuelle Führungshandeln – sowohl das konstruktive als auch das weniger konstruktive – das Ergebnis einer eher zufälligen, biografisch bedingten Entwicklung darstellt und sich nicht als das Resultat einer gezielten Personalentwicklung mit Blick auf die Übernahme einer akademischen Führungsposition beschreiben lässt. Entsprechend sehen die Befragten (Fragestellung 5) auch einen erheblichen Spielraum für die Etablierung gezielter Maßnahmen – alle Befragten fänden es zumindest wünschenswert oder vorteilhaft, wenn es künftig in der Vorbereitung auf die Professur, in der Einstiegsphase für Neuberufene oder auch kontinuierlich während der Berufsausübung begleitende Personalentwicklungsangebote zum Auf- und Ausbau der individuellen Führungskompetenz gäbe. Abgestuft werden hierbei allein der Optimis-

mus, dass solche Vorhaben umsetzbar seien, und die Dringlichkeit, die diesen Angeboten beigemessen wird.

7 Ausblick

Ist es Zeit, die vielfältigen professoralen Führungsaufgaben nicht mehr als eine neben Forschung und Lehre „auch noch“ zu bewältigende Pflicht, sondern als integralen, einer entsprechenden Vorbereitung bedürftigen Teil des Rollenbilds „Professor“ zu begreifen? Brauchen wir gezielte universitäre Personalentwicklung in puncto Führungshandeln, wie sie in Wirtschaftsunternehmen bereits gang und gäbe ist?

Die Vorgesetzten im „Unternehmen Universität“ werden nicht deswegen ausgewählt, weil *„sie gute Führungskräfte sind, sondern weil sie gute ForscherInnen sind, aber solange Professur und Führungsverantwortung weitgehend verzahnt sind, ist dieser Verantwortung als Teil des ProfessorInnenjobs gerecht zu werden“* (Baier 2005, S. 312 f.). Im Gegensatz zu Produktions- und Dienstleistungsunternehmen ist die Hochschule von einer Vielfalt, Unbestimmtheit und Unvorhersehbarkeit der Ergebnisse und der zu ihnen führenden Lösungswege gekennzeichnet, und das Führungshandeln an Universitäten gerade gegenüber Promovierenden hat im Gegensatz zu „normalen Unternehmen“ die innewohnende und paradoxe Zielsetzung, sich selbst überflüssig zu machen: Angehende Nachwuchswissenschaftler sollen während der Promotionsphase darin unterstützt werden, ihre wissenschaftliche Selbstständigkeit zu entwickeln, um die erworbenen Kenntnisse später innerhalb der Hochschule oder außerhalb in verantwortungsvollen Positionen einsetzen zu können. Die Führungsaufgabe der Vorgesetzten an der Universität ist insoweit nur von vorübergehender Natur. Genau diese Heranführung an die Selbstständigkeit macht gegenüber „normalen Unternehmen“ ein anderes Führungsverständnis notwendig. Welches Ausmaß die notwendige Andersartigkeit des Führungsverständnisses an Hochschulen annimmt, ist eine noch ungeklärte Frage – ist wirklich *alles anders* an der Hochschule, oder sind es nur einige Details?

Die Erfahrungen der befragten Promovierenden mit dem Führungshandeln ihrer Vorgesetzten und Promotionsbetreuer deuten darauf hin, dass bestimmte Rollenmuster seitens der „Führenden“ als besonders konstruktiv, förderlich, hilfreich wahrgenommen werden: Mentor, Partner, Organisator, Unterstützer. Falls es an Universitäten in der Zukunft neben den bereits in Angriff genommenen strukturellen Veränderungen im Bereich der Promotionsphase verstärkt zu gezielten Personalentwicklungsmaßnahmen für den Auf- und Ausbau von Führungskompetenz kommt, könnte genau diese Rollenkonfiguration ein

sinnvolles Leitbild entsprechender Angebote darstellen. Konzepte der Abwesenheit von Führung, zurückhaltend-optimistische Führungsstile, aber auch allzu machtvolle Steuerungsversuche scheinen als weniger hilfreich wahrgenommen zu werden.

Künftige Entwicklungsangebote könnten es sich zum Ziel setzen, die Art und Weise der Promotionsbetreuung durch Professoren in Richtung auf Mentoring, Unterstützung, Organisation und (trotz des Hierarchie- und Erfahrungsunterschieds) hin zu partnerschaftlichen Beziehungen zwischen „Führenden“ und „Geführten“ zu entwickeln. Entsprechende Maßnahmen wie das Führungsfeedback (Elvers 2006), bei dem Professoren von ihren Mitarbeitern eine fragebogengestützte Einschätzung zu ihrem Führungshandeln erhalten und auf dessen Basis Coaching oder andere Angebote zur „*Führungskräftefortbildung*“ (Baier 2005, S. 313) gezielt ausgewählt werden können, erscheinen heute denkbarer denn je. Zur Entwicklung entsprechender Angebote, aber auch um den Prozess der Promotionsbetreuung besser zu verstehen, ist auch die Perspektive der „Führenden“ selbst näher zu untersuchen, die in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden konnte: Wie nehmen Professoren selbst die Promotionsbetreuung wahr? Teilen sie die Perspektive ihrer Promovierenden? Wie definieren sie selbst den Unterschied zwischen konstruktivem und weniger konstruktivem Führungshandeln?

An die vorliegenden Ergebnisse anknüpfende Untersuchungen könnten mit der Reflexion solcher Forschungsfragen bereits den nächsten Schritt zur Entwicklung systematischer Entwicklungsangebote beschreiten, und nicht zuletzt profitieren auch die Vorgesetzten, die Professoren selber, davon, wenn sie ihr Führungshandeln reflektieren und, wo sinnvoll, weiterentwickeln: Durch hinderliches Verhalten untergraben sie nach den Ergebnissen dieser Untersuchung ihre eigene Autorität und provozieren, dass ihre Mitarbeiter sich nach alternativen Handlungsstrategien umsehen oder die Motivation an der Fortführung des Promotionsvorhabens verlieren – förderliches Führungsverhalten hingegen wirkt sich positiv auf die Arbeitsebene, auf die emotionale und auf die motivationale Ebene der „Geführten“ aus. Diese Potenziale zu erreichen und im Sinne sowohl der Individuen als auch der Institution und der Gesellschaft insgesamt zu nutzen, ist das Ziel von Führungshandeln, außerhalb wie innerhalb der Hochschule.

Literatur

Baier, Stefan (2005): Universitäre Personalarbeit im Umbruch. Eine Analyse aus dem Blickwinkel der organisationalen Praxis. In: Welte, Heike; Auer, Manfred; Meister-Scheytt, Claudie (Hrsg.): Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. München, (S. 305-316)

Becker, Ruth; Engler, Steffani; Lien, Shih-cheng; Schäfer, Sabine (2002): Warten auf Godot – eine Analyse des Promotionsgeschehens an der Fakultät Raumplanung der Universität Dortmund. In Roloff, Christine (Hrsg.): Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule. Bielefeld, S. 116-143

Berning, Ewald; Falk, Susanne (2004): Promotionsstudium – ein Beitrag zur Eliteförderung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26, 2004, 3, S. 54-76

Berning, Ewald; Falk, Susanne (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern: Praxis – Modelle – Perspektiven. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 72)

Enders, Jürgen; Bornmann, Lutz (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt

Elvers, Bettina (2006): Führungskulturen an der Universität: Feedbackinstrumente als Schlüssel zur Personalentwicklung. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching 13, 2006, 4, S. 343-354

Flanagan, John C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin 51, 1954, S. 327-358

Gerhardt, Anke; Briede, Ulrike; Mues, Christopher (2005): Zur Situation der Doktoranden in Deutschland – Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 27, 2005, 1, S. 74-95

Groeben, Norbert; Rustemeyer, Ruth (2002): Inhaltsanalyse. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung: Grundlagen und Methoden (2. Aufl.). Weinheim, S. 233-258

Haller, Reinhold (2007): Mitarbeiterführung in Wissenschaft und Forschung: Grundlagen, Instrumente, Fallbeispiele. Berlin

Kamenz, Uwe; Wehrle, Martin (2007): Professor Untat: Was faul ist hinter den Hochschulkulissen. Berlin

Klecha, Stefan; Krumbein, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden

Krell, Gertraude (2004): Vorgesetztenfeedback im wissenschaftlichen Bereich. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld, S. 482-487

Roloff, Christine (2002): Der Zusammenhang von Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement. In: Roloff, Christine (Hrsg.): Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule. Bielefeld, S. 11-36

Rosenstiel, Lutz von (1999): Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von; Regnet, Erika; Domsch, Michel (Hrsg.): USW-Schriften für Führungskräfte: Band 20. Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement (4. Aufl.). Stuttgart, S. 3-24

Schmidt, Boris (2007a): Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29, 2007, 4, S. 140-161

Schmidt, Boris (2007b): 100 Stunden pro Jahr – Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2, 2007, 3, S. 21-40

Wegge, Jürgen; Rosenstiel, Lutz von (2004): Führung. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie (3. Aufl.). Bern, S. 475-512

Wildt, Johannes (2002): Schlüsselkompetenzen in der Promotionsphase. In: Journal Hochschuldidaktik, 13, 2002, 1, S. 21-23

Anschrift der Verfasser:

Dr. Boris Schmidt
Astrid Richter
Universitätsprojekt Lehrevaluation
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Am Steiger 3 Haus 1
07743 Jena
www.thema31.de
E-Mail:schmidt@thema31.de

Boris Schmidt ist seit 2003 Projektmanager im Universitätsprojekt Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In seinen Forschungsprojekten untersucht er die Personalentwicklung an Hochschulen. Als freiberuflicher Berater und Coach unterstützt er Professoren und Nachwuchswissenschaftler in Phasen beruflicher Herausforderungen, Umbrüche und Entscheidungen. Die vorliegende Studie entstand gemeinsam mit Astrid Richter, Diplomandin im Universitätsprojekt Lehrevaluation.

Qualitätskultur und Qualitätsmanagement im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel der Universität Bayreuth

Gabriele Sandfuchs

Ein wesentliches Ziel des Bologna-Prozesses ist die Qualitätssicherung im Bereich der europäischen Hochschulen. In Bayern strebte die Universität Bayreuth eine Vorreiterrolle bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses und insbesondere bei der Förderung und Sicherung der Studienqualität an. Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung griff den Vorschlag der Universität auf, deren Maßnahmen und Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einem tragfähigen Qualitätsmanagementmodell zu beobachten und darzustellen.

„Die systematische Entwicklung und Sicherung von Qualität an Hochschulen ist eine Schlüsselfrage der Hochschulreform im In- und Ausland. Qualitätssicherung ist aber nicht nur Gegenstand von hochschulpolitischen Programmen oder einer breiten internationalen Fachdiskussion. Längst spielen Qualitätsentwicklung und -sicherung eine zentrale Rolle in den strategischen Planungen und der täglichen Arbeit der Hochschulen.“ (HRK 2004, S. 178)

1 Der Bologna-Prozess

1.1 Die Entwicklung des Ziels „Qualität“ im Bologna-Prozess

Der Bologna-Prozess hat seine Wurzeln im „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ von Lissabon (11. April 1997), mit dem die UNESCO und der Europarat Vergleichbarkeit und Transparenz im europäischen Bildungsraum anstrebten und zu dessen Unterzeichnung sie die europäischen Staaten einluden. Ein Jahr später (25. Mai 1998) verabschiedeten die zuständigen Minister¹ Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens in Paris die als Sorbonne-Erklärung bekannt gewordene „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“. Sie bezweckt die Förderung der Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, der Mobilität der Studierenden sowie ihrer Vermittel-

¹ Auf die Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen/Endungen wird verzichtet, wo dies im Interesse der besseren Lesbarkeit des Textes geboten erscheint. Gruppenbezeichnungen beziehen sich somit auf weibliche und männliche Personen, soweit nichts anderes vermerkt ist.

barkeit am Arbeitsmarkt. Zur Verbesserung der internationalen Anerkennung und Attraktivität wird ein Zwei-Zyken-System (Studium und Postgraduiertenstudium) skizziert, das Anrechnungen von Studienleistungen, multidisziplinäre Studien sowie den Erwerb von Kenntnissen in Fremdsprachen und Informationstechnologien ermöglichen soll.

Am 19. Juni 1999 unterzeichneten 29 europäische Minister in Bologna jene „*Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister: Der Europäische Hochschulraum*“, die dem Prozess künftig seinen Namen geben sollte. Sie zieht ein erstes Resümee der bisherigen Bemühungen um ein „Europa des Wissens“. Die Koordinierung der Maßnahmen zur kurzfristigen Erreichung weiterer Ziele wird vereinbart, darunter die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung. Zugleich wird der Prozess soweit institutionalisiert, dass ein Folgetreffen in zwei Jahren vereinbart wird.

Das Folgetreffen in Prag endete am 19. Mai 2001 mit dem bereits von 32 Ländern unterzeichneten Kommuniqué „*Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum*“. Darin stellen die Minister zunächst fest, dass die in der Bologna-Erklärung festgelegten Ziele breite Akzeptanz gefunden hätten und auch bereits Arbeiten zur Qualitätssicherung geleistet worden seien. Sie legen weitere Maßnahmen nach den Zielen des Bologna-Prozesses fest und heben unter anderem den Punkt „Erhöhung der weltweit leichten Verständlichkeit und Vergleichbarkeit europäischer Hochschulabschlüsse durch Entwicklung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens und in sich geschlossener Mechanismen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung/Zertifizierung sowie durch mehr Information“ hervor. Eine Follow-up-Gruppe wird eingerichtet und eine weitere Nachfolgekongferenz für 2003 in Berlin vorgesehen.

Das Kommuniqué der Konferenz von (inzwischen 40) europäischen Hochschulministern in Berlin vom 19. September 2003 trägt den Titel „*Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*“. Es betont die soziale Dimension und die Bedeutung aller Elemente des Bologna-Prozesses und zieht Bilanz über die seit der Prager Konferenz erzielten Fortschritte. Dabei wird festgehalten, dass „die Hauptverantwortung für die Qualitätssicherung ... bei jeder Hochschule selbst liegt“. Das European Network for Quality Assurance (ENQA) wird gebeten, in Zusammenarbeit mit EUA (European University Association), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) und ESIB (European Student Information Bureau)², *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* zu entwickeln.

² EUA, ENQA, EURASHE, ESIB (bis 2007; jetzt: European Students' Association (ESU)): zusammen die „E4 Group“

Die Bergen-Konferenz leitete die „zweite Halbzeit“ des Bologna-Prozesses ein. Das Kommuniqué vom 20. Mai 2005 „*The European Higher Education Area – Achieving the Goals*“ zieht Bilanz der „ersten Halbzeit“ und setzt Ziele und Prioritäten bis 2010. Bei der Qualitätssicherung wird noch großer Handlungsbedarf gesehen, dem mithilfe der ESG Rechnung getragen werden soll. Die Minister sprechen sich für ein *Register of European Higher Education Quality Assurance Agencies* aus und bitten ENQA, EUA, EURASHE und ESIB um Vorschläge und einen Bericht zur Weiterentwicklung der praktischen Aspekte der Umsetzung.

Im Kommuniqué der Konferenz von London vom 18. Mai 2007 sind die Entwicklungen der beiden abgelaufenen Jahre abgebildet. Es stellt fest, dass die beteiligten Länder (inzwischen 46) die Implementierung der ESG begonnen haben und besonders die externe Qualitätssicherung sich gut entwickelt hat. Dabei wird die Verantwortung der Hochschulen für die Qualität betont und sie werden zum weiteren Ausbau ihrer Qualitätssicherungssysteme aufgefordert. Zudem regt das Kommuniqué weitere Europäische Foren zur Qualitätssicherung an, wie erstmals von den vier großen europäischen Zusammenschlüssen im Hochschulbereich (E4 Group) im Jahr 2006 abgehalten. Die Minister danken der E4 Group für die Vorlage eines Vorschlags zum *Register of European Higher Education Quality Assurance Agencies*. Der Zweck („to further the development of the European Higher Education Area by creating and managing a Register that will provide clear and reliable information about reliable and trustworthy quality assurance agencies operating in Europe“)³ und die Bedeutung des Registers („... an objective information tool and should not serve any other purpose“)⁴ werden betont sowie eine externe Evaluation nach zwei Jahren gefordert.

1.2 Aktuelle Inhalte und Ziele des Bologna-Prozesses

Seit der Bergen-Konferenz im Sommer 2005 umfasst der Zielkatalog des Bologna-Prozesses folgende Punkte:⁵

- Förderung der Qualitätssicherung („Quality Assurance“) auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene unter Einführung von Standards und Richtlinien,
- Einführung der Bachelor- und Master-Studienstruktur,

³ E4 Group 2007, S. 3

⁴ E4 Group 2007, S. 3

⁵ Zielkatalog teilweise übernommen von *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005, S. 2*

- Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (Qualifikationsrahmen),
- Förderung der Mobilität und Abbau von Mobilitätshindernissen,
- Einführung eines Leistungspunktsystems (ECTS),
- Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen,
- zentrale Rolle der Hochschulen,
- Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des europäischen Hochschulraums und am Bologna-Prozess,
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich,
- Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab,
- Einbettung in das Konzept des lebenslangen Lernens,
- Einbeziehung der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess als dritte Stufe,
- Betonung einer sozialen Komponente (insbesondere gleichberechtigter Zugang zu qualitativ hochwertiger Hochschulbildung für Personen jeder Herkunft),
- Einführung eines gemeinsamen sowie von nationalen Qualifikationsrahmen,
- Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten für Bachelor-Absolventen, auch im Öffentlichen Dienst,
- Vergabe und Anerkennung von „Joint degrees“, auch auf der Doktoratsebene,
- Ermöglichung flexibler Lernwege in der Hochschulbildung, einschließlich der Anerkennung früheren Lernens.

1.3 Qualität als zentraler Begriff

In allen Kommunikés des Bologna-Prozesses findet sich durchgängig der Begriff „Quality Assurance“, der in den deutschen Übersetzungen mit „Qualitätssicherung“ wiedergegeben wird. Von einer Definition dieses Begriffs, wie auch des Begriffs „Qualität“ selbst oder weiterer Zusammensetzungen damit, haben die Mitglieder des Prozesses abgesehen. Insgesamt erweist sie sich als äußerst schwierig.

Ursprünglich im Auftrag des INQAAHE⁶ und der EAIR⁷ Special Interest Group on Quality wurde daher von Professor Lee Harvey 2004 das „Analytic Quality Glossary“ (Harvey 2004–08) im Internet ins Leben gerufen. Darin heißt es: „Site 95% complete... Some information to be inserted, thus some links are dead ends.“ Einige dieser „dead ends“

⁶ International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education

⁷ European Higher Education Society

finden sich unter dem Buchstaben „Q“, darunter „Quality culture“ und „Quality management“, also die beiden Aufgaben, die im Zentrum der Anstrengungen der Universität Bayreuth stehen. Zu „Quality Assurance“ gibt das Glossary folgende Definition: *„Assurance of quality in higher education is a process of establishing stakeholder confidence that provision (input, process and outcomes) fulfils expectations or measures up to threshold minimum requirements.“* Doch wird hier weniger eine aktive Sicherung durch bestimmte Maßnahmen beschrieben als die Herstellung einer bestimmten Außenwirkung.⁸ Die OECD (2004) stellt dagegen die Ansätze der Sicherung und deren Messung in den Vordergrund: *„Quality assurance refers to a set of approaches and procedures regarding the measurement, monitoring, guaranteeing, maintenance or enhancement of the quality of higher education institutions/providers and programmes, or the processes by which the achievement of education programme standards, as established by institutions, professional organisations, government and other standard-setting bodies, is measured.“* Die ESG, die ENQA in Vollzug des Berliner Kommuniqués von 2003 erarbeitete, betrachten die Frage schließlich pragmatisch: *„‘Quality assurance’ is a generic term in higher education which lends itself to many interpretations: It is not possible to use one definition to cover all circumstances.“* (ENQA 2007, S. 12)

So verwundert es nicht, dass die Diskussion der Teilnehmer am Workshop zur „Terminology of Quality Assurance“ im Rahmen der Herbsttagung 2007 des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für keinen der dort angesprochenen Begriffe auch nur innerhalb des deutschsprachigen, geschweige denn des internationalen Raums eine allgemein akzeptierte Definition ergab. Die Zusammenfassung der Tagungsergebnisse schließt mit folgenden Worten: *„Die Bedeutung von Terminologie, Sprache und Begriffen ist an beiden Tagen überaus deutlich geworden. Es bleibt eine dringende Aufgabe für die Zukunft, zum größeren Verständnis aller mit Qualität befassten untereinander, hier größere Klarheit herzustellen.“* (HRK 2007)

2 Qualitätskultur und Qualitätsmanagement an der Universität Bayreuth

2.1 Frühzeitige Orientierung auf den Bologna-Prozess

Die Universität Bayreuth strebte eine Vorreiterrolle bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Bayern an. Nachdem sowohl das Hochschulrahmengesetz (HRG) als auch das Bayerische Hochschulgesetz (BayHSchG) 1998 die Möglichkeit eröffnet hatten, Bachelor-

⁸ In Deutschland dürfte im Übrigen der Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung und „Minimalanforderungen“ auf verbreitetes Unverständnis stoßen.

und Masterstudiengänge zur Erprobung einzuführen, richtete sie die ersten entsprechenden Studienmöglichkeiten im Bereich der Geisteswissenschaften zum Wintersemester 1999/2000 ein, also nur wenige Monate nach der Bologna-Konferenz. Die Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge vollzog sich auf Initiative der jeweiligen Fächer, zunächst vor allem solcher aus der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät sowie aus der Kulturwissenschaftlichen Fakultät.⁹ Die Implementierung des Bologna-Prozesses und die damit verbundene Neustrukturierung der Studiengänge wurden an der Universität Bayreuth von Anfang an als Teil des übergreifenden Qualitätsmanagements und der Profilbildung gesehen und als eine einmalige Chance verstanden, innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne das gesamte Studienangebot unter die Lupe zu nehmen, es gegebenenfalls stärker zu profilieren und dabei eine interne Qualitätssicherung zu etablieren. Der *Hochschulentwicklungsplan 2000 bis 2004*¹⁰ sah bereits eine ganze Reihe weiterer Bachelor- und Masterstudiengänge vor, auch außerhalb der Geisteswissenschaften. Die Universität Bayreuth sieht, auch im Bereich der Masterstudiengänge, fächerübergreifende Angebote als Profil bildend an. Ab Wintersemester 2004/2005 wurden die Magisterstudiengänge der Kulturwissenschaftlichen Fakultät sukzessive eingestellt. Mit Ausnahme des LL.M. (legum magister, eine besondere Art des aus dem angelsächsischen Raum stammenden Master-of-Laws-Abschlusses, als Aufbaustudiengang für ausländische Studierende) sind inzwischen keine Einschreibungen in Magisterstudiengänge mehr möglich. Auch die meisten Diplomstudiengänge wurden eingestellt. Die Lehramtsstudiengänge müssen nach den Vorgaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus weiter mit Staatsexamina abgeschlossen werden, die Universität Bayreuth führt inzwischen aber die naturwissenschaftlichen Lehramtsstudiengänge im gestuften Bachelor-/Mastersystem durch. Dabei werden neben dem Staatsexamen auch die Abschlüsse BA Sc. Education und MA Sc. Education erworben. Im Wintersemester 2007/2008 bot die Universität 32 Bachelor- und 17 Masterstudiengänge im Hauptfach sowie zahlreiche Kombinationsfächer an. All diese Studiengänge wurden inhaltlich neu konzipiert, einige davon zwischenzeitlich erneut überarbeitet (so wurde z. B. der Bachelor-Studiengang Theater

⁹ Diese beiden Fakultäten vereinigen circa ein Drittel der Bayreuther Studierenden auf sich, darunter etwa die Hälfte Lehramtsstudierende. Daneben bestehen die Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche als (im Hinblick auf die Studierendenzahl) größte Fakultät, die Fakultät für Mathematik, Physik und Informatik, die Fakultät für Biologie, Chemie und Geowissenschaften sowie die Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften. Quelle: Eigene Berechnungen nach *Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2007, S. 42–47*. Die drei letztgenannten Fakultäten verkörpern den naturwissenschaftlichen Schwerpunkt der Universität Bayreuth.

¹⁰ Früher abrufbar unter <http://www.uni-bayreuth.de/hochschulentwicklungsplan>, zwischenzeitlich nicht mehr im Netz

und Medien im Vergleich zu seiner ursprünglichen Ausrichtung im Jahre 2001 durch eine deutlichere Gewichtung des Bereichs „Medien“ den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts stärker angenähert). Die interdisziplinäre und praxisnahe Ausrichtung der Studiengänge soll im Laufe der Umstellung konsequent fortgesetzt werden.

Die Universität betont weiterhin entschlossen ihr Ziel, ein qualitativ hochwertiges Studienangebot zu entwickeln und dauerhaft zu sichern, das deutschland- und weltweit Studierende anzieht. Bereits jetzt kommen ca. drei Viertel der Studierenden nicht aus dem engeren Einzugsbereich der Hochschule und sieben bis acht Prozent aus dem Ausland. Die Tendenz ist steigend.

2.2 Programmatische Qualitätsorientierung der Universität Bayreuth

2.2.1 Begriffe

Wegen des oben dargestellten Fehlens eindeutiger Definitionen musste die Universität Bayreuth die zentralen Begriffe operationalisieren, um so zu einer verbindlichen Orientierungslinie für ihre Bemühungen um Qualität zu gelangen. Die aktuell maßgeblichen Definitionen wurden im Jahre 2006 von der Steuerungsgruppe¹¹ des Projekts „Prozessqualität in Lehre und Studium“ (vgl. 2.3.2)¹² wie folgt verabschiedet:

Qualität wird als laufende Verbesserung der Studienangebote hinsichtlich ihrer Zielorientierung und ihres Inhalts gesehen. Bei der Studiengangsentwicklung und -durchführung werden eigene Qualitätskriterien zugrunde gelegt, die bei der Konzipierung und Umsetzung von Studienangeboten den Maßstab für Qualität bilden. Sie werden, bezogen auf Qualität im Ablaufprozess und auf Qualität auf der Gegenstandsseite (Programmqualität), differenziert definiert. Qualitätskriterien zur Sicherung von Programmqualität sind solche, die die Einhaltung von Mindeststandards sichern, wie sie bislang im Rahmen jeder Programmakkreditierung abgeprüft werden. Hier geht es zum einen um quantitative Daten – etwa bezüglich vorhandener Ressourcen und Kapazitäten – und zum anderen um den Nachweis, dass elementare Standards eingehalten sind (z. B. Modularisierung, ECTS-Kompatibilität, workload-Berechnung etc.). Diese formalen Qualitätskriterien sind an den folgenden Kategorien zu messen: Ziele (1), Konzeption (2) und Implementierung (3) und Sicherung der Programmqualität (4) des Studiengangs.

¹¹ Präsident, zwei Vizepräsidenten, Kanzler, Vizerektorin, Dekane und Studiendekane, je zwei Vertreter des akademischen Mittelbaus und der Studierenden

¹² Unveröffentlichtes Dokument

Das *Qualitätsmanagement* soll vor allem auf die Bedingungen achten, die zur Erzeugung möglichst hoher Qualität in den Studienprogrammen notwendig sind. Es soll einen breiten Akteurskreis einschließen, der in der Lage ist, in verschiedenen Situationen und Bereichen Schwächen in den Strukturen zu erkennen sowie Verbesserungen zu bewirken. Somit ist eine klare Verteilung von Verantwortlichkeiten auf allen Entscheidungsebenen in Hinblick auf die Qualitätssicherung wichtig. Das Qualitätsmanagement-System soll auch seinerseits einer kontinuierlichen Selbstevaluierung und Überprüfung eigener Standards, Ziele und der Zielerreichung unterzogen werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang seine Fähigkeit zum Wandel und zur Anpassung an die sich verändernden Rahmenbedingungen.

Qualitätskultur ist nach dem Verständnis der Universität Bayreuth das Vorhandensein eines Qualitätsbewusstseins bei allen Hochschulangehörigen. Qualitätsbewusstsein bedeutet ein aktives Interesse an den Entwicklungen an der Hochschule, eine aktive Beteiligung an den demokratischen Entscheidungsprozessen sowie die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Aufgabenbereich. Eine hochschulweite Qualitätskultur setzt einen kontinuierlichen und transparenten Diskussionsprozess innerhalb der Universität und die Beteiligung der Mitarbeiter und der Studierenden auf allen wichtigen Entscheidungsebenen voraus. Eine laufende Verbesserung der Programmangebote und der internen Prozesse des Qualitätsmanagements trägt zur Stärkung der hochschulinternen Qualitätskultur bei. Dies geschieht durch regelmäßige Optimierung und Kontrolle der Qualitätssicherungsmaßnahmen.

2.2.2 Ziele

Vor dem Hintergrund der oben bestimmten Begriffe strebt die Universität Bayreuth eine hohe programm- sowie prozessbezogene Qualität an.¹³ Mit der Etablierung eines institutionalisierten flexiblen Qualitätsmanagementsystems soll die Qualität in Lehre und Studium dauerhaft gesichert werden. Dafür wurden intern folgende übergeordnete Qualitätskriterien angestrebt:

- Klares Rollenverständnis von Hochschulleitung und Fakultäten (konsensuales System): Abstimmung zwischen Gesamtverantwortung der Hochschulleitung und der operativen Verantwortung der Fakultäten,

¹³ gem. Schreiben der Universität Bayreuth an das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung vom 8. Mai 2005

- Institutionalisierung des Qualitätsmanagementsystems in der gesamten Universität: Beteiligung aller Akteure am QM-System gemäß den ihnen zugewiesenen Aufgaben,
- reibungsloser Kommunikationsfluss: alle Akteure sollen über den gleichen Informationsstand verfügen,
- aktive Studierendenbeteiligung¹⁴ auf allen Entscheidungsebenen.

2.2.3 Schritte auf dem Weg zur Qualitätsorientierung

Bereits mit Beschluss des Senats vom 23. Februar 2000 hatte sich die Universität Bayreuth ein *Leitbild* gegeben, in dem zwar nicht explizit auf die Bologna-Erklärung Bezug genommen wurde, in dem aber bereits einige Ziele der Erklärung anklingen, wie z. B. Internationalität und Berücksichtigung der Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts. Insbesondere fand auch die Qualitätssicherung Eingang: „Die Universität Bayreuth ist eine international operierende, kooperations- und schwerpunktorientierte Forschungsuniversität mit innovationsfähigen interdisziplinären Strukturen ... Im Rahmen ihrer Forschungs- und Lehraufgaben widmet sie sich der Qualitätssicherung und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ... Lehre und Studium an der Universität Bayreuth orientieren sich einerseits an der wissenschaftlichen Entwicklung und andererseits an der Berücksichtigung von Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes. Das interdisziplinäre Konzept der Forschung mündet auch in entsprechende Studiengänge. Die vorhandenen Studiengänge werden ständig auf die Verbesserung ihrer Aktualität und Effizienz überprüft. Die Einführung neuer Studiengänge kann nur auf der Grundlage einer guten fachlichen Grundlagen- und/oder Anwendungsforschung erfolgen. Die hohe Qualität der Lehre wird in vertrauensvoller Kooperation von Hochschullehrern, Studiendekanen und Studierenden realisiert und gesichert ...“ (*Universität Bayreuth 2000*)

Der *Hochschulentwicklungsplan 2000-2004* enthält folgende Passage: „Als Leitlinie ihrer Entwicklung setzt sich die Universität Bayreuth fachübergreifende und fachverbindende Ziele, die mit problemlösungsbezogenen und innovationsfördernden Ansätzen verbunden sind. Sie sind mit einer ständigen Qualitätssicherung und der bestmöglichen Nutzung regionaler und internationaler Potentiale verbunden.“

Im Herbst 2003 initiierte die Universität ein Projekt „*Universitätsweite Qualitätskultur und Qualitätsmanagement: Die Implementierung des Bologna-Prozesses an der Universität*“

¹⁴ vgl. Fn. 19

Bayreuth". Etwa zur selben Zeit wurde erstmals eine Funktionseinheit im Bereich der Abteilung *Akademische Angelegenheiten* etabliert, die der Umsetzung des Bologna-Prozesses und der Qualitätssicherung dienen sollte und jetzt die Bezeichnung „Referat Q“ trägt. Referat Q verfügt derzeit über eine ganze Stelle für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter, soll aber um eine zweite Stelle erweitert werden.

Die Entwicklung eines Qualitätsmanagement-Konzepts mit dem Schwerpunkt auf interner und externer Evaluation sowie daraus resultierende Veränderungsprozesse im Bereich der Lehre wurden auch in die *Zielvereinbarung* zwischen der Universität und dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst ausdrücklich aufgenommen. (*Universität Bayreuth 2006b, Ziffer 5.2*)

Für eine bereits in den Jahren vor der formalisierten Qualitätsorientierung vorhandene überdurchschnittliche Qualität von Studium und Lehre an der Universität Bayreuth sprechen im Übrigen die Ergebnisse der Erstbefragung des Absolventenjahrgangs 2003/2004 an der Universität Bayreuth durch das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung im Rahmen des Bayerischen Absolventenpanels (BAP). Die Bayreuther Absolventen¹⁵ gaben signifikant häufiger als der Durchschnitt der Absolventen der übrigen bayerischen Universitäten zu folgenden Indikatoren das Urteil „sehr gut“ oder „gut“ ab:

- Praxisbezug der Lehre,
- Studienorganisation,
- wissenschaftliche Qualität des Studiums,
- Kontakt zu Lehrenden und Kommilitonen,
- Fremdsprachenvermittlung.

Es wird interessant sein zu beobachten, ob sich die Ergebnisse der Befragungen späterer Absolventenjahrgänge (insbesondere der Bachelor- und Masterabsolventen) hinsichtlich der Bewertung verschiedener Aspekte des Studiums im Vergleich zu diesen Ergebnissen an der Universität Bayreuth und auch im landesweiten Vergleich unterscheiden werden.

¹⁵ Noch keine Bachelor-Absolventen. Berücksichtigte Fächer: Germanistik, Anglistik/Englisch, Politikwissenschaften/Politologie, Betriebswirtschaftslehre, Spezialgebiete der Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Geografie/Erdkunde, Physik, Mathematik, Chemie, Biologie

2.3 Qualitätssicherung und Akkreditierung

2.3.1 Akkreditierung von Studiengängen

Als ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung betrachtete die Universität Bayreuth schon frühzeitig die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Auf der Ebene der einzelnen Studienprogramme setzte sie sich als Mindestmaßstab die Vorgaben des Akkreditierungsrats und der Akkreditierungsagenturen zur Erfüllung von formalen Kriterien und allgemeinen Qualitätsstandards. Eine wichtige Rolle spielte dabei der sogenannte Qualitätszirkel in Anlehnung an den Vorschlag von Jürgen Kohler:¹⁶

- Definition von Bildungszielen, die den zuvor erarbeiteten Qualifikationsprofilen und der Profilbildung der Hochschule entsprechen,
- eine zu diesen Zielen führende inhaltliche und pädagogische Konzeptionierung von Studienprogrammen,
- anschließende konsequente Realisierung eines solchen Konzepts und Bestandsaufnahme des Erreichten,
- seine Bewertung und erforderlichenfalls Nachsteuerung.¹⁷

Über die Erfüllung der Mindeststandards hinaus strebt die Universität eine überdurchschnittliche Qualität des Studienangebots an, die unter anderem in einer hohen Studierendenzufriedenheit sowie im Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt ihren Niederschlag finden soll. Als Beispiel hierfür seien die neuartigen, interdisziplinären Bachelor- und Masterstudiengänge „Philosophy and Economics“ angeführt, die bereits 2004 durch das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN akkreditiert wurden und sich eines großen Zuspruchs sowie einer erstklassigen Reputation erfreuen. So wurde das Studienprogramm vom DAAD für mehrere Jahre mit einer Professur gefördert und vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft als Reformstudiengang ausgezeichnet. Mit Blick auf die beruflichen Perspektiven und die curriculare Weiterentwicklung wurde dem Studiengang ein prominent besetztes beratendes Kuratorium an die Seite gestellt.

Seit 2004 wurden insgesamt zehn Bayreuther Bachelor- und Masterstudiengänge von ACQUIN akkreditiert, die meisten davon im Bereich der Geisteswissenschaften. Soweit die Akkreditierungen zunächst mit Auflagen erfolgten, konnten diese fristgerecht erfüllt

¹⁶ Vgl. Kohler (2004), S. 15

¹⁷ Die inhaltliche Struktur dieses sogenannten Qualitätszirkels griff die Universität Bayreuth auch in ihrer Definition des Begriffs „Qualität“ vom Jahr 2006 wieder auf, vgl. oben Ziffer 2.2.1, sowie in ihrer Darstellung des „Qualitätsregelkreises“, vgl. unten Ziffer 2.4.

werden. Das Akkreditierungsverfahren für die Bachelor- und Masterstudiengänge Angewandte Informatik wurde bei der Agentur ASIIN erfolgreich durchgeführt. Akkreditierungsanträge für zahlreiche weitere Studiengänge sind in Planung.

Auf Dauer wird das derzeitige Konzept der Programmakkreditierung allerdings als eher schwerfällig angesehen, unter anderem deshalb, weil die Akkreditierungen für die Hochschulen mit hohen Kosten und großem Zeit- und Arbeitsaufwand für das wissenschaftliche Personal verbunden sind. Außerdem werden zunehmende Schwierigkeiten befürchtet, für eine stark steigende Zahl an Akkreditierungsverfahren geeignete Sachverständige zu finden.

2.3.2 Pilotprojekt „Prozessqualität in Lehre und Studium“

Vor diesem Hintergrund beteiligte sich die Universität Bayreuth mit Unterstützung von ACQUIN – zusammen mit drei weiteren, außerbayerischen Hochschulen (Universität Bremen sowie Fachhochschulen Erfurt und Münster) – am Pilotprojekt *„Prozessqualität in Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung“* der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde.

Erstes Ziel des Pilotprojekts war, „einen Qualitätsansatz für die konzeptionelle Entwicklung, Einführung, Durchführung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Studienangeboten zu entwickeln und zu fördern, der das Qualitätsbewusstsein in den Hochschulen stärkt, die internen Organisations- und Entscheidungsstrukturen qualitätsorientiert optimiert (Qualitätsmanagement), zur Förderung einer Qualitätskultur und damit zu einer Stärkung der Autonomiefähigkeit der Hochschulen beiträgt. Eines der Ergebnisse des Pilotprojekts sollte damit in der Optimierung von Prozessen bestehen, die zu einem gleichermaßen effizienten und effektiven Mitteleinsatz führen. Das zweite Ziel und eigentlicher Kern des Pilotprojekts war darüber hinaus, Kriterien und ein Verfahren zur Akkreditierung dieses prozessbezogenen Qualitätsansatzes zu entwickeln.“ (HRK/ACQUIN 2007, S. 10) Der Fokus sollte so von der Programmqualität, d. h. der Qualität des Studiengangs zum Zeitpunkt der Akkreditierung, auf die Prozessqualität verschoben werden. Die beteiligten Projektpartner sollten im vorgegebenen Zeitrahmen hochschulinterne prozessorientierte Qualitätsmanagementmodelle für Studium und Lehre sowie Kriterien und Verfahren für eine studiengangübergreifende Überprüfung der Qualitätssicherung konzipieren und testen. Das Modell zielte darauf ab, den bisher praktizierten Programmakkreditierungen ein neues Verfahren der Prozessakkreditierung zur Seite zu stellen, das

den Bedingungen von Studium und Lehre in den Hochschulen besser Rechnung tragen sollte. Hochschulen, die eine Prozessakkreditierung erfolgreich durchlaufen haben, sollten nach den seinerzeitigen Vorstellungen der HRK damit die Anforderungen an die Einzelakkreditierung all ihrer Studienangebote erfüllen. (Vgl. HRK 2005)

Neben der Skepsis gegenüber der Programmakkreditierung waren folgende Motive für die Teilnahme der Universität Bayreuth an dem Pilotprojekt ausschlaggebend: ihr Selbstverständnis, bereits über eine ausgeprägte Qualitätsstruktur zu verfügen, der Aufbau eines hochschulweiten Qualitätsmanagements, das auch nach dem Projektende weitergeführt werden kann, sowie die Möglichkeit, das neue Verfahren der Prozessakkreditierung konzeptionell mitzuentwickeln und zu testen.¹⁸ Sie sah die Teilnahme auch als Chance, eine Vorreiterrolle bei den neuen Entwicklungen zu spielen. Schon die Auswahl der Universität Bayreuth für das Pilotprojekt als eine von deutschlandweit nur vier Hochschulen kann als Indikator für ihre Qualitätskultur gedeutet werden. Dieses Pilotprojekt, das die Universität in Zusammenarbeit mit ACQUIN von Januar 2005 bis Dezember 2006 durchführte, überlagerte das oben erwähnte Projekt von 2003.

Der Bayreuther Ansatz basiert auf den vorhandenen Strukturen und betont die Autonomie der Fakultäten in ihrer Selbstorganisation. Er beruht auf einer klaren Verteilung von Verantwortlichkeiten sowohl auf der zentralen als auch auf der dezentralen Ebene. Wichtig sind dabei oft die informellen Prozesse in den Fakultäten und Studiengängen, die alltagsnah und unbürokratisch verlaufen. Das Modell setzt in erster Linie auf die bereits vorhandene Qualitätskultur auf der Basis eines „Qualitätswollens“ aller Universitätsangehörigen. Somit waren das Erreichen eines möglichst hochschulweiten Konsenses und die Gewinnung der Akzeptanz der Hochschulmitglieder die ersten Ziele bei der Implementierung des Qualitätsmanagementkonzepts. Im Rahmen des Projekts wurden hochschulinterne Qualitätssicherungsmechanismen entwickelt, die einen reibungslosen Ablauf der internen Prozesse und in der Folge Qualität der einzelnen Programme gewährleisten sollen.

Diese im Rahmen des Projekts entstandenen Qualitätsmanagementsysteme der Universität Bayreuth werden auf den Seiten 13 ff. des Policy Papers (HRK/ACQUIN 2007) beschrieben: So wurden die übergreifenden Ziele für das Qualitätsmanagement der Universität und die Kriterien für die Prozess- und Programmqualität in einem hochschulinternen Handbuch „Prozessqualität für Lehre und Studium“ festgelegt, das von den

¹⁸ Vgl. Ruppert (2006).

Projektmitarbeitern erstellt wurde und derzeit überarbeitet wird. Darin werden exemplarische Verfahren für die Entwicklung und Durchführung der Bachelor- und Masterstudiengänge beschrieben. Parallel dazu wurden die einzelnen Instrumente der Qualitätssicherung in der Verwaltung und in den Fakultäten systematisch ermittelt. Anschließend wurden die existierenden Prozesse einer internen Stärken-Schwächen-Analyse unterzogen. Das auf dieser Grundlage entstandene Modell bündelt, systematisiert und dokumentiert die vorhandenen Mechanismen durch Einführung einiger weniger zentraler Instrumente. Betont wird dabei die Autonomie der Fakultäten, die – eingebettet in das universitätsübergreifende Konzept – ihre eigenen bewährten Instrumente der Qualitätssicherung beibehalten können. Ein Monitoring-Element (die sogenannten Qualitätsberichte des zentral eingerichteten Referats Q) überprüft das Vorhandensein bestimmter übergreifender und im Handbuch definierter Prozesse sowie deren Effizienz (z. B. Einbeziehung der Studierenden in die Entscheidungsstrukturen; diese kann von den Fakultäten unterschiedlich ausgestaltet werden¹⁹). Die einzelnen Maßnahmen, die diese Prozesse gewährleisten (z. B. Vollversammlungen, erweiterte Prüfungsausschüsse²⁰, Feedbackrunden mit den Studiendekanen usw.), fallen je nach Fakultätskultur unterschiedlich aus. Das Modell betont die weitgehende Autonomie der Fakultäten in der Entwicklung und Implementierung ihrer eigenen, der internen Fachkultur entsprechenden Qualitätssicherungsansätze. Die Mitwirkung der Universitätsmitglieder an der Entwicklung des Konzepts und die Möglichkeit der Einflussnahme auf die vorgeschlagenen Instrumente verstärken die hochschulweite Akzeptanz des Qualitätsmanagements erheblich. Ein wichtiger Bestandteil des Modells ist auch die Benennung von Studiengangsmoderatoren, die sowohl für die fachlich-inhaltliche als auch für die organisatorische Durchführung des Studiengangs zuständig sind und somit zu zentralen Ansprechpartnern für alle Beteiligten werden.²¹

Die Implementierung des Qualitätsmanagementkonzepts erfolgte schrittweise. Bevor man sich entschloss, es auf die ganze Hochschule auszuweiten, wurde es zunächst in einzelnen ausgewählten Studiengängen getestet. Pro Fakultät wurde von den Studiendekanen

¹⁹ Für die studentische Mitarbeit gibt es folgende Möglichkeiten: erweiterter Prüfungsausschuss (mit Studierendenvertreter); Vollversammlungen; Lehrevaluationen (verpflichtend) und Feedback; Studentische Studiengangsverantwortliche; Studentische Arbeitsgruppe für die Bachelor- und Masterstudiengänge; Alumni-Arbeit (Einführung des Alumni-Rats 2004, s. <http://www.uni-bayreuth.de/alumni/index.html>); Absolventenbefragungen.

²⁰ Unter Beteiligung der Vertreter der wissenschaftlichen Mitarbeiter und der Studierenden mit beratender Stimme. Aufgrund seiner Nähe zum jeweiligen Studiengang kann der erweiterte Prüfungsausschuss die Studierbarkeit von Studienangeboten dauernd und nachhaltig überprüfen.

²¹ S. Kowis/Pautsch (2006), S. 24.

je ein Studiengang vorgeschlagen, für den das Referat Q einen Qualitätsbericht verfasste. Als Grundlage für die Berichte dienten die Gespräche mit den Studiengangsmoderatoren, Studiendekanen und Fachschaftsvertretern, in denen ein Kanon von Fragen zur Studien- und Prüfungsorganisation erörtert wurde. Online-Studierendenbefragungen konnten wegen ihrer teilweise sehr geringen Rücklaufquoten allerdings nur bedingt in die Qualitätsberichte einfließen.²² Inzwischen wird versucht, durch ein rasches Feedback der Evaluationsergebnisse an die Studierenden deren Interesse an der Teilnahme bei der studentischen Evaluation zu steigern.

Erste Ergebnisse des Pilotprojekts waren:

- eine Stärkung des hochschulinternen Qualitätsbewusstseins,
- eine breite hochschulinterne Diskussion zum Qualitätsmanagement und zu einzelnen Qualitätsfragen,
- eine Intensivierung des Kommunikationsprozesses zwischen der zentralen und dezentralen Ebene sowie den Fakultäten untereinander.²³

Das im Pilotprojekt entwickelte Bayreuther Qualitätsmanagementmodell²⁴, das auf die Einbeziehung eines weiten Akteurskreises sowie auf eine zentrale Steuerung und Koordination der einzelnen Instrumente der Qualitätssicherung setzt, wurde während der externen Begutachtungen entsprechend gewürdigt. Im Rahmen des Projekts fand an der Universität im Frühjahr 2006 eine institutionelle Evaluation durch die EUA (entsprechend dem „EUA Evaluation Programme“) statt, die die Veränderungspotentiale der Hochschule im Blick hatte. Erster Schritt dieser Evaluation war die Einreichung eines Selbstreports durch die Universität Bayreuth. Daran schlossen sich zwei mehrtägige Begehungen durch die „external peer reviewers“ (nach dem Programm der EUA „experienced senior university leaders“) an. Das Gutachten wurde nicht veröffentlicht. Nach Aussagen der Universität betonte das Gutachterteam darin jedoch ein hohes Qualitätsbewusstsein unter den Hochschulangehörigen, Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Ausbildung sowie den gelungenen interdisziplinären Ansatz in Forschung und Lehre. Weiterhin stellte sich die Universität im Mai 2006 einem Simulationsverfahren der Prozessbegutachtung, das von ACQUIN organisiert wurde. Das Verfahren schloss die Beurteilung der Prozessdokumentation (Handbuch, Arbeitsheft, Selbstdokumentation) sowie eine Begehung durch externe Gutachter mit ein.

²² S. Kowis/Pautsch (2006), S. 25 f.

²³ S. Universität Bayreuth (2006a), S. 8.

²⁴ S. Kowis/Pautsch (2006), S. 25.

Nach dem Ende des Projekts stellte die Universität rückblickend fest, dass die Systematisierung der vereinzelt Qualitätssicherungsmechanismen gewinnbringend war. Zum einen hat sich die Vergegenwärtigung der eigenen Organisationsstrukturen, Prozesse und Kommunikationsabläufe als hilfreich erwiesen. Zum anderen konnten eine breite hochschulinterne Diskussion zum Qualitätsmanagement und den einzelnen Qualitätsfragen (Lehre, Lehrqualität, Verbesserung des Evaluationsverfahrens, Fragen der Rückkopplung seitens der Studierenden in Bezug auf die Hochschullehrer) angestoßen sowie die interne Kommunikation zwischen der zentralen und dezentralen Ebene, aber auch zwischen den Fakultäten untereinander (vor allem in der Steuerungsgruppe) intensiviert werden. Dies alles trägt dazu bei, die Qualitätskultur der Universität zu stärken und das Kooperationsklima unter allen Mitgliedern weiter zu verbessern – was bei der interdisziplinären Ausrichtung der Universität besonders wichtig ist.²⁵

Das Bayreuther Modell soll auf der Basis des erprobten Ansatzes weiterentwickelt werden. Einen wichtigen Punkt sieht die Universität darin, dass durch die Verlagerung der alleinigen Verantwortung für die hohe Qualität der Studiengänge an die Hochschulen selbst sich nicht mehr jeder Studiengang einer zeit- und kostenaufwendigen Überprüfung der Mindeststandards stellen muss, wie sie die Programmakkreditierung vorrangig darstellte. In einer internen, autonomen, d. h. eigenverantwortlichen Qualitätssicherung wird vor allem der Vorteil der Nachhaltigkeit gegenüber den punktuellen externen Studiengangsakkreditierungen gesehen.

2.3.3 Prozessakkreditierung und Systemakkreditierung

Durch die Prozessakkreditierung hofft die Hochschule nicht nur, in gewissem Umfang Kosten für die Akkreditierung einzelner Studiengänge zu sparen. Sie möchte insbesondere mithilfe des neuen Verfahrens die internen Abläufe und die Verantwortlichkeiten für alle Beteiligten weiter transparent machen. Dies soll nicht zuletzt zur Etablierung einer Qualitätskultur beitragen, bei der sich alle, Studierende, Mitarbeiter und Professoren, mit ihrer Universität noch stärker identifizieren und für die Qualität von Studium und Lehre verantwortlich fühlen. Ein weiterer bedeutender Vorteil, den die Hochschule im Rahmen einer Prozessakkreditierung erwartet, ist die Stärkung ihrer Verantwortung und Autonomie.

²⁵S. Kowis/Pautsch (2006), S. 26.

In der öffentlichen Diskussion hat sich im Laufe der Zeit die Begrifflichkeit verschoben: Statt von Prozessakkreditierung wird nunmehr überwiegend von Systemakkreditierung gesprochen. Lag früher der Fokus mehr auf der reinen Prozessdarstellung und Prozessbeschreibung im Rahmen eines Studiengangs, so werden jetzt die Prozesse im universitätsweiten Rahmen betrachtet. Die Organe und Ebenen innerhalb der Hochschulen erhalten dabei eine stärkere Beteiligung. Den Kerngedanken sieht die Universität Bayreuth jedoch als unverändert an.

Die Kriterien für eine Systemakkreditierung wurden zunächst im Beschluss des Akkreditierungsrats vom 8. Oktober 2007 definiert und auf Anregung der Kultusministerkonferenz (KMK) durch Beschluss vom 29. Februar 2008 abgeändert.²⁶ Zu den Zulassungsvoraussetzungen gehört eine Mindestzahl akkreditierter Studiengänge. Die vom Akkreditierungsrat gleichzeitig verabschiedeten Allgemeinen Regeln zur Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung²⁷ sehen im Übrigen auch Programmstichproben als Teil des Begutachtungsverfahrens vor, sodass die Programmqualität auch im Rahmen der Systemakkreditierung weiterhin beobachtet werden wird.

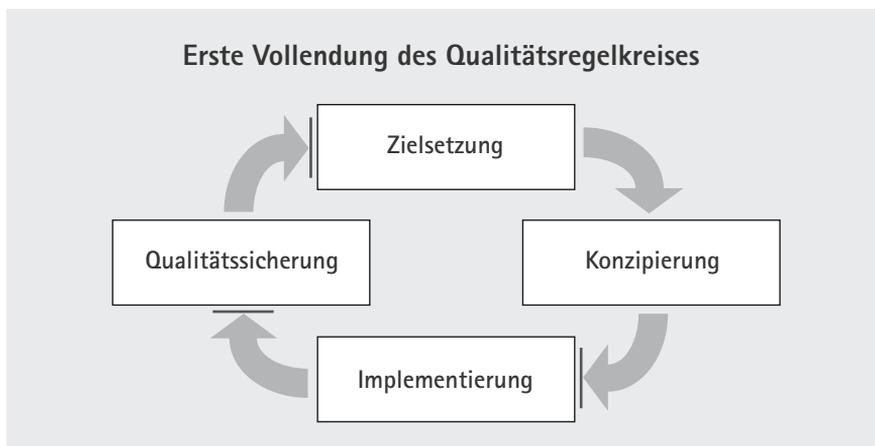
2.4 Ausblick

Die Universität Bayreuth entwickelt ihr Qualitätsmanagementmodell auf der Basis des im Rahmen des Pilotprojekts entwickelten Ansatzes kontinuierlich weiter. Eine laufende Verbesserung der Programmangebote sowie der interne Prozess des Qualitätsmanagements tragen zur Stärkung der hochschulinternen Qualitätskultur bei. Hierfür werden die Qualitätssicherungsmaßnahmen regelmäßig kontrolliert und optimiert. In diesem Zusammenhang wird derzeit das Handbuch „Prozessqualität für Lehre und Studium“ überarbeitet. Dabei soll die Darstellung der rechtlichen Vorgaben bei der Einführung, Durchführung, Änderung und Schließung von Studiengängen aktualisiert werden. Ein wichtiger Punkt sind die Vorgaben für die Erweiterung der bestehenden Ablaufprozesse durch Elemente der Qualitätssicherung. Die Darstellungen des Qualitätsmanagementmodells, der Qualitätskriterien, der Funktionen der beteiligten Akteure und eines „idealen Prozesses der Studiengangsentwicklung und -durchführung“ sollen aktualisiert und den neuen Erfordernissen angepasst werden.

²⁶ Vgl. *Akkreditierungsrat (2008a)*.

²⁷ Vgl. *Akkreditierungsrat (2008b)*.

Abbildung 1: Qualitätsregelkreis



Nach dem ersten Durchlaufen des Qualitätsregelkreises²⁸ waren zunächst Absolventenbefragungen zur Einschätzung der Relevanz des Studiums für den Berufsanschluss geplant, deren Ergebnisse in die Qualitätsberichte eingehen sollen. Die Universität Bayreuth erwägt derzeit, in diesem Zusammenhang auf eigene Befragungen zu verzichten und auf die zu erwartenden Daten des BAP zurückzugreifen.²⁹

Die hochschulweite Qualitätssicherung setzt das Vorhandensein einer internen, umfassenden Qualitätskultur voraus, diese wiederum einen internen Diskussionsprozess auf allen Ebenen sowie ein Qualitätsbewusstsein aller Hochschulangehörigen im Sinne eines aktiven Interesses an den Entwicklungen der Hochschule. Die Universität Bayreuth legt daher großen Wert auf eine vertrauensvolle Kooperation von Hochschulleitung, Hochschullehrern und Studierenden. Dadurch soll die Akzeptanz des Qualitätsgedankens unter allen Mitgliedern der Universität erreicht werden. In diesem Sinne verläuft auch die Diskussion im Vorfeld der Verabschiedung des nächsten Hochschulentwicklungsplans.

²⁸ S. Universität Bayreuth (2006a), S. 10.

²⁹ Die Auswertung der Befragung des Absolventenjahrgangs 2005/2006 im Rahmen des Bayerischen Absolventenpanels (BAP) ist noch nicht abgeschlossen. Dieser Jahrgang könnte bereits (im Gegensatz zum Absolventenjahrgang 2003/2004, vgl. Ziffer 2.2.3) direkte Auswirkungen der institutionalisierten Qualitätsbemühungen der Universität Bayreuth wahrgenommen haben. Es wird interessant zu beobachten sein, ob und gegebenenfalls wie sich die Ergebnisse eventueller Absolventenbefragungen der Universität Bayreuth von den BAP-Ergebnissen unterscheiden werden.

Nach wie vor hält die Universität am Postulat des Hochschulentwicklungsplans 2000 bis 2004 fest, die Lehrevaluation der Studiengänge und der Veranstaltungen laufend weiterzuentwickeln. Es sind Studiendekane eingesetzt, die in Zusammenarbeit mit den Studierenden und Dozenten die Evaluation durchführen. Hier wird in den nächsten Jahren erwartet, dass eine laufende Verbesserung des Evaluationsverfahrens erreicht werden kann. Für die Befragung der Studierenden wird voraussichtlich demnächst ein Programm im Moodle-System oder EvaSys³⁰ genutzt werden. Auch gibt es in der Hochschulleitung Überlegungen zur Generierung eines neuen Verfahrens der Lehrevaluation.

Wie erwähnt, sind noch mehrere Akkreditierungsverfahren für einzelne Studiengänge geplant. Doch ist das langfristige Ziel der Universität Bayreuth das Bestehen der Systemakkreditierung. Die Universität will ihr weiteres Vorgehen an die aktuellen Vorgaben des Akkreditierungsrats anpassen und nach dem Stand der Dinge voraussichtlich 2010 die Systemakkreditierung beantragen. Deshalb werden zeitgleich mit den oben beschriebenen Maßnahmen die Vorarbeiten für den Antrag auf Basis der Ergebnisse des Pilotprojekts weitergeführt.

Literatur

Akkreditierungsrat (2008a): Kriterien für die Systemakkreditierung (beschlossen auf der 54. Sitzung am 08.10.2007, geändert am 29.02.2008). http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Systemakkreditierung.pdf (Zugriff am 04.03.2008)

Akkreditierungsrat (2008b): Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung (beschlossen auf der 54. Sitzung am 08.10.2007, geändert am 29.02.2008). http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Regeln_Systemakkreditierung.pdf (Zugriff am 04.03.2008)

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2007): Statistische Berichte B III 1-2 j 2006 – Studenten an den Hochschulen in Bayern Wintersemester 2006/07 und Studienjahr 2006/07. Endgültige Ergebnisse. München

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Der Bologna-Prozess. Berlin. <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (Zugriff am 13.12.2007)

³⁰ Moodle ist eine Lernplattform-Software auf Open-Source-Basis. EvaSys (<http://www.electricpaper.de/produkte/evasy-education.html>) ist ein kommerzielles elektronisches System zur Auswertung von Lehrveranstaltungsevaluationen.

European Network for Quality Assurance (ENQA) (2007): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki. http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf (Zugriff am 04.03.2008)

European Network for Quality Assurance (ENQA); European Student Information Bureau (ESIB); European University Association (EUA); European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) (E4 Group) (2007): Report to the Bologna Follow-up Group on a European Register of Quality Assurance Agencies. Berlin. <http://www.yok.gov.tr/duyuru/E4report.doc> (Zugriff am 04.03.2008)

Harvey, Lee (2004–08): Analytic Quality Glossary, Quality Research International. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> (Zugriff am 03.03.2008)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2004): Bologna-Reader. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2005): Pilotprojekt „Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung der Prozessakkreditierung“. http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_2443.php (Zugriff am 13.12.2007)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Herbsttagung 2007 „Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung: Systemakkreditierung – Rankings – Learning Outcomes“. http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_3844.php (Zugriff am 13.12.2007)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK); ACQUIN (2007): Pilotprojekt Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung. Policy Paper. Bayreuth

Kohler, Jürgen (2004): „Bologna und die Folgen.“ In: Benz, Winfried u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre.* Berlin, S. 15.

Kowis, Elena; Pautsch, Arne (2006): Das Pilotprojekt „Prozessqualität für Lehre und Studium“ an der Universität Bayreuth – Ergebnisse und Aussichten – In: *Universität Bayreuth Spektrum* 3/06, S. 22 ff.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004): Quality and Recognition in Higher Education. Paris, S. 19

Ruppert, Helmut (2006): Pilotprojekt Prozessqualität für Studium und Lehre – Ergebnisse aus Sicht der Hochschulen. Berlin. http://www.hrk.de/de/download/dateien/Prof._Dr._Dr._h.c._Helmut_Ruppert_Ergebnisse_aus_Sicht_der_Hochschulen.pdf (Zugriff am 04.03.2008)

Universität Bayreuth (2000): Leitbild. <http://www.uni-bayreuth.de/leitbild/index.html> (Zugriff am 11.02.2008)

Universität Bayreuth (2006a): Implementierung des Qualitätsmanagementsystems für Lehre und Studium (Präsentation bei der Abschlusskonferenz des Pilotprojekts „Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung“). http://www.projekt-q.de/de/download/dateien/Universitaet_Bayreuth.pdf (Zugriff am 11.02.2008)

Universität Bayreuth (2006b): Zielvereinbarung zwischen der Universität Bayreuth und dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst vom 21. Juli 2006. <http://www.uni-bayreuth.de/Zielvereinbarung-Stand-29-06-06.pdf> (Zugriff am 03.03.2008)

Anschrift der Verfasserin:

Gabriele Sandfuchs

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Prinzregentenstraße 24

80538 München

E-Mail: Sandfuchs@ihf.bayern.de

Ass. Jur. Gabriele Sandfuchs ist Wissenschaftliche Referentin beim Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Studienstrukturreform in der universitären Lehrerbildung – Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts¹

Martin Winter

Im Kontext der Bologna-Studienstrukturreform wird auch die universitäre Lehrerbildung reformiert. Mittlerweile stellt die überwiegende Mehrheit der Bundesländer ihre Lehrerbildung auf das gestufte Studiensystem (Bachelor/Master) um. Die Lehramtsstudiengänge aller Bundesländer werden modularisiert. In Sachsen-Anhalt wurde die Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen auf die Universität Halle-Wittenberg konzentriert; in einer Zielvereinbarung von 2005 einigten sich Land und Universität darauf, das Studium zu modularisieren, aber nicht zu stufen und damit – gegen den bundesweiten Trend – beim Staatsexamen als Abschluss zu bleiben. In dem Aufsatz werden das Modell und seine Entstehungsgeschichte vorgestellt. Zuvor geht der Autor näher auf den Stand der Reform der universitären Lehrerbildung in Deutschland ein.

1 Reform der Lehrerbildung und Reform des Studiensystems

Die Lehrerbildung und ihre Reform sind in den letzten Jahrzehnten permanent diskutiert worden;² im Gefolge von „Bologna“³ und „PISA“⁴ ist zur Jahrhundertwende der

¹ Der Aufsatz basiert auf Teilen eines umfangreichen Arbeitsberichts: *Winter, Martin (2007): PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*. Wittenberg, HoF-Arbeitsbericht 2/2007. Auch im Internet verfügbar: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=108>. Auf die weiblichen Sprachformen wird in diesem Text aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet. Auf alle angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 17.09.2008 zugegriffen.

² Um nur zwei wichtige Bücher zu nennen: Zusammenfassend: *Merzyn, Gottfried (2002): Stimmen zur Lehrerbildung: Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerbildung*, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern. Hohengehren. Empfehlend: *Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim

³ In Bologna verabredeten die europäischen Bildungsminister 1999 eine gewisse Vereinheitlichung der Studienstrukturen.

⁴ PISA ist das Akronym aus „Programme for International Student Assessment“.

Veränderungsdruck besonders angewachsen. Zur Debatte steht seitdem eine Neustrukturierung der Lehrerausbildung im Rahmen der Bologna-Studienstrukturreform.

In Deutschland wurde – erstaunlicherweise – die flächendeckende Neustrukturierung⁵ der Studiengänge in Bachelor und Master im Bereich der universitären Lehrerausbildung begonnen: So setzten die Pilotprojekte in Bielefeld, Bochum, Erfurt und Greifswald bei der Reform des Lehramtsstudiums an und dann wurden diese Strukturen auf (fast) alle Nicht-Lehramts-Abschlüsse dieser Universitäten übertragen. Erstaunen mag dies deshalb, weil die Reform des Lehramtsstudiums lange Zeit umstritten war und nicht vorankam und nun ausgerechnet die Lehrerausbildung als Türöffner für eine Gesamtstudienreform fungiert. Den besagten Pilotprojekten folgte in den nächsten Jahren eine Universität nach der anderen; mittlerweile sind in der Bundesrepublik zwei Drittel aller Studiengänge gestuft.⁶

2 Zwei Modelltypen gestufter Lehrerstudiengänge

In der Diskussion um die gestufte Lehrerausbildung wird zwischen zwei Modelltypen unterschieden, dem integrativen und dem sequenziellen Modell.⁷ In erster Linie betrifft diese Zweier-Typologie die Lehrerstudiengänge im Sekundarbereich an allgemeinbildenden Schulen. Im integrativen Modell werden die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie und gegebenenfalls Soziologie) und Schulpraktika parallel sowohl in der Bachelor- als auch in der Master-Phase belegt; im sequenziellen Modell werden in der Bachelor-Phase ausschließlich die Fachwissenschaften und in der Master-Phase die lehrberufsspezifischen Fächer wie (Fach-)Didaktiken und Bildungswissenschaften studiert sowie die Schulpraktika belegt.

Der *Kerngedanke des integrativen Modells* ist also, dass beide Phasen – Bachelor- wie Master-Studium – von den vier Säulen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktika durchzogen sind und das Studium von Beginn an auf den

⁵ Zuvor wurden bereits einzelne Studiengänge auf das Bachelor- und Master-Format umgestellt bzw. neu angeboten.

⁶ Siehe die Statistik der Hochschulrektorenkonferenz im Internet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/hrk-statistik-bose08.pdf>

⁷ Zur Typologie und den Argumenten für und wider die beiden Modelle siehe: *Winter, Martin (2004): Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II.* Wittenberg, HoF-Arbeitsbericht 3/2004. Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=43>

Lehrberuf ausgerichtet ist. Damit bleibt die Grundstruktur des „alten“ Lehramtsstudiums mit dem Abschluss Staatsexamen bestehen, denn dieses Studium ist ebenfalls integrativ aufgebaut. Als zentrales Argument für dieses Modell wird genannt, dass ein zeitlich paralleles Angebot der verschiedenen Studienfächer auch eine inhaltliche Verbindung der jeweiligen Veranstaltungen beziehungsweise Module und so einen auf den Lehrberuf zugeschnittenen Kompetenzerwerb der Studierenden ermöglichen könne. Immer wieder wurde und wird in der Debatte um die Lehrerausbildung das Problem diskutiert, wie eine tatsächliche inhaltliche Verknüpfung von Fachwissenschaften und pädagogisch-didaktischen Anteilen im Studium realisiert werden könnte. Ein gewichtiger Hinderungsgrund ist indes die fachkulturelle Distanz zwischen fachwissenschaftlichen Hochschullehrern auf der einen Seite und fachdidaktischen beziehungsweise bildungswissenschaftlichen auf der anderen Seite. Doch selbst wenn der Brückenschlag gelingen könnte – zu welchem Preis? Würden am Ende – ob nun im alten oder im neuen System – Lehrerstudierende und sonstige Studierende nur noch wenige Veranstaltungen beziehungsweise Module gemeinsam belegen können? Ab einer gewissen Anzahl von Lehramtsstudierenden wäre dies vielleicht kapazitär machbar; es gäbe genug (potenzielle) Teilnehmer für die lehrberufsspezifischen Veranstaltungen. Aber ist eine so weitgehende Separierung von Lehramts- und sonstigen Studierenden im Studienbetrieb auch akademisch wünschenswert?

Im Gegensatz zum integrativen Modell folgt das *sequenzielle Modell* konsequent dem Grundgedanken einer gestuften Studienstruktur, da es klar zwischen dem Bachelor-Abschluss mit fachwissenschaftlicher Ausrichtung und dem didaktisch-bildungswissenschaftlichen Master-Abschluss trennt. Was das integrative Modell zusammenbringen möchte, wird vom sequenziellen Modell absichtlich getrennt. Dort sollen die fachwissenschaftlichen Studien im Bachelor-Studium verschiedene Optionen eröffnen, von denen das weiterführende Master-Studium für den Lehrberuf nur eine ist (Stichwort Polyvalenz). Das Ziel einer inhaltlichen Verknüpfung der Studienfächer in Hinblick auf den Lehrberuf ist damit strukturell nicht möglich. Aus diesem Grund werden derartige Studienkonzepte – auch durchaus ablehnend gemeint – „die desintegrierten Ansätze“ genannt.⁸

Mit der klaren Trennung von Fachwissenschaften und didaktisch-bildungswissenschaftlichen Fächern in den beiden Studienphasen weisen im sequenziellen Modell beide Abschlüsse – Bachelor wie Master – ein für sich stehendes Studienziel auf, das – beim

⁸ S. 87 in: *Schützemeister, Jörn (2003): Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Bezugs.* In: *Flagmeyer, Doris (Hrsg.) (2003): Schulpraktische Studien in Reformen der Lehrerbildung.* Leipzig, S. 69-96

Bachelor-Studium natürlich nicht in allen Fächerkombinationen – auf eine Qualifizierung in bestimmten Berufsfeldern ausgerichtet ist. Geht man davon aus, dass Lehrer in der Regel mindestens zwei Fächer unterrichten, dann müsste die Bachelor-Phase generell aus dem Studium zweier Fachwissenschaften bestehen, sodass die Studierenden dann ab dem Master-Studium eine Weichenstellung in Richtung Lehrberuf oder Fachwissenschaften oder anderes treffen können. Der Abschluss am Ende der ersten Stufe hieße dann Bachelor of Arts oder Bachelor of Science, der darauf aufbauende lehrerspezifische Abschluss Master of Education.

Das *integrative Modell* dagegen unterläuft gewissermaßen Sinn und Zweck der Stufung. Sowohl der Bachelor als auch der Master sind auf den Lehrberuf ausgerichtet. Doch in einem Bachelor-Studium, in dem alle Studienfächer gleichzeitig, aber unter dem Strich mit relativ wenig Zeitaufwand studiert werden, können nicht all die Qualifikationen erworben werden, die für die spätere Unterrichtstätigkeit vonnöten sind. Eine derartige „Schneidung der konsekutiven Studienstrukturen widerspreche ihrer Intention; der Bachelor-Abschluss sei damit nicht mehr polyvalent einsetzbar, weder was den Zugang zu einem Lehramtmaster, noch zu einem fachspezifischen Master angeht“, schreiben *Gabriele Bellenberg und Anke Thierack* in ihrer „Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik“ (vom August 2004).⁹ Der Bachelor of Education kann somit nur als eine Durchgangsstation fungieren, als eine Art Zwischenzeugnis auf dem Weg zum Lehrberuf. Einen Bedarf oder einen politischen Willen, den Status und die Personalkategorie von Assistenzlehrern oder ähnlichem für derartige Bachelor-Absolventen einzuführen, gibt es offensichtlich nicht. Damit qualifizieren sowohl die fachwissenschaftlichen als auch die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Bachelor zu keinem Beruf (oder Berufsfeld); das Master-Studium muss also zwingend auf den Bachelor-Abschluss folgen. Es handelt sich bei diesem Master damit nicht nur um einen konsekutiven (auf dem Bachelor aufbauenden), sondern um einen „obligatorisch-konsekutiven Master“. Das Studiumsende nach dem Bachelor-Abschluss wäre in diesem Sinne nichts anderes als ein zertifizierter Studienabbruch. Was aber passiert, wenn nicht genügend Plätze im Master-Studium vorhanden sind oder wenn eventuell vorhandene zusätzliche Zulassungsvoraussetzungen (wie eine bestimmte Mindestabschlussnote oder zusätzlich erforderliche Kompetenzen) nicht erfüllt werden? Werden diese Bachelor-Absolventen tatsächlich einen Rechtsanspruch auf die Vollendung ihrer Berufsausbildung

⁹ Auf Seite 72. Der Bericht (aus zwei Teilen) ist im Internet verfügbar: <http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20I%20Text.pdf> und <http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20II%20Synopsis.pdf>

erhalten, sprich eine Garantie auf einen Master-Studienplatz genießen? Führt also der „obligatorisch-konsekutive“ Master auch zu einer Verpflichtung der Universität, solche Bachelor-Absolventen in den Master-Studiengang aufzunehmen?

Diese Argumentation zielt in erster Linie nicht auf eine Ablehnung des integrativen Modells an sich, sondern wendet sich gegen die Kopplung von Stufung und integrativem Studium.¹⁰ Es könnte ja durchaus sein, dass die gestufte Struktur für die Lehrerausbildung tatsächlich untauglich ist und – wie Professionsvertreter behaupten – tatsächlich nur ein integratives Studium eine gute Lehrerausbildung garantieren könnte. Nur stellt sich die Frage, warum hier eine gestufte Studienstruktur eingeführt wird, wenn mit dem integrativen Modell de facto für jeden Studenten gemäß seinem Grundrecht auf Ausbildungsfreiheit der Zugang zum Master-Studium und damit zur Vollendung seiner Berufsausbildung¹¹ verfassungsrechtlich garantiert und Stufung also letztlich obsolet ist. Wenn tatsächlich mehr als sechs beziehungsweise acht Semester¹² nötig sind, um einen Lehrer an der Universität auszubilden, und wenn nur ein paralleles Studium von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praktika zielführend ist, warum dann der Aufwand beziehungsweise Umstand der Stufung?

Aus der Perspektive seiner Befürworter ist also das integrative Modell offensichtlich der Versuch, die gestufte Struktur einzuführen, ohne die gestufte Struktur wirklich zu wollen. Sie konnte vielmehr als Hebel dienen, die bestehenden Studienstrukturen aufzubrechen und eine lange Zeit nur diskutierte, aber nie realisierte Reform der universitären Lehrerbildung zu beginnen, z. B. die pädagogisch-didaktischen Anteile im Studium auf Kosten der Fachwissenschaften auszubauen, mehr Praxisphasen in das Studium zu integrieren etc.

Nach einigem Vorlauf¹³ ist die Entscheidung gefallen. 2002 und nochmals 2005 (in den sogenannten *Quedlinburger Beschlüssen*¹⁴) hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für ein „Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von

¹⁰ Zu den Pros und Contras der beiden Modelle siehe *Winter (2004)* (Fußnote 7).

¹¹ Genau genommen ist die Ausbildung zum Lehrberuf erst mit dem erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes, also dem Zweiten. Staatsexamen abgeschlossen.

¹² So lange kann ein Bachelor-Studium mindestens bzw. höchstens dauern (drei bis vier Jahre).

¹³ Siehe hierzu *Winter (2007)* (Fußnote 1).

¹⁴ Mit dem Titel „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf

mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelor-Phase sowie in der Masterphase“ und für „Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums“ entschieden. Da mittlerweile nicht nur einzelne Bachelor- und Master-Modellversuche durchgeführt wurden, sondern einige Länder bereits die Grundsatzentscheidung getroffen haben, das Lehrerstudium generell zu stufen, hat sich die KMK in Quedlinburg für einen Kompromiss zwischen den Anhängern des alten Staatsexamens und Verfechtern der neuen gestuften Abschlüsse entschieden: „Es ist Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt.“

3 Zum Stand der Reform der universitären Lehrerausbildung in Deutschland

Mittlerweile gibt es in den Ländern die unterschiedlichsten Ausprägungen des Lehramtsstudiums sowohl im Rahmen des gestuften als auch im Rahmen des nicht gestuften Modells, wobei das gestufte System inzwischen weit verbreitet ist. Mit Ausnahme von Bayern,¹⁵ Hessen,¹⁶ Saarland und Sachsen-Anhalt stellen alle Bundesländer auf die gestufte Lehrerausbildung im Sekundarbereich um. Baden-Württemberg wird vorerst bei den Studiengängen für das Lehramt an Berufsschulen, an Grund- und Hauptschulen, an Realschulen und an Sonderschulen beim alten System bleiben. Thüringen bietet beide Systeme an – das gestufte und das ungestufte: Die Universität Erfurt war eine der ersten in der Republik, die auf gestufte Lehrerstudiengänge umgestellt hat; die Universität Jena bleibt beim Staatsexamen und modularisiert dieses Studium.¹⁷ Das Saarland kooperiert im Bereich Primarstufe mit Rheinland-Pfalz, wird hier also auf Bachelor- und Masterstudiengänge umstellen. In Sachsen-Anhalt, das beim Staatsexamen für den Lehrerberuf in allgemeinbildenden Schulen bleibt, wird ein gestufter Modellstudiengang für berufsbindende Schulen an der Universität Magdeburg angeboten.

¹⁵ Siehe das Bayerische Lehrerbildungsgesetz vom 12. Dezember 1995, zuletzt geändert am 24. Juli 2007: http://by.juris.de/by/LehrBiG_BY_1995_rahmen.htm und die Lehramtsprüfungsordnung I vom 13. März 2008: <http://www.km.bayern.de/km/recht/LPO1/index.html>.

¹⁶ Siehe das Hessische Lehrerbildungsgesetz vom 29. November 2004 und die Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes vom 16. März 2005: <http://www.zlf.uni-frankfurt.de/txt/zlf/HLbG.pdf>

¹⁷ Im Internet: http://www.uni-jena.de/Jenaer_Modell_der_Lehrerbildung.html und http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Jena_U_Plakat.pdf

Modularisiert wird allerorten; kein Land verschließt sich der Einführung der Modulstrukturen. Das heißt aber nicht, dass im eigentlich studien- und modulbegleitenden Prüfungssystem auch auf die staatlichen Abschlussprüfungen verzichtet wird. Die Universität Jena wie die Universität des Saarlandes bieten ein modularisiertes Studium für das Lehramt an Gymnasium an, das nicht wie bislang nur neun, sondern zehn Semester dauert.¹⁸ Bayern wie Sachsen-Anhalt bleiben bei der Semesteranzahl der alten Lehramtsstudiengänge, wobei in Bayern die Abschlussprüfungen inklusive Vorbereitung darin nicht enthalten sind, ein Studium also de facto auch länger als neun Semester dauert.¹⁹ In allen Bundesländern mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt wird also die Studienzeit, ob im Bachelor- und Master-Format oder als Lehramtsstudium mit Staatsexamen, verlängert.

Eine neue Unübersichtlichkeit der Studienstrukturen in der Lehrerausbildung ist das Ergebnis, über dessen mögliche Konsequenzen bislang nur spekuliert werden kann. Die Heterogenisierung (positiv formuliert: die Profilierung oder der Konzeptwettbewerb auf Landes- beziehungsweise Hochschulebene) wird die Praxis der Anerkennung der Absolventen verkomplizieren. Die Entstandardisierung würde nur dann die Mobilität nicht so sehr einschränken, wenn die Landesschulbehörden beziehungsweise Schulen eine großzügige Anerkennungspraxis pflegen würden. Dies wird zum einen von den Landesvorgaben, aber auch vom jeweiligen Bedarf an Lehrkräften abhängen. Eine großzügige Anerkennungspraxis hieße aber auch, dass Absolventen „über einen Kamm geschoren werden“, die unterschiedlich lange und intensiv studiert haben. Längere Ausbildungszeiten kosten die Betroffenen, aber auch die Länder, mehr Geld (individuelle Lebenshaltung, Studiengebühren beziehungsweise Studienplatzkosten). Die Universitätsstandorte, die über relativ kurze Ausbildungs- beziehungsweise Regelstudienzeiten verfügen, und deren Absolventen würden damit einen gewissen Wettbewerbsvorteil genießen. Die anderen könnten wiederum diese Schieflage als Ungerechtigkeit beklagen.

¹⁸ Im Internet: http://www.uni-saarland.de/de/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/ordnungen/last2007/ und http://www.uni-saarland.de/mediadb/organisation/zentrale_einrichtungen/zfl/aktuelles/Lehramt_Allgemein.pdf

¹⁹ Was wiederum fehlt, ist eine strukturierte und laufende Zusammenschau der Länder- und der Universitätsmodelle. Auf der Tagung von Hochschulrektorenkonferenz und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland“ im Januar 2006 wurden etliche Universitätsmodelle in einer Posterausstellung präsentiert. Im Internet: http://www.hrk.de/bologna/de/home/2603_2642.php
Gabriele Bellenberg und Anke Thierack erstellten eine „Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtspezifischen BA-MA-Konzepten in der Bundesrepublik“ (vom August 2004). (Fußnote 9)

Neben dieser Heterogenisierung und der neuen föderalen beziehungsweise universitäts-spezifischen Unübersichtlichkeit ist die zweite große Unbekannte die Frage der Einordnung der Abschlüsse für Grund-, Haupt- und Realschullehrer im gestuften System. Soll – wie beispielsweise von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft gefordert – die Lehrerausbildung für alle Schularten denselben formalen Abschluss tragen oder bleibt es bei einer hierarchischen Stufung, und wie sieht diese gegebenenfalls aus?

Viele Länder, die auf das neue System umstellen, haben hier bereits Strukturen beschlossen; in den meisten von ihnen ist ein (kurzes) universitäres Master-Studium für das Grundschullehramt vorgesehen.²⁰ Von einer bundesweit einheitlichen Regelung ist man entfernter denn je – wenn sie denn überhaupt realistisch ist und auch politisch angestrebt wird; die Mobilitätschancen von Lehrern zum Wechsel zwischen den Ländern sind damit beschränkter als zuvor. Ist beim Studium für das Grundschullehramt zu entscheiden, ob ein Bachelor-Abschluss ausreicht oder ein kleiner (einjähriger) Master-Abschluss darauf gesattelt werden muss, so stellt sich beim Real- beziehungsweise Sekundarschullehramt die Frage, ob der Master-Studiengang ein- oder zweijährig wird. Es zeichnen sich hier unterschiedliche Lösungen auf Länderebene ab; die KMK hat mit ihren beschlossenen Regelungen einen weiten Möglichkeitsraum eröffnet.²¹ Nur: Gewisse Ungerechtigkeiten und Anerkennungsprobleme auf individueller Ebene werden die Folge sein.

4 Sachsen-Anhalts Lehrerausbildung – das Modell der Universität Halle-Wittenberg

4.1 Die (Zwischen-)Lösung: modularisiert, aber nicht gestuft

Blickt man auf diese (noch?) ungeklärten Fragen des gestuften Lehrerstudiums, die Diskrepanz zwischen universitär-staatlicher Lehrerausbildung und staatlichem Lehramt, die umstrittene Frage: integratives versus sequenzielles Modell, dann liegt unter den derzeitigen politischen Bedingungen eine Studienstruktur nahe, die modularisiert, aber nicht gestuft ist. Ein modularisiertes Lehramtsstudium, das mit einem Ersten Staatsexamen

²⁰ Siehe die Posterausstellung der Hochschulrektorenkonferenz im Internet. (Fußnote 19)

²¹ Insbesondere sind hier zu nennen: der sog. Quedlinburger Beschluss der KMK vom 2.–3.6.2005 mit dem Titel „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf, und darauf aufbauend der Beschluss der KMK auf ihrer 317. Plenarsitzung vom 28.2.2007; siehe Pressemeldung der KMK im Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/pm070228b.htm> Mehr dazu siehe Winter (2007, S. 16 ff.) (Fußnote 1).

abgeschlossen wird, mag nur eine Zwischenlösung sein; doch solange wichtige Strukturfragen des gestuften Lehrerstudiums noch nicht oder nur unbefriedigend beantwortet, solange Fragen der Anerkennung der neuen Abschlüsse zwischen den Ländern noch nicht abschließend geklärt sind und – insbesondere – solange der Grad der Entstaatlichung der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs noch so gering ausgeprägt ist, bietet sich diese Zwischenlösung an. Mit der Einführung von Bachelor und Master in der Lehrerausbildung wird versprochen, was eigentlich nicht eingelöst wird, ja eingelöst werden kann: der Abschied des Staates aus der (universitären) Lehrerausbildung. Eine Abschaffung der Verbeamtung von Lehrern gar steht in den meisten Ländern nicht auf der Tagesordnung.²² Deshalb mag das Lehramtsstudium zwar eine Zwischenlösung sein, die aber unter Umständen von langer Dauer sein kann (insbesondere, da die derzeitige Pensionierungswelle in den westlichen Bundesländern bereits zu zahlreichen Einstellungen und Verbeamtungen von Lehrern geführt hat; eine flächendeckende „Ent-Amtlichung“ des Lehrberufs also noch Jahrzehnte dauern würde). Die Zwischenlösung eines modularisierten, aber nicht gestuften Lehramtsstudiums bietet viele *Vorteile*:

1. Mit der Modularisierung wird tatsächlich das Lehramtsstudium auf der „Mikro-Ebene“ umgestellt, auch wenn sich das zentrale Etikett (die Abschlussbezeichnung) nicht ändert, es findet de facto eine tief greifende Studienreform statt (Stichwort „qualitativer Kern“): Der Arbeitsaufwand der Studierenden gerät in das Blickfeld der Studiengangsgestalter und Lern- beziehungsweise Qualifikationsziele der Module sind zu definieren.
2. Wenn also eine Reform bis in die Mikro-Studienstrukturen realisiert ist, kann eine Umstellung auf die gestufte Struktur, wenn sie denn nötig werden sollte, ohne großen Aufwand nachgeholt werden. Die Bausteine der Studiengänge, die Module, waren ja bereits entwickelt.
3. Durch die Modularisierung des Lehramtsstudiums wird die Umstellung von Magister und Diplom auf Bachelor und Master nicht behindert. Gestufte und nicht gestufte Studiengänge können an einer Universität problemlos nebeneinander bestehen bleiben; wichtig ist nur, dass beide modularisiert sind und denselben Modularisierungsregeln folgen, z. B. dieselben Formulare für Modulbeschreibungen verwendet werden. Sehr

²² Neu eingestellte Lehrer werden laut einer Umfrage der KMK vom 18.5.2006 nur in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen nicht mehr verbeamtet. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/publ/Uebersicht_Einstellungsbedingungen_18-05-06.pdf

hilfreich ist hierbei ein gemeinsames Raster von Modulgrößen (gemessen in Leistungspunkten).²³

4. Dies ist auch deshalb wichtig, weil die Module in unterschiedlichen Studiengängen Verwendung finden. Andersherum heißt es aber auch: Wenn die Universitäten flächendeckend auf Bachelor und Master in modularisierter Form umstellen, dann sind auch alle anderen Studiengänge, die mit Bachelor und Master vernetzt sind (also auf denselben Veranstaltungen aufbauen) ebenfalls zu modularisieren; das Studienangebot einer Hochschule kann schwerlich nur teilweise modularisiert werden.
5. Die kontroverse Frage nach einer nötigen oder unnötigen Schwerpunktverlagerung, also ob mehr fachwissenschaftliche oder mehr didaktisch-pädagogische Anteile im Studium enthalten sein sollen, wird ausgeklammert, wenn man, wie in Sachsen-Anhalt, im Großen und Ganzen bei den bestehenden Anteilen bleibt und diese in Leistungspunkte umrechnet. In Sachsen-Anhalt ist dies auch deshalb eine praktikable und akzeptable Lösung, weil schon in den alten Lehramtsstudiengängen die didaktisch-pädagogischen Anteile inklusive Praktika relativ groß waren. Dieser konzeptionelle Eckpunkt garantiert eine Art „Burgfrieden“, der von weitgehend allen Fachvertretern der Universität akzeptiert werden kann. Insgesamt könnte man meinen, dass dieses Modell recht konservativ gestrickt sei; es gibt keine „neumodischen“ Abschlussbezeichnungen und keine Pädagogisierung, aber auch keine „Verfachwissenschaftlichung“ des Studiums. Dies täuscht. Weil eben modularisiert wird (Vorteil 1), ändert sich fast alles im Studium. Es ist, wenn man so will, das genaue Gegenteil eines Etikettenschwindels. Das Label bleibt, die Bestandteile sind neu.
6. Mit dieser Lösung „modularisiert, aber nicht gestuft“ bleibt es beim Abschluss „Staatsexamen“. Damit kann auf den relativ klaren Anerkennungsvereinbarungen der KMK aus den 1990er Jahren aufgebaut werden. Allerdings gibt es auch offene Punkte, die zu klären sind (wie zum Beispiel die Fragen der in den KMK-Rahmenvereinbarungen verlangten Zwischenprüfung, siehe Abschnitt 4.3).
7. Mit dem Festhalten am Staatsexamen als Abschluss erübrigt sich die Akkreditierung der Studiengänge. Über Sinn und Unsinn der Akkreditierung, über das Verhältnis von Aufwand und Nutzen kann trefflich gestritten werden. Ganz ohne Akkreditierung werden indes die neuen modularisierten Staatsexamen-Studiengänge nicht auskom-

²³ Siehe auch Abschnitt 4.2. und: *Winter, Martin (2008): Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des hallischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. S. 78-98. In: Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna in der Hochschulpraxis: Erfahrungen aus den Hochschulen. Bielefeld.*

men, denn die meisten Module sind bereits in der Verwendung anderer gestufter Studiengänge, und diese sind ja zu akkreditieren.

8. Die umstrittene Frage, ob in der Lehrerbildung „integrativ oder sequenziell“ studiert werden soll, entscheiden die Studierenden selbst. Voraussetzung hierfür ist, dass die Module selbst relativ eigenständig studierbar sein müssen. Sie sind im Studienverlauf möglichst „frei“, sprich mit möglichst wenig Teilnahmevoraussetzungen zu belegen: „So frei wie möglich, so viele Vorgaben wie nötig“ lautet die Maxime zur Modul- und Studiengestaltung. Je freier die Module gewählt werden können, desto stärker kann sich der Student an den eigenen Interessen, aber auch an den konkreten Angeboten im Semester orientieren und die entsprechenden Module belegen. Damit eröffnet sich den Studierenden für die Studiengänge Lehramt in der Sekundarstufe eine unaufwendige Exit-Option: Da die meisten²⁴ fachwissenschaftlichen Module im gestuften und im Lehramtsstudium relativ deckungsgleich sind, kann der Student, wenn er feststellen sollte, dass ihm das Lehramtsstudium oder der Lehrberuf nicht liegen, oder – nicht unwahrscheinlich angesichts kaum verlässlicher Prognosen – dass in absehbarer Zeit keine Lehrerstellen frei werden, auf das Bachelor-Studium umschwenken. Gegebenenfalls hat er mit allen fachwissenschaftlichen Modulen des Lehramtsstudiums auch schon alle Leistungsanforderungen des Bachelor-Studiums erreicht.²⁵ Wenn das Bachelor-Studium mehr oder weniger vollständig eine Teilmenge des Lehramtsstudiums ausmacht, kann der Studienverlauf flexibel auf die (sich eventuell ändernden) individuellen Interessen des jeweiligen Studenten und dessen Beurteilung seiner Chancen am Arbeitsmarkt ausgerichtet werden. Die Frage der Polyvalenz des Studiums (also seiner Offenheit für verschiedene Berufsfelder) wird damit vom einzelnen Studenten beantwortet. Die Entscheidung liegt bei ihm, welche Module er wann studieren will – ihm bleibt damit die Entscheidung, ob er nun eher integrativ (also alle Bereiche gleichzeitig) oder sequenziell (also erst die Fachwissenschaften beziehungsweise die rehabilitationspädagogischen Fächer und danach die erziehungswissenschaftlichen Module) studiert. Mehr Freiheit im Studium auf der einen Seite muss allerdings einhergehen mit mehr Beratungsangeboten auf der anderen Seite.

²⁴ Manche Fächer bieten indes nicht nur Bachelor-Module, sondern auch Module aus ihrem Master-Studium als fachwissenschaftliche Module an. Dies verbaut aber nicht die genannte Exit-Option in das Bachelor-Studium.

²⁵ Nicht möglich dagegen sollte es meines Erachtens sein, mit denselben erfolgreich bestandenen Modulen sowohl den Bachelor- als auch den Lehramtsabschluss zu erzielen. Dieser Doppelabschluss ergäbe eine Ungleichbehandlung gegenüber denjenigen Studenten, denen sich eine derartige Möglichkeit nicht bietet.

Selbstverständlich gibt es auch *Nachteile* dieser Zwischenlösung, und sie sind nicht zu gering einzuschätzen:

1. Eine gewisse Unsicherheit betrifft die Gestalt der zukünftigen zweiten Phase: Da die Gesamtbildungsdauer aus erster und zweiter Phase nicht verlängert werden soll, wird zum Ausgleich der Studienzeiterverlängerung beim Bachelor- und Master-Lehrerstudium (für den Gymnasialbereich) von neun auf zehn Semester Regelstudienzeit das Referendariat um ein halbes beziehungsweise ein ganzes Jahr (auf mindestens ein Jahr) verkürzt. Die Frage ist, ob in Zukunft diejenigen Länder, die auf Bachelor und Master umgestellt haben, überhaupt noch einen 24-monatigen Vorbereitungsdienst für Absolventen des neunsemestrigen Lehramtsstudiengangs anbieten oder ob auch für diese ein 18-monatiger zum Erwerb des Zweiten Staatsexamens ausreicht. Zudem: Welchen Faktor hat die Note des Ersten Staatsexamens bei der Berechnung des Listenplatzes auf der Einstellungsliste in den Ländern? Die Formel zur Berechnung wird ja bereits heute von den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt.
2. Nach wie vor besteht ein nicht zu vernachlässigender staatlicher Einfluss auf die Studiengestaltung. Erstens setzt der Staat durch die Landesprüfungsverordnung den Rahmen, innerhalb dessen sich die Studien- und Prüfungsstrukturen sowie die Studien- und Prüfungsinhalte auch zu bewegen haben. Ministerielle Landesprüfungsverordnung und universitäre Studien- und Prüfungsordnung(en) sind generell eng miteinander verwoben: Sie müssen sich explizit aufeinander beziehen und sind von Paragraph zu Paragraph aufeinander abzustimmen, wobei die ministerielle Regelung letztlich bestimmend ist. Im Falle eines Einvernehmens mag dies sogar helfen, ein so schwieriges Reformprojekt gegen innerministerielle wie auch inneruniversitäre Widerstände durchzusetzen (man kann jeweils die Auffassung der anderen Seite als Argument nutzen), im Konfliktfall kann es aber zu einer Lähmung des Reformvorhabens führen. Letztlich setzt sich derjenige durch, der die Durchsetzungsmacht hat – und dies ist das Ministerium. Da Studien- und Prüfungsstruktur nun dank des studien- beziehungsweise modulbegleitenden Prüfungssystems noch enger zusammenhängen, kann sich der staatliche Einfluss auf die Studienstruktur – und zwar sowohl auf den Aufbau des Studiums aus Modulen (also die Frage, aus welchen Modulen sich das Studium zusammensetzt) als auch auf die Gestaltung einzelner Module (und ihre Beschreibungen) – ausdehnen.
3. Drei prinzipielle Möglichkeiten gibt es im Rahmen eines modularisierten, nicht gestuften Lehramtsstudiums, wie universitäre Modulprüfungen und staatliche Abschlussprüfungen zueinander ins Verhältnis gebracht werden können:

- a) Es bleibt beim alten System. Es werden zwar Module und Modulprüfungen eingerichtet; diese fungieren aber analog zu den „alten“ Leistungsnachweisen (den „Scheinen“) als Zulassungsvoraussetzung zum Examen, also als notwendige Bedingung zur Teilnahme, nicht aber als Teil des Examens. Nur die Ergebnisse der staatlichen Abschlussprüfungen bilden die Examensnote.
- b) Die konträr zur vorgenannten Lösung stehende Variante ist: Die Modulprüfungen (oder ein Teil von ihnen) ergeben zusammen 100 Prozent der Examensnote. Damit liegt das Prüfungsgeschehen ausschließlich in universitärer Obhut (und nicht mehr in den Händen des Landesprüfungsamts).
- c) Die komplizierteste Lösung ist ein Hybridsystem aus studienbegleitenden, examensrelevanten Modulprüfungen und staatlichen Abschlussprüfungen.

Die *Lösung a* ist problematisch, weil sie Mobilitätschancen zum Wechsel zwischen den Studiengängen verbaut: Da die Möglichkeit gegeben sein muss, in einen Bachelor-Studiengang überzutreten und da (im Sekundarbereich) die Lehramtsstudierenden dieselben Modulleistungen wie Bachelor- und Masterstudierende belegen, sollten diese Modulleistungen auch ungefähr denselben Stellenwert im gestuften wie im Lehramtsstudium einnehmen (also dieselbe Examensrelevanz und denselben Anteil an der Examensnote aufweisen). Es sollte also nicht darauf hinauslaufen, dass sich beispielsweise der Bachelor- oder Masterstudierende für eine Hausarbeit (also eine abschlussnotenrelevante Modulleistung) anstrengt, weil deren Bewertung in die Gesamtnote einfließt, der Lehramtsstudierende aber nur den „Mindestleistungsstandard“ (ein „Bestanden“) anstrebt beziehungsweise anstreben muss, damit er diese Zulassungshürde zum Examen überspringt. Sollte ein Staatsexamensstudent auf die Bachelor- und Master-Schiene wechseln wollen, sollte er sich in seinem vergangenen Lehramtsstudium für die Modulprüfungen so angestrengt haben, wie er es für eine Teilabschlussprüfung auch getan hätte. Wenn die Modulprüfungen dagegen nur den Charakter von Leistungsnachweisen als Zulassungsvoraussetzung für die Abschlussprüfung aufweisen, sind eventuell die Anstrengungen und damit die Ergebnisse und Noten des Studierenden nicht entsprechend.

Deshalb ist bei der Studiengangsgestaltung anzustreben, dass sich ein möglichst hoher Anteil der Studiengesamtnote aus den Modulleistungen zusammensetzt.²⁶ Ein völliger Wegfall der Abschlussprüfung (die *Lösung b*) würde das modularisierte Studienmodell am konsequentesten umsetzen.²⁷ Abgeprüft würden die in den jeweiligen Modulen erworbenen Kompetenzen. Die Studenten erhielten eine relativ direkte Rückmeldung über ihren Lernerfolg. Damit wäre auch gewährleistet, dass die zeitliche Zusammensetzung des Studiengangs (in fachwissenschaftliche, fachdidaktische etc. Module) sich auch in der Zusammenstellung der Studiengangsnote ausdrückt.²⁸ Der Nachteil wäre, dass gänzlich auf Abschlussprüfungen verzichtet würde, die am ehesten geeignet wären, auch Zusammenhänge zwischen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzbereichen abzufragen. Inwieweit dies aber tatsächlich in den Abschlussprüfungen gelingen kann, ist fraglich; dazu müssten Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler tatsächlich Prüfungen gemeinsam konzipieren.

Die *Lösung c* hat den entscheidenden Nachteil, dass in diesem Hybridsystem die Verflechtung von Universität und Ministerium durch das komplizierte Zusammenspiel von examensrelevanten Modulprüfungen, deren Anerkennung durch das Landesprüfungsamt und staatlichen Abschlussprüfungen noch dichter und damit unübersichtlicher wird: Modulprüfungen und Abschlussprüfungen sind von verschiedenen Stellen (einem universitären Prüfungsamt und dem Landesprüfungsamt) zu verwalten und am Ende sind die Prüfungsergebnisse auch zusammenzuführen. Außerdem wird dadurch der Prüfungsaufwand für Lehrende wie Studierende erhöht; es müssen ja zusätzlich zu den examensrelevanten Modulprüfungen auch noch Abschlussprüfungen abgelegt werden.

²⁶ Nicht verwechselt werden sollten zwei unterschiedliche Fragen: die eine nach dem Anteil der aus allen Modulprüfungen in einem Studienfach errechneten „Modulfachnote“ an der Examensnote (um diese Frage geht es hier) und die andere nach der Anzahl der Module in diesem Studienfach, die zur Berechnung dieser „Modulfachnote“ herangezogen werden (zu letzterer Frage siehe Abschnitt 4.5).

²⁷ Ein Argument für den Erhalt von Abschlussprüfungen ist, dass dort, im Gegensatz zu Modulprüfungen, auch modulübergreifende Zusammenhänge thematisiert werden können und dass gelernte Kompetenzen bis zum Ende des Studiums gepflegt werden müssen, weil sie in diesen Komplexprüfungen abverlangt werden.

²⁸ Die formale Voraussetzung hierfür ist: Bei der Berechnung der Gesamtnote des Studienfachs ist der Arbeitsaufwand für die einzelnen Module zu berücksichtigen und entsprechend zu gewichten (die Note eines Zehner-Moduls zählt folglich doppelt so viel wie die eines Fünfer-Moduls). Der Anteil einer Modulnote an der Gesamtnote eines Fachs errechnet sich aus dem Anteil der Leistungspunkte dieses Moduls an der Gesamtsumme aller Leistungspunkte, die in die Gesamtnote des Fachs einfließen.

4.2 Die Entwicklung in Sachsen-Anhalt

Das Land Sachsen-Anhalt wählte die Zwischenlösung eines modularisierten, aber nicht gestuften Lehramtsstudiums. Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des Lehramtsstudiums waren die Hochschulstrukturplanung des Landes (vom 30.04.2004), die Ergänzungszielvereinbarung mit der Universität Halle-Wittenberg (23.07.2004)²⁹ und die „Gemeinsame Ergänzungsvereinbarung über die universitäre Lehrerausbildung zwischen dem Land und den beiden Universitäten“ (01.06.2005)³⁰. Letzteres Papier legt drei wichtige Eckpunkte zum Lehramtsstudium fest:

1. Die Universität Halle-Wittenberg hatte die Lehrerausbildung an allgemeinbildenden Schulen (also für die Lehrämter an Grundschulen, Sekundarschulen, Gymnasien und Förderschulen) für Sachsen-Anhalt gänzlich zu übernehmen. Im Zuge der Sparpolitik des Landes und im Sinne einer bildungspolitisch gewollten Arbeitsteilung (zur Vermeidung von Doppelstrukturen) sollte die andere Universität des Landes, die Universität Magdeburg, nur noch für die Berufsschullehrerausbildung zuständig sein.
2. Insgesamt sollte die Universität Halle-Wittenberg pro Jahr für rund 500 bis 550 Studienanfänger Lehramtsstudienplätze bereithalten. Die Ergänzungszielvereinbarung sieht nur eine Gesamtsumme an Plätzen vor, aber keine Aufteilung der Studierenden nach Schularten oder gar Unterrichtsfächern (im Sekundarbereich) beziehungsweise Fachrichtungen (im Förderschulbereich).
3. Das Lehramtsstudium schließt weiterhin mit der Ersten Staatsprüfung ab, deren Bestehen gemäß Laufbahnverordnung Einstellungsvoraussetzung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für Lehrämter ist. Das Lehramtsstudium selbst soll aber modularisiert werden. Hierbei war der Universität Halle-Wittenberg wichtig, die Modularisierungsmodalitäten in der Zielvereinbarung zur Lehrerausbildung zu verankern: „Durch die Strukturierung der Module soll eine möglichst weitgehende Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen derselben Universität, insbesondere zwischen den Studiengängen für Gymnasien und für Sekundarschulen, zwischen Lehramtsstudiengängen und den Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität sowie innerhalb eines Studienganges zwischen verschiedenen Universitäten erreicht werden.“ Und: „Bei der Modularisierung sind die einschlägigen KMK-Beschlüsse zu den inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge sowie zur

²⁹ Im Internet: http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/0407_ErV_MLU_end.pdf

³⁰ Im Internet: http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Zielvereinbarungen/MK_ErgV_Lehrerbild.pdf

gegenseitigen Anerkennung der Lehrerabschlüsse inklusive der Beschlüsse der Universitäten zur Modularisierung zu beachten."

Diese beiden Punkte in der Zielvereinbarung waren der Universität Halle-Wittenberg deshalb so wichtig, weil sie sich in einem tief greifenden Umstellungsprozess ihrer Studienstrukturen befand und die Umstellung der Lehrerausbildung in diesen Prozess ohne Brüche integriert werden sollte. Gleichzeitig sollte aber auch die „interföderale“ Anerkennung der Studienabschlüsse nicht gefährdet werden. Bereits am 17. Dezember 2003 fasste der Akademische Senat der Universität den Grundsatzbeschluss, zum Wintersemester 2006/07 Bachelor- und Master-Studiengänge einzuführen – und zwar (wie es in dem Beschluss heißt) „in allen dafür geeigneten Bereichen“. Ein Großteil der Bachelor-Studiengänge wurde zu diesem Zeitpunkt auch eingeführt, die übrigen im folgenden Jahr. Konzeptionelle Grundlage war ein universitätsweit einheitliches Konzept, die sogenannten „Eckwerte zur Modularisierung und zur neuen Studienstruktur“ vom 14.07.2004.³¹ Bereits in diesem Konzept wurde festgelegt, dass diejenigen Studiengänge, die nicht gestuft werden, mit dem Starttermin von Bachelor und Master ebenfalls zu modularisieren sind. Zu dieser Zeit war immer noch unklar, wie sich das Land zur Stufung und zur Frage „integratives oder sequenzielles gestuftes Modell“ positionieren würde. Die oben genannten Universitäten Bielefeld, Bochum, Erfurt, Greifswald realisierten ein hochschulweit geltendes Studiensystem über das Pilotprojekt „gestufte Lehrerausbildung“. An der Universität Halle-Wittenberg bildete das Lehramtsstudium hingegen nicht den Ausgangspunkt der Reform. Das neu eingerichtete, hochschulweit geltende Studiensystem sollte die Diplom- und Magisterstudiengänge ablösen, wobei eine gleichzeitige Einführung von gestuften Lehramtsstudiengängen ohne Probleme in das Konzept integriert werden konnte, ja mehr noch, diese Umstellung von der Universität eigentlich auch beabsichtigt war, da aufgrund der Vernetzung der Fächer in den Bachelor- und Master-Studiengängen einerseits und den Lehramtsstudiengängen andererseits ein für alle geltender Starttermin die Umstellung vereinfachen könnte und ein kompliziertes Nebeneinander von Veranstaltungen und Modulen damit verhindert würde. Wie bereits erwähnt, hängt die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge unmittelbar mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge zusammen, da aus Kapazitätsgründen die (fachwissenschaftlichen) Module polyvalent, also sowohl für Bachelor- als auch für Lehramtsstudiengänge verwendet werden (müssen). Bei einer flächendeckenden Einführung der gestuften Studiengänge ist es unumgänglich, auch die Lehrerausbildung mit zu bedenken – und

³¹ Die Eckwerte im Internet: http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/Eckwerte_BAMA.pdf
Mehr zum Einführungsprozess siehe *Winter (2008)*, (Fußnote 23).

zwar hauptsächlich aus zwei Gründen: erstens zur Abstimmung der verschiedenen Bachelor- und Master-Studien- und Prüfungsordnungen (für künftige Lehrer und andere Studierende) und zweitens zur Abschätzung der notwendigen Lehrkapazitäten. Dies ist insbesondere zu Beginn der Umstrukturierung nötig, wenn die Institute oder Fakultäten ihr Gesamtstudienangebot planen.

Zum Zeitpunkt der Verabschiedung der Lehrer-Zielvereinbarung war sich wohl keiner der Verantwortlichen im Klaren, welchen konzeptionellen Aufwand eine Modularisierung des Lehramtsstudiums bedeuten würde, wie viele Fragen zu klären, wie viele Entscheidungen zu treffen sein würden. Zum einen waren in formaler Hinsicht die Studien- und Prüfungsstrukturen zu definieren und zum anderen waren in inhaltlicher Hinsicht die Module zu entwickeln (Stichwort „qualitativer Kern der Studienreform“). Im Folgenden geht es um ersteres, die Entwicklung und Beschreibung des (formalen) Konzepts.

Der erste Konzeptentwurf mit den wesentlichen Konstruktionsprinzipien wurde von der Universitätsleitung vorgelegt³² und in verschiedenen Runden von Hochschullehrern der Universität, die mit der Lehrerausbildung befasst waren (unter anderem auch die Lehrerbildungskommission), diskutiert und modifiziert. Im Rahmen dieses Prozesses zeigte sich auch, wie wichtig es ist, überhaupt Ansprechpartner in einem gemeinsamen institutionellen Kontext für die Abstimmungsprozesse zur Verfügung zu haben. Um die Reform der Lehrerbildung voranzubringen und generell der Lehrerbildung an der Universität einen erkennbaren Ort zu geben, wurde gemäß der gemeinsamen Zielvereinbarung zur universitären Lehrerausbildung (nach dem Gründungsbeschluss des Akademischen Senats am 11.1.2006) ein *Zentrum für Lehrerbildung (ZLB)* gegründet und zum 24.04.2006 eine erste

³² In meinem etwas mehr als drei Jahre dauernden Engagement an der Universität Halle-Wittenberg – zuerst im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Universität und dem Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg und anschließend im Rahmen einer Referentenstelle der Hochschulrektorenkonferenz – war ich für die konzeptionelle Entwicklung sowohl der Bachelor- und Master- als auch der Lehramtsstudiengänge zuständig. Der verantwortliche Prorektor für Studium und Lehre in dieser Zeit war Wolfgang Schenkluhn. Nachdem ich einen Vorschlag für die konzeptionelle Ausrichtung des Zentrums für Lehrerbildung gemacht hatte, leitete ich dessen Geschäfte kommissarisch, bis eine Leiterin der Geschäftsstelle gefunden wurde; Marie-Theres Müller übernahm zum 01.01.2007 die Geschäfte.

Mitgliederversammlung³³ einberufen. Auf der Gründungsversammlung wurden dann auch die Mitglieder des Direktoriums des ZLB gewählt.³⁴ Das Direktorium wählte wiederum einen Geschäftsführenden Direktor, der von einer Geschäftsstelle unterstützt wird.³⁵

Der Prozess der Konzeptentwicklung verlief – vereinfacht dargestellt – zweistufig. Die erste Stufe führte zum Konzept der Universität, das dann auf einer zweiten Stufe dem Ministerium vorgelegt und mit ihm verhandelt wurde. Auf der ersten Stufe wurde in vier Schritten die bisherige Struktur der Lehramtsstudiengänge auf das System der Modularisierung und der Leistungspunkte übertragen:

1. Es wurde die Regelstudienzeit (Studienzeit plus Prüfungssemester) der bestehenden Studiengänge gemäß ECTS in Leistungspunkte umgerechnet. Ein Semester entspricht 30 Leistungspunkten; ein Leistungspunkt 30 Stunden Arbeitszeit. Für jeden Lehramtsstudiengang wurde somit eine Gesamtleistungspunkteanzahl festgelegt.
2. Dann wurde für jeden Lehramtsstudiengang der Arbeitsaufwand für die Wissenschaftliche Hausarbeit, die Schulpraktika und den Kommunikationskurs, wiederum ausgedrückt in Leistungspunkten, vom Gesamtarbeitsaufwand beziehungsweise von der Gesamtanzahl der Leistungspunkte für den jeweiligen Studiengang subtrahiert.
3. In einem nächsten Schritt wurden die Angaben zu den Semesterwochenstunden (SWS) der einzelnen Fächer in Leistungspunkte umgerechnet. Ihr früherer Anteil an der Summe der SWS eines alten Studiengangs (ohne Wissenschaftliche Hausarbeit, Schul-

³³ Mitglieder des Zentrums sind je Lehramtsfach ein Fachvertreter, je Lehramtsfach ein Vertreter der Fachdidaktik, ein Vertreter der Rehabilitationspädagogik, ein Vertreter aus dem Bereich der Grundschulpädagogik, zwei Vertreter des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums, von denen einer dem pädagogischen Bereich und einer dem psychologischen Bereich zuzuordnen ist, sowie ein Vertreter des Schlüsselqualifikationsbereichs.

³⁴ Das Direktorium setzt sich zusammen aus dem Geschäftsführenden Direktor, den Sprechern der Arbeitskreise, einem Vertreter einer der Fachwissenschaften, einem Vertreter der Fachdidaktiken und einem Vertreter des erziehungswissenschaftlichen Bereichs (Bildungswissenschaften). Beratende Mitglieder des Direktoriums sind der Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und der Direktor des Zentrums für Schulforschung. Das ZLB untersteht direkt dem Rektorat; zuständig ist der jeweilige Prorektor für Studium und Lehre.

³⁵ Informationen vom und zum Zentrum für Lehrerbildung im Internet: <http://www.zlb.uni-halle.de/>. Die Ordnung des Zentrums im Internet: <http://www.verwaltung.uni-halle.de/KANZLER/ZGST/ABL/2006/06'1'09.htm>

praktika und Kommunikationskurs) entspricht damit ihrem Anteil an der Summe der Leistungspunkte des neuen Studiengangs.³⁶

4. Die Leistungspunkte der verschiedenen Bereiche wurden auf ein Fünfer-Raster (gemäß den Eckwerten der Universität) gerundet.

Nach universitätsinternen Erörterungen ging der Entwurf an das Kultusministerium, das einige Veränderungen vorschlug. Am Ende dieser zweiten Stufe des Entwicklungsprozesses, also der Verhandlungen zwischen Universität und Ministerium, wurde der Vorschlag der Universität wie folgt modifiziert:

1. Von zwei beziehungsweise beiden Unterrichtsfächern (im Förderschul-Studiengang auch vom Bereich Rehabilitationspädagogik) wurden insgesamt zehn Leistungspunkte abgezogen, um „Platz“ für die (im Vergleich zu den früheren Staatsprüfungen abgespeckten) staatlichen Abschlussprüfungen zu schaffen.
2. Fünf Leistungspunkte wurden in den Lehramtsstudiengängen Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium vom Unterrichtsfach II für ein „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ abgezogen. Im bisherigen (und damit auch im neuen) Lehramtsstudiengang für Förderschule gibt es bereits ein derartiges Praktikum.

Nachdem dieser konzeptionelle Entwicklungsstand erreicht war, mussten etliche Einzelprobleme gelöst werden. Auf Basis dieses Entwurfs wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Ministerium das Konzept in Detailarbeit weiterentwickelt; schließlich wurde das „feingeschliffene“ Papier am 26.06.2006 vom Kultusminister bestätigt.³⁷

³⁶ Nicht verwechselt werden sollte, dass dies die Berechnung der Studienanteile betraf und nicht die Gestaltung der Module (die ja erst angegangen werden konnte, nachdem das Studienkonzept feststand). Hierbei sollte kein starres Verhältnis von SWS und Leistungspunkten angewandt werden, sondern ein realistischer (aber nicht unbedingt übergenaue) Ansatz von Kontakt- und Selbststudium gewählt werden. Siehe hierzu: Abschnitt 6.1.3 in: *Winter, Martin (2006): Handreichung zur Gestaltung von Studienprogrammen im Bachelor- & Master-Studium an der Universität Halle-Wittenberg.* Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/bama/handreichung.doc> Im Endeffekt weisen viele Fächer im modularisierten Studium nun nicht mehr so viele SWS wie im alten Lehramtsstudium auf. Daraus könnte man schließen, dass der Stundenansatz im alten Lehramtsstudium für die Regelstudienzeit unrealistisch hoch war.

³⁷ Das Konzept im Internet: <http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium/> oder: http://www.hof.uni-halle.de/bama/Konzept_LAB.pdf

4.3 Grundsätze

Die neue Lehramtsstudienstruktur ist nicht nur wesentlich komplizierter aufgebaut als das Hallenser Studiensystem mit seinen Ein- oder Zwei-Fach-Bachelor- beziehungsweise Master-Studiengängen, da ein Lehramtsstudiengang mindestens zwei Unterrichtsfächer plus Bildungswissenschaften und andere Studienelemente (z. B. Schulpraktika) aufweist. Zudem hat sich das Ministerium für das bereits beschriebene komplizierte Hybridprüfungssystem entschieden, in dem das Staatsexamen sowohl aus modulbegleitenden Prüfungen als auch aus staatlichen Abschlussprüfungen besteht und sich daher universitäre und ministeriale Kompetenzen zum Teil überlagern.

In dem Konzeptpapier, das mit dem Ministerium vereinbart wurde, sind 17 Grundsätze zur Konstruktion der modularisierten Lehramtsstudiengänge verankert, die hier im Folgenden zitiert werden:

1. Die Lehramtsstudiengänge werden modularisiert und in das ECT-System überführt; das Staatsexamen wird beibehalten.
2. Die Modularisierung wird gemäß den „Eckwerten der Universität Halle-Wittenberg zur Modularisierung und gestuften Studienstruktur“ vom 14.07.2004 durchgeführt, die wiederum in den „Allgemeine Bestimmungen zu Studien- und Prüfungsordnungen für das Bachelor- und Master-Studium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ vom 08.06.2005 konkretisiert wurden. Eckwerte und Allgemeine Bestimmungen bewegen sich innerhalb der Rahmenvorgaben der KMK für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004.
3. Module sind inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten. Maßgeblich für die Konzipierung der Module sind die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen.
4. In den bildungswissenschaftlichen Modulen sind die von der KMK am 16.12.2004 beschlossenen Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) zu berücksichtigen. In den Fachwissenschaften und ihren Didaktiken dienen die Studien- und Prüfungsinhalte der bisherigen Lehramtsstudiengänge der Orientierung zur Gestaltung der neuen Module. Orientierung heißt nicht, sie eins zu eins in das neue Studiensystem zu übersetzen. Vielmehr bietet die Umstellung die Möglichkeit, die Inhalte (und die zu erwerbenden Kompetenzen) zu überdenken und neu zu gestalten. Soweit

für einzelne Fächer die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktiken bereits entwickelt worden sind, sind diese ebenfalls zu beachten.

5. Die Lehramtsstudiengänge berücksichtigen die geltenden Rahmenvereinbarungen der KMK über die Ausbildung und Prüfung für die jeweiligen Lehrämter hinsichtlich der Studienanteile in den Fächern, Fachrichtungen und Erziehungswissenschaften sowie den KMK-Beschluss zur Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung vom 12.05.1995.
6. Es bleibt bei den in der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt (im Folgenden kurz Landesprüfungsordnung) in der Fassung vom 27.10.2005³⁸ festgesetzten Regelstudienzeiten für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge.
7. Es bleibt bei der Zusammensetzung der Studiengänge aus (mindestens) zwei Unterrichtsfächern oder sonderpädagogischen Fachrichtungen, Bildungswissenschaften, Wissenschaftlicher Hausarbeit und Schulpraktika und ihren quantitativen Anteilen am Gesamtstudium, wie sie in der Landesprüfungsordnung und den Studienordnungen festgelegt sind. Neu eingeführt werden ein Modul „Lehrerspezifische Schlüsselqualifikationen“ und ein Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“, jeweils im Volumen von fünf Leistungspunkten.³⁹
8. In allen Fächern (also Unterrichtsfächer, Bildungswissenschaften etc.) werden staatliche Abschlussprüfungen durchgeführt.

³⁸ Im Internet: http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-staatspruefung_lehraemter.pdf

³⁹ Die Fächerzusammensetzung im Einzelnen wird im Abschnitt 4.4 beschrieben.

9. Der studentische Arbeitsaufwand hierfür wird mit insgesamt 300 Stunden pro Studiengang angesetzt (dies entspricht zehn Leistungspunkten).⁴⁰
10. Die staatlichen Abschlussprüfungen in den Fächern gehen jeweils in der Regel mit ca. 30 Prozent und die studienbegleitenden Modulprüfungen mit ca. 70 Prozent in die jeweilige Abschlussnote des Faches ein.
11. Von allen Modulprüfungen eines Faches sollen mindestens 50 Prozent (gemessen in Leistungspunkten) in die Gesamtnote des Faches eingehen. Welche Module das sind, können die Fachbereiche und Institute selbst vorschlagen.
12. Die Gesamtnote des Staatsexamens setzt sich aus den Noten der Fächer (also staatlicher Abschlussprüfungen plus Modulprüfungen) und der Note der Wissenschaftlichen Hausarbeit zusammen.
13. Die bisherige Anzahl von Semesterwochenstunden, wie sie in den länderübergreifenden KMK-Vereinbarungen zur gegenseitigen Anerkennung der Absolventen/innen fixiert ist, ist angesichts der Modularisierung des Studiums gemäß Vereinbarung der KMK vom 02.06.2005⁴¹ nicht mehr für die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge maßgeblich. Entscheidend ist vielmehr der für die Module angesetzte studentische Arbeitsaufwand.⁴²
14. Für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung sind künftig nicht mehr die bislang verlangten Leistungs-, Studien- und Teilnahmenachweise maßgeblich, da studien-

⁴⁰ Die Abschlussprüfungen und auch die Wissenschaftliche Hausarbeit sind keine Module im eigentlichen Sinne; daher werden für sie keine Leistungspunkte vergeben. Da sie (und insbesondere die Vorbereitungs- bzw. Bearbeitungszeit dazu) aber Teil des Studiums sind und die Studierbarkeit in der Regelstudienzeit gewährleistet sein muss, ist für die Berechnung des studentischen Aufwands ein Stundenansatz zu bestimmen. 300 Stunden für die Abschlussprüfungen sind indes nicht viel Zeit; früher benötigten die Lehramtsstudierenden oftmals mehr als ein halbes Jahr (also mehr als 900 Stunden) zur Vorbereitung. Entsprechend müssen die Anforderungen „abgerüstet“ werden; die Prüfungen müssen sich auf bereits in Modulen erworbene Fähigkeiten und Wissen beziehen, die in der Abschlussprüfung – und hier liegt der Vorteil dieser Prüfungsform – in einen Zusammenhang gestellt werden können. „Die Prüfungsanforderungen abrüsten“ heißt auch, dass nicht zwei, sondern nur noch eine Abschlussprüfung pro Fach verlangt wird (siehe auch Abschnitt 4.5).

⁴¹ Über die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/besch/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf

⁴² Mit dieser Interpretation der KMK-Vereinbarungen war ein wesentliches Hindernis auf dem Weg zum modularisierten Lehramtsstudium beseitigt.

beziehungsweise modulbegleitend geprüft wird. Weil das Prüfungssystem also insgesamt umgestellt wird, wird es keine Leistungs-, Studien- und Teilnahmenachweise im herkömmlichen Sinn mehr geben, sondern Modulleistungen beziehungsweise Modulprüfungen und Modulvorleistungen.⁴³

15. Gemäß § 12 Hochschulgesetz LSA wird in den Studiengängen für die Lehrämter an Förderschulen, an Sekundarschulen und an Gymnasien eine (kumulative) Zwischenprüfung eingerichtet, die mit dem Erwerb von 120 Leistungspunkten (vier Semester à 30 Leistungspunkte) als abgeschlossen gilt.⁴⁴
16. Die Regularien des Studierens und der Modulprüfungen werden von der Universität in Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt.⁴⁵
17. Die neue Landesprüfungsordnung des Kultusministeriums regelt unter anderem die Anforderungen und Modalitäten der Wissenschaftlichen Hausarbeit, der Abschlussprüfungen und der Anerkennung der Modulprüfungen für das Staatsexamen.

Für die Universität von entscheidender Bedeutung war der zweite Grundsatz, nach dem die neue Lehrerausbildung nur im Rahmen der Vorgaben der oben genannten Eckwerte der Universität stattfinden konnte. Alles andere wäre aus Kapazitätsgründen nicht zu leisten gewesen. Eine Struktur der Lehrerausbildung außerhalb der Eckwerte hätte zudem dazu geführt, dass die Studierenden ein hohes Maß an Flexibilität bei ihrer Studienwahl eingeübt hätten; die Lehrerausbildung hätte dann eine noch stärkere Außenseiterrolle in der Universität eingenommen als schon derzeit.

⁴³ Vorleistungen sind analog zu den „alten“ Leistungsnachweisen Zulassungsvoraussetzungen, die im Rahmen des Moduls zu erbringen sind, damit die Modulprüfung abgelegt werden kann. Um also z. B. eine Hausarbeit (= Modulprüfung) schreiben zu dürfen, muss zuerst ein Referat (= Vorleistung) gehalten werden.

⁴⁴ Da in den für dieses Konzept maßgeblichen Rahmenvereinbarungen der KMK Mitte der 1990er Jahre Zwischenprüfungen vorgesehen waren, musste auch hier eine Lösung gefunden werden. Ein Zeugnis zur Zwischenprüfung muss es auch aus Gründen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) geben. Dieses verlangt als Nachweis eines ordentlichen Studiums ein Zwischenzeugnis, um die individuelle Finanzierung weiterlaufen zu lassen. Das Problem ist, dass es Zwischenprüfungen in einem konsequent modularisierten studienbegleitenden Prüfungssystem eigentlich nicht geben kann. Die Hallenser Lösung dazu lautet: Ein Zeugnis einer kumulativen Zwischenprüfung bestätigt den Studienerfolg (ausgedrückt in erworbenen Leistungspunkten), ohne nochmalige Prüfungsleistungen von den Studierenden abzufordern.

⁴⁵ Mehr zur Satzungsarchitektur siehe Abschnitt 4.6.

4.4 Studienstrukturen

Im Ergebnis dieses universitätsinternen Prozesses und der darauf folgenden Verhandlungen mit dem Kultusministerium wurden die Studiengänge der verschiedenen Lehrämter wie folgt strukturiert:

Tabelle 1: Studiengänge und Umfang der Fächer in Leistungspunkten (LP)

Studienfach	Schulart				
	Grundschule	Sekundarschule	Gymnasium	Förderschule	
				Ein Sekundarschulfach	Zwei Grundschulfächer
Pädagogik ¹	20	20	20	15	15
Psychologie	15	15	15	15	15
Schlüsselqualifikationsmodul zur Kommunikations- und Medienpraxis	5	5	5	5	5
Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum	5	5	5	–	–
Schulpraktika	10	15	15	15	15
Schulpraktische Übung	5	–	–	–	–
Fach 1					
Fachwissenschaft ²	25	65	80	65	25
Fachdidaktik	20	15 ³	15 ³	15	20
Fach 2					
Fachwissenschaft	20	60	75	–	20
Fachdidaktik	15	15 ³	15 ³	–	15
Fach 3					
Fachwissenschaft	20	–	–	–	–
Fachdidaktik	15	–	–	–	–
Sonderpädagogische Fachrichtung I ⁴	–	–	–	40	40
Sonderpädagogische Fachrichtung II ³	–	–	–	40	40

¹ Davon 5 LP Orientierungspraktikum
² Davon 5 LP ausgewiesene fachspezifische Schlüsselqualifikationen
³ Einschließlich der Schulpraktischen Übungen
⁴ Einschließlich der Schulpraktischen Übungen und des Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikums beziehungsweise Sozialpraktikums

Tabelle 1, Fortsetzung

Studienfach	Schulart				
	Grundschule	Sekundarschule	Gymnasium	Förderschule	
				Ein Sekundarschulfach	Zwei Grundschulfächer
Fachübergreifende Grundschuldidaktik	15	–	–	–	–
Rehabilitationspädagogik ⁴	–	–	–	20	20
Rehabilitationspädagogische Psychologie	–	–	–	15	15
Wissenschaftliche Hausarbeit	300 h (= 10 LP)	450 h (= 15 LP)	450 h (= 15 LP)	450 h (= 15 LP)	450 h (= 15 LP)
Staatliche Abschlussprüfungen	300 h (= 10 LP)	300 h (= 10 LP)			
Insgesamt	210	240	270	270	270

¹ Davon 5 LP Orientierungspraktikum

² Davon 5 LP ausgewiesene fachspezifische Schlüsselqualifikationen

³ Einschließlich der Schulpraktischen Übungen

⁴ Einschließlich der Schulpraktischen Übungen und des Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikums beziehungsweise Sozialpraktikums

4.5 Prüfungsstrukturen

Gemäß dem elften Konzept-Grundsatz sollen von allen Modulprüfungen eines Fachs mindestens 50 Prozent (gemessen in Leistungspunkten) in die Gesamtnote des Fachs eingehen. Die folgende Tabelle konkretisiert diese Vorgaben. Die Schulpraktika, das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum und die Schlüsselqualifikationen in allen Lehramtsstudiengängen sowie die fachübergreifende Grundschuldidaktik im Grundschul-Lehramtsstudiengang sind, wie aus den vorhergehenden Tabelle hervorgeht, obligatorische Bestandteile des Studiums; die Noten der jeweiligen Modulprüfungen fließen aber nicht in das Staatsexamen ein.

Tabelle 2: Umfang der examensrelevanten Modulprüfungen in den Fächern

Studienfach	Schulart				
	Grundschule	Sekundarschule	Gymnasium	Förderschule	
				Ein Sekundarschulfach	Zwei Grundschulfächer
Pädagogik	10	10	10	10	10
Psychologie	10	10	10	10	10
Fach 1					
Fachwissenschaft	15	30	40	30	15
Fachdidaktik	10	10	10	10	10
Fach 2					
Fachwissenschaft	10	30	40	-	10
Fachdidaktik	10	10	10		10
Fach 3					
Fachwissenschaft	10	-	-	-	-
Fachdidaktik	10				
Sonderpädagogische Fachrichtung I	-	-	-	20	20
Sonderpädagogische Fachrichtung II	-	-	-	20	20
Rehabilitationspädagogik	-	-	-	10	10
Rehabilitationspädagogische Psychologie	-	-	-	10	10

In jedem Fach ist also ein bestimmter Teil der Module beziehungsweise der Modulleistungen examensnotenrelevant; aus den Noten dieser Module wird zusammen die „*Modulfachnote*“ eines Fachs berechnet. Diese Modulfachnote für das jeweilige Fach wird durch das gewichtete arithmetische Mittel der Noten der examensrelevanten Modulleistungen gebildet. Dabei werden in der Regel die einzelnen Modulnoten nach dem Arbeitsaufwand (ausgedrückt in Leistungspunkten) gewichtet. Bei der Mittlung werden alle Dezimalstellen, außer der ersten, ohne Rundung gestrichen. Modulfachnote und Note in der Abschlussprüfung ergeben zusammen die Fachnote. Die Examensnote wiederum setzt sich aus den verschiedenen Fachnoten zusammen (mehr dazu in: *Winter (2007)*, Abschnitt 9.4 (Fußnote 1)).

Gemäß dem zwölften Konzept-Grundsatz setzt sich die *Gesamtnote des Staatsexamens*, wie bisher, aus den Noten der Fächer und der Note für die Wissenschaftliche Hausarbeit zusammen. Neu ist, dass die Noten der einzelnen Fächer aus der (arithmetisch bestimmten)

Note der Modulprüfungen (der Modulfachnote), ggf. einer weiteren Modulfachnote für fachpraktische Modulprüfungen und der staatlichen Abschlussprüfung berechnet werden.

Die *Wissenschaftliche Hausarbeit* ist Teil der Ersten Staatsprüfung und kann als vorgezogener Prüfungsteil abgelegt werden. Die mündlichen und schriftlichen *Abschlussprüfungen* sind staatliche Prüfungen. Ihre Organisation und Durchführung obliegen dem Landesprüfungsamt. Sie werden durch die Landesprüfungsverordnung (LPVO) geregelt. In der LPVO werden unter anderem die Art der Abschlussprüfungen (schriftlich oder mündlich) und ihre Inhalte beziehungsweise Schwerpunkte festgelegt. Weil Modulprüfungen in die Erste Staatsprüfung einbezogen sind, konnte die Anzahl der staatlichen Prüfungen auf eine je Fach reduziert werden. In den Unterrichtsfächern und in den sonderpädagogischen Fachrichtungen wird künftig nur noch jeweils eine schriftliche Abschlussprüfung geschrieben, die sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Fragestellungen umfasst. Die Anteile von Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden für die einzelnen Lehramter in der LPVO festgelegt. In den anderen Fächern ist eine mündliche Abschlussprüfung vorgesehen.

Die *Noten der Fächer* setzen sich aus der Note der staatlichen Abschlussprüfung und den Noten der gemäß der Tabelle examensnotenrelevanten Modulleistungen (der Modulfachnote) zusammen. Die Note der Abschlussprüfung und die Modulfachnote des Fachs werden hierbei jeweils mit einem Faktor versehen.

4.6 Satzungsarchitektur

Dieses Hybridsystem aus universitären Modulprüfungen und staatlichen Abschlussprüfungen macht eine verschachtelte Architektur aus universitären und ministeriellen Satzungen nötig, die in einer bestimmten Abfolge zu realisieren waren. Bei der Entwicklung, Diskussion und Verabschiedung der Satzungen mussten – wie der Direktor des ZLB, Thomas Bremer, im Universitätsjournal im Herbst 2006 schrieb⁴⁶ – „viele Rädchen“ – in den Fächern, in den Fakultäten, im Zentrum für Lehrerbildung, in den Universitätsgremien und im Kultusministerium – „ineinander greifen“, damit der Starttermin auch tatsächlich einzuhalten war.

⁴⁶ S. 20–21 in: *Scientia Hallensis* 6/2006: Die Hallesche Universität ist das Zentrum der Lehrerbildung in Sachsen-Anhalt. Im Internet: http://www.verwaltung.uni-halle.de/prorstu/pdf/UM_Bremer_ZLB.pdf

Den rechtlichen Rahmen bildete eine revidierte LPVO, deren Anlagen die Spezifika der verschiedenen Schularten und Fächer enthalten. Dort wurden auch die wichtigsten Daten aus den Modulbeschreibungen neu aufgenommen (Modultitel, Umfang gemessen in Leistungspunkten und Zulassungsvoraussetzungen zum Modul).⁴⁷

Der erste Schritt bestand darin, das oben vorgestellte Konzept zu entwickeln, sich hierüber mit dem Ministerium zu einigen und schließlich die offizielle Billigung des Ministers einzuholen. In einem zweiten Schritt machten sich die Fächer daran zu bestimmen, welche Module anzubieten sind und wie diese auszusehen haben. Die Fächer erstellten Studienübersichten und detaillierte Modulbeschreibungen⁴⁸ – betreut und begleitet vom Prorektorat für Studium und Lehre beziehungsweise vom Zentrum für Lehrerbildung, das zwischenzeitlich gegründet wurde (siehe Abschnitt 4.2). In dem wechselseitigen Prüfprozess der Modulbeschreibungen war auch das Ministerium bereits beteiligt.

Parallel dazu wurde von der Universität⁴⁹ anhand des Konzepts zum Lehramtsstudium eine „Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Förderschulen, Sekundarschulen und Gymnasien“ (AStPOLS) entwickelt und am 10.10.2007 vom Akademischen Senat verabschiedet.⁵⁰ Diese Allgemeine Ordnung bildet den rechtlichen Rahmen für die einzelnen Fächer, deren Studium und Prüfungen in den jeweiligen „Fachspezifischen Bestimmungen“ geregelt werden. Sie besteht zum einen aus Festlegungen des Konzepts zum Lehramtsstudium und zum anderen aus den Paragraphen der „Allgemeinen Bestimmungen für das Bachelor-Master-Studium“⁵¹, die Modularisierungsfragen tangieren – weil eben Lehramtsstudium und Bachelor- und Master-Studium auf Modulebene denselben Konstruktionsprinzipien unterliegen.

⁴⁷ Die neue „Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt (1. LPVO - Allg. bild. Sch.)“ wurde erst am 26. März 2008 erlassen. Im Internet: http://st.juris.de/st/Lehr1StPrV_ST_2008_rahmen.htm

⁴⁸ Die Muster hierzu sind im Internet abrufbar unter:
<http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium> bzw. unter:
http://www.hof.uni-halle.de/bama/Studienfachuebersicht_LAB.doc und
http://www.hof.uni-halle.de/bama/Modulbeschreibung_FSQ_LAB.doc

⁴⁹ Eine maßgebliche Rolle bei der Diskussion der Satzungsentwürfe spielte das zu diesem Zeitpunkt bereits aktive Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung.

⁵⁰ Im Internet: <http://www.zlb.uni-halle.de/ordnungen/>

⁵¹ Die Allgemeinen Bestimmungen sind eine Art Rahmenordnung, die für alle Bachelor- und Master-Studiengänge an der Universität gilt. Im Internet: <http://www.verwaltung.uni-halle.de/PRORSTU/pdf/abstpobm.pdf>

Für die jeweiligen fachspezifischen Bestimmungen wurde den Fächern eine ausgearbeitete Mustervorlage zur Verfügung gestellt.⁵² Für jedes Unterrichtsfach der Studiengänge Lehramt an Sekundarschulen und Lehramt an Gymnasien war eine gemeinsame Satzung zu erstellen (z. B. Biologie für das Lehramt an Sekundarschulen und Lehramt an Gymnasien), ebenso für jedes Unterrichtsfach im Studiengang Lehramt an Grundschulen (z. B. Deutsch). Pädagogik und Psychologie für alle Lehramtsstudiengänge sowie die fachübergreifende Grundschuldidaktik wurden in einer Satzung zusammengefasst, ebenso alle Fächer und Fachrichtungen der Rehabilitationspädagogik.

Die Modulbeschreibungen der einzelnen Fächer sind nicht Teil der Studien- und Prüfungssatzungen; sie werden den fachspezifischen Bestimmungen auch nicht angehängt.

5 Fazit und Ausblick

Die Umstellung auf ein neues Modell des Lehramtsstudiums bedeutet für eine Universität einen großen Kraftakt. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie gleichzeitig auch die Magister- und Diplomstudiengänge ins neue System transformiert. Im Wintersemester 2007/08 wurde an der Universität Halle-Wittenberg zeitgleich mit dem zweiten und letzten großen Schwung von Bachelor-Studienprogrammen (darunter die neuen Philologien und Biowissenschaften) mit dem modularisierten Lehramtsstudium begonnen. Damit hat – mit Ausnahme der Medizin und der Rechtswissenschaft – jedes Fach der Universität seine Studienangebote modularisiert. Auch wenn die Stufung der Studiengänge und die Abschlussbezeichnungen im Zentrum der Bologna-Diskussion standen – es ist die Modularisierung, die das Studium bis in seine Mikrostrukturen hinein umwandelt. Und es ist die Modularisierung, die das Gros des Aufwands bei der Studienreform ausmacht. Die Paradoxie an der Zwischenlösung „modularisiert, aber nicht gestuft“ liegt darin, dass sie sich hinsichtlich der Konzeption und Umsetzung mindestens so aufwendig wie eine Umstellung auf das Bachelor-Master-System gestaltet, aber weiterhin das alte Etikett „Staatsexamen“ trägt. Wenn man so will, wurde in Sachsen-Anhalt (wie in Bayern, Hessen, Thüringen und im Saarland) neuer Wein in alte Schläuche gegossen und nicht – wie der Studienstrukturreform häufig vorgeworfen wird – nur umetikettiert, ohne „richtig“ zu reformieren. Doch die „alten Schläuche“ weisen im Vergleich zu den neuen

⁵² Die Mustervorlage für die fachspezifischen Bestimmungen ist im Internet abrufbar unter: <http://www.prorektoratsl.uni-halle.de/lehramtsstudium/> bzw. <http://www.hof.uni-halle.de/bama/Fachspezifische-Bestimmungen-LA.doc>.

Modellen – immer noch – mehr Vorteile auf: a) Die Anerkennung der Abschlüsse über die Ländergrenzen hinweg ist im Rahmen der KMK-Vereinbarungen aus den 1990er Jahren geregelt; b) es herrscht derzeit noch große Unübersichtlichkeit und damit auch Unsicherheit, welche gestuften Studienstrukturen sich nun durchsetzen werden; und c) das Staatsexamen entspricht als staatlicher Studienabschluss dem staatlichen Charakter der weiteren Ausbildung (das Zweite Staatsexamen im Referendariat) und des Schuldienstes (insbesondere das weitgehend staatliche Schulwesen, die Staatsaufsicht über private Schulen, die Verbeamtung der Lehrer in den meisten staatlichen Schulen).⁵³ Sollte es in Zukunft tatsächlich triftige Gründe geben, die Stufung der Abschlüsse zu vollziehen, kann ohne großen Aufwand der „neue Wein“ (die Module) auch in die „neuen Schläuche“ (Bachelor und Master) gegossen werden.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Martin Winter
HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung
an der Universität Halle-Wittenberg
Collegienstr. 62
06886 Wittenberg
E-Mail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Dr. Martin Winter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg. Im Rahmen eines mehrjährigen Kooperationsprojekts mit der Universität Halle-Wittenberg war der Autor für die Konzeption des gestuften Studienmodells und der neuen Struktur des Lehramtsstudiums verantwortlich.

⁵³ Mehr dazu siehe *Winter (2007)* (Fußnote 1).

Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren

Stefan Denzler, Stefan C. Wolter¹

Die Selbstselektion bei der Wahl einer Lehrerausbildung hat einen entscheidenden Einfluss auf die Zusammensetzung des zukünftigen Lehrkörpers. Dementsprechend verdient auch die Frage, wer sich überhaupt für den Lehrberuf interessiert, mehr Beachtung. In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Studien- und Berufswahl von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Schweiz vorgestellt. Die Analysen beruhen auf einer repräsentativen Stichprobe von 1.567 Schülerinnen und Schülern kurz vor der Reifeprüfung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es eine Selbstselektion in die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen gibt, die auf den Faktoren Geschlecht, Herkunft sowie Fächerkombination am Gymnasium beruht und die durch institutionelle und strukturelle Merkmale des Hochschultyps und dessen Studiengänge verstärkt wird. Dieser Befund bedeutet, dass die Auswahl zukünftiger Lehrpersonen auch entscheidend davon abhängt, wo und wie Lehrpersonen ausgebildet werden.

1 Einleitung

Die jüngere Forschung zur Effektivität von Bildungssystemen belegt eindrücklich die zentrale Bedeutung guter Lehrerinnen und Lehrer für die Qualität eines Bildungssystems (vgl. beispielsweise *Wössmann 2002; Nye/Konstantopoulos/Hedges 2004; OECD 2005; Hanushek 2008*). Zu guten Lehrkräften kommt man einerseits mit einer guten Lehrerausbildung und mit Maßnahmen wie Zulassungstests oder Eignungsabklärungen, mit denen geeignete Kandidatinnen und Kandidaten ausgewählt werden können. Die Qualität der dem Bildungswesen insgesamt zur Verfügung stehenden Lehrkräfte hängt aber primär davon ab, wer sich überhaupt für ein Lehramtsstudium entscheidet. Damit erhält die

¹ Die Autoren danken den beiden anonymen Gutachtern für wertvolle Hinweise und Kommentare. Alle verbliebenen Fehler sind in der Verantwortung der Autoren.

Frage der Selbstselektion² in die Lehrerausbildung, obwohl bislang relativ schlecht untersucht, bildungspolitisch hohe Bedeutung.

Zwar gibt es einige Studien zum Beschäftigungsentscheid potentieller Lehrkräfte³ sowie zum Berufsverbleib aktiver Lehrerinnen und Lehrer, hingegen fast keine Untersuchungen zum Thema, welche Studierenden sich für eine Ausbildung zur Lehrperson entscheiden. Diese Frage gewinnt vor allem in jenen Bildungssystemen an Bedeutung, in denen Lehrerinnen und Lehrer (für sämtliche oder nur für gewisse Bildungsstufen) in spezifischen Institutionen ausgebildet werden, oder mit anderen Worten, in denen die Lehrerausbildung eine Alternative zu einem universitären Fachstudium darstellt (vgl. *OECD 2005*).

Im vorliegenden Artikel wird dieses Thema anhand neuer Daten erforscht. Dabei wird die Ausbildungswahl angehender Lehrpersonen anhand von Angaben zur Studien- und Berufswahl einer repräsentativen Auswahl gymnasialer Abschlussklassen untersucht. Die zentrale Frage hierbei ist, ob der Umstand, dass die Lehrerausbildung in einem spezifischen Hochschultypus stattfindet, auf die Selbstselektion der Studierenden in diese Ausbildung einen Einfluss hat oder nicht und falls ja, welche Charakteristiken der Hochschulen oder der Studiengänge dafür entscheidend sind.

Die Ausführungen sind wie folgt gegliedert: Nach einer kurzen Darstellung der Lehrerausbildung in der Schweiz werden die Untersuchungshypothesen in ihren theoretischen und empirischen Kontext gestellt. Nach einem Abschnitt zum methodischen Vorgehen werden die empirischen Resultate diskutiert und abschließend die Schlussfolgerungen präsentiert.

2 Die Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz

Im Zuge einer umfassenden Reform Ende der neunziger Jahre wurde die Lehrerbildung in der ganzen Schweiz auf die Tertiärstufe angehoben. Mit der Ansiedelung auf der Hochschulstufe und dem damit angestrebten stärkeren Wissenschaftsbezug sollte die

² Unter Selbstselektion wird im Folgenden die Wahl eines bestimmten Studiengangs durch die/den Studierende/n selbst verstanden, unabhängig davon, welche Faktoren diese Selektion beeinflussen. Der Begriff *Selbstselektion* wird damit primär in Abgrenzung zum Begriff *Fremdselektion* definiert, welche durch die aufnehmende Ausbildungsinstitution erfolgt (z. B. mittels Zulassungsprüfungen).

³ Siehe *Wolter/Denzler 2004* für eine solche Untersuchung in der Schweiz und einen entsprechenden Literaturüberblick über Studien aus anderen Ländern.

Ausbildung aufgewertet und auf ein höheres professionelles Niveau gebracht werden (EDK 1993). Letzteres war nicht zuletzt auch eine Voraussetzung für die internationale Anerkennung der Abschlüsse. Seit 2006 werden Volksschullehrerinnen und -lehrer in der Schweiz (mit Ausnahme von Genf und Freiburg) einheitlich an Pädagogischen Hochschulen (PH) ausgebildet (vgl. *Lehmann/Criblez/Guldimann/Fuchs/Périsset Bagnoud 2007*); für den Zugang wird in der Regel die gymnasiale Maturität (Reifeprüfung) verlangt. Allerdings finden an Pädagogischen Hochschulen in der Regel keine Aufnahmeprüfungen oder Eignungstests statt, das heißt, Personen mit der entsprechenden Hochschulreife können prinzipiell ohne weitere Zulassungsbeschränkungen das Studium beginnen. Dies entspricht generell der Tradition schweizerischer Hochschulen, die nur auf dem Gebiet der Medizin einen Numerus clausus kennen.

Die meisten Pädagogischen Hochschulen bieten in einem Vollstudium die Ausbildung zu Lehrkräften der Vorschul- und Primarstufe (dreijähriger Bachelor-Studiengang) sowie der Sekundarstufe I (viereinhalbjähriger Master-Studiengang) an, teilweise auch die pädagogische Ausbildung zu Lehrkräften der Sekundarstufe II. Letztere qualifizieren sich für den Lehrberuf aber durch ein vorgängiges disziplinäres Fachstudium (universitärer Master). Wenn im Folgenden von PH-Studierenden die Rede ist, sind immer nur Studierende in einem Lehramtsstudiengang für die Vorschul- und Primarstufe oder für die Sekundarstufe I gemeint, da nur diese Personen zur eigentlichen Zielgruppe der Pädagogischen Hochschulen gehören und auch ausschließlich dort ausgebildet werden.

Mit den Pädagogischen Hochschulen wurde ein zusätzlicher Hochschultypus neben den Universitäten⁴ und den Fachhochschulen⁵ geschaffen. Die Pädagogischen Hochschulen unterscheiden sich in einigen Merkmalen von den anderen Hochschultypen. So entsprechen die Pädagogischen Hochschulen mit ihrem berufsorientierten Ausbildungsauftrag sowie ihrer institutionellen Struktur heute eher dem Typus der Fachhochschulen, welche sich in den Studiengängen, der Studiendauer, der wissenschaftlichen Reputation, dem Promotionsrecht, aber auch in der Qualifikation des Personals von den universitären Hochschulen

⁴ Neben den Universitäten gibt es in der Schweiz noch zwei Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH), die vom Profil her den Universitäten entsprechen und in der akademischen Reputation an der Weltspitze mithalten.

⁵ Fachhochschulen sind Hochschulen auf dem tertiären Niveau, welche sich von den Universitäten vor allem dadurch unterscheiden, dass der Zugang in der Regel über eine im Anschluss an eine Berufslehre erworbene Berufsmaturität und nicht eine gymnasiale Maturität erfolgt. An den Fachhochschulen können nur Fächer studiert werden, die sich durch einen direkten Berufsbezug auszeichnen. Zudem haben die Fachhochschulen kein eigenes Promotionsrecht.

unterscheiden. Solche institutionellen Merkmale dürften beispielsweise von potentiellen Studierenden dahingehend interpretiert werden, dass etwa der wissenschaftliche Anspruch an einer Pädagogischen Hochschule geringer sei als an einer Universität.

3 Theoretische Bezüge und empirische Befunde

Die meisten theoretischen Ansätze zur Studien- und Berufswahl beschreiben Formen der Selbstselektion bei Bildungsentscheidungen. Selbstselektion findet einerseits aufgrund der sozialen, kulturellen und ökonomischen Herkunft statt, andererseits auch aufgrund von Neigung und Interesse. In der Literatur sind demzufolge aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Befunde dokumentiert, die im Verhalten von Studierenden beziehungsweise angehenden Studierenden Mechanismen der Selbstselektion belegen.

Eine der zentralen Hypothesen, die sich aus diesen Ansätzen ableiten lässt, ist die schichtspezifische Selbstselektion bei der Studienwahl. Humankapitaltheoretisch kann eine schichtspezifische Studienwahl durch Faktoren wie Studiendauer, direkter Arbeitsmarkteintritt (direkte Berufsqualifikation), Arbeitsmarktchancen und Kosten des Studiums (direkte Ausbildungs- und Lebenshaltungskosten sowie Opportunitätskosten durch die Nichterwerbstätigkeit) erklärt werden. Dabei werden die erwarteten Erträge einer bestimmten Ausbildung den Kosten gegenübergestellt. Die individuelle Nachfrage nach Bildung hängt somit von der individuellen Einschätzung der Kosten und des Nutzens ab, die je nach sozioökonomischer Stellung, schulischen Fähigkeiten, disziplinärer Ausrichtung und persönlichen Präferenzen unterschiedlich ausfallen (vgl. *Becker 1964, (1993); Freeman 1986; Helberger/Palamidis 1989*). Verstärkt wird die Wirkung dieser Faktoren durch schichtspezifische Unterschiede in der Zeitpräferenz.⁶ Studierende aus tieferen sozioökonomischen Schichten haben in der Regel eine höhere Gegenwartspräferenz, was dazu führt, dass sie ökonomischen Faktoren bei der Studienwahl ein größeres Gewicht beimessen. Vergleicht man die verschiedenen Hochschultypen in der Schweiz, so lässt sich aufgrund der Studiendauer und der Berufsbefähigung vermuten, dass Personen, die sich für eine Lehrpersonenausbildung entscheiden, eher aus tieferen sozioökonomischen Schichten stammen.

⁶ Mit Zeitpräferenz (auch Gegenwartspräferenz) wird die grundlegende Annahme der neoklassischen Wirtschaftstheorie beschrieben, die besagt, dass Konsumenten ein Gut lieber in der Gegenwart als in der Zukunft genießen bzw. umgekehrt lieber in der Zukunft als in der Gegenwart bezahlen möchten. Für Personen mit hoher respektive positiver Zeitpräferenz hat eine kurze Ausbildungsdauer einen gewichtigen Kostenvorteil gegenüber einer lang dauernden Ausbildung.

Schichtspezifische Studienwahl wird nicht nur durch ökonomische Faktoren erklärt. Soziologische Ansätze begründen die soziale Selektivität bei der Studienwahl damit, dass verschiedene Studiengänge und Berufe mit unterschiedlichem sozialem Status oder auch Macht verbunden sind. Höhere sozioökonomische Schichten versuchen mit der statusadäquaten Schul- und Studienlaufbahn ihrer Kinder einen sozialen Statusverlust ihrer Nachfahren zu vermeiden (vgl. beispielsweise *Boudon 1973, [1984]*). Der Lehrberuf sowie die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule haben aber vermutlich nicht dasselbe soziale Prestige wie etwa Berufe, die auf einem Medizin- oder einem rechtswissenschaftlichen Studium beruhen (vgl. *Hutmacher 2003*). Es ist folglich anzunehmen, dass sich gerade Personen aus akademischen Elternhäusern allein aus Gründen des Statuserhalts weniger häufig für eine Lehrerausbildung entscheiden werden. In diesem Fall würde also die Selbstselektion von Kindern aus Akademikerfamilien an die Universitäten dazu führen, dass Kinder aus tieferen sozialen Schichten in größerem Umfang an Pädagogischen Hochschulen anzutreffen wären.

Die Hypothese der sozialen Disparität bei der Studienwahl wird von der jüngeren Forschung breit gestützt: Verschiedene Autoren zeigen auf, dass die Studienintention schichtspezifisch erfolgt, ebenso die Wahl des Hochschultyps (beispielsweise Universität versus Pädagogische Hochschule) oder des Studienfachs (vgl. etwa *Butlin 1999; Becker 2000a; Becker 2000b; Christofides/Cirello/Hoy 2001; Deauvieau 2005; Maaz/Hausen/McElvany/Baumert 2006* oder *Trautwein/Maaz/Lüdtke/Nagy/Husemann/Watermann/Köller 2006*). Studienanfängerinnen und -anfänger aus Akademikerfamilien studieren häufiger an universitären Hochschulen, wählen häufiger Medizin oder Rechtswissenschaften und seltener Sprachwissenschaften oder einen Lehramtsstudiengang und entscheiden sich eher für lange Studiengänge (vgl. *Schnabel/Gruehn 2000; Becker 2000a; Becker 2000b; de Jiménez/Salas-Velasco 2000; Watermann/Maaz 2004; Georg 2005; Maaz 2006*).

Die beschriebenen Kosten-Nutzen-Überlegungen werden vor dem Hintergrund persönlicher Interessen, Neigungen und Fähigkeiten angestellt. Motive und Präferenzen, die subjektive Wichtigkeit, der intrinsische Wert und der erwartete Nutzen einer Ausbildung sowie die antizipierte Erfolgswahrscheinlichkeit sind Faktoren, die bei Bildungsentscheidungen berücksichtigt werden müssen (vgl. *Lent/Brown/Hackett 1994; Eccles 2005*). Nutzeinschätzungen variieren nach Disziplin (*Smits/Vorst/Mellenbergh 2002; Wolter/Weber 2003*) sowie nach Herkunft (*Becker 2000a*).

Es kann daher vermutet werden, dass sich angehende Lehrpersonen auch in diesen Aspekten systematisch von anderen Studierenden unterscheiden. Fällt die erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit für ein universitäres Studium gering aus oder werden dessen kognitive Kosten als zu hoch eingeschätzt, dürfte die Tendenz steigen, eine Lehrpersonenausbildung an einer Pädagogischen Hochschule in Angriff zu nehmen. Belege für eine negative Selbstselektion hinsichtlich intellektuellen Potentials finden sich etwa bei *Giesen/Gold 1993*, welche die Leistungsvoraussetzungen verschiedener Lehramtsstudierender untersuchten, oder auch bei *Fischer 2002*.

Der Zusammenhang zwischen kognitiver Leistung und Wahl des Lehrberufs wird namentlich in den USA seit längerem erforscht. Diese Studien finden mehrheitlich Evidenz für eine negative Selbstselektion hinsichtlich der kognitiven Leistung in den Lehrerberuf (vgl. *Manski 1987; Murnane/Singer/Willet 1991; Hanushek/Pace 1995; Webbink 1999; Stinebrickner 2001; Podgursky/Monroe/Watson 2004*). Für die deutschsprachigen Länder ist der Befund gemischt. Verschiedene Arbeiten beschreiben die Rekrutierung für das Lehramt als eine negative Auslese hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten (beispielsweise *Stegmann 1980; Giesen/Gold 1993* oder *Spinath/van Ophuysen/Heise 2005*), andere bezweifeln diese Hypothese. *Bergmann/Eder 1994* etwa fanden keine Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Berufswunsch Lehramt und anderen.

Analysen im Rahmen der TOSCA-Studie liefern Hinweise darauf, dass Aspirantinnen und Aspiranten von Pädagogischen Hochschulen deutlich tiefere Werte in ihrer wissenschaftlichen Orientierung aufweisen als Schülerinnen und Schüler, die ein Universitätsstudium anstreben (*Trautwein/Maaz/Lüdtke/Nagy/Husemann/Watermann/Köller 2006*). Ein ähnlicher Schluss wurde auch in der Analyse der Berner Maturandinnen- und Maturandenbefragung gezogen, wo sich Personen mit dem Wunschberuf Lehramt durch ein signifikant geringeres Interesse an wissenschaftlichen Tätigkeiten auszeichneten (*Denzler/Fiechter/Wolter 2005*).

Ferner muss bei einem Beruf, der mehrheitlich von Frauen angestrebt wird, auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf mitberücksichtigt werden. In dieser Hinsicht ist der Lehrberuf mit der Möglichkeit variabler Teilpensen und einer hohen Flexibilität im Einsatz der unterrichtsfreien Zeit ideal, was besonders bei Frauen ein wichtiges Berufsmotiv sein dürfte. Diese Aspekte müssen nicht unbedingt zu einer Negativselektion führen. Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern die für den Beruf geeigneten Personen angezogen werden, wenn die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein zentrales Berufswahlmotiv darstellt.

Weiter kann Matching-Theorien entsprechend (vgl. etwa *Holland 1985; Holland 1997*) oder in Anlehnung an ökonomische Modelle zur sozialen Identität (vgl. *Akerlof/Kranton 2000*) vermutet werden, dass es sich bei Interessentinnen und Interessenten für den Lehrberuf vor allem um sozial orientierte, kommunikativ und karitativ veranlagte Personen handelt. Verschiedene Untersuchungen zum Werdegang von Lehrkräften heben beispielsweise positive Erfahrungen mit Aktivitäten im Bereich der Jugendarbeit als entscheidenden Faktor für die Berufswahl hervor (vgl. *Ulrich 2003*). Diese Faktoren sind zwar ebenfalls wichtige Aspekte für die Ausübung des Lehrberufs, sie ersetzen aber nicht die Notwendigkeit intellektueller Auseinandersetzung während des Studiums an einer Pädagogischen Hochschule.

Schließlich dürfte das lokale Angebot an Hochschulen die Studienwahl sowohl aus ökonomischen als auch sozialen Gründen beeinflussen. Die Distanz zur nächstgelegenen Universität hat direkte Kostenfolgen für die betroffenen Individuen. Für Personen, die außerhalb des Einzugsgebiets einer Universität wohnen, bedeutet die Wahl eines universitären Studiums höhere Kosten in Form von höheren Lebenshaltungskosten durch auswärtiges Wohnen, aber auch nicht-monetäre Kosten etwa durch den Verlust sozialer Netzwerke, was generell die Studierneigung senkt (vgl. beispielsweise *Frenette 2004; Frenette 2006* oder für Deutschland *Spiess/Wrohlich 2008*).

In der Schweiz ist das Angebot der Ausbildungsstätten der Pädagogischen Hochschulen dezentraler und dichter als jenes der Universitäten. Es ist also anzunehmen, dass die Präferenz für eine Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule für jene Personen höher ist, deren Wohnort zwar im Einzugsgebiet einer Pädagogischen Hochschule, nicht aber einer universitären Hochschule liegt. Bei diesem Effekt gilt wie bei der sozialen Herkunft, dass er vermutlich die Präferenz für ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule erhöht. Wenn Studierende aber vor allem deshalb ein Lehramtsstudium ergreifen, weil ihnen das Studium an einer weiter entfernten Universität zu umständlich oder zu teuer ist, ist nicht anzunehmen, dass die Selbstselektion in den Lehrberuf auf besonders günstigen Faktoren beruht.

4 Hypothesen

Zusammengefasst sollen mit der vorliegenden Analyse folgende Hypothesen empirisch überprüft werden:

- (1) Die Selbstselektion in den Lehrberuf erfolgt herkunftsspezifisch (nach sozialem, ökonomischem und kulturellem Hintergrund). Interessentinnen und Interessenten für ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule
 - verfügen über einen tieferen Sozialstatus,
 - haben eine höhere Zeitpräferenz und damit ein stärkeres Interesse an einer kurzen Ausbildungsdauer und
 - stammen aus dezentraleren Wohnorten mit größerer Distanz zur nächsten Universität als ihre Kolleginnen und Kollegen mit anderen Studienabsichten.
- (2) Die Selbstselektion in den Lehrberuf basiert ferner auf bestimmten Neigungen und Interessen wie der sozialen, familiären und praktischen Orientierung sowie geringerem Interesse an wissenschaftlichen Inhalten und geringeren kognitiven Fähigkeiten.
- (3) Da die Ausbildung der verschiedenen Lehrämter sehr unterschiedlich gestaltet ist (vgl. Kapitel 2), können die theoretischen Annahmen nicht für alle Lehrämter in gleicher Weise abgeleitet werden, sondern gelten primär für die Volksschullehrkräfte. Das impliziert, dass die relevanten Faktoren der Studienwahl vor allem in institutionen- und berufsspezifischen Merkmalen zu suchen sind.

Wie eingangs erwähnt, sind Unterschiede zwischen Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und an universitären Hochschulen so lange nicht weiter für die Qualität der Lehrpersonenausbildung und des Bildungswesens von Belang, als sie mit den Zielen der entsprechenden Institutionen in Einklang sind. Die zu überprüfenden Hypothesen gehen jedoch davon aus, dass sich einerseits Strukturfaktoren finden lassen, wie etwa Studiendauer oder das lokale Hochschulangebot, die dahin deuten würden, dass sich PH-Studierende nicht unbedingt *für* diese Ausbildung entscheiden, sondern vielmehr *gegen* ein Studium an einem anderen Hochschultyp. Andererseits werden Merkmale und Motive vermutet, wie beispielsweise schlechtere Schulleistungen oder geringeres Interesse an wissenschaftlichen Inhalten – Aspekte, welche auf qualitative Unterschiede hinweisen, die im Widerspruch zu den Zielen einer tertiarisierten Lehrerbildung stehen.

5 Methodisches Vorgehen

Die Erforschung der Motivation und der beruflichen Laufbahn von Lehrpersonen war lange Zeit sozialgeschichtlich und berufsbiographisch ausgerichtet (beispielsweise *Oesterreich 1987; Schwänke 1988; Hirsch/Ganguillet/Trier 1990; Tanner 1993; Terhart/Czerwenka/Ehrich/Jordan/Schmidt 1994; Grunder 1995; Bieri 1999*), oder es standen Fragen der Berufszufriedenheit im Vordergrund (für einen Überblick vgl. *Enzelberger 2001*). Diese

Studien konnten zu einer allfälligen Selbstselektion in den Lehrberuf aber auch deshalb keine verlässlichen Aussagen machen, weil die Forschungsarbeiten erstens häufig auf nicht repräsentativen Stichproben beruhten, zweitens praktisch nie Kontrollgruppen berücksichtigten und drittens teilweise schon berufstätige Lehrkräfte befragten, die gebeten wurden, ihren Berufsentscheid im Nachhinein zu begründen, was zu einer retrospektiven Rationalisierung des schon getroffenen Entscheides führt (vgl. Blömeke 2004). Die vorliegende Untersuchung versucht, in allen diesen Punkten methodische Verbesserungen anzubringen.

5.1 Stichprobe

Die vorliegende Studie basiert auf einer repräsentativen Stichprobe. Die Stichprobenziehung erfolgte nach einer mehrstufigen Zufallsauswahl (Kantone, Schulen, Klassen), wobei die Kriterien der geografischen Verteilung und der Zusammensetzung nach Schwerpunkt-fächern (Maturitätsprofile) mittels adäquater Gewichtungungsverfahren berücksichtigt wurden. Dazu wurden 1.567 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in neun deutschschweizerischen Kantonen drei Monate vor der Maturität (Reifeprüfung) zur Studien- und Berufswahl befragt.⁷ Diese Untersuchungspopulation stellt damit den Pool der potentiellen Kandidatinnen und Kandidaten für eine Lehrpersonenausbildung dar und gewährleistet, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer mit Personen verglichen werden können, die diese Wahl auch hätten treffen können, sich aber für einen anderen Beruf und/oder ein anderes Studium entschieden haben. Die Befragung fand zudem zu einem Zeitpunkt statt, wo der Ausbildungsentscheid bei den meisten Maturandinnen und Maturanden auch konkret ansteht und getroffen werden muss. Die erhobenen Aussagen beziehen sich somit nicht auf eine bereits umgesetzte Studienwahl, sondern auf eine konkrete, direkt angestrebte, aber theoretisch noch offene Wahl. Für die Befragung wurde eine mehrstufige Clusterstichprobe konzipiert, bei der auf Kantonsebene eine Zufallsauswahl respektive bei kleinen Kantonen eine Vollerhebung der Schulen erfolgte. Auf der zweiten Stufe, innerhalb der Schulen, wurden einzelne Abschlussklassen zufällig ausgewählt.

⁷ Datenerhebung in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) im Rahmen des Forschungsprojekts „Studien- und Berufswahl von Maturandinnen und Maturanden“. Projektmitarbeit: Christine Bieri Buschor, Andrea Keck. Die Autoren danken sämtlichen an der Datenerhebung beteiligten Personen. Ein besonderer Dank gebührt Samuel Mühlemann, Universität Bern, für die Unterstützung bei der Berechnung von Gewichtungsfaktoren sowie für hilfreiche Kommentare bei der Datenauswertung.

Die Stichprobe besteht somit aus einer repräsentativen Auswahl des Maturitätsjahrgangs 2006 aus der deutschsprachigen Schweiz. Die Antworten der befragten Personen stellen somit Absichtserklärungen hinsichtlich Ausbildungs- und Berufswahl dar, denen aber insofern eine hohe Relevanz zukommt, als sich zum Befragungszeitpunkt in der Regel mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler bereits an einer Hochschule eingeschrieben hatte. Ferner muss in diesem Zusammenhang die spezifische Situation in der Schweiz berücksichtigt werden, dass die Maturandenquote zwar vergleichsweise tief ist (knapp 20 Prozent), die Studierneigung der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium abschließen, aber sehr hoch ist: Gut 90 Prozent der Absolventinnen und Absolventen haben bis spätestens zwei Jahre nach der Reifeprüfung in der Regel ein Studium an einer universitären, einer Pädagogischen oder einer Fachhochschule aufgenommen.

5.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde im März 2006 mittels schriftlicher Fragebogen klassenweise in den ausgewählten Abschlussklassen durchgeführt. Die Befragung fand nach einheitlichen Kriterien während der regulären Schulzeit unter Aufsicht der Klassenlehrkraft statt. Mit diesem Vorgehen sollten eine möglichst hohe Datenqualität und relativ homogene Klassensamples mit geringer Ausfallquote erzielt werden.⁸ Die bereinigte Stichprobe umfasst 1.454 Beobachtungen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden zu ihrem Berufswunsch sowie zu der von ihnen angestrebten Ausbildung befragt. Die Daten enthalten weiter Informationen zur Person (Geschlecht, Alter, familiäre Konstellation, Freizeitaktivitäten), zur sozioökonomischen Herkunft (Bildung, berufliche Stellung und Wohnform der Eltern) sowie zur aktuellen Schulsituation (Schwerpunktfächer, Noten in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik). Um den Einfluss der geografischen Nähe des Studienangebots auf die Studienwahl zu testen, wurde eine kategoriale Variable eingeführt, welche das Angebot an Hochschulen⁹ innerhalb des Wohnkantons abbildet, sowie eine Proxyvariable, welche

⁸ Eine Non-Response-Analyse konnte wegen fehlender Angaben der Schulen nicht durchgeführt werden. Eine Verzerrung kann aber aufgrund der sehr geringen Ausfälle vernachlässigt werden. Zusätzlich wurden Klassen mit einer Responsequote von unter 0,66 aus der Stichprobe ausgeschlossen.

⁹ Dabei wird unterschieden zwischen (a) universitären Hochschulen mit mehr als vier Fakultäten (Volluniversität im Sinne der *Universitas Litterarum*), (b) universitären Hochschulen mit eingeschränktem Fächerangebot (weniger als vier Fakultäten, z.B. nur Wirtschaft und Recht) und (c) Pädagogischen Hochschulen.

die Distanz zur nächsten Universität angibt.¹⁰ Weiter wurden mittels vorgegebener Items verschiedene Motive, Einstellungen und Präferenzen im Zusammenhang mit der Studien- und der Berufswahl sowie allgemeine Lebensziele erhoben.

Die Motive wurden einerseits mittels explorativer Faktoranalysen¹¹ auf ihre Struktur hin untersucht. Andererseits wurden zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen Skalen zu den folgenden Konstrukten gebildet: Wissenschaftsorientierung, Karriereorientierung, Praxisorientierung, Familienorientierung, soziale Orientierung sowie Gegenwartsorientierung (Zeitpräferenz) (vgl. Übersicht im Anhang). Diese Skalen entsprechen den wichtigsten mittels Faktoranalysen ermittelten Dimensionen der motivationalen Struktur, sind aber für die Interpretation der Regressionen präziser und thematisch konsistenter.

6 Empirische Analyse

Bei komplexen Stichproben wie der hier verwendeten Clusterstichprobe ist die Annahme der statistischen Unabhängigkeit der Untersuchungseinheiten verletzt. Es muss angenommen werden, dass sich Elemente desselben Clusters ähnlicher sind als Elemente unterschiedlicher Cluster. Deshalb kann der Stichprobenfehler bei der Parameterschätzung nicht nach den üblichen Standardverfahren geschätzt werden. Die Standardschätzfehler sind in Clusterstichproben tendenziell umso größer, je größer die Homogenität der Elemente innerhalb eines Clusters im Verhältnis zur Homogenität von Elementen verschiedener Cluster ist (vgl. Kohler/Kreuter 2001; Jann 2005). Zur Vermeidung solcher Klumpeneffekte wurde bei allen Regressionsanalysen ein Korrekturverfahren angewandt, das die Struktur der vorliegenden Stichprobe berücksichtigt und die jeweiligen Schätzer entsprechend korrigiert.¹² Der unterschiedlichen Größe der Cluster wurde ferner mittels entsprechender Gewichtung Rechnung getragen.

¹⁰ Als Proxy für die Distanz zwischen Wohnort und Universität wurde die minimale Fahrzeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln zwischen Ort des Gymnasiums und der nächsten Universität (Volluniversität) berechnet.

¹¹ Hauptkomponenten-Faktoranalyse (Principal component factor method) mit anschließender orthogonaler Rotation.

¹² Bei diesen Korrekturverfahren (Survey-Commands in STATA) wird die Varianz eines Schätzers in der komplexen Stichprobe ins Verhältnis zur Varianz eines Schätzers in einer einfachen Zufallsstichprobe gesetzt (Kohler/Kreuter 2001).

6.1 Deskriptive Statistik

Von den 1.454 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die Angaben zu ihren Studienabsichten machten, erklärten 129 Personen (neun Prozent), einen Lehramtsstudiengang (Vorschul-/Primarstufe oder Sekundarstufe I) an einer Pädagogischen Hochschule in Angriff nehmen zu wollen (vgl. deskriptive Statistik im Anhang). 113 Personen (acht Prozent) gaben an, an der Universität ein Unterrichtsfach für die Sekundarstufe II studieren und anschließend die entsprechende Lehrbefähigung erwerben zu wollen. Der Frauenanteil bei den zukünftigen PH-Studierenden übertrifft mit 91 Prozent den erwarteten Wert.¹³ Ferner unterscheidet sich diese Gruppe hinsichtlich der sozialen Herkunft: Während die Quote der Personen, deren Vater über einen Universitätsabschluss verfügt, durchschnittlich bei gut 34 Prozent liegt, liegt sie bei den zukünftigen PH-Studierenden nur bei zwölf Prozent. Jeder Dritte (32 Prozent), der sich für einen Studiengang an einer Pädagogischen Hochschule (Vorschul-/Primarstufe oder Sekundarstufe I) interessiert, absolviert am Gymnasium ein musikalisches oder sozialwissenschaftliches Fächerprofil, das heißt, das sind Schülerinnen und Schüler, die als Schwerpunktfach entweder Musik, Bildnerisches Gestalten oder Psychologie respektive Pädagogik gewählt haben.

Die erhobenen Notenwerte variieren erstaunlich wenig¹⁴ zwischen den einzelnen Fächerprofilen, obwohl bekannt ist, dass die Wahl der Schwerpunktfächer auch nach Fähigkeiten und Leistung erfolgt. Wir nehmen daher an, dass die Noten profilspezifisch erteilt werden, das heißt, die Notenangaben sind nur auf Leistungsunterschiede innerhalb eines Fächerprofils bezogen und können zwischen den verschiedenen Profilen schlecht verglichen werden. Als Näherungswert wurden die Notenwerte am Klassenmittel standardisiert, und es wurden Dummy-Variablen für das oberste und unterste Dezil gebildet. Damit lassen sich für das Fach Mathematik zwar keine signifikanten Unterschiede identifizieren, hingegen beobachten wir für das Fach Deutsch, dass sich im obersten Dezil bei der Referenzgruppe elf Prozent der Lernenden befinden, während es bei der Gruppe der zukünftigen PH-Studierenden nur fünf Prozent sind. Im untersten Dezil sind es bei den Lehramtsaspiranten hingegen leicht weniger, der Unterschied ist aber statistisch nicht signifikant (vgl. deskriptive Statistik im Anhang).

¹³ Der Frauenanteil an den Pädagogischen Hochschulen bewegte sich in den letzten Jahren laut amtlicher Statistik zwischen 83 und 77 Prozent (BFS).

¹⁴ Das arithmetische Mittel bewegt sich z.B. in Mathematik zwischen 4,4 und 4,5. Der Median beträgt konstant 4,5.

6.2 Regressionsanalysen

Die dargelegten Hypothesen, welche die Selbstselektion in den Lehrberuf als eine rationale Wahl unter Berücksichtigung schichtspezifischer Kosten-Nutzen-Überlegungen, motivationaler Disposition und institutioneller Faktoren erklären, sollen im Folgenden überprüft werden. Als Grundlage für die empirische Analyse dient das untenstehende Modell, bei dem die Präferenz für einen Studiengang an einer Pädagogischen Hochschule (Vorschul-/Primarstufe oder Sekundarstufe I) als eine Funktion von personalen, sozioökonomischen, motivationalen und institutionellen Faktoren abgebildet wird:

$$y_i^T = \beta_0 + \beta_1 X_i + \beta_2 F_i + \beta_3 M_i + \beta_4 I_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

Die abhängige binäre Variable für das Studienziel (y^T) mit den Ausprägungen 1 für PH-Studiengänge und 0 für andere Studiengänge wird auf eine Reihe von Kovariaten regressiert. Dabei stellt X einen Vektor von personalen Merkmalen dar, F ist ein Vektor von Variablen zur familiären Herkunft, M ist ein Vektor von motivationalen Faktoren, und I steht für institutionelle Faktoren (gymnasiale Ausbildung, Fächerkombination, Hochschulangebot etc.); ε ist der stochastische Fehlerterm. Diese Regressionsfunktion wird mittels eines Wahrscheinlichkeitsmodells (Probit) geschätzt.

6.3 Resultate

Die Resultate der Probit-Regression, welche die Wahrscheinlichkeit der Studienintention Vorschul-/Primarstufe oder Sekundarstufe I (das heißt, der PH-Studiengänge) im Vergleich zu den anderen Ausbildungs- und Studienintentionen angibt, sind in Tabelle 1 dargestellt. Das empirische Modell wird dabei schrittweise spezifiziert, um gegebenenfalls indirekte Zusammenhänge identifizieren zu können.

Als erstes fällt der nicht weiter überraschende hoch signifikante Gendereffekt auf. Der Effekt bleibt über sämtliche Spezifikationen erhalten. Frauen haben im Vergleich zu den Männern eine etwa sechsmal so hohe Wahrscheinlichkeit, eine Unterrichtstätigkeit auf der Volksschulstufe anzustreben.¹⁵ Weiter bestätigen die Resultate die Hypothese der schichtspezifischen Präferenz für eine Lehrerausbildung. Die Variable für die sozioökonomische Herkunft (SES) ist über alle Spezifikationen hinweg auf dem Zehn-Prozent-Niveau signifikant und weist die vorhergesagten Vorzeichen auf: Je höher der sozioöko-

¹⁵ Marginaleffekt (Referenzkategorie: Frau, SP-Profi): 3,3 bei $P(y=1)$: 3,9

nomische Status, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, einen Studiengang für das Lehramt auf der Volksschulstufe anzustreben. Der Effekt ist etwa halb so stark wie der Gendereffekt und kommt primär durch den Bildungshintergrund des Vaters zustande. Gymnasiumsabsolventen, deren Vater nicht über einen Universitätsabschluss verfügt, haben eine dreimal höhere Chance, sich an einer Pädagogischen Hochschule einzuschreiben als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus akademischem Elternhaus.

Mit einem sozioökonomisch tieferen Status geht in der Regel auch eine höhere Zeitpräferenz einher, welche sich beispielsweise in der Wahl kürzerer Ausbildungsgänge äußert. Der signifikant positive Koeffizient der Variable Zeitpräferenz bestätigt somit indirekt die Hypothese der stärkeren Gegenwartsorientierung der Schülerinnen und Schüler, die ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule anstreben. Die Variable stellt einen Indikator für die Präferenz einer kurzen Ausbildung sowie für eine geringe zeitliche Belastung während des Studiums dar.

Tabelle 1: Wahrscheinlichkeit der Studienintention Pädagogische Hochschule
(Probitregression)¹⁶

	Modelle				
	1	2	3	4	5
Geschlecht (1 = Frau)	1,10 (0,13)***	1,01 (0,13)***	0,70 (0,19)***	0,74 (0,19)***	0,72 (0,19)***
SES	-0,20 (0,06)***	-0,18 (0,06)**	-0,17 (0,06)*	-0,17 (0,06)**	-0,18 (0,06)**
Schulisches Fächerprofil (Referenzkategorie: SP)					
MN		-0,63 (0,23)**	-0,47 (-0,26)	-0,41 (-0,29)	-0,40 (-0,29)
WR		0,09 (-0,19)	0,31 (-0,21)	0,32 (-0,20)	0,31 (-0,19)
MS		0,63 (0,15)***	0,38 (0,18)*	0,39 (0,18)*	0,38 (0,19)*
Note Mathe 90th		0,17 (-0,23)	0,28 (-0,22)	0,30 (-0,21)	0,28 (-0,21)
Note Deutsch 90th		-0,69 (0,21)**	-0,63 (0,24)*	-0,68 (0,23)**	-0,65 (0,23)**
Soziale Orientierung			0,37 (0,09)***	0,36 (0,09)***	0,36 (0,09)***
Familienorientierung			0,26 (0,08)**	0,25 (0,08)**	0,25 (0,08)**
Wissenschaftliche Orientierung			-0,15 (0,05)**	-0,14 (0,05)*	-0,13 (0,05)*
Gegenwartsorientierung			0,34 (0,07)***	0,34 (0,07)***	0,33 (0,07)***
Karriereorientierung			-0,35 (0,10)**	-0,34 (0,10)**	-0,34 (0,10)**
Sicherheitsorientierung			0,03 (-0,11)	0,02 (-0,11)	0,04 (-0,11)
Kantone kontrolliert	ja	ja	ja	nein	nein
Universitätskanton				-0,29 (0,08)**	
Distanz zur nächsten Universität					0,38 (0,14)**
Konstante	-2,52 (0,18)***	-2,62 (0,18)***	-2,91 (0,24)***	-2,19 (0,23)***	-2,77 (0,23)***
F	11,96***	13,59***	13,68***	17,76***	17,29***
N	1451	1451	1451	1451	1451
Survey-Probit-Regression mit Gewichtungsfaktoren; Standardfehler (in Klammern) sind für die Clusterstichprobe bereinigt SP = alt- oder neusprachliches Profil; MN = mathematisch-naturwissenschaftliches Profil; WR = wirtschafts- und rechtswissenschaftliches Profil; MS = musisches oder sozialwissenschaftliches Profil Signifikanzniveau: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$					

¹⁶Die abhängige Variable ist folgendermassen kodiert: 1=Gymnasiumschrler mit Aspiration Studium an Pädagogischer Hochschule; 0=alle anderen Gymnasiumschrler (also jene mit Studienaspiration an Universitärer Hochschule, an Fachhochschule oder ohne Studienaspiration).

Bezüglich regionaler Unterschiede fällt auf, dass Personen aus ländlichen Kantonen ohne Universität (Graubünden, Thurgau, Zentralschweiz) mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Präferenz für PH-Studiengänge aufweisen. Laut der formulierten Hypothese handelt es sich hier nicht um eine zufällige Beobachtung, sondern um ein stabiles Muster: Es ist anzunehmen, dass das institutionelle Angebot beziehungsweise die Distanz zur nächsten Universität die Studienwahl beeinflusst. Die Ergebnisse bestätigen diesen Erklärungsansatz: Je besser das Hochschulangebot, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, sich für den Lehrberuf zu interessieren.¹⁷ Der Effekt ist robust und etwa ähnlich stark wie der Geschlechtereffekt, was die weitere Spezifikation mit einer Distanzvariablen zeigt (vgl. Tabelle 1, Kolonne 5): Je grösser die Distanz zur nächsten Universität, desto grösser die Wahrscheinlichkeit, ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule zu präferieren.¹⁸ Die beobachteten regionalen Unterschiede können somit relativ gut mit dem unterschiedlichen Hochschulangebot und der geografischen Distanz zu einer Universität erklärt werden. Weitere Analysen zeigen auch, dass es sich hier nicht um einen Stadt-Land-Effekt handelt, sondern dass es das lokale Hochschulangebot ist, welches die Studienentscheidung beeinflusst. Dieser Befund stimmt überein mit den Ergebnissen von *Spiess/Wrohlich (2008)*, welche Distanz-Effekte bei der Studienentscheidung anhand deutscher Daten beschreiben.

Interessant ist ferner, dass der relativ starke Effekt des musischen respektive sozialwissenschaftlichen Fächerprofils¹⁹ zwar nicht vollständig, aber immerhin zu einem gewissen Grad durch die Variablen der motivationalen Disposition begründet wird: Der Effekt ist nach Kontrolle der motivationalen Orientierung deutlich weniger signifikant. Die Wahl dieses Fächerprofils ist einerseits sozioökonomisch begründet und erklärt sich andererseits

¹⁷ Negativer Koeffizient der Variable Universitätskanton (die Variable ist folgendermaßen kodiert: 0 = keine Universität, 1 = Spartenuniversität (weniger als 4 Fakultäten), 2 = reguläre Universität mit mehr als 4 Fakultäten.)

¹⁸ Positiver Koeffizient der Variable Distanz; die Variable gibt die minimale Reisezeit (in Stunden) im öffentlichen Verkehr zwischen Gymnasium und der nächstgelegenen (Voll-)Universität an. Der Effekt ist relativ stark: Dauert z. B. die Fahrt zur nächstgelegenen Universität *eine halbe Stunde länger* als die durchschnittliche Reisezeit der Studierenden von ca. 40 Minuten, so steigt die Wahrscheinlichkeit, ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule zu präferieren, um die Hälfte (Marginaleffekt 2,1 Prozentpunkte).

¹⁹ Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit dem Fächerprofil SM, das jenem der ehemaligen Lehrerseminariarinnen entspricht, haben im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit sprachlichem Profil eine etwa dreimal so hohe Chance, einen PH-Studiengang anzustreben.

durch die Neigungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler.²⁰ Die Bedeutung der Fächerwahl am Gymnasium im Hinblick auf die Studienwahl ist auch in anderen Untersuchungen beobachtet worden. So berichten *Schnabel/Gruehn (2000)*, dass die geschlechtsspezifische Studienwahl bereits durch die Fächerwahl auf der Sekundarstufe II vorgezeichnet ist. Ebenso sind Sozialisations- und Peereffekte (vgl. etwa *de Giorgi/Pellizzari/Redaelli 2007*) relevante Einflussfaktoren bei der Studienwahl, und es kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden in den jeweiligen Gymnasien und Fächerprofilen entsprechend unterschiedlich sozialisiert werden.

Was die Noten betrifft, so lässt sich der deskriptive Befund mit der multivariaten Regression bestätigen: Der Koeffizient der Variable für das oberste Dezil im Fach Deutsch ist signifikant negativ. Aspirantinnen und Aspiranten eines PH-Studiengangs entstammen im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern mit der Präferenz für ein anderes Studium mit geringerer Wahrscheinlichkeit den leistungsstärksten zehn Prozent im Fach Deutsch. Der Befund muss allerdings mit Vorsicht interpretiert werden, da die Vergleichbarkeit der Notenangaben, wie bereits dargelegt, nicht unbedingt gegeben ist. Die am Klassenmittel standardisierten Notenwerte geben aber Hinweise auf die Position der PH-Aspirantinnen und -Aspiranten in der Leistungsverteilung innerhalb der Klasse.

Die Ausbildungsgänge der Pädagogischen Hochschulen werden weiter vor allem von Personen mit hoher Sozial- und Familienorientierung angestrebt; eine Beobachtung, die sich mit den jüngeren Befunden von *Fischer (2002)* oder *Denzler/Fiechter/Wolter (2005)* deckt. Ferner ist diese Gruppe weniger stark an Wissenschaft und Wissenserwerb interessiert. Die Variable Familienorientierung vermag zwar den Geschlechtereffekt nicht vollständig zu erklären; der unabhängige Effekt dieser Variable, in der die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als Einzelitem enthalten ist, kann aber durchaus dahingehend interpretiert werden, dass es sich hier um ein relevantes Studienwahlmotiv für eine Lehrkräfteausbildung handelt.

²⁰ Eine Regression des musischen respektive sozialwissenschaftlichen Fächerprofils (MS) auf eine Reihe von Regressoren, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie bereits beim Eintritt ins Gymnasium relevant waren, lässt die Schülerinnen und Schüler mit diesem Fächerprofil als Personen aus Familien mit tieferem Sozialstatus beschreiben, die sich ferner primär über kreative und musische Aktivitäten definieren. Es handelt sich um Personen mit geringer Karriereeignung, aber mit einer ausgeprägten Sozialorientierung.

6.4 Ausbildungsspezifische oder berufsspezifische Selbstselektion in den Lehrberuf?

Falls die Selbstselektion in den Lehrberuf primär aufgrund von berufsspezifischen Merkmalen stattfindet, dürften sich, wie bereits dargelegt, keine Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Unterrichtsstufen finden lassen, die an unterschiedlichen Institutionen ausgebildet werden. Es wird daher im Folgenden untersucht, ob und inwiefern sich Lehrpersonen nach der präferierten Unterrichtsstufe unterscheiden. Die Untersuchungshypothesen werden mittels multinomialer logistischer Regression getestet, bei der neben Geschlecht, Herkunft und Fächerprofil die motivationalen Faktoren der Studien- und Berufswahl berücksichtigt werden (vgl. Tabelle 2).

Die Resultate in Tabelle 2 zeigen, wie sich die beiden Gruppen – Lehramtsstudierende für Volksschule und Gymnasium – gegenüber der Vergleichsgruppe der übrigen Studierenden unterscheiden. Dieser Vergleich offenbart, dass die vermuteten Faktoren der Selbstselektion vorwiegend bei der Gruppe der zukünftigen PH-Studierenden wirksam werden: Gender, Herkunft und gymnasiales Fächerprofil sowie die bereits in der Probitregression beobachtete Interessen- und Motivkonstellation (sozial, familienorientiert, höhere Zeitpräferenz) sind die relevanten Faktoren bei der Selbstselektion in die Studiengänge für ein Volksschullehramt an den Pädagogischen Hochschulen. Die Personen mit einer Präferenz fürs Gymnasiallehramt unterscheiden sich praktisch nicht von jenen, die ein anderes Studienfach in Angriff nehmen wollen.

Leistungsmäßig zeigt sich im Bezug auf das Fach Deutsch folgendes Bild: angehende PH-Studierende sind gegenüber der Vergleichsgruppe (andere Studienfächer) mit geringerer Wahrscheinlichkeit im obersten Dezil vertreten, während angehende Studierende mit Ziel Gymnasiallehramt eher im obersten Dezil vertreten sind. Letztere zeichnen sich auch durch ein stärkeres Interesse an Wissenschaft aus, während Erstere ein geringeres Interesse an Fachinhalten und Wissenserwerb aufweisen.

Das Interesse an einer kurzen Studiendauer beeinflusst wie vermutet die Präferenz für die Volksschulstufe, also für die Studiengänge der Primar- und der Sekundarstufe I, beides Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen. Dieses Motiv kann zusammen mit der Beobachtung, dass das kleinere Hochschulangebot am Wohnort beziehungsweise die größere Distanz zu einer Universität den Entscheid für die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule begünstigt, als Ausdruck einer stärkeren Gegenwartspräferenz

interpretiert werden, die vermutlich auch mit der statistiefern sozialen Stellung zusammenhängt.

Tabelle 2: Wahrscheinlichkeit der Studienintention für verschiedener Lehrämter im Vergleich zur Studienintention für andere Fächer (multinomiale logistische Regression)

	(1)	(2)
Geschlecht (1=Frau)	1,59 (0,46)**	0,13 (-0,32)
SES	-0,31 (0,13)*	0,06 (-0,12)
Schulisches Fächerprofil (Referenzkategorie: SP)		
MN	-1,00 (-0,61)	-0,58 (0,28)*
WR	0,55 (-0,40)	-0,59 (0,26)*
MS	0,59 (-0,37)	-0,50 (0,28)+
Note Mathe 90th	0,49 (-0,41)	-0,45 (-0,38)
Note Deutsch 90th	-1,22 (0,53)*	0,67 (0,29)*
soziale Orientierung	0,69 (0,18)**	-0,11 (-0,14)
Familienorientierung	0,48 (0,17)**	0,18 (-0,12)
Wissenschaftliche Orientierung	-0,22 (0,11)+	0,33 (0,13)*
Gegenwartsorientierung	0,62 (0,13)**	-0,02 (-0,14)
Karriereorientierung	-0,64 (0,18)**	0,07 (-0,17)
Sicherheitsorientierung	0,08 (-0,22)	0,05 (-0,21)
Distanz zur nächsten Universität	0,71 (0,27)*	0,01 (-0,16)
Konstante	-5,16 (0,52)**	-2,17 (0,25)**
F(28/13)	15,27***	
N	1451	

Survey multinomiale logistische Regression mit Gewichtungsfaktoren;

Standardfehler (in Klammern) sind für die Clusterstichprobe bereinigt

1 = Studienaspiration Vorschul-/Primarstufe und Sekundarstufe I; 2 = Sekundarstufe II;

0 = Nicht-Lehramtsstudiengänge (d.h. alle anderen Studien- und Ausbildungsgänge (Basiskategorie)

MN = mathematisch-naturwissenschaftliches Profil; WR = wirtschafts- und rechtswissenschaftliches Profil;

MS = musikalisches und sozialwissenschaftliches Profil

SP = alt- oder neusprachliches Profil; MN = mathematisch-naturwissenschaftliches Profil;

WR = wirtschafts- und rechtswissenschaftliches Profil; MS = musikalisches oder sozialwissenschaftliches Profil

Signifikanzniveau: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,1$

Die Befunde legen insgesamt den Schluss nahe, dass die für die Berufswahl Volksschullehramt entscheidenden Faktoren nicht nur auf individuelle Neigungen zurückzuführen sind, sondern auch ausbildungs- und somit institutionenspezifisch begründet sind. Das heißt, die Präferenz für einen bestimmten Beruf ergibt sich nicht nur durch den Beruf selbst, sondern auch durch die Charakteristiken des dafür vorgesehenen Studiums und der ausbildenden Institution. Dass die Studien- und somit auch die Berufswahl durch institutionenspezifische Merkmale der Hochschulen beeinflusst werden, zeigt auch ein zusätzlicher Vergleich der Selbstselektion in die verschiedenen Institutionen der Tertiärstufe, also ein Vergleich zwischen Universität, Polytechnikum (ETH), Fachhochschule und Pädagogischer Hochschule (vgl. Tabelle 3).

Die Selbstselektion in die verschiedenen Hochschultypen erfolgt zum einen auf der Basis von personalen Merkmalen wie Gender und Herkunft, zum andern prädisponiert die fachliche Ausrichtung am Gymnasium die Studienwahl. Weiter ist es aber auch die kognitive und motivationale Disposition, nach welcher die Selbstselektion erfolgt. Dabei dürften institutionelle Merkmale der verschiedenen Hochschularten ebenfalls ausschlaggebend sein.

Leistungsmäßig finden wir positive Effekte von Mathematik auf die Wahl ETH und negative im Fach Deutsch auf die Wahl Fachhochschule oder Pädagogische Hochschule. Dieser Befund wird wiederum ergänzt durch das Bild, das sich hinsichtlich Wissen und Wissenschaft ergibt: Ob es sich um das Interesse an Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten oder um das Interesse an fachlichen Inhalten und Wissenserwerb handelt, Personen, die sich ins Polytechnikum (ETH) selektionieren, verzeichnen hier im Vergleich zu angehenden Universitätsstudierenden höhere Werte; Personen, welche sich für eine Fachhochschule oder eine Pädagogische Hochschule interessieren, weisen tiefere Werte auf. Die beiden stärker berufsorientierten Hochschultypen Fachhochschule und Pädagogische Hochschule werden damit von Personen gewählt, die weniger wissenschaftlich orientiert sind und eine praxisorientierte Ausbildung vorziehen (vgl. Modell 1, Tabelle 3).

Letzteres stimmt mit der Ausrichtung der beiden Hochschultypen überein, ersteres kann sich aber auch bei einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule oder selbst einer Fachhochschule als problematisch erweisen. Dass Praxisorientierung jedoch nicht unbedingt mit einer geringeren wissenschaftlichen Orientierung einhergehen muss, zeigen die Resultate für die Personen mit Präferenz ETH: Hier sind beide Koeffizienten signifikant positiv (vgl. Kolonne 4 in Tabelle 3).

Tabelle 3: Wahrscheinlichkeit der Studienintention für verschiedene Hochschultypen
(multinomiale logistische Regression)

	Modell 1			Modell 2		
	(ETH)	(FH)	(PH)	(ETH)	(FH)	(PH)
Geschlecht (1 = Frau)	-1,17 (0,22)***	0,50 (0,21)*	2,15 (0,34)***	-0,84 (0,27)**	0,32 (0,22)	1,60 (0,40)***
SES	0,01 (0,12)	-0,13 (0,10)	-0,46 (0,13)**	0,05 (0,10)	-0,15 (0,11)	-0,57 (0,14)***
Nationalität (1 = Schweiz)	0,41 (0,42)	0,92 (0,60)	2,30 (0,79)**	0,48 (0,43)	0,81 (0,61)	2,28 (0,83)**
Schul. Fächerprofil (Referenzkat.: SP)						
MN	1,84 (0,38)***	0,51 (0,20)*	-0,66 (0,67)	1,74 (0,42)***	0,91 (0,24)***	-0,22 (0,69)
WR	-0,93 (0,26)***	-0,02 (0,22)	0,20 (0,35)	-1,06 (0,31)**	0,12 (0,22)	0,47 (0,40)
MS	0,12 (0,46)	1,06 (0,23)***	1,57 (0,35)***	0,14 (0,44)	1,13 (0,24)***	1,56 (0,40)***
Note Mathe 90th	0,85 (0,20)***	-0,48 (0,29)	0,31 (0,30)	0,52 (0,25)*	-0,28 (0,30)	0,40 (0,34)
Note Deutsch 90th	-0,64 (0,40)	-0,97 (0,29)**	-1,95 (0,51)***	-0,65 (0,39)	-0,93 (0,32)**	-1,77 (0,47)***
Wissenschaftliche Orientierung				0,53 (0,15)**	-0,66 (0,18)***	-0,70 (0,09)***
Wissensorientierung				-0,06 (0,11)	0,15 (0,15)	-0,41 (0,17)*
soziale Orientierung				-0,58 (0,11)***	0,05 (0,18)	1,03 (0,19)***
Familienorientierung				0,29 (0,11)*	0,03 (0,10)	0,56 (0,21)*
Konstante	-1,62 (0,52)**	-2,52 (0,69)***	-6,25 (0,91)***	-2,02 (0,55)***	-2,56 (0,70)***	-6,73 (0,96)***
F	12,74			10,67		
N	1257			1257		
<p>1 = Studienaspiration Universität (Basiskategorie); 2 = Studienaspiration Polytechnikum (ETH); 3 = Studienaspiration Fachhochschule (FH); 4 = Studienaspiration Pädagogische Hochschule (PH) Survey multinomiale logistische Regression mit Gewichtungsfaktoren; Standardfehler (in Klammern) sind für die Clusterstichprobe bereinigt SP = alt- oder neusprachliches Profil; MN = mathematisch-naturwissenschaftliches Profil; WR = wirtschafts- und rechtswissenschaftliches Profil; MS = musisches oder sozialwissenschaftliches Profil Signifikanzniveau: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$</p>						

7 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie zeigt, dass sich Interessentinnen und Interessenten für eine Lehr-tätigkeit auf der Primar- oder Sekundarstufe I in Bezug auf Geschlecht, soziale Herkunft und gymnasiales Fächerprofil deutlich von Studierenden anderer Fächer unterscheiden. Dass sich in der relativ homogenen Gruppe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten signifikante Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft finden lassen, ist ein nicht unerwartetes, aber doch erstaunliches Ergebnis. Die soziale Selektivität erweist sich als wichtige Einflussgröße, die bereits bei der Wahl des musischen oder sozialwissenschaftlichen Fächerprofils am Gymnasium wirksam ist. Diese Fächerkombination, verbunden mit teilweise geringeren Leistungswerten im Fach Deutsch sowie einem geringeren wissenschaftlichen Interesse, erhöht die Neigung, einen Ausbildungsgang an der Pädagogischen Hochschule anzustreben.

Die zukünftigen PH-Studierenden sind also primär Frauen aus statistieferem, insbesondere nicht akademischem Elternhaus, die sich für eine soziale, praktische und mit Familienpflichten gut vereinbare Berufstätigkeit interessieren. Ferner wird der primäre Nutzen des angestrebten Studiengangs in der kurzen Ausbildung und dem Freiraum, den das Studium bietet, gesehen. Neben der Bedeutung der geografischen Nähe zu einer Pädagogischen Hochschule sprechen viele dieser Beweggründe für eine institutionenbezogene Studien- und Berufswahl, was dadurch unterstrichen wird, dass sich angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe II hinsichtlich dieser Aspekte nicht von Studierenden anderer Fächer an Universitäten unterscheiden.

In der Literatur wurde die Studienwahl Volksschullehramt bislang vorwiegend als positiver Entscheid, motiviert durch die zukünftige Unterrichtstätigkeit, verstanden. Angesichts unserer Forschungsergebnisse könnte es sich aber ebenso gut auch um einen Entscheid gegen alternative Studiengänge handeln. Die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat die Pädagogischen Hochschulen zwar auf die gleiche Stufe wie die Universitäten gehoben; der neu geschaffene Hochschultypus unterscheidet sich jedoch in verschiedener Hinsicht von den Universitäten. Solche Unterschiede – objektive oder subjektiv wahrgenommene – können dazu führen, dass bestimmte Studierende von einer Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule angezogen, andere dagegen davon abgehalten werden.

Falls diese Selbstselektion in die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen zu einem großen Teil – wie die gefundenen Ergebnisse vermuten lassen – aufgrund institutioneller

Merkmale erfolgt, müsste die Frage gestellt werden, ob die optimale Zusammensetzung der Studierendenpopulation im Hinblick auf die gestiegenen Anforderungen der Ausbildung mit der Schaffung eines eigenen Hochschultypus für die Lehrerbildung tatsächlich erreicht wurde.

Literatur

Akerlof, George A.; Kranton, Rachel E. (2000): Economics and Identity. In: Quarterly Journal of Economics 115, 3, S. 715–753

Becker, Gary S. (1964 [1993]): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Third Edition. Chicago/London

Becker, Rolf (2000a): Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33, (2000), 2, S. 261–276

Becker, Rolf (2000b): Studierbereitschaft und Wahl von ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern. Eine empirische Untersuchung sächsischer Abiturienten der Abschlussjahrgänge 1996, 1998 und 2000. (Discussion Paper) Dresden

Bergmann, Christian; Eder, Ferdinand (1994): Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? In: Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrer/in werden. Innsbruck, S. 47–63

Bieri, Thomas (1999): Zufrieden in der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau. Aarau

Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 59–91

Boudon, Raymond (1973 [1984]): L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Troisième édition. Paris

Butlin, George (1999): Determinants of postsecondary education. In: Education Quarterly Review 5, 3, S. 9–35

Christofides, Louis N.; Cirello, Jim; Hoy, Michael (2001): Family Income and Postsecondary Education in Canada. In: The Canadian Journal of Higher Education 31, 1, S. 177–208

Deauvieau, Jérôme (2005): Devenir enseignant du secondaire: les logiques d'accès au métier. In: Revue française de pédagogie, 150, S. 31–41

Denzler, Stefan; Fiechter, Ursula; Wolter, Stefan C. (2005): Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, 4, S. 576–594

Eccles, Jacqueline S. (2005): Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In: Elliot/Dweck (Hrsg.): Handbook of competence and motivation. New York, S. 105–121

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993): Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. Bern, Dossier, 24

Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs: gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim

Fischer, Natalie (2002): Studienwahlmotive und Geschlechtssegregation im Lehrberuf. In: Hermes, Liesel/Hirschen, A./Meissner, I. (Hrsg.): Gender und Interkulturalität. Ausgewählte Beiträge der 3. Fachtagung Frauen-/Gender-Forschung in Rheinland-Pfalz. Tübingen

Freeman, Richard B. (1986): Demand for Education. In: Ashenfelter, O. C./Layard, R. (Hrsg.): Handbook of Labor Economics. Amsterdam, S. 357–386

Frenette, Marc (2004): Access to College and University. Does distance to school matter?. In: Canadian Public Policy 30, 4, S. 427–443

Frenette, Marc (2006): Too Far to Go On? Distance to School and University Participation. In: Education Economics 14, 1, S. 31–58

Georg, Werner (2005): Studienfachwahl: Soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. In: ZA-Information 57, S. 61–82

Giesen, Heinz; Gold, Andreas (1993): Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 40, S. 111–124

Giorgi, Giacomo de; Pellizzari, Michele; Redaelli, Silvia (2007): Be as Careful of the Books you Read as of the Company you Keep: Evidence on Peer Effects in Educational Choices. (Discussion Paper 2833). Bonn

Grunder, Hans Ulrich (1995): Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern

Hanushek, Eric A. (2008): The Economic Benefits of Improved Teacher Quality. In: Soguel, Nils C. et al. (Hrsg.): Governance and Performance of Education Systems. Dordrecht, S. 107–135

Hanushek, Eric A.; Pace, Richard R. (1995): Who Chooses To Teach (and Why)? In: Economics of Education Review 14, 2, S. 101–117

Helberger, Christoph; Palamidis, H. (1989): Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. In: Döring, Peter A. et al. (Hrsg.): Bildung in sozioökonomischer Sicht. Wien

Hirsch, Gertrude; Ganguillet, Gilbert; Trier, Uri P. (1990): Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern

Holland, John L. (1985): Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Englewood Cliffs, NJ

Holland, John L. (1997): Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL

Hutmacher, Walo (2003): Univox-Ausbildung: Fragen zur Attraktivität, zum Image, zum sozialen Status der Lehrberufe. Zürich

Jann, Ben (2005): Einführung in die Statistik. 2., bearb. Aufl. München

Jiménez, Juan D. de; Salas-Velasco, Manuel (2000): Modeling educational choices. A binomial logit model applied to the demand for Higher Education. In: Higher Education 40, 2, S. 293–311

Kohler, Ulrich; Kreuter, Frauke (2001): Datenanalyse mit Stata. Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung. München

Lehmann, Lukas; Criblez, Lucien; Guldemann, Titus; Fuchs, Werner; Périsset Bagnoud, Danièle (2007): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006. Aarau

Lent, Robert W.; Brown, Steven D.; Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: Journal of Vocational Behavior 45, 1, S. 79–122

Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden

Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 3, S. 299–327

Manski, Charles F. (1987): Academic ability, earnings, and the decision to become a teacher: Evidence from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972. In: Wise, D. (ed): Public Sector Payrolls. Chicago, IL

Murnane, Robert J.; Singer, Judith D.; Willet, John B. (1991): Who will teach? Policies that matter. Cambridge, MA

Nye, Barbara; Konstantopoulos, Spyros; Hedges, Larry V. (2004): How Large are Teacher Effects? In: Educational Evaluation and Policy Analysis 26, S. 237–257

OECD (2005): Teachers matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris

Oesterreich, Detlef (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin

Podgursky, Michael; Monroe, Ryan; Watson, Donald (2004): The academic quality of public school teachers. An analysis of entry and exit behavior. In: *Economics of Education Review* 23, 5, S. 507–518

Schnabel, Kai-Uwe; Gruehn, Sabine (2000): Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn.* Opladen, S. 405–445

Schwänke, Ulrich (1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. Weinheim

Smits, Niels; Vorst, Harrie; Mellenbergh, Gideon (2002): Predicting Academic Discipline Choice Using Students' Subjective Utilities (Discussion Paper). Amsterdam

Spiess, C. Katharina; Wrohlich, Katharina (2008): Does distance determine who attends a university in Germany? (SOEP Papers on Multidisciplinary Panel Data Research, 118). Berlin

Spinath, Barbara; van Ophuysen, Stefanie; Heise, Elke (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 3, S. 186–197

Stegmann, Heinz (1980): Abiturient und Studium. Bestimmungsfaktoren für die Studienaufnahme und die Wahl des Studienganges. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 13, S. 531–542

Stinebrickner, Todd R. (2001): A Dynamic Model of Teacher Labor Supply. In: *Journal of Labor Economics* 19, 1, S. 196–230

Tanner, Hannes (1993): Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht. Weinheim

Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Joachim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt

Trautwein, Ulrich; Maaz Kai; Lüdtke, Oliver; Nagy, Gabriel; Husemann, Nicole; Watermann, Rainer; Köller, Olaf (2006): Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 3, S. 393–412

Ulich, Klaus (2003): „Das kann ich“ – subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. In: Die Deutsche Schule 95, 1, S. 77–85

Watermann, Rainer; Maaz, Kai (2004): Studierneigung bei Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien. In: Köller, O. et al. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen, S. 403–450

Webbink, Dinand (1999): Student decisions and consequences. Amsterdam

Wolter, Stefan C.; Denzler, Stefan (2004): Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland. In: Brussels Economic Review 47, 3/4, S. 387–407

Wolter, Stefan C.; Weber, Bernhard A. (2003): Welche Löhne und Bildungsrenditen erwarten Studierende an Schweizer Hochschulen? In: Backes-Gellner, Uschi/Schmidtke, Corinna (Hrsg.): Hochschulökonomie – Analysen interner Steuerungsprobleme und gesamtwirtschaftlicher Effekte. Schriften des Vereins für Socialpolitik 296. Berlin, S. 145–161

Wössmann, Ludger (2002): Schooling and the Quality of Human Capital. Berlin

Anhang

1. Faktoranalysen

Skala	Beispiel-Item	Anzahl Items	Cronbach's Alpha
Wissenschaftliche Orientierung	Ich bin an wissenschaftlichen Erkenntnissen interessiert.	4	0,66
Wissensorientierung	Die Ausbildung ermöglicht mir, meinen Horizont zu erweitern.	5	0,52
Praxisorientierung	Ich bin an einer praxisnahen Ausbildung interessiert.	4	0,64
Soziale Orientierung	Ich bin an einem Beruf mit Kontakt zu anderen Menschen interessiert.	4	0,70
Familienorientierung	Mir ist wichtig, Beruf und Familie gut vereinbaren zu können.	4	0,64
Gegenwartsorientierung	Es ist mir wichtig, dass die Ausbildung eher kurz ist.	2	0,61
Karriereorientierung	Mir ist wichtig, eine berufliche Karriere zu machen.	5	0,84
Sicherheitsorientierung	Mir ist wichtig, einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.	2	0,76

Faktormatrizen der einzelnen Skalen	Faktorladung	Kommunalität
Wissenschaftliche Orientierung (Varianzaufklärung: 50%; χ^2 (6), $p < 0,001$)		
Ich bin an wissenschaftlichen Erkenntnissen interessiert.	0,80	0,64
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, Möglichkeit zu wissenschaftlicher Tätigkeit zu haben.	0,78	0,60
Mein wissenschaftliches und theoretisches Wissen ist ein Gewinn für die von mir angestrebte Berufsausbildung.	0,64	0,41
Ich gehe gerne theoretisch und konzeptuell an etwas heran.	0,58	0,34
Wissensorientierung (Varianzaufklärung : 35 %; χ^2 (6), $p < 0,001$)		
Die Ausbildung interessiert mich fachlich am meisten.	0,40	0,16
Die Ausbildung ermöglicht mir, meinen Horizont zu erweitern.	0,66	0,44
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, Wissen und Erkenntnisse in die Praxis umsetzen zu können.	0,55	0,31
Lebensziel: Mich weiterbilden.	0,68	0,47
Lebensziel: Natur, Menschen und Gesellschaft verstehen lernen.	0,61	0,37
Praxisorientierung (Varianzaufklärung: 53%; χ^2 (6), $p < 0,001$)		
Ich möchte eine vorwiegend praktische Tätigkeit ausüben.	0,80	0,64
Wichtig an meiner Ausbildung ist, dass sie sehr praxisnah ist.	0,76	0,57
Ich bevorzuge praktische Tätigkeiten.	0,73	0,53
Für die von mir angestrebte Tätigkeit ist „Learning by doing“ der beste Weg.	0,62	0,38
Gegenwartspräferenz (Varianzaufklärung: 72% ; χ^2 (1), $p < 0,001$)		
Wichtig an meiner Ausbildung ist, dass sie eher kurz dauert.	0,85	0,72
Wichtig an meiner Ausbildung ist, dass sie mir genügend Freiraum für anderes gibt.	0,85	0,72
Soziale Orientierung (Varianzaufklärung: 53%; χ^2 (6), $p < 0,001$)		
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, viel Kontakt mit anderen Menschen zu haben.	0,80	0,65
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, anderen Menschen zu helfen.	0,75	0,56
Lebensziel: Mich für die Gemeinschaft und andere Menschen einzusetzen.	0,72	0,52
Ich bin ein kontaktfreudiger Mensch.	0,64	0,41
Familienorientierung (Varianzaufklärung: 82% ; χ^2 (6), $p < 0,001$)		
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, Beruf und Familie gut vereinbaren zu können.	0,83	0,69
Lebensziel: Eine eigene Familie mit Kindern haben.	0,80	0,64
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, Fähigkeiten für spätere Familienpflichten erwerben zu können.	0,68	0,46
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, auch Teilzeit arbeiten zu können.	0,42	0,18

Faktormatrizen der einzelnen Skalen	Faktorladung	Kommunalität
Karriereorientierung (Varianzaufklärung: 61% ; χ^2 (10), $p < 0,001$)		
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, Karriere zu machen.	0,86	0,26
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, ein gutes Einkommen zu haben.	0,78	0,39
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, einen angesehenen Beruf zu haben.	0,76	0,43
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, eine Vorgesetztenposition einzunehmen.	0,78	0,38
Lebensziel: Im Beruf erfolgreich zu sein.	0,73	0,46
Sicherheitsorientierung (Varianzaufklärung: 80%; χ^2 (1), $p < 0,001$)		
An meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig, einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.	0,90	0,20
Lebensziel: finanziell gesichert zu sein.	0,90	0,20

Hauptkomponenten Faktoranalysen mit orthogonaler Rotation (Varimax), mit jeweils einfaktorieller Lösung.

2. Deskriptive Statistik

a) abhängige Variablen

Variable: intendiertes Studienfach	Häufigkeit	Spaltenanteil
Lehramt Vorschul-/Primarstufe und Sekundarstufe I (PH-Studiengänge)	129	8,84
Lehramt Sekundarstufe II	112	7,70
anderes Fach	1210	83,22
n.a.	3	0,21
Total	1457	100,00

Variable: präferierte Hochschulart	Häufigkeit	Spaltenanteil
Universität	676	46,49
Eidgenössische Technische Hochschule (ETH)	232	15,96
Fachhochschule	221	15,20
Pädagogische Hochschule	129	8,87
Keine tertiäre Ausbildung	196	13,85
Total	1454	100,00

b) unabhängige Variablen nach intendiertem Studienfach

	Gesamtes Sample				PH-Lehramtsstudien- gänge (Vorschule/ Primar/Sekundar I)		Andere Studiengänge	
	n = 1454				n = 129		n = 1322	
	Mean	Std. Dev.	Min	Max	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
Geschlecht (Frau = 1)	0,58	0,49	0	1	0,91	0,29	0,55	0,50
SES Eltern	0,00	1,00	-1,59	3,42	-0,30	0,82	0,03	1,01
<i>Schulisches Fächerprofil</i>								
SP (alte/neue Sprachen)	0,30	0,46	0	1	0,33	0,47	0,29	0,45
MN (Mathematik/Naturwiss.)	0,26	0,44	0	1	0,09	0,28	0,27	0,45
WR (Wirtschaft/Recht)	0,20	0,40	0	1	0,10	0,30	0,21	0,41
MS (Musisch/Sozialwiss.)	0,25	0,43	0	1	0,48	0,50	0,23	0,42
Note Mathe oberstes Dezil	0,10	0,30	0	1	0,10	0,30	0,10	0,30
Note Deutsch oberstes Dezil	0,10	0,30	0	1	0,05	0,27	0,11	0,31
<i>Motive und Interessen</i>								
Wissenschaftliche Orientierung	0	1	-3,07	2,24	-0,59	0,81	0,06	1,00
Soziale Orientierung	0	1	-3,51	1,43	0,73	0,66	-0,07	1,00
Familienorientierung	0	1	-3,15	1,75	0,59	0,90	-0,06	0,99
Gegenwartsorientierung	0	1	-1,44	2,94	0,67	1,06	-0,07	0,97
Karriereorientierung	0	1	-2,83	1,90	-0,50	0,76	0,05	1,01
Sicherheitsorientierung	0	1	-4,07	1,03	-0,10	1,02	0,01	1,00
<i>Strukturvariablen</i>								
Universitätskanton	0,98	0,90	0	2	0,88	0,85	0,99	0,90
Distanz zur nächsten Universität	0,70	0,67	0	3,1	0,82	0,63	0,69	0,68

Anschrift des korrespondierenden Verfassers:

Stefan Denzler
 Entfelderstr. 61
 CH-5000 Aarau
 Schweiz
 E-Mail: stefan.denzler@skbf-csre.ch

Stefan Denzler, lic. sc. pol., Universität Lausanne, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Univ.-Prof. Dr. rer. pol. habil. Stefan C. Wolter, Universität Bern; CESifo; IZA, ist Direktor der SKBF.

Buchvorstellungen

Burkhardt, Anke (Hrsg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, 2008, ISBN 978-3-931982-58-4, 693 Seiten

Das Spektrum der Fördermöglichkeiten für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Promotions- und anschließenden Postdoktorandenphase ist breit gefächert. Es umfasst eine Vielzahl von Fördermaßnahmen unterschiedlicher Institutionen und reicht von Stellen in Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen über Stipendien bis zu speziellen Instrumenten zur Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Leitungsfunktion. Dieses Fördersystem ist jedoch unübersichtlich und das Durchlaufen der verschiedenen Qualifizierungsphasen für den einzelnen Wissenschaftler mit zum Teil erheblichen persönlichen Risiken verbunden. Vor diesem Hintergrund gab das Bundesministerium für Bildung und Forschung den Anstoß zu einem „Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“, der einen Überblick über das vielgestaltige System der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geben sowie Informationsdefizite und weiteren Forschungsbedarf benennen sollte. Dieser Bericht, erarbeitet vom Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg mit Unterstützung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung sowie des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel, liegt nun in einer ausführlichen Fassung vor. Die einzelnen Kapitel behandeln die Promotions- und die Postdoktorandenphase, die Fördermöglichkeiten der großen Forschungsorganisationen, die Programme auf Bundes- und Länderebene sowie der Ebene der Europäischen Union und werfen schließlich einen Blick auf Modelle der Doktorandenausbildung im europäischen Ausland. Die in diesem Band dargestellten Forschungsergebnisse bildeten zudem die Grundlage für den ersten Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, den das Bundesministerium für Bildung und Forschung Anfang 2008 vorgelegt hat.

Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, ISBN-10 3-531-14938-5, 357 Seiten

Eine Reihe empirisch arbeitender Sozialwissenschaftler stellt sich der Frage: Welche Folgen hatte die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre für die Gesellschaft? Welche Ziele wurden erreicht, welche nicht beabsichtigten Nebenwirkungen sind aufgetreten? Und welche Veränderungen beruhen auf anderen gesellschaftlichen Entwicklungen als der Bildungsexpansion? An die Stelle von Mutmaßungen setzen sie methodisch anspruchsvolle statistische Analysen von hochwertigen empirischen Daten, die bundesweit repräsentativ im Längsschnitt erhoben wurden. Zugleich kann dem Band eine vergleichsweise hohe Lesbarkeit bescheinigt werden. Durch alle Kapitel zieht sich das Interesse an den Folgen der Bildungsexpansion für die gesamte Gesellschaft und ihre soziale Struktur. Nach einem Einführungskapitel nehmen namhafte Sozialwissenschaftler in zwölf Einzelkapiteln unterschiedliche Aspekte des Wandels und Teilbereiche der Gesellschaft in den Blickwinkel. Beispielsweise untersucht Rolf Becker, ob steigende Bildung auch zu einer Zunahme an Chancengleichheit für die Kinder weniger gebildeter Eltern geführt hat und kommt zum gegenteiligen Schluss. Drei Kapitel betrachten die Folgen der Bildungsexpansion für die Strukturen der Arbeitswelt, die Frauenerwerbstätigkeit und die Einkommensverteilung. Auch die Auswirkungen auf politische und kulturelle Aspekte der Gesellschaft (unter anderem politisches Interesse, Wertewandel, Ehe und Familiengründung sowie Gesundheit und Lebenserwartung) werden empirisch in insgesamt sechs Kapiteln untersucht. Ein Schlusskapitel diskutiert, in welchem Sinne man angesichts dieser empirischen Ergebnisse von Deutschland als einer „Bildungsgesellschaft“ sprechen kann.

Jahresindex 2008

	Heft	Seite
<i>Bisschop Boele, Evert; Burgler, Hiltje; Kuiper, Henriette:</i> Using EFQM in higher education: Ten years of experience with programme auditing at Hanzehogeschool Groningen	1	94
<i>Denzler, Stefan; Wolter, Stefan C.:</i> Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren	4	112
<i>Dirscherl, Klaus:</i> Fundraising beginnt mit Friendraising – Das Modell des Neuburger Gesprächskreises der Universität Passau	3	92
<i>Fischer, Achim:</i> Mehr als frisches Geld – Fundraising als Teil des strategischen Hochschul-Marketings	3	82
<i>Friedl, Gunther; Eckart, Konrad; Winkel, Susanne:</i> Konzeption eines Kostenrechnungsmodells an Hochschulen zur Ermittlung von Gemeinkostenzuschlägen für EU-Forschungsprojekte am Beispiel der Universität Mainz	2	86
<i>Gensch, Kristina:</i> Genug Praxis für den Beruf? Eine Untersuchung zur Vermittlung von Praxiserfahrungen und Berufsbefähigung in Bachelor-Studiengängen	2	56
<i>Gross, Christiane; Jungbauer-Gans, Monika; Kriwy, Peter:</i> Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren – Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen	4	8
<i>Haibach, Marita:</i> Entwicklung und Perspektiven des Hochschul-Fundraisings	3	10
<i>Hell, Benedikt; Haehnel, Christin:</i> Bewerbermarketing im tertiären Bildungsbereich unter Berücksichtigung des Entscheidungsverhaltens Studieninteressierter	2	8
<i>Künzel, Rainer:</i> Das institutionelle Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA): Hintergrund, Ansatz und Vorgehen	1	112
<i>Lojewski, Ute von:</i> Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster	1	60

	Heft	Seite
<i>Melzer, Arnulf</i> : Professionelles Fundraising an Hochschulen – Wie es die Technische Universität München macht	3	58
<i>Mutz, Rüdiger; Daniel, Hans-Dieter</i> : Nutzung von Lehrevaluationsdaten für die Qualitätssicherung der Evaluationsinstrumente am Beispiel der Universität Zürich	2	34
<i>Nickel, Sigrun</i> : Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick	1	16
<i>Notz, Matthias; Roy, Patrick</i> : Fundraising-Konzepte für Hochschulen mit professioneller Unterstützung – Notwendigkeit, Struktur, Herausforderungen	3	106
<i>Petzoldt, Jürgen; Schorcht, Heike; Haaßengier, Claudia</i> : Qualitätsmanagement für Lehre und Forschung: Erfahrungen der Technischen Universität Ilmenau	1	74
<i>Sandfuchs, Gabriele</i> : Qualitätskultur und Qualitätsmanagement im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel der Universität Bayreuth	4	60
<i>Schmidt, Boris; Richter, Astrid</i> : Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler? – Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden	4	34
<i>Schmidt, Juana</i> : Das Hochschulsystem der Schweiz – Aufbau, Steuerung und Finanzierung der schweizerischen Hochschulen	2	114
<i>Schmidt, Uwe; Horstmeyer, Jette</i> : Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz	1	40
<i>Siedler, Hermann; Bölling, Petra; Falkenhagen, Harriet</i> : Die Jubiläumskampagne der Universität Freiburg als Start in ein systematisches Fundraising	3	70
<i>Stolte, Stefan</i> : Private Stiftungen und Hochschul-Fundraising	3	36
<i>Winter, Martin</i> : Studienstruktureform in der universitären Lehrerbildung – Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrerstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts	4	82

Index of abstracts 2008

	issue	page
<i>Bisschop Boele, Evert; Burgler, Hiltje; Kuiper, Henriette</i> : Using EFQM in higher education: Ten Years of Experience with Programme Auditing at Hanze Hogeschool Groningen	1	94
<i>Denzler, Stefan; Wolter, Stefan C.</i> : Self-Selection into Teacher Education – Individual and Institutional Effects	4	112
<i>Dirscherl, Klaus</i> : Fundraising starts with Friendraising – The "Neuburg Group" as a Model of Fundraising at the University of Passau	3	92
<i>Fischer, Achim</i> : More than Additional Funding – Fundraising as a Strategic Marketing Element for Higher Education Institutions	3	82
<i>Friedl, Gunther; Eckart, Konrad; Winkel, Susanne</i> : Design of a Model of Cost Accounting for Higher Education Institutions Determining Overhead Additions for EU Research Projects: The Example of the University of Mainz	2	86
<i>Gensch, Kristina</i> : Sufficient Practice for the Profession? A Study on Conveying Practical Experiences and Professional Qualifications in Bachelor Programmes	2	56
<i>Gross, Christiane; Jungbauer-Gans, Monika; Kriwy, Peter</i> : The Importance of Meritocratic and Social Factors for Occupational Careers in Science – Results from Expert Interviews in Selected Disciplines	4	8
<i>Haibach, Marita</i> : Trends and Perspectives in Fundraising for Higher Education	3	10
<i>Hell, Benedikt; Haehnel, Christin</i> : Marketing in Higher Education Considering Potential Students' Decision Behaviour	2	8
<i>Künzel, Rainer</i> : The Institutional Evaluation Procedure of the Lower Saxon Evaluation and Accreditation Agency ZEvA: Background, Approach and Proceeding	1	112
<i>Lojewski, Ute von</i> : Quality Management with a Focus on Process Quality: The Example of Fachhochschule Münster	1	60
<i>Melzer, Arnulf</i> : Professional Fundraising for Higher Education Institutions – The Way the Technische Universität München Handles it	3	58

	issue	page
<i>Mutz, Rüdiger; Daniel, Hans-Dieter</i> : The Use of Course Evaluation Data for the Quality Assurance of Course Evaluation Instruments: The Example of the University of Zurich	2	34
<i>Nickel, Sigrun</i> : Quality Management Systems at German Universities and Fachhochschulen: A Critical Overview	1	16
<i>Notz, Matthias; Roy, Patrick</i> : Professionally Supported Fundraising Conceptions for Higher Education Institutions – Need, Structure, Challenges	3	106
<i>Petzoldt, Jürgen; Schorcht, Heike; Haaßengier, Claudia</i> : Quality Management for Teaching and Research: Experience of the Technical University Ilmenau	1	74
<i>Sandfuchs, Gabriele</i> : Quality Culture and Quality Management in the Context of the Bologna Process: The Example of the University of Bayreuth	4	60
<i>Schmidt, Boris; Richter, Astrid</i> : Supportive Mentor or Absent Task Allocator – A Qualitative Study into Professors' Leadership Behaviour in the Course of PhD Supervision	4	34
<i>Schmidt, Juana</i> : The Swiss Higher Education System. Structure, Governance and Funding of the Swiss Institutions of Higher Education	2	114
<i>Schmidt, Uwe; Horstmeyer, Jette</i> : System Accreditation at the Johannes-Gutenberg University at Mainz: Prerequisites, Experience, Opportunities	1	40
<i>Siedler, Hermann; Bölling, Petra; Falkenhagen, Harriet</i> : The University of Freiburg's Anniversary as a Kickoff for Steady Fundraising	3	70
<i>Stolte, Stefan</i> : Private Foundations and University Fundraising	3	36
<i>Winter, Martin</i> : Structural Reforms of University Teacher-Training: The Model of Saxony-Anhalt	4	82

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontextes, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum, Berücksichtigung der relevanten Literatur. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung. Die redaktionelle Betreuung der Zeitschrift liegt bei Mitarbeitern des Instituts.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt. Weitere wichtige Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte finden Sie auf unserer Homepage www.ihf.bayern.de unter Publikationen.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)

Prinzregentenstraße 24

80538 München

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

<i>Christiane Gross, Monika Jungbauer-Gans, Peter Kriwy:</i> Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren – Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen	8
<i>Boris Schmidt, Astrid Richter:</i> Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler? – Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden	34
<i>Gabriele Sandfuchs:</i> Qualitätskultur und Qualitätsmanagement im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel der Universität Bayreuth	60
<i>Martin Winter:</i> Studienstrukturreform in der universitären Lehrerbildung – Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrerstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts	82
<i>Stefan Denzler, Stefan C. Wolter:</i> Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren	112

BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN