

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

4 | 2015

Gaens: Noteninflation an deutschen Hochschulen

Zaunbauer/Brouër/Schmidt/Möller:
Strukturelle Veränderungen in der Lehrerausbildung

Daumiller/Figas/Dresel: Ziele von Hochschuldozierenden

Müller: Leitbilder deutscher Universitäten

Schimank:
Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

4 | 2015

Gaens: Noteninflation an deutschen Hochschulen

Zaubauer/Brouër/Schmidt/Möller: Strukturelle Veränderungen in der Lehrerausbildung

Daumiller/Figas/Dresel: Ziele von Hochschuldozierenden

Müller: Leitbilder deutscher Universitäten

Schimank: Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München
Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Mdgt. a. D. Jürgen Großkreutz, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft,
Forschung und Kunst, München

Dr. Lydia Hartwig, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und
Hochschulplanung, München

Professor Dr. Dorothea Jansen, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissen-
schaften, Speyer

Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Ludwig-Maximilians-Universität,
München

Thomas May, Wissenschaftsrat, Köln

Professor Rosalind Pritchard, AcSS, University of Ulster, United Kingdom

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deinungen

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 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 durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. 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.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Thomas Gaens: Noteninflation an deutschen Hochschulen – Werden die Examensnoten überall immer besser?	8
Research Notes	
Anna Chr. M. Zaunbauer, Birgit Brouër, Astrid Schmidt, Jens Möller: Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung	36
Martin Daumiller, Paula Figas, Markus Dresel: Selbstbezogene Ziele von Dozierenden: Ergebnisse einer Interviewstudie	52
Romina Müller: Wertpräferenzen an deutschen Universitäten – Eine Leitbilderanalyse zur Organisationskultur	64
Denkanstöße	
Uwe Schimank: Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?	80
Mitteilungen	100
Buchvorstellungen	103
Jahresindex 2015	105
Index 2015	106
Hinweise für Autoren	109

Editorial

Diese Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ greift eine große Bandbreite hochschulbezogener Themen auf und umfasst zudem mehrere, teils neue Rubriken. Sie finden darin neben der neuen Sparte „Research Notes“ die Sparte „Denkanstöße“ sowie die bewährten Rubriken „Mitteilungen“ und „Buchvorstellungen“.

Mit den „Research Notes“ wollen wir eine Plattform bieten, auf der Autorinnen und Autoren interessante und aktuelle Teilaspekte aus Ihren laufenden Forschungsprojekten einem Fachpublikum vorstellen können. „Research Notes“ sind keine umfangreichen Manuskripte, sondern Arbeitspapiere (Working Papers) mit einem Umfang von maximal zehn Seiten, durch die erste Ergebnisse aus längerfristig angelegten wissenschaftlichen Projekten zeitnah veröffentlicht werden können. Die neue Rubrik steht Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aller Karrierestufen offen, möchte aber besonders aufstrebende junge Autorinnen und Autoren ansprechen, Ergebnisse aus ihren Arbeiten zur Hochschulforschung frühzeitig einem größeren Fachpublikum zur Diskussion zu stellen.

Die Artikel dieser Ausgabe der „Beiträge“ behandeln folgende interessante Themenbereiche und theoretische Perspektiven der Hochschulforschung:

Vor dem Hintergrund eines in den Medien gelegentlich geschilderten Trends zu einer immer besseren Notenvergabe untersucht *Thomas Gaens* die langfristige Entwicklung von Abschlussnoten an deutschen Hochschulen. Anhand erstmals verfügbarer Daten zeichnet er über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten die Entwicklung der Notengebung an Hochschulen in Deutschland nach und belegt, dass kontinuierliche Verbesserungen nicht in allen Studiengängen und an allen Hochschulen zu beobachten sind.

Anna Chr. M. Zaunbauer, Birgit Brouër, Astrid Schmidt und *Jens Möller* befassen sich mit der Einführung eines berufsfeldbezogenen Studienmoduls im Rahmen des Lehramtsstudiums. Sie zeigen anhand von Befragungen von Lehramtsstudierenden vor und nach der Reform, dass sich die Zufriedenheit dieser Studierendengruppe durch das neue Modul deutlich erhöht.

Mit den Motiven und Zielen von Lehrenden an Universitäten setzen sich *Martin Dammiller, Paula Figas* und *Markus Dresel* auf Basis einer Interviewstudie auseinander. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass Dozentinnen und Dozenten an Hochschulen ähnliche Zielorientierungen verfolgen wie Lehrkräfte an Schulen. So geht es beiden Gruppen wesentlich um die Erweiterung und Demonstration der eigenen Kompetenzen.

Ob die Einführung von Elementen des New Public Management an Universitäten zu bestimmten Wertepreferenzen führt, untersucht *Romina Müller* anhand einer Analyse der Leitbilder deutscher Universitäten. Sie kommt zu dem Schluss, dass für die Mehrheit der untersuchten Universitäten vor allem Wachstum, Exzellenz, Produktivität, Innovation, Unternehmertum und Förderung der Mitarbeitenden zentrale Werte darstellen.

Uwe Schimank gibt in seinem Beitrag Denkanstöße zu der Frage „Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?“. Er legt dar, dass Differenzierungs-, Kapitalismus-, Ungleichheits- und Kulturtheorie notwendig sind, um das Hochschulwesen als Teil des Bildungssystems ganzheitlich zu begreifen, und dass eine einseitige Festlegung auf die Ungleichheits-Perspektive häufig zu kurz greift.

Lydia Hartwig, Yvette Hofmann

Abstracts

Thomas Gaens: Grade inflation in German higher education – Are final grades continuously getting better everywhere?

Due to the unavailability of suitable time series data, little is known about the long-term development of final grades at German universities. Nevertheless, media often drafts a picture of extensive grade inflation. This article summarises the current state of research regarding studies with information about grading at more than one point in time. New time series will then serve the purpose to describe the long-term development of grading at universities in Germany. It is shown that final grades do neither get better in every field of study, nor at every university.

Anna Chr. M. Zaunbauer, Birgit Brouër, Astrid Schmidt, Jens Möller: Little change – huge profit? Effects of structural changes relating to high-school teacher-training

Many reforms of high-school-teacher-training are implemented to improve the quality of teacher training and to increase student satisfaction as well as student success in the long run. The University of Kiel has started a new module in educational sciences which replaced the elective module “philosophy/sociology”. The effects of this new module were tested by comparing two groups of students – before and after the reform. Results indicate that this change improves the satisfaction of students in teacher-training-programmes significantly.

Martin Daumiller, Paula Figas, Markus Dresel: Self-referred goals of university lecturers: Results from an interview study

Goal orientations are an auspicious concept in describing university lecturers' motivation for teaching as well as explaining their teaching practices and student learning outcomes. This approach has been pursued with qualitative interviews, in which 20 university lecturers were questioned on their self-referred goals. The interview data was analysed with a multilevel category system, which incorporated components proven prolific in research on goal orientations of school teachers (e.g. to develop and demonstrate own competence or to avoid workload). The results indicate that all theoretically expected goal dimensions are relevant for lecturers, and that substantial interpersonal differences exist in the importance of individual goal orientation. In summary, the results underline the relevance of the theoretical concept of university lecturers' goal orientation.

Romina Müller: Mission statement analysis of value preferences at German universities

In the light of new public management, German universities have gained more autonomy and steering control. One of the objectives was to transform universities into organisational actors. Hence the question arises, whether this leads to a stronger organisational culture and distinguished value preferences or to a homogenisation of values towards a common trend to more entrepreneurial values. This paper investigates the current value preferences of selected German universities by analysing their mission statements. Relevant dimensions of organisational culture are identified by qualitative content analysis and then categorised according to the Competing Values Framework (CFV). The analysis illustrates converging tendencies in organisational culture in form of a common trend towards value preferences associated with market cultures.

Uwe Schimank: Which theoretical perspectives are required by higher education research?

The article proposes that higher education research should consider using theories of social inequality, theories of societal differentiation, and theories of the culture of modernity as an instructive framing of specific research questions – not as an eclectic mixture but as an integrated analytical framework. With regard to four main tendencies of contemporary dynamics of higher education systems, it is sketched how such a combination of theoretical perspectives might be fruitful.

Noteninflation an deutschen Hochschulen – Werden die Examensnoten überall immer besser?

Thomas Gaens

Die langfristige Entwicklung von Abschlussnoten an deutschen Hochschulen ist aufgrund des bisherigen Mangels an geeigneten Daten im Zeitreihenformat noch weitestgehend unerforscht. Dennoch wird in den Medien häufig das Bild einer umfassenden Noteninflation gezeichnet. Dieser Beitrag fasst zunächst die bislang verfügbaren empirischen Ergebnisse zur Notenentwicklung im Zeitverlauf an deutschen Hochschulen zusammen. Anschließend wird anhand erstmals verfügbarer Daten die langfristige Entwicklung der Notengebung an Hochschulen in Deutschland nachgezeichnet. Es zeigt sich, dass langfristige Verbesserungen nicht in allen Studiengängen und an allen Hochschulen auftreten.

1 **Grade Inflation – Ein Phänomen und seine Wahrnehmung**

Eine wesentliche Aufgabe von Examensnoten ist es, die Leistungen von Studierenden miteinander vergleichbar zu machen. Sie sollen nicht nur abbilden, in welchem Maße die im Studium erlernten Inhalte und Methoden vom Prüfling verstanden und internalisiert wurden, sie sollen auch verdeutlichen, welche Absolventen ihr Studium in welchem Maße besser oder schlechter als andere abgeschlossen haben. Diese Vergleichbarkeit ist jedoch nur dann gewährleistet, wenn, unabhängig von Zeitpunkt und Ort der Prüfung, für die gleiche Leistung auch die gleiche Beurteilung erfolgt. Nur wenn gute Noten auch auf Studierende mit guten Leistungen beschränkt bleiben und schlechtere Leistungen mit schlechteren Noten sanktioniert werden, sagen sie tatsächlich etwas über das Verhältnis der erbrachten Leistungen untereinander aus. Werden die vergebenen Noten immer besser, obwohl die Leistungen von Studierenden konstant bleiben, wird damit das Prinzip der Vergleichbarkeit von Noten sowohl im Querschnitt als auch im Zeitverlauf ausgehebelt. Absolventen mit guten Leistungen erhalten weiterhin gute Noten, solche mit schlechteren Leistungen dann aber ebenfalls, womit eine Differenzierung zwischen ihnen erschwert wird (*Hu, 2005; Johnson, 2003*). Die Entwertung von Noten, die sich im Zeitverlauf durch eine solche Dynamik vollzieht, wird als Noteninflation (englisch: grade inflation) bezeichnet. Dass eine Entwertung von Noten im Zeitverlauf möglicherweise auch den Vergleich von Leistungen im Querschnitt erschwert, lässt sich durch den begrenzten Charakter von Noten erklären. Im Gegensatz zur Entwertung einer Währung ist die Entwertung von Noten durch die Festsetzung von „sehr guten“ bzw. „ausgezeichneten“ Prädikaten als bestem Ergeb-

nis nur bis zu einem bestimmten Grad möglich. Eine Annäherung an einen Zustand, in dem sich immer mehr Noten der Bestnote nähern, wird als „grade compression“ (Hu, 2005:17) bezeichnet¹.

Während Verbesserungen von Notenniveaus im Zeitverlauf in den USA unter dem Stichwort *grade inflation* bereits seit den 1970er Jahren (Juola, 1976) in zahlreichen Studien untersucht werden (Jewell et al., 2013; Kolevzon, 1981; Kuh/Hu, 1999; Lowe et al., 2008; Prather et al., 1979; Sabot/Wakeman-Linn, 1991 u. v. m.), hat dieses Phänomen hierzulande erst Einzug in die öffentliche Diskussion erhalten, nachdem der Wissenschaftsrat 2003 feststellte, dass die Vergleichsfunktion von Noten durch eine Noteninflation gefährdet sein könnte. Die Forscher fanden mithilfe der vom Statistischen Bundesamt seit 1993 geführten Prüfungsstatistik heraus, dass im Zeitraum von 1996 bis 2000 „in einigen Fächern besonders gute Noten auffallend häufig vergeben“ wurden (Wissenschaftsrat, 2003:28). 2007 und 2012 bekräftigte der Wissenschaftsrat dieses Ergebnis und wies warnend auf die in den letzten zehn Jahren „fortgesetzte Tendenz zur Vergabe besserer Noten“ hin (Wissenschaftsrat, 2012:7). In den Medien wurde die Feststellung des Wissenschaftsrats, dass 1996, 1998 und 2000 in den meisten Fächern vorwiegend gute Noten vergeben wurden und entsprechend gute Notendurchschnitte vorliegen ohne jeden Zweifel als Folge eines inflationären Verbesserungsprozesses aufgefasst. Und das, obwohl zu dieser Einschätzung gar keine Vergleichszahlen zu früheren Zeitpunkten herangezogen wurden und im deskriptiven Arbeitsbericht auch keine Ursachen für die Vergabe guter Noten ermittelt wurden: „Viele Hochschulen vergeben fast nur noch Einsen und Zweien. Jetzt kritisiert der Wissenschaftsrat die Inflation der Spitzenzensuren“ (Spiewak, 2003). Das mediale Echo auf die folgenden Berichte des Wissenschaftsrats 2007 und 2012 fiel nach dem gleichen Muster aus: Aus der „fortgesetzten Tendenz zur Vergabe besserer Noten“ (Wissenschaftsrat, 2012:7) wurde die „Tendenz zu immer besseren Prüfungsnoten“ (Friedmann, 2012), die Rede war von „Kuschelnoten“ (Schlicht, 2012) und von: Noteninflation, und zwar von „schleichender Noteninflation“ einhergehend mit einer „Aufweichung der Bewertungsstandards“ (Preuss, 2012) – zitiert aus dem Vorwort des Arbeitsberichts, in dem der Vergleich der Prüfungsjahre 2000 und 2012 angekündigt wird (Wissenschaftsrat, 2012:10). Verstärkt wurde der öffentliche Eindruck der allgemeinen Entwertung von Noten von Kommentaren des Wissenschaftsrats selbst (vgl. *ebd.*).

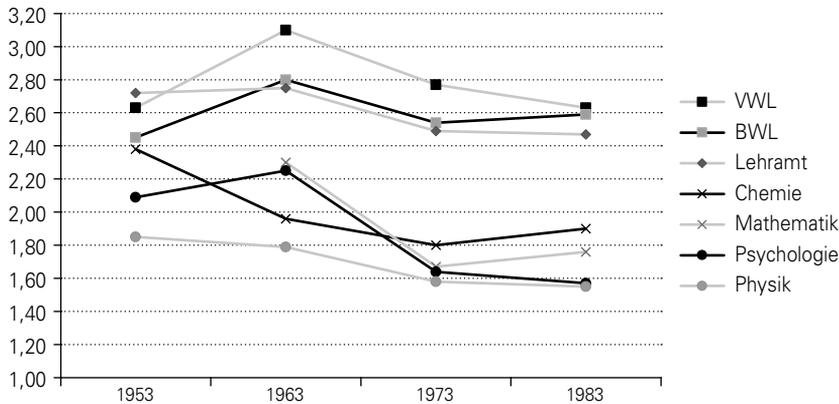
Doch ist das auf diese Weise vermittelte Bild einer umfassenden Noteninflation an deutschen Hochschulen zutreffend? Und betrifft dieses Phänomen die Studierenden aller Fächer und Hochschulen gleichermaßen? Sollten die Bewertungsstandards tat-

¹Theoretisch ist auch eine entgegengesetzte Entwicklung zu immer schlechteren Abschlussnoten denkbar, die eine Differenzierung der Leistungen einschränkt. Empirische Indizien für eine langfristige Entwicklung zu schlechteren Noten sind dem Autor jedoch nicht bekannt.

sächlich überall im Zeitverlauf gesunken sein, würde dies eine korrigierende Reaktion erfordern, die fach- und hochschulübergreifend auf die gesamte akademische Bewertungspraxis abzielen müsste, etwa die bundesweite Einführung konkreter Rahmenprüfungsvorschriften. Derartige Maßnahmen würden jedoch ins Leere laufen, sollten sich langfristige Verbesserungen als fach- und/oder hochschulspezifisches Phänomen erweisen. In diesem Falle müssten konkret abgestimmte Maßnahmen zur Aufrechterhaltung gewünschter, einheitlicher Bewertungsstandards entwickelt werden. Auch die zeitliche Dimension möglicher Verbesserungen muss berücksichtigt werden: Sollte sich das Notenniveau in der Vergangenheit zwar stark verändert haben, in jüngerer Zeit aber relativ stabil sein, würde dies den gesamten Handlungsbedarf einschränken. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen geht der Aufsatz den Fragen nach, welche langfristigen Veränderungen sich in der Notengebung an deutschen Hochschulen im Zeitverlauf nachweisen lassen und in welcher (fach- und hochschul-)spezifischen Form sie auftreten. Um diese Fragen zu beantworten, ist eine differenzierte Betrachtung der hiesigen Notengebung im Längsschnitt notwendig. Eine solche Analyse war aufgrund mangelnder Daten im Zeitreihenformat bisher nicht möglich, kann nun jedoch anhand neuer Daten vorgenommen werden.

2 **Grade Inflation an deutschen Hochschulen? Die bisherige Datenlage**

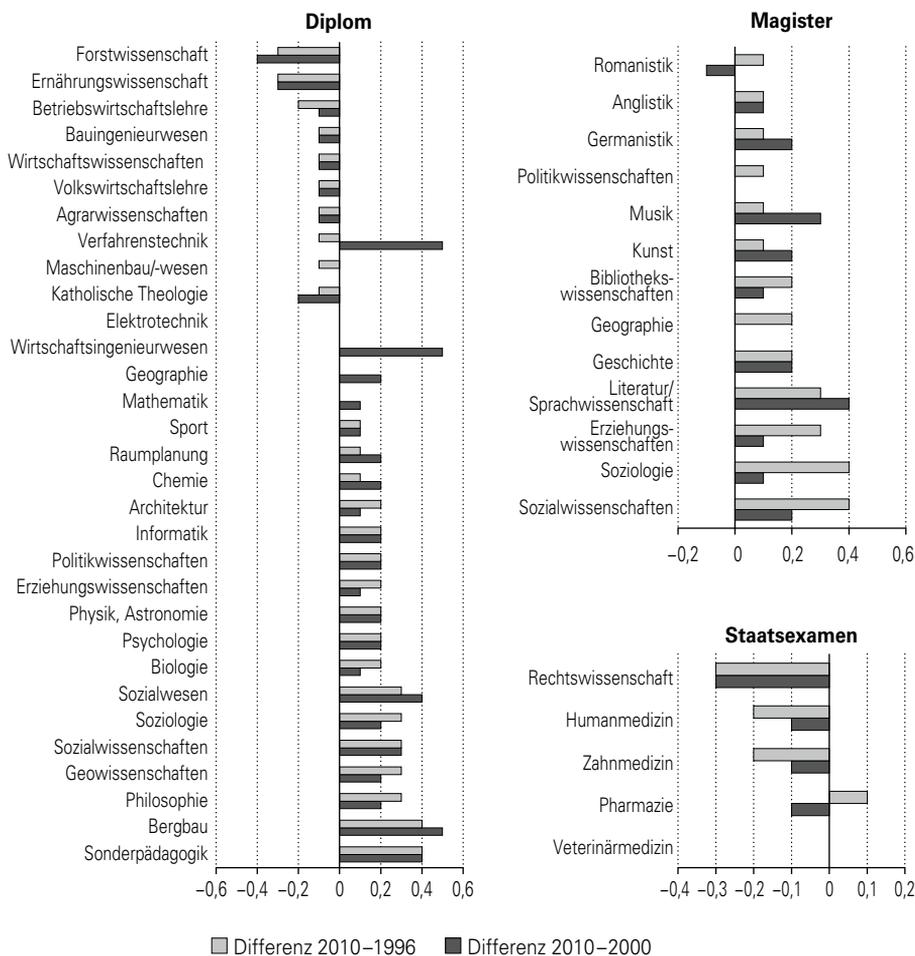
Die langfristige Entwicklung der Noten aus empirischer Sicht ist hierzulande bisher nur marginal behandelt worden. Hitpass und Trosien (1987) waren die ersten, die sich der Analyse der Notengebung an deutschen Hochschulen über einen längeren Zeitraum gewidmet haben. Die analysierten Durchschnittsnoten wurden von den beiden Autoren aus einer Stichprobe von Absolventen mehrerer Universitäten in verschiedenen Studiengängen zu vier Messzeitpunkten gewonnen (Abb.1). Die Daten zeigen, dass die Noten in vier der sechs detailliert dargestellten Diplomfächer (Physik, Chemie, Mathematik, Psychologie) sowie in fächerübergreifend zusammengefassten Lehramtsstudiengängen 1983 besser sind als zum ersten Messzeitpunkt 1953. Lediglich in Physik ist aber tatsächlich eine *kontinuierliche* Verbesserung über alle Erhebungszeitpunkte festzustellen. In Volkswirtschaftslehre (VWL), Psychologie und den Lehramtsstudiengängen sinkt das Notenniveau von 1963 an. In Betriebswirtschaftslehre (BWL), Mathematik und Chemie liegt das Notenniveau 1973 niedriger als 1963, steigt 1983 jedoch noch einmal an. Der lange Zeitraum zwischen den Messzeitpunkten, immerhin jeweils zehn Jahre, lässt dabei offen, wie sich das Notenniveau zwischen den Datenpunkten entwickelt hat. Zudem birgt die Betrachtung einzelner Messzeitpunkte das Risiko, dass einer (oder mehrere) dieser Datenpunkte einen Ausreißerwert darstellt, der den tatsächlichen Verlauf nicht widerspiegelt.

Abbildung 1: Durchschnittliche Abschlussnoten in Diplom und Lehramt (1.Staats-examen)

Quelle: Hitpass/Trosien, 1987, eigene Darstellung

Nach Hitpass und Trosien beschäftigte sich erst der Wissenschaftsrat (2003; 2007; 2012) wieder mit der Entwicklung von Examensnoten an deutschen Hochschulen, was zur geschilderten öffentlichen Wahrnehmung geführt hat. Eine genauere Betrachtung der vom Wissenschaftsrat veröffentlichten Daten zeigt jedoch, dass es verfrüht ist, vom endgültigen Ende der Vergleichbarkeit von Noten auszugehen. Betrachtet man die Veränderungen in den einzelnen Studiengängen, zeigt sich ein Bild, das dem einer umfassenden Noteninflation im Zeitraum zwischen 1996 bzw. 2000 und 2010 entgegensteht (Abb.2): Nur in zehn von 31 Diplomfächern an Universitäten, für die in allen drei Arbeitsberichten Zahlen vorliegen, hat sich das Notenniveau zwischen 1996 und 2010 verbessert, und das in sieben Fällen um gerade einmal eine Zehntelnote. Gegenüber dem Jahr 2000 sind 2010 sogar nur in acht Diplomfächern bessere Noten verzeichnet. In Studiengängen mit Abschluss Magister sinken die Noten zwischen 1996 und 2010 in keinem von 13 Studiengängen, zwischen 2000 und 2010 in einem einzigen. Im Staatsexamen gibt es immerhin in drei von fünf Fällen eine Verbesserung im Vergleich der Jahre 1996 und 2000, in vier von fünf beim Vergleich zwischen 2000 und 2010. Dabei ist zu beachten, dass in den Staatsprüfungen im Durchschnitt schlechtere Ergebnisse erzielt werden als in den übrigen Abschlussarten.

Abbildung 2: Veränderungen im Notenniveau in ausgewählten Studiengängen (nur Universitäten)

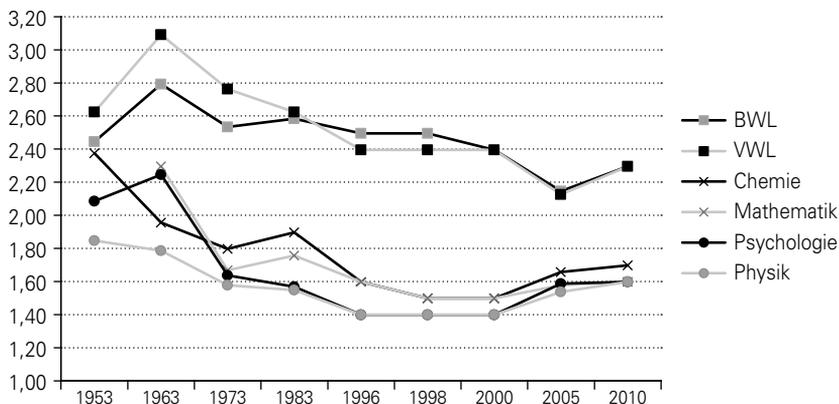


Quelle: Wissenschaftsrat 2003, 2007, 2012, eigene Berechnungen;
 Lesehilfe: Balken im positiven Bereich bedeuten ein schlechteres, Balken im negativen Bereich ein besseres Notenniveau 2010 im Vergleich zum Wert 1996 bzw. 2000.

Zwischen 1996 und 2010 ist eine Notenverbesserung auf Studiengangebene also nur vereinzelt nachweisbar. Doch wie sieht es mit dem Zeitraum davor aus? Bauer und Grave (2011) präsentieren Notendurchschnitte aus dem Konstanzer Studierendensurvey für die dort enthaltenen Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Sachsen, aggregiert auf Bundeslandebene. Sie stellen für alle Länder außer Sachsen eine Verbesserung der Noten von 1983 bis 2007 fest. Die Autoren geben dabei an, „the average grade of student i at time t they have earned during their undergraduate study“ (Bauer/Grave, 2011:7, Herv.i.O.) zu nutzen – der

Konstanzer Studierendensurvey enthält laut Codebuch allerdings nur die Abitur- und die Zwischenprüfungsnote sowie alternativ eine Selbsteinschätzung der bisherigen Leistungen in Notenform, falls noch keine Zwischenprüfung abgelegt wurde. Diese Daten als aussagekräftige Durchschnittsnoten zu verwenden ist zumindest diskussionswürdig. Mehr Aufschluss bietet ein Vergleich der Noten aus den Arbeitsberichten des Wissenschaftsrates mit denen von Hitpass und Trosien (Abb.3). Hier zeigt sich für die sechs vergleichbaren Fächer mit Abschluss Diplom tatsächlich eine Verbesserung der Noten vom ersten Messzeitpunkt 1953 bis zum letzten 2010. Zwischen 1963 und 1996 sinken die Noten in allen Fächern tendenziell, bevor sie sich 1996 stabilisieren und dann wieder leicht ansteigen.

Abbildung 3: Abschlussnoten in sechs ausgewählten Fächern (Diplom)



Quelle: Hitpass/Trosien, 1987; Wissenschaftsrat 2003,2007,2012, eigene Darstellung

Eine langfristige Verbesserung der Notenniveaus könnte demnach, zumindest in einzelnen Studiengängen, in der Tat stattgefunden haben, und zwar bereits lange, bevor die öffentliche Diskussion darüber in Gang kam. Problematisch an der bisher verfügbaren Datenlage ist, dass nicht überprüft werden kann, ob einzelne Zeitpunkte möglicherweise Ausreißerwerte oder Extrempunkte von Zyklen darstellen. Um zuverlässige Aussagen über die langfristige Entwicklung treffen zu können, werden Zeitreihen mit kürzeren Abständen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten benötigt. Solche Zeitreihen stehen inzwischen durch das Forschungsprojekt „Die Notengebung an Hochschulen in Deutschland von den 1960er Jahren bis heute. Trends, Unterschiede, Ursachen.“ erstmals zur Verfügung².

²Das an der Europa-Universität Flensburg angesiedelte und von der DFG finanzierte Projekt wurde von Prof. Dr. Volker Müller-Benedict (ZML) und Prof. Dr. Gerd Grözinger (IIM) beantragt. Neben dem Autor sind Florence Baillet (bis Ende 2014), Elena Tsarouha und Margarita McGrory in dem Projekt beschäftigt.

3 Die langfristige Entwicklung von Noten an deutschen Hochschulen

Im Rahmen des Projekts wurden in ausgewählten Studiengängen die Examensnoten der letzten Jahrzehnte (bis maximal 1943) an den Universitäten Berlin (FU), Braunschweig (TU), Göttingen, Heidelberg, Karlsruhe (KIT, ehemals TH) Münster, Saarbrücken (nur Germanistik) und Tübingen erhoben (Vollerhebung). Es liegen Daten vor für: BWL, VWL, Psychologie, Mathematik, Biologie, Chemie, Maschinenbau (alle mit Abschluss Diplom), Soziologie (Magister und Diplom), Germanistik (Magister) sowie Mathematik und Deutsch als Lehramtsstudium (1. Staatsexamen für Gymnasien) – jeweils soweit an den Hochschulen angeboten. Die Zahl der Prüflinge in den Studiengängen reicht in den verwendeten Daten der Stichprobe von $n=9$ (Mathematik Lehramt/2010) bis $n=1695$ (BWL/1993) pro Jahr (Tab. 3 im Anhang).

Die Auswahl der in der Erhebung berücksichtigten Hochschulen und Fächer erfolgte zunächst theoretisch, dann forschungspragmatisch, das heißt nach Zugangsmöglichkeiten. Es wurden Hochschulen ausgewählt, die die Überprüfung regionaler (z. B. Bundesland politisch/Stadtstaat vs. Flächenstaat) sowie hochschulspezifischer Unterschiede (z. B. Größe) zulassen. Die Auswahl der Studiengänge bildet zentrale Fächergruppen ab und ermöglicht die Überprüfung von Unterschieden nach Zugangsvoraussetzungen, der Heterogenität der Studieninhalte (z. B. standardisierter Studienverlauf vs. große Auswahl) und nach Abschlussart. Die Noten wurden an den Hochschulen in einer zweijährigen Erhebungsphase bis zum Abschlussjahrgang 1997 aufgenommen. Anschließend wurden sie mit den aggregierten Daten der amtlichen Hochschulprüfungsstatistik verknüpft, die seit 1992 personenbezogene Informationen zu den von den Hochschulen gemeldeten Prüfungsergebnissen jedes Prüflings erfasst. Der Zugang zur Hochschulprüfungsstatistik erfolgte über das Statistische Landesamt Schleswig-Holstein (2012). Außerdem stehen die Abschlussnoten in den Rechtswissenschaften als aggregierte Durchschnittsnoten auf Bundeslandebene von 1959 bis 2007 zur Verfügung. Diese konnten aus der Fachzeitschrift „Juristische Schulung“ erhoben werden. In der bundesweiten Totalerfassung der ersten juristischen Staatsprüfungen spannt sich die Fallzahl von $N=2698$ (1965) bis $N=11424$ (1996).

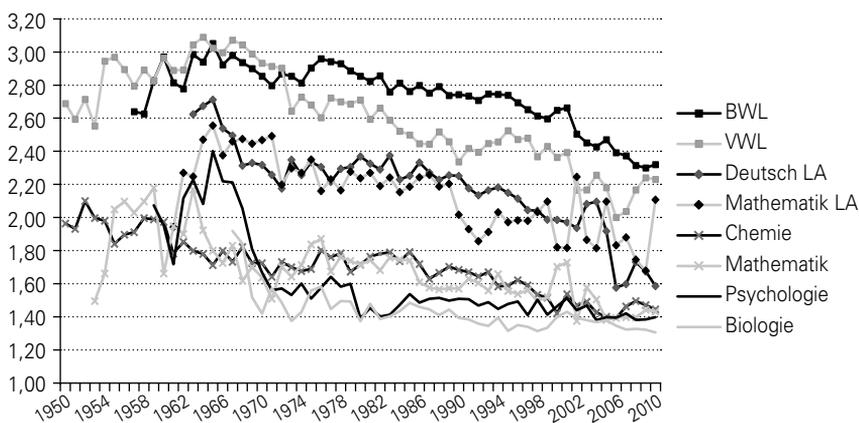
Die verwendeten Fächerdurchschnitte sind als arithmetisches Mittel der Examensnoten aller Absolventinnen und Absolventen (der erfassten Hochschulen) im gleichen Studiengang berechnet. Hierbei wird angenommen, dass die Prüfungsergebnisse die über die Hochschulen zufällig verteilten Leistungen der Studierenden abbilden und damit kein „Klumpeneffekt“, verursacht durch die jeweilige Hochschule, auftritt. Inwiefern diese Annahme empirisch haltbar ist, werden folgende Analysen der Unterschiede im Notenniveau zwischen Hochschulen zeigen. Es ist im Folgenden nur der Zeitraum

abgebildet, für den für mindestens zwei Hochschulen Werte vorliegen, auf Studiengängebene gehen die Zeitreihen damit bis maximal 1950 zurück. Da in den Archiven keine verlässlichen Informationen über nicht bestandene Prüfungen erhoben werden konnten und die amtliche Statistik nur endgültig nicht bestandene Prüfungen erfasst und damit ebenfalls keine aussagekräftigen Informationen enthält (Gaens, 2013), geben die Notendurchschnitte das Mittel der bestandenen Prüfungen wieder. Die Abschlussnoten wurden als ganze Noten (Prädikate) mit den Werten 1 („sehr gut“) bis 4 („ausreichend“) erfasst, mit der Ausnahme des juristischen „vollbefriedigend“ als 2,5. Das an einigen Hochschulen zu unterschiedlichen Bedingungen vergebene Prädikat „mit Auszeichnung“ wurde als „sehr gut“ kodiert (vgl. Wissenschaftsrat, 2012).

3.1 Es gibt kontinuierliche Verbesserungen im durchschnittlichen Notenniveau

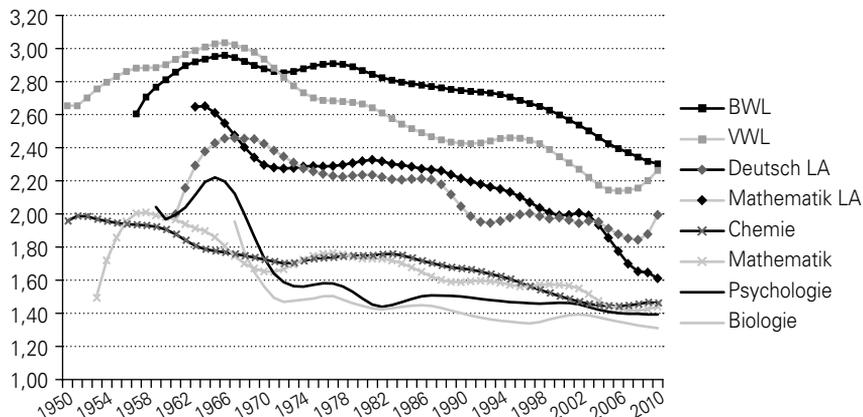
Tatsächlich zeigen die Daten in acht von zwölf berücksichtigten Studiengängen eine nennenswerte Verbesserung der Notendurchschnitte im Zeitverlauf (Abb.4 und 5). Abbildung 5 präsentiert die mittels der LOWESS-Technik³ geglätteten Daten.

Abbildung 4: Verlauf der Abschlussnoten in Studiengängen mit langfristiger Notenverbesserung



³ „LOcally WEighted regression Scatterplot Smoothing“: Die Glättung der Daten wird durch eine polynomiale Regression erreicht. Vor Anwendung des nicht-parametrischen Regressionsmodells wird lediglich die Bandbreite der benachbarten Datenpunkte, die in die Glättung jedes einzelnen Werts eingehen, festgelegt. Je höher diese gewählt wird, umso glatter werden die Daten (Cleveland, 1979; Wolf/Best, 2010). Zur Glättung der Durchschnittsnoten wurden diese als abhängige, die Zeitvariable als unabhängige Variable in die Regression aufgenommen. Die jeweils vorgegebene Bandbreite der Glättung ist angegeben.

Abbildung 5: Verlauf der Abschlussnoten in Studiengängen mit langfristiger Notenverbesserung (LOWESS 0.2)



Die Graphiken zeigen, dass die Verbesserung jeweils zu Beginn/Mitte der 1960er Jahre einsetzt, was den Daten von Hitpass und Trosien entspricht. Die Verbesserungsprozesse vollziehen sich allerdings in unterschiedlichem Ausmaß (in Chemie z. B. Verbesserung um ca. eine halbe Note seit 1960, in Deutsch mit Abschluss Lehramt um mehr als eine ganze Note seit 1963) und auf unterschiedlich hohem Niveau. Die durchschnittliche Abschlussnote in BWL ist 2010 trotz langfristiger Verbesserung immer noch signifikant schlechter als das Notenniveau in Chemie 1960 ($p=0.000$) und in Biologie 1967 ($p=0.009$), also bevor dort die Verbesserung auftritt⁴. Die statistische Signifikanz ist hier in beiden Fällen bedeutsam, der Effekt in beiden Vergleichen als mittelstark einzustufen (Hedges' $g=0.548$ für Chemie vs. BWL bzw. 0.733 für Biologie vs. BWL). Die Abstufung der Studiengänge nach Notenniveau entspricht für die fünf der sechs Diplomfächer, für die zum Vergleich sowohl Daten von Hitpass und Trosien als auch vom Wissenschaftsrat vorliegen, der dortigen Abstufung. In Biologie und Psychologie kann man die Notenlage spätestens seit Beginn der 1970er Jahre als derart gut einstufen, dass die Leistungsdifferenzierung dort durch das Phänomen der grade compression gefährdet ist. Dafür sprechen sowohl die in Richtung der besten Noten verzerrten Notenverteilungen als auch die entsprechend geringen Standardabweichungen der Individualnoten in diesen beiden Fächern. In Psychologie wurden 54,6 Prozent der 11 467 zwischen 1971 und 1997 bestandenen Prüfungen mit einem „sehr gut“, 95,5 Prozent mit einem „sehr gut“ oder „gut“ bewertet (Schiefe: 0.713). In Biologie liegen diese Anteile im gleichen Zeitraum bei 62,8 bzw. 96,5 Prozent ($n=11\ 611$, Schiefe: 1.033). Der Wert der Standardabweichungen beträgt in Psychologie seit 1971

⁴Zur groben Einschätzung, bei welchem Ausmaß die Unterschiede im Notenniveau statistisch signifikant ($p \leq 0.05$) sind, kann dem Leser folgender Orientierungswert dienen: Bei einer Fallzahl von $n=50$ und einer Standardabweichung von $\sigma=0.5$ unterscheiden sich zwei Durchschnittsnoten \bar{x}_1 und \bar{x}_2 zwischen zwei Studiengängen ab einer Differenz $\bar{x}_1 - \bar{x}_2$ von ca. $0.14 (= 1.96 \cdot 0.5 / \sqrt{50}, \alpha = 0.05)$ signifikant voneinander.

in jedem Jahr zwischen $s=0.53$ und $s=0.61$, in Biologie seit 1977 zwischen $s=0.49$ und $s=0.63$. Die Abbildungen 6 und 7 verdeutlichen, dass die Streuung der Noten mit der Zeit ebenfalls sinkt – jedoch nicht nur dort, wo die Noten die untere Begrenzung der Skala zu erreichen drohen – auch in allen anderen Studiengängen mit sinkenden Notendurchschnitten nimmt die Streuung parallel ab, wie hier das Beispiel BWL zeigt. Dort sinkt die Standardabweichung im Zeitverlauf in etwa genauso stark wie in Chemie und Mathematik Diplom – trotz eines wesentlich schlechteren Notenniveaus. Die Verbesserungen gehen also unabhängig von der Begrenzung des Notenspektrums mit einer Kompression der Noten einher.

Abbildung 6: Abschlussnoten vs. Standardabweichungen*3 Biologie (LOWESS 0.3)

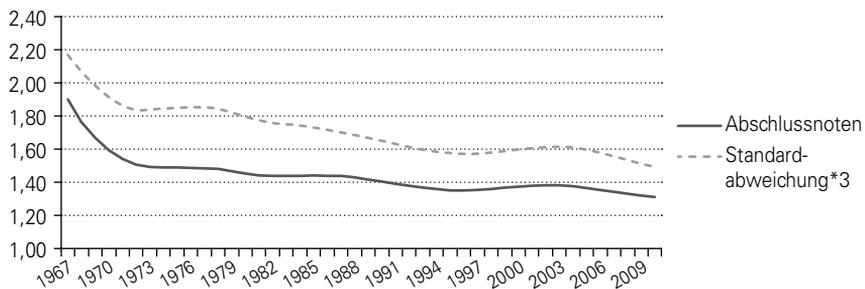
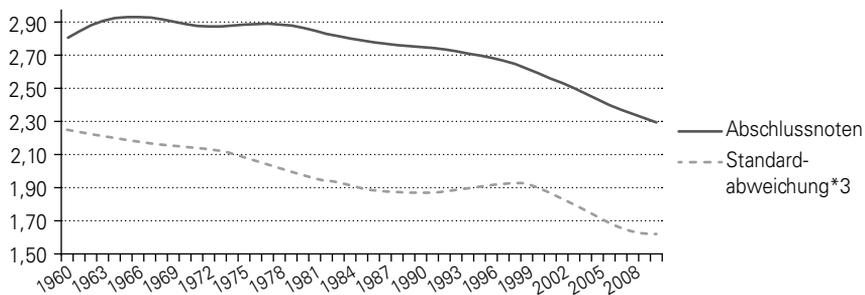


Abbildung 7: Abschlussnoten vs. Standardabweichungen*3 BWL (LOWESS 0.3)



Gemeinsam ist allen Studiengängen, dass die Verbesserung nicht perfekt linear verläuft. Die Abwärtsbewegung wird von zyklischen Schwankungen begleitet, deren Aufwärtsbewegungen Plateauphasen erzeugen (Abb. 5). Diese unterbrechen die Abwärtsdynamik und sorgen für zeitweilig stabile Notenniveaus. Die eigentliche Verbesserung im Zeitverlauf vollzieht sich damit in bestimmten Phasen von unterschiedlicher Länge: In Biologie ist der Großteil der Verbesserung, die sich 2010 im Vergleich zu 1967 feststellen lässt, bereits 1973 erreicht. Sechs Jahre nachdem die verfügbare Zeitreihe beginnt, ist das Notenniveau von 1,92 auf 1,38 gesunken. Es lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht genau sagen, wann dieser Prozess in Biologie eingesetzt

hat und wie lange er anhielt. Da der Diplomabschluss in Biologie an den meisten Hochschulen aber erst in den 1960er Jahren eingeführt wurde, lässt sich auch ohne weiter zurückgehende Daten folgern, dass sich der Verbesserungsprozess in wenigen Jahren vollzogen haben muss. In den anderen Studiengängen lassen sich mehrere maßgebliche Verbesserungsperioden ausmachen: In Chemie sinkt das Notenniveau zwischen 1958 und 1971 (-0,35) sowie zwischen 1987 und 2006 (-0,23). Die maximale in der Reihe enthaltene Verbesserungsspanne von -0,70, die über eine Dauer von 54 Jahren (1952–2006) festzustellen ist, beruht also größtenteils auf zwei Phasen der Verbesserung, die in zusammen 32 Jahren für ein Absinken des Notenniveaus um 0,58 Notenwerte verantwortlich sind. In Psychologie findet die größte Verbesserung zwischen 1965 und 1971 statt, eine zweite, sehr kurze Verbesserungsperiode lässt sich zwischen 1979 und 1982 beobachten. Zwischen 1971 und 1979 wie auch zwischen 1982 und 2010 bewegen sich die Durchschnittsnoten in einem relativ stabilen Rahmen. Auch die wirtschaftswissenschaftlichen und die Lehramtsstudiengänge weisen das Muster einer phasendominierten Verbesserung auf: In BWL sinkt das Notenniveau zwischen 1965 und 1971 und noch einmal zwischen 1984 und 2009. In VWL sind es mit den Jahren 1967–1973, 1982–1990 und 2001–2006 drei Phasen, die hauptsächlich für die langfristige Verbesserung im Studiengang verantwortlich zeichnen. In den beiden Lehramtsstudiengängen verlaufen die Entwicklungen beinahe parallel: In Deutsch verbessern sich die Noten wesentlich zwischen 1965–1970 und zwischen 1986–2006, in Mathematik zwischen 1965–1972 und zwischen 1989–2009, wobei in Mathematik am Ende der Zeitreihe einige Ausreißerwerte das Bild verzerren. Der Verlauf in Mathematik (Diplom) weicht von der in den anderen Studiengängen zu beobachtenden Verlaufsform der durch (eine) Plateauphase(n) unterbrochenen Verbesserung ab. Zwar lassen sich mit den Zeiträumen von 1963–1971 und von 1985–2002 ebenfalls zwei maßgebliche Verbesserungsperioden bestimmen, jedoch folgt auf die erste dieser Phasen zunächst wieder eine Verschlechterung bis 1976, bevor sich eine neunjährige Plateauphase anschließt. Hier überlagert die Aufwärtsbewegung der zyklischen Komponente den Abwärtstrend.

Tabelle 1 fasst die Verbesserungs- und Plateauphasen zusammen. Spalte 2 gibt die maßgeblichen Verbesserungsperioden an, also die Zeiträume, in denen die Noten den stärksten Abwärtstrends unterliegen, in den Klammern findet sich das Ausmaß der jeweiligen Verbesserung in dieser Zeit. Dass das Ausmaß der Verbesserung als absolute Angabe zwischen den Studiengängen sinnvoll vergleichbar ist, zeigt sich durch einen Abgleich der Werte mit der jeweiligen Effektstärke (hier nicht abgebildet): Die Korrelation zwischen den beiden Kennwerten beträgt $r=0.964$. In Spalte 3 sind die Plateauphasen und in Klammern die Spannweiten verzeichnet, innerhalb derer sich das Notenniveau in diesen Phasen bewegt. In Chemie etwa beträgt die Differenz zwischen höchster und niedrigster Durchschnittsnote zwischen 1971 und 1987 0,13 Notenwerte. Die Plateauphasen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Spannweite

von $R=0.20$ nicht überschreiten. Die Spalten 4 und 5 bieten einen Vergleich der maximal in der Zeitreihe zu beobachtenden Verbesserung, also der Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Notendurchschnitt, und der Zeitspanne in der dieses Maximum erreicht wird (Spalte 4) mit dem Ausmaß, das nur in den beschriebenen Verbesserungsperioden (Spalte 5) zustande kommt⁵. Hier zeigt sich, dass die größte Verbesserung über den gesamten Zeitraum in Deutsch (Lehramt), die geringste in Biologie stattgefunden hat (Spalte 4). Die letzte Spalte enthält zwei Werte, die die durchschnittliche Verbesserung im Notenniveau pro Jahr abbilden: Der erste Wert über den gesamten Zeitraum seit Einsetzen der ersten Verbesserung bis zum letzten Messzeitpunkt 2010, der zweite Wert nur für die Jahre, die in die Verbesserungsphase(n) fallen (siehe Spalte 1). Berechnet sind diese Angaben als arithmetisches Mittel der ersten Differenzen der entsprechenden Datenpunkte, also als Durchschnittswert der jährlichen Veränderungen gegenüber den Vorjahreswerten⁶. Der über den gesamten Zeitraum gemittelte Wert gibt ähnlich wie der absolute Wert in Spalte 4 das Ausmaß dieser Verbesserung seit dem ersten Einsetzen der Verbesserung an, nur eben nicht begrenzt auf die Zeitspanne der maximalen Verbesserung. Am zweiten Wert, dem Durchschnitt innerhalb der Verbesserungsphase(n), lässt sich ablesen, wie stark die Noten in den Jahren sinken, in denen die Verbesserung maßgeblich stattfindet. Spalte 6 lässt erkennen, dass sich die Notenveränderung in Psychologie als besonders dynamisch erweist: Dort verbessert sich das Niveau während der Verbesserungsphasen mit Abstand am stärksten. Es wird außerdem deutlich, dass die einfache Differenz eines Anfangs- und Endwerts die Dynamik zwischen diesen Messpunkten in der Regel verschweigt: Die jährlichen Verbesserungen in den entsprechenden Phasen liegen in allen Fällen über den Durchschnittswerten für den gesamten Zeitraum. Vergleicht man den Zeitraum der maximalen Verbesserung (Spalte 4) mit der summierten Dauer der Verbesserungsphasen (Spalte 5), veranschaulicht dies die Dauer, über die tatsächlich dynamische Bewegungen in den Noten zu beobachten sind. Es fällt auf, dass in allen Studiengängen, in denen sich eine langfristige Verbesserung zeigt, die erste dafür maßgeblich verantwortliche Phase bereits Anfang der 1970er Jahre abgeschlossen ist. Das folgende Plateau besteht je nach Studiengang zwischen acht und 17 Jahren, die zweite Verbesserungsphase setzt entsprechend versetzt Mitte/Ende der 1980er Jahre ein (in Psychologie bereits 1979).

⁵Größere Werte für letztere als für die maximale Gesamtverbesserung kommen dadurch zustande, dass die zweite Periode der Verbesserung leicht über dem Wert wieder einsetzt, mit dem die erste Periode abschließt. In Mathematik (Diplom) liegt dieser Wert deshalb deutlich höher, weil der Ausgangswert der zweiten Verbesserungsperiode dem Peak des zwischenliegenden Zyklus entspricht, der weit über dem Plateauniveau liegt.

⁶Auf diese Weise erhält man einen Durchschnittswert, der eine genauere Einschätzung der durchschnittlichen jährlichen Entwicklung bietet als bspw. eine Regression der (nicht perfekt linear verlaufenden) Noten auf eine Zeitvariable.

Tabelle 1: Verlaufsphasen und Verbesserungsausmaß in den Studiengängen mit langfristiger Notenverbesserung

Studiengang	Phasen der Verbesserung (Ausmaß)	Plateauphasen (Spannweite der Schwankungen)	Maximale Verbesserung (Wert/Jahre)	Verbesserung in den Phasen (Wert/Jahre)	Ø Verbesserung pro Jahr (Gesamt/ Verbesserungsphasen)
Biologie Diplom	1967–1973 (–0,54**)	1973–2010 (0,19) ^a	–0,61***/43	–0,54/6	–0,014/–0,091
Psychologie Diplom	1965–1971 (–0,83***) 1979–1982 (–0,19***) ^b	1971–1979 (0,13) 1982–2010 (0,15)	–1,01***/39	–1,02/9	–0,022/–0,115
VWL Diplom	1967–1973 (–0,43***) 1982–1990 (–0,32***) 2001–2006 (–0,40***)	1973–1982 (0,13) 1990–2001 (0,19)	–1,09***/42	–1,15/19	–0,020/–0,060
Mathematik Diplom	1963–1971 (–0,66***) 1985–2002 (–0,37***)	1971–1976 (+0,37) ^c 1976–1985 (0,20)	–0,79***/39	–1,03/25	–0,016/–0,041
Deutsch Lehramt	1965–1970 (–0,39***) 1986–2006 (–0,76***)	1970–1986 (0,20)	–1,13***/41	–1,15/25	–0,025/–0,046
Mathematik Lehramt	1965–1972 (–0,36***) 1989–2009 (–0,53***)	1972–1989 (0,19)	–0,88***/44	–0,89/27	–0,010/–0,033
BWL Diplom	1965–1971 (–0,25***) 1984–2009 (–0,51***)	1971–1984 (0,20)	–0,75***/44	–0,76/31	–0,016/–0,025
Chemie Diplom	1958–1971 (–0,35***) 1987–2006 (–0,23***)	1971–1987 (0,13)	–0,70***/54	–0,58/32	–0,011/–0,019

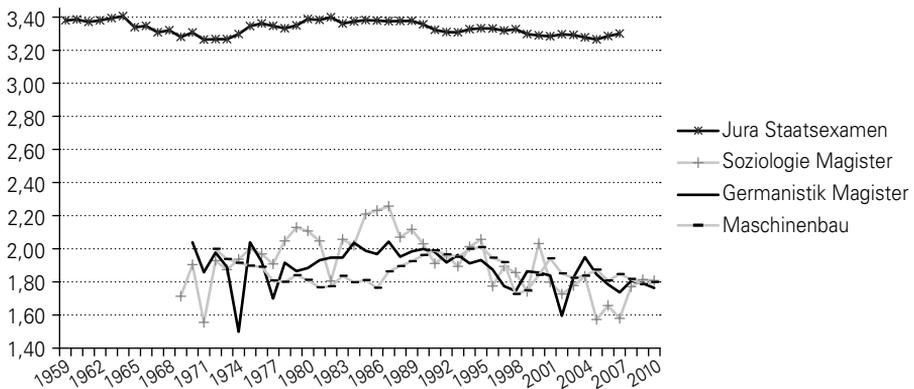
** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$; ^a ohne Werte für 1975 und 1976; ^b ohne Wert für 1980; ^c Verschlechterungsperiode

3.2 Nicht überall verbessern sich die Noten im Zeitverlauf

Im Diplomstudiengang Maschinenbau, in den Magisterstudiengängen Soziologie und Germanistik sowie im ersten Staatsexamen der Rechtswissenschaften kann keine langfristige Verbesserung des Notenniveaus festgestellt werden (Abb. 8 und 9). Während die Noten der ersten drei Studiengänge offensichtlich zyklisch verlaufen, scheinen die Noten in den juristischen Staatsexamen sich auf den ersten Blick konstant auf demselben Niveau zu bewegen. Der Eindruck eines linearen Verlaufs ist jedoch auf die graphische Skalierung zurückzuführen. Wird die Skalierung an die einzelne Reihe angepasst, offenbart sich auch für die scheinbar konstanten Noten der rechtswissenschaftlichen Prüfungen ein in wesentlich geringeren Spannweiten eingegrenzter, aber dennoch zyklischer Verlauf (Abb. 10). Die durchschnittlichen Abschlussnoten bewegen sich in Jura über den gesamten Zeitverlauf im Rahmen einer maximalen Spannweite von $R=0,14$ bei einer Standardabweichung von $s=0,04$. In Maschinenbau ($R=0,28/ s=0,08$), Germanistik ($R=0,54/ s=0,12$) und Soziologie ($R=0,70/ s=0,17$) fallen diese Streuungswerte wesentlich höher aus. Die Spannweite der Durchschnitts-

noten in Jura liegt damit innerhalb des für die Studiengänge mit Verbesserung beobachteten Toleranzbereiches für die Plateauphasen. Zum letzten Messzeitpunkt 2007 liegt die Durchschnittsnote hier bei 3,30 und damit 0,08 Notenwerte niedriger als zum ersten Messzeitpunkt 1959. Diese, auch aufgrund der hohen Fallzahlen hochsignifikante Veränderung ($p=0.000$, Hedges' $g=0.121$) kommt dadurch zustande, dass der Wert 1959 den oberen, der Wert 2007 den unteren Wendepunkt eines Zyklus darstellt – ein Beleg dafür, wie leicht der Vergleich von zwei Zeitpunkten ohne Kenntnis der zwischenliegenden Entwicklung ein falsches Bild erzeugen kann. Auch in Maschinenbau ist die Veränderung zwischen erstem und letztem Datenpunkt ($-0,20$) aus diesem Grund hochsignifikant ($p=0.000$, Hedges' $g=0.341$). Im Vergleich zu den Verläufen in den anderen Fächern muss das *Notenniveau* in Jura dennoch – und auch trotz der zyklischen Verlaufsform – als über den Zeitverlauf konstant eingestuft werden. In Germanistik ($-0,28$, $p=0.077$) und Soziologie ($+0,10$, $p=0.639$) ist die Differenz zwischen Beginn und Ende der Zeitreihen nicht signifikant⁷. Die Streuung der Noten nimmt in den vier Studiengängen ohne Verbesserung im Zeitverlauf nicht ab (Abb. 11). Dies belegt, dass die sinkende Streuung tatsächlich in Verbindung mit der Verbesserung im Zeitverlauf zu sehen ist und keine generelle Tendenz der Notengebung darstellt.

Abbildung 8: Verlauf der Abschlussnoten in Studiengängen ohne langfristige Notenverbesserung



⁷Im Studiengang Maschinenbau liegen nur Noten von zwei Hochschulen vor. In Soziologie und Germanistik sind zu Beginn der Zeitreihen zwei bzw. sechs Datenpunkte mit geringen Fallzahlen ($n \leq 13$) entfernt worden.

Abbildung 9: Verlauf der Abschlussnoten in Studiengängen ohne langfristige Notenverbesserung (LOWESS 0.3)

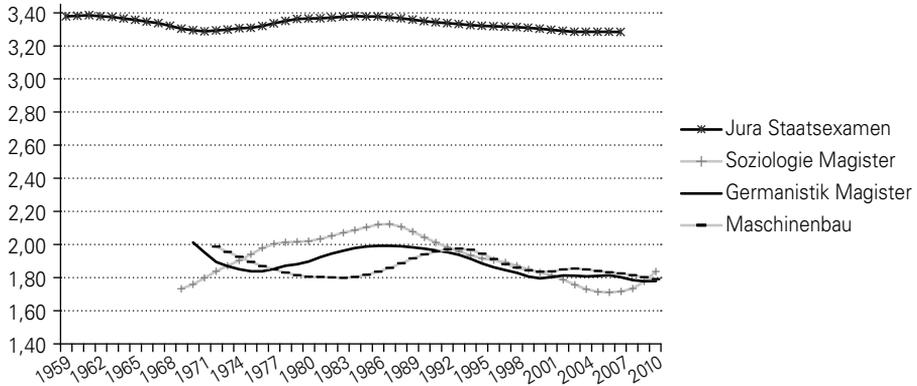


Abbildung 10: Verlauf der Abschlussnoten im ersten juristischen Staatsexamen enger skaliert

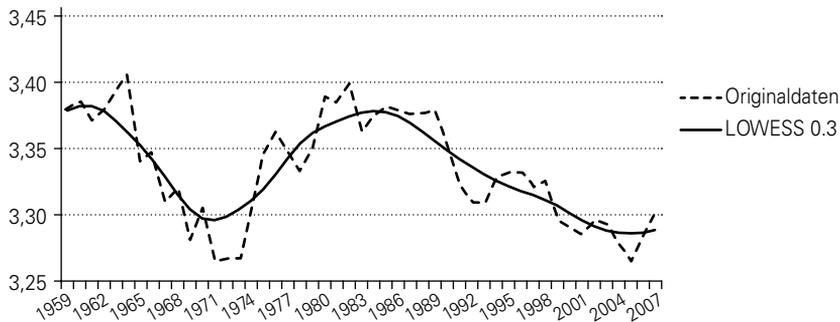
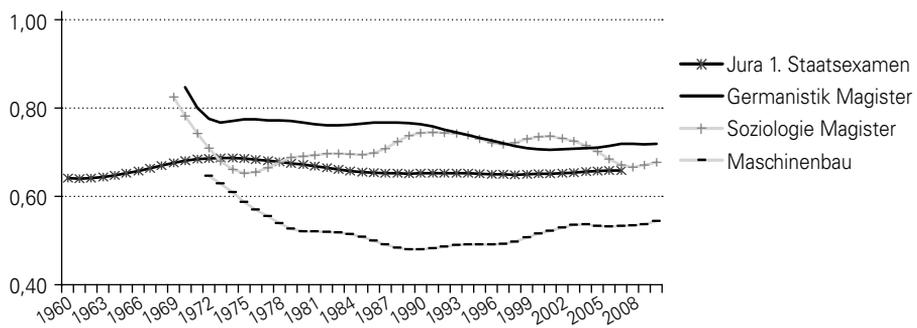


Abbildung 11: Standardabweichungen in den vier Studiengängen ohne Verbesserung (LOWESS 0.3)



Da die Noten auf Studiengangebene als Mittel aller Prüflinge berechnet wurden, ist der jeweilige Verlauf auch vom Verlauf der Noten an den Hochschulen mit den größeren Anteilen am gesamten Prüfungsvolumen abhängig. Betrachtet man die nach Studiengängen differenzierten Noten an den einzelnen Hochschulen, wird deutlich, dass die langfristige Notenentwicklung nicht nur studiengang-, sondern auch hochschulspezifisch verläuft. Am Beispiel des Diplomstudiengangs Chemie lässt sich dies exemplarisch darstellen. Der kontinuierliche Trend zu besseren Noten auf Studiengangebene wird vor allem durch die drei Universitäten Karlsruhe, Münster und Göttingen bestimmt (Abb.12). Die Noten verbessern sich an allen drei Hochschulen nahezu durchgängig, lediglich unterbrochen von den bereits auf Studiengangebene identifizierbaren Plateauphasen: Zwischen 1960 und 2010 in Karlsruhe um 1,16 ($p=0.000$, Hedges' $g=1.692$), in Münster um 0,64 ($p=0.000$, Hedges' $g=0.898$) und in Göttingen um 0,54 ($p=0.001$, Hedges' $g=0.992$) Notenwerte. In Braunschweig liegt die Durchschnittsnote 2010 um 0,07 Notenwerte höher als bei der ersten Messung 1972 ($p=0.662$). An den geglätteten Daten lässt sich jedoch eine geringe Verbesserungstendenz im Zeitverlauf erkennen, wobei sich die Noten stärker zyklisch entwickeln. (Abb.13). An den drei übrigen Hochschulen ist die Abweichung vom allgemeinen Verlauf dann nicht mehr zu übersehen. In Heidelberg ist über den gesamten Zeitraum zwar ebenfalls eine deutliche Verbesserung und ein langfristiger Abwärtstrend festzustellen ($-0,63$, $p=0.001$, Hedges' $g=0.930$), die Verbesserung vollzieht sich allerdings in einer großen zyklischen Bewegung und damit deutlich stärker schwankend als auf Studiengangebene. In Tübingen ($+0,17$ seit 1970, $p=0.489$) und Berlin ($+0,36$, $p=0.291$) sind die Noten 2010 schlechter als zu Beginn der Reihen und auch hier verlaufen die Notendurchschnitte deutlich abweichend vom Trend der gemittelten Zeitreihe.

Abbildung 12: Verlauf der Abschlussnoten in Chemie (LOWESS 0.3) – entsprechend Verlauf im Studiengang

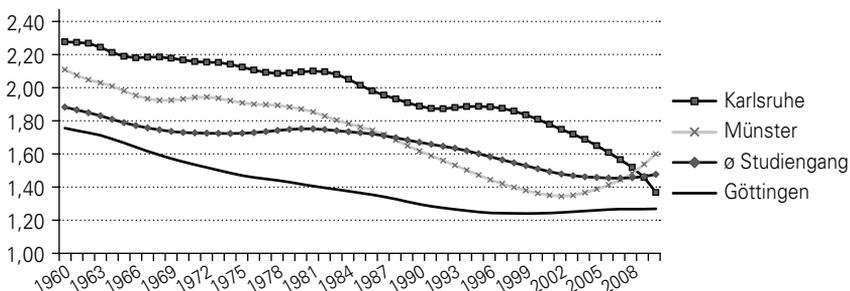
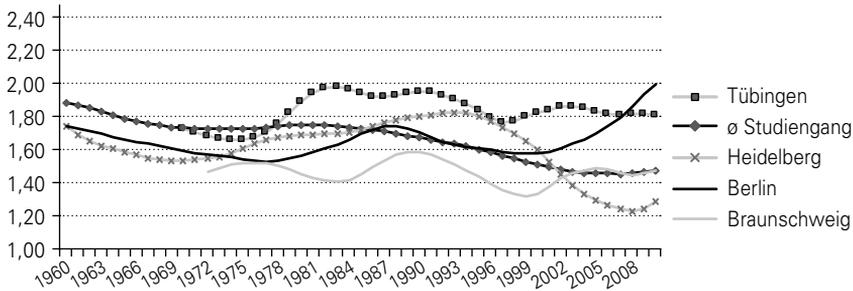


Abbildung 13: Verlauf der Abschlussnoten in Chemie (LOWESS 0.3) – gegenläufig zum Verlauf im Studiengang



Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass Chemie zwar ein Extrembeispiel ist, aber auch keine echte Ausnahme darstellt. Lediglich in zwei der acht Studiengänge, in denen die Gesamtheit der Prüflinge im Durchschnitt immer bessere Noten bekommt, in VWL und Mathematik Lehramt, findet sich diese Entwicklung an allen Hochschulen wieder. Die anderen sechs weisen immer mindestens eine Hochschule auf, die den Trend zu besseren Noten nicht teilt. Umgekehrt ist eine langfristige Verbesserung der Noten im Zeitverlauf an einzelnen Hochschulen auch in den Studiengängen zu finden, in denen über alle Absolventinnen und Absolventen gemittelt keine Tendenz zu sinkenden Noten besteht (Jura, Germanistik, Soziologie). Schließlich wird an den Hochschuldaten sichtbar, dass eine zu kleine Stichprobe (wie zu erwarten) zu Verzerrungen führt: So ist der zyklische Verlauf in Maschinenbau nur in Braunschweig zu finden – seine Entsprechung auf der höheren Aggregatebene beruht auf der Dominanz des dortigen Absolventenanteils in genau dem Zeitraum, in dem in Karlsruhe eine Plateauphase die langfristige Verbesserung unterbricht. Ob sich die Noten in Maschinenbau auf Studiengangebene wirklich nicht verbessert haben, kann anhand der Daten demnach nicht geklärt werden.

Tabelle 2: Die Notenentwicklung an den Hochschulen im Vergleich zum Studiengangstrend

Studiengang	Trend zur Verbesserung auf Studiengangebene	Hochschulen im sample	Hochschulen mit Trend zur Verbesserung	Hochschulen ohne Trend zur Verbesserung
VWL Diplom	ja	6	6	0
Mathematik Lehramt	ja	5*	5	0
Mathematik Diplom	ja	7	6	1
Psychologie Diplom	ja	6	5	1
Deutsch Lehramt	ja	5*	4	1
BWL Diplom	ja	5	4	1
Biologie Diplom	ja	7	4	3
Chemie Diplom	ja	7	4	3
Jura 1. Staatsexamen	nein	10/11**	2	8
Germanistik Magister	nein	6	2	4
Soziologie Magister	nein	4	1	3
Maschinenbau Diplom	nein	2	1	1

*Die Lehramtsnoten sind in drei von fünf Fällen nur zu ganzen Landesprüfungsämtern zuzuordnen, umfassen dann mehrere Hochschulen.

**Bundesländer statt Hochschulen, für Bremen liegt nur eine sehr kurze Zeitreihe vor (1990–2007).

4 Diskussion der deskriptiven Ergebnisse und möglicher Ursachen der Verbesserung

Notenverbesserungen im Zeitverlauf existieren also auch an deutschen Hochschulen. Mit dieser Erkenntnis allein ist jedoch noch keine *Noteninflation*, also eine Entwertung von Noten belegt. Denn es gibt auch *leistungskonforme Ursachen*, anhand welcher Verbesserungen im Notendurchschnitt theoretisch erklärt werden können, ohne dass sich das Verhältnis zwischen individueller Leistung und dafür vergebener Note im Zeitverlauf verändert haben muss: steigende *individuelle* Leistungen der Studierenden (durch verbesserte Eignung oder verbesserte Lehre) sowie steigende *durchschnittliche* Leistungsniveaus, etwa bedingt durch eine veränderte Zusammensetzung der Studierenden (Geschlecht, soziale Herkunft, Alter - siehe etwa *Birnbaum, 1977; Potter et al., 2001; Winzer, 2002*). Auch eine zunehmende Selbstselektion Studierender in Kurse oder Hochschulen mit bekanntermaßen guten Noten würde sinkende Durchschnittsnoten begünstigen (*Bar et al., 2009; Sabot/Wakeman-Linn, 1991*). Erst wenn diese leistungskonformen Faktoren ausgeschlossen werden können, sollte in Betracht gezogen werden, dass *leistungsunabhängige Ursachen*, also sinkende Bewertungsstandards, den Grund für veränderte Notenniveaus darstellen.

In den USA werden als ursprüngliche leistungsunabhängige Ursachen für Notenverbesserungen häufig der Vietnamkrieg, im Laufe dessen Studierende mit guten Noten vor dem Einzug in die Armee bewahrt werden sollten, sowie die Gleichstellung von ethnischen Minderheiten angeführt, die zu guten Noten als Fördermittel geführt habe (*Birnbaum, 1977*). Diese Entwicklungen können theoretisch das Einsetzen eines Verbesserungsprozesses erklären, aber nicht dessen weiteren Verlauf. Geeigneter sind dazu etwa Annahmen, die auf kontinuierlichen Arbeitsmarktentwicklungen aufbauen. Wie die, dass eine zunehmende Polarisierung zwischen Arbeitsplätzen mit hohem und niedrigem Anforderungsprofil die Vergabe guter Noten fördert, da Lehrende ihren Studierenden nicht die Chance auf gute Jobs nehmen möchten (*Yang/Yip, 2003*). Oder die Vermutung, dass ein zunehmender Konkurrenzkampf um wenige gute Stellen bei immer mehr geeigneten Absolventen zu besseren Noten beiträgt (*Pressman, 2007*). *Gesellschaftliche Entwicklungen* dieser Art beeinflussen womöglich die Selektionsneigung der Prüfer. Für die hiesige Notengebung gilt es zu klären, ob hierzulande ähnliche Entwicklungen mit milderndem Einfluss auf Prüfer identifiziert werden können. Ein Beispiel könnte hier die Studentenbewegung der 1960er Jahre sein, die möglicherweise Zweifel an der Aussagekraft von Noten geweckt hat (*Ziegenspeck, 1999*). Dieser Erklärungsansatz für eine erste, fachübergreifende Phase der Aufweichung von Bewertungsstandards ist konform mit der aufgezeigten Notenentwicklung: Da die Magisterprüfung erst im Laufe der 1960er Jahre wieder flächendeckend eingeführt wurde (*Grüner, 1971*), ist die Notengebung in Soziologie und Germanistik Magister – zwei der drei Studiengänge, in denen sicher keine Verbesserung gegeben ist – nicht betroffen. Dass das Notenniveau in den Rechtswissenschaften nicht gesunken ist, könnte auf die große Distanz zwischen der politisch links stehenden Bewegung mit dem vergleichsweise rechts einzuordnenden juristischen Lehrpersonal (vgl. *Maier-Leibnitz/Schneider, 1991*) zurückzuführen sein.

Auch Veränderungen in den *institutionellen Lehr-, Lern- und Prüfungsbedingungen* werden für sinkende Bewertungsstandards verantwortlich gemacht – am häufigsten die studentische Evaluation der Lehrleistung. Es wird argumentiert, dass Lehrende sich gute Bewertungen im Austausch gegen gute Noten quasi erkaufen (*Correa, 2001; McKenzie, 1975*). Vor allem bei Aufwertungen von Evaluationsergebnissen, etwa bei der Einführung von Bonuszahlungen (*Mangan, 2009*), ist es plausibel, kurzfristige Auswirkungen dieser Eingriffe auf die Notenhöhe zu erwarten, während ein kontinuierlicher Einfluss kaum begründbar ist. Da Lehrevaluationen an deutschen Hochschulen im 20. Jahrhundert noch keine große Bedeutung zukam (an keiner der Hochschulen in der Stichprobe wurden vor 2004 zentral verwaltete Evaluationen zur Qualitätssicherung durchgeführt), kann die langfristige Verbesserung der Noten hierzulande nicht mit einem unintendierten Effekt dieses Instruments erklärt werden.

Zunehmend schlechtere Rahmenbedingungen in der Lehre (gestiegene Studierendenzahlen und damit verschlechterte Betreuungsrelationen) könnten die Lehrenden dazu motivieren, den Studierenden im Ausgleich bessere Noten zu geben (*Müller-Benedict/Tsarouha, 2011*). Ein steigendes Prüfungsaufkommen könnte Prüfer zudem dazu bringen, milder zu bewerten, um die Zeit, die sie für Forschung und Verwaltung benötigen, nicht für zunehmende Verhandlungen von Beschwerden über schlechte Noten nutzen zu müssen (*Franz, 2010*). Eine ähnliche Argumentation verfolgt, wer behauptet, dass Studierende zunehmend prüfungsorientiert lernen und Lehrende ihnen dies ermöglichen, indem sie Prüfungsinhalte im Voraus immer genauer bekanntgeben (vgl. *Winzer, 2002*). Ein derartiger Mechanismus könnte Teil eines umfassenderen Handels sein, den Kuh als „disengagement compact“ (*Kuh, 2003:28*) bezeichnet: Lehrende erwarten weniger von ihren Studierenden und vergeben bessere Noten, die Studierenden erwarten weniger Lehrleistung und damit Zeitaufwand von den Lehrenden, den diese in Forschung und Verwaltung umlenken.

In der Stichprobe sind zunehmende Prüfungszahlen bis mindestens in die 1990er Jahre zu beobachten⁸, teils in zyklischen Bewegungen, bevor sie in einigen Studiengängen wieder absinken, in den 2000er Jahren aber immer noch über dem Niveau der 1960er bzw. 1970er liegen. Nur im Lehramt erreichen die Prüfungszahlen bereits um 1980 ihren Höhepunkt und liegen in den 2000er Jahren niedriger als in den 1960ern, was aber dadurch zustande kommt, dass für zwei der fünf Hochschulen/Prüfungsämter ab 1998 keine Daten mehr vorliegen (Tab. 3). Ein negativer Zusammenhang zwischen Studierendenzahlen und Notenhöhe ist also möglich.

Schließlich werden formale Regelungen, wie neue Optionen zur Vermeidung schlechter Noten, etwa durch Freiversuche (*Birnbaum, 1977*), gestiegene Wahlmöglichkeiten (*Falkenberg, 1996*) und wechselnde Bewertungsverfahren mit Notenverbesserungen in Verbindung gebracht. Für Letztere wird ein Wechsel von der sozialen zur sachlichen Bezugsnorm postuliert, der mehr gute Noten trotz unveränderter Leistungen ermöglicht (vgl. *Rojstaczer/Healy, 2012*). Hierzulande wurde der Einfluss derartiger Entwicklungen bisher nicht überprüft.

Auch *monetäre Anreize* werden häufig als Grund für die Verbesserung von Noten angeführt. Sowohl ganzen Hochschulen als auch einzelnen Instituten wird unterstellt, die Notenverbesserung bewusst zu fördern, um damit Outputindikatoren für Fördermittel, etwa Absolventenzahlen, positiv zu beeinflussen (*De Paola, 2008; Warning/Welzel, 2005*). Ein Interesse an möglichst hoher öffentlicher Reputation, über die

⁸Die Zahl der Hochschulen, die in die Berechnung der Durchschnittsnoten eingehen, umfasst zu Beginn der Zeitreihen i. d. R. noch nicht das ganze Sample. Der Anstieg der Fallzahlen wird damit in den ersten Jahren auch durch die Erweiterung des Samples begünstigt und stellt zu einem gewissen Anteil ein Artefakt dar (Tab. 3).

Leistungen der Studierenden in Form ihrer Noten angezeigt, könnte hier ebenfalls einen Anreiz leisten (Yang/Yip, 2003). Wie die empirischen Befunde zeigen, entwickeln sich die Noten allerdings nicht nur hierzulande studiengangspezifisch in unterschiedlichem Tempo und auch nicht an jeder Einrichtung in jedem Studiengang gleichermaßen zum Besseren (etwa Kuh/Hu, 1999; Sabot/Wakeman-Linn, 1991). Die hochschulinternen Unterschiede im Notenverlauf sprechen gegen die Auffassung, Hochschulen würden eine Noteninflation systematisch fördern. Dass der Wettbewerb um finanzielle Mittel innerhalb der Hochschulen Notenverbesserungen produziert, ist eher nachvollziehbar. So werden in kleinen Instituten und solchen mit niedrigen Betreuungsrelationen die besseren Noten vergeben (Baird, 2009; Dickson, 1984). Ihnen wird ein Interesse an der Vergabe immer besserer Noten nachgesagt, um die Teilnehmerzahlen zu halten oder zu erhöhen und im akademischen Betrieb konkurrenzfähig zu bleiben (Staples, 1998). Auf das konkrete Interesse der individuellen Lehrperson, ihren Arbeitsplatz nicht zu verlieren, wird ebenfalls hingewiesen (Dickson, 1984). Diese Annahme wird durch den Befund gestützt, dass befristete Lehrkräfte bessere Noten vergeben als unbefristet Angestellte (Sonner, 2000).

Auch das wechselnde Selbstverständnis von Hochschulen hin zu Dienstleistern, die Studierende als Kunden betrachten, die für ihre Ausbildung zahlen und eine entsprechende Leistung dafür erhalten sollen, wird in den Fokus genommen. Die gewünschte Leistung stellt dabei nicht mehr primär Bildung dar, sondern ein auf dem Arbeitsmarkt optimal verwertbares Zertifikat (vgl. Kirp, 2003). Dass Noten genutzt werden, um Studierende anzuziehen und dadurch finanzielle Mittel aufzustocken, ist für deutsche Hochschulen aufgrund der selbst in Zeiten des New Public Management immer noch geringen Kopplung von Fördermitteln an derartige Outputfaktoren nicht anzunehmen (Bauer/Grave, 2011). Auch der Konsumentenstatus von Studierenden ist nicht ohne weiteres aus den US-amerikanischen auf deutsche Verhältnisse übertragbar, wie ein Vergleich der Bedeutung von Studiengebühren zwischen den beiden Hochschulsystemen schnell offenbart.

Differenzen in den Notenniveaus zwischen Studiengängen oder Hochschulen könnten, bei entsprechenden *Einstellungen von Lehrenden*, einen Anreiz für streng bewertende Prüfer bieten, ihre Noten an bessere Niveaus anzupassen, um ihre Studierenden nicht zu benachteiligen (Achen/Courant, 2009). Gelegentlich wird eine Wende zu einem egalitären Lehr- und Lehrklima postuliert, als dessen Folge eine verringerte Orientierung der Bewertung an fachlichen Kompetenzen zugunsten von Sympathien vermutet wird (vgl. Winzer, 2002). Auch zunehmende Unterstützung bei der Stipendienbewerbung (vgl. Hu, 2005) und ein Wandel des wahrgenommenen Bildungsauftrags weg von Selektion hin zum Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens von Studierenden (Mansfield, 2001) werden für den Abwärtstrend verantwortlich gemacht. Dass Lehrkräfte im Zeitverlauf zunehmend selbst gute Noten im Studium erhalten haben und

diese deswegen auch als Prüfer zur Bewertung heranziehen (*Winzer, 2002*), klingt wenig plausibel, wenn man bedenkt, dass zukünftiges Lehrpersonal während seines Studiums vermutlich unabhängig vom durchschnittlichen Notenniveau zu den besten Studierenden gehörte und vorwiegend beste Noten erzielt haben dürfte. Anpassungsdruck innerhalb der Institute könnte aber ein Grund sein, weshalb die Noten nicht schlechter werden (*Koedel, 2011*). Schließlich wird die Vergabe zunehmend guter Noten sogar als Ausgleichshandlung zu geringer Forschungsleistung betrachtet, um das Selbstwertgefühl aufzubessern (*Pressman, 2007*). Für einen merkbaren Effekt müsste jedoch die Zahl derer, deren Forschungsleistung vergleichsweise gering ausfällt, mit der Zeit deutlich ansteigen.

Die differenzierte Analyse der langfristigen Zeitreihen hat gezeigt, dass das Argument einer *generellen* Aufweichung von Bewertungsstandards zur Begründung langfristiger Notenverbesserungen nicht ausreicht. Die Daten sind kompatibel mit einem gemeinsamen Ursprung der Verbesserung in den 1960er Jahren – in diesem Zeitraum bleiben nur die Noten im juristischen Staatsexamen konstant. Im weiteren Verlauf zeigen sich jedoch studiengang- und hochschulspezifische Entwicklungen. Sollten diese Unterschiede leistungsunabhängige Differenzen darstellen, liegt die Annahme nahe, dass auch studiengang-, hochschul- und zeitraumspezifische Ursachen vorliegen. Bevor sich also die Vorstellung einer umfassenden Entwertung von Noten durchsetzt, die den Prüflingen aller Fächer über alle Abschlüsse hinweg beste Noten für durchschnittliche Leistungen beschert, muss in kommenden Arbeiten erst einmal untersucht werden, welche Faktoren tatsächlich für die festgestellten Notenverbesserungen ursächlich sind und zu welchem Teil diese leistungskonformer oder -unabhängiger Art sind. Nur so kann verhindert werden, dass hochschulpolitische Schnellschüsse mit dem Ziel der Anhebung von Notenniveaus die jetzt schon breite Palette potentieller Einflussfaktoren auf die Notenvergabe noch erweitern und die Vergleichbarkeit von Noten damit erst recht einschränken.

Literatur

Achen, Alexandra C./ Courant, Paul N. (2009): What Are Grades Made Off? In: The Journal of Economic Perspectives. Vol. 23 (3), S. 77–92.

Bar, Talia/Kadiyali, Vrinda/Zussman, Asaf (2009): Grade Information and Grade Inflation: The Cornell Experiment. In: The Journal of Economic Perspectives. Vol. 23 (3), S. 93–108.

Baird, Matthew (2009): Dynamic Estimation of the Incentive Schemes and Signalling Costs of Grade Inflation. <http://papers.ccpr.ucla.edu/papers/PWP-CCPR-2009-015/PWP-CCPR-2009-015.pdf> (zuletzt überprüft: 24.11.2015)

Bauer, Thomas K./Grave, Barbara S. (2011): Performance-related Funding of Universities: Does More Competition Lead to Grade Inflation? IZA Discussion Paper No.6073.

Birnbaum, Robert (1977): Factors Related to University Grade Inflation. In: The Journal of Higher Education. Vol. 48 (5), S. 519–539.

Cleveland, William S. (1979): Robust Locally Weighted Regression and Smoothing Scatterplots In: Journal of the American Statistical Association. Vol. 74 (368), S. 829–836.

Correa, Hector (2001): A game theoretic analysis of faculty competition and academic standards. In: Higher Education Policy. Vol. 14, S. 175–182.

De Paola, Maria (2008): Are easy grading practices induced by low demand? Evidence from Italy. MPRA Paper No. 14425.

Dickson, Vaughan A. (1984): An Economic Model of Faculty Grading Practices. In: Journal of Economic Education. Vol. 15 (3), S. 197–203.

Falkenberg, Steve (1996): Grade Inflation. <http://people.eku.edu/falkenbergs/grdinfla.htm> (zuletzt überprüft: 24.11.2015)

Franz, Wan-Ju I. (2010): Grade inflation under the threat of students' nuisance: Theory and evidence. In: Economics of Education Review. Vol. 29, S. 411–422.

Friedmann, Jan (2012): Wissenschaftsrat beklagt zu gute Noten an Unis. In: Unispiegel vom 09.11.2012.

Gaens, Thomas (2013): Von einem, der auszog, einen Leistungsindikator zu erheben. Durchfallquoten und die Problematik ihrer Bildung. In: Das Hochschulwesen. Vol. 6/2013, S. 200–206.

Grüner, Gustav (1971): Die Magisterprüfung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim.

Hitpass, Josef/Trosien, Jürgen (1987): Leistungsbeurteilung in Hochschulabschlussprüfungen innerhalb von drei Jahrzehnten - Wandel von Prüfungsergebnis und Prüfungserlebnis an deutschen Universitäten. Bad Honnef.

Hu, Shouping (2005): Beyond Grade Inflation. Grading Problems in Higher Education. San Francisco.

Jewell, R. Todd/McPherson, Michael A./Tieslau, Margie A. (2013): Whose fault is it? Assigning blame for grade inflation in higher education. In: Applied Economics. Vol. 45, S. 1185–1200.

Johnson, Valen E. (2003): Grade Inflation: A Crisis in College Education. New York.

Juola, Arvo E. (1976): Grade Inflation in Higher Education: What Can Or Should We Do? Paper presented at the Annual Meeting of National Council on Measurement in Education in San Francisco, California.

Juristische Schulung (1959–2007): JuS - Zeitschrift für Studium und Referendariat. München/Frankfurt a. M.

Kirp, David L. (2003): Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education. Cambridge.

Koedel, Cory (2011): Grading Standards in Education Departments at Universities. In: Education Policy Analysis Archives 19(23). S. 1–20.

Kolevzon, Michael S. (1981): Grade inflation in higher education: A comparative study. In: Research in Higher Education. Vol. 15 (3), S. 195–212.

Kuh, George D./Hu, Shouping (1999): Unraveling the Complexity of the Increase in College Grades From the Mid-1980s to the Mid-1990s. In: Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 21 (3), S.297–321.

Kuh, George D. (2003): What We're Learning about Student Engagement From NSSE. In: Change. Vol. 35 (2), S. 24–32.

Lowe, S. Keith/Borstorff, Patricia C./Landry III, Robert J. (2008): An empirical examination of the phenomenon of grade inflation in higher education: a focus of grade divergence between business and other fields of study. In: Academy of Educational Leadership Journal. Vol. 12 (1), S. 15–33.

Maier-Leibnitz, Heinz/Schneider, Christoph (1991): The Status of Academic Research in the Federal German Republic: A Report on Two Surveys and the Testimony of Individual Scientists. In: Minerva. Vol. 29 (1), S. 27–60.

Mangan, Katherine (2009): Professors Compete for Bonuses Based on Student Evaluations. In: The Chronicle of Higher Education vom 30.01.2009.

Mansfield, Harvey C. (2001): Grade Inflation. It's Time to Face the Facts. In: The Chronicle of Higher Education vom 06.04.2001.

McKenzie, Richard B. (1975): The Economic Effects of Grade Inflation on Instructor Evaluations: A Theoretical Approach. In: The Journal of Economic Education. Vol. 6 (2), S. 99–105.

Müller-Benedict, Volker/Tsarouha, Elena (2011): Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. In: Zeitschrift für Soziologie. Vol.40, S. 288–309.

Potter, William/Nyman, Melvin A./Klumpp, Karen S. (2001): Be careful what you wish for: Analysis of grading trends at a small liberal arts college. In: College and University: The Journal of the American Association of Collegiate Registrars. Vol. 76 (4), S. 9–14.

Prather, James E./Smith, Glynton/Kodras, Janet E. (1979): A Longitudinal Study of Grades in 144 Undergraduate Courses. In: Research in Higher Education. Vol. 10 (1), S.11–24.

Pressman, Steven (2007): The Economics of Grade Inflation. In: Challenge. Vol. 50 (5), S. 93–102.

Preuss, Roland (2012): Zu gute Noten an deutschen Hochschulen. In: Süddeutsche Zeitung vom 10./11.11.2012.

Rojstaczer, Stuart/Healy, Christopher (2012): Where A is ordinary: The evolution of American college and university grading, 1940–2009. In: Teachers College Record. Vol. 114 (7), S. 1–23.

Sabot, Richard/Wakeman-Linn, John (1991): Grade Inflation and Course Choice. In: Journal of Economic Perspectives. Vol. 5 (1), S. 159–170.

Schlicht, Uwe (2012): Kuschelnoten: Eine Eins für alle. In: Tagesspiegel vom 13.11.2012.

Sonner, Brenda S. (2000): A is for "Adjunct": Examining Grade Inflation in Higher Education. In: Journal of Education for Business. Vol. 76 (1), S.5–8.

Spiewack, Matthias (2003): Noten ohne Wert. In: Zeit vom 20.02.2003.

Staples, Brent (1998): Why Colleges Shower Their Students With A's. In: New York Times vom 08.03.1998.

Statistisches Landesamt Schleswig-Holstein, Forschungsdatenzentrum (2012): Hochschulprüfungsstatistik 1995–2010. Zugang über Arbeitsplatz für Gastwissenschaftler.

Warning, Susanne/Welzel, Peter (2005): A Note on Grade Inflation and University Competition. Paper based on presentations given at the 2005 meeting of the Allied Social Sciences Association in Philadelphia and at the 3rd Workshop on Business and Economic Policy in Sion. http://www.fep.up.pt/conferences/earie2005/cd_rom/session%20iii/iii.l/warning.pdf (zuletzt überprüft: 24.11.2015)

Winzer, Margret (2002): Grade Inflation. An Appraisal of the Research. Technical Report, University of Lethbridge Faculty of Education. <http://www.uleth.ca/edu/runte/inflation/Inflationb.pdf> (zuletzt überprüft: 24.11.2015)

Wissenschaftsrat (2003): Prüfungsnoten an Hochschulen 1996, 1998 und 2000 nach ausgewählten Studienbereichen und Studienfächern – Arbeitsbericht. Hrsg.v.d. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, Drucksache 5536–03.

Wissenschaftsrat (2007): Prüfungsnoten im Prüfungsjahr 2005 an Universitäten (einschließlich KH, PH, TH) sowie an Fachhochschulen (einschließlich Verwaltungsfachhochschulen) nach ausgewählten Studienbereichen und Studienfächern – Arbeitsbericht. Hrsg. v. d. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, Drucksache 7769–07.

Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010 - Arbeitsbericht mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Hrsg. v. d. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, Drucksache 2627-12.

Wolf, Christof/Best, Henning (2010): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Yang, Huanxing/Yip, Chun Seng (2003): An Economic Theory of Grade Inflation. Working Paper. <http://econ.ohio-state.edu/hyang/grade-inflation.pdf> (zuletzt überprüft: 24.11.2015)

Ziegenspeck, Jörg (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn.

Anhang

Tabelle 3: Fallzahlen der Stichprobe in den einzelnen Studiengängen seit 1950

Jahr	Biologie	Chemie	Mathematik	Psychologie	BWL	VWL	Maschinenbau	Soziologie Magister	Germanistik Magister	Mathematik Lehramt	Deutsch Lehramt	Jura
1950		61 (3)				94 (2)						
1951		46 (3)				124 (2)						
1952		58 (3)				113 (2)						
1953		43 (3)	18 (2)			213 (3)						
1954		64 (3)	21 (2)			185 (3)						
1955		84 (3)	19 (2)			205 (4)						
1956		70 (3)	20 (2)			233 (4)						
1957		83 (3)	20 (2)		67 (2)	246 (4)						
1958		76 (3)	10 (2)		70 (2)	226 (4)						
1959		128 (4)	11 (2)	13 (2)	135 (2)	146 (4)						3028 (10)
1960		180 (5)	24 (3)	23 (3)	146 (2)	202 (5)						3400 (10)
1961		145 (5)	20 (3)	18 (3)	131 (2)	166 (5)				38 (2)		3283 (10)
1962		167 (5)	21 (3)	25 (3)	164 (2)	178 (5)				44 (2)		3305 (10)
1963		183 (5)	35 (4)	26 (3)	224 (3)	176 (6)				64 (4)	166 (3)	3150 (10)
1964		194 (5)	41 (5)	47 (3)	257 (4)	221 (6)			2 (2)	93 (4)	188 (3)	2792 (10)
1965		197 (5)	46 (5)	47 (3)	262 (4)	277 (6)			4 (2)	111 (4)	231 (3)	2698 (10)

Fortsetzung Tabelle 3 siehe nächste Seite

Fortsetzung **Tabelle 3**

Jahr	Biologie	Chemie	Mathematik	Psychologie	BWL	VWL	Maschinen- bau	Soziologie Magister	Germanistik Magister	Mathematik Lehramt	Deutsch Lehramt	Jura
1966		173 (5)	74 (6)	45 (3)	425 (4)	367 (6)			6 (2)	103 (4)	211 (3)	2850 (10)
1967	13 (2)	216 (5)	114 (6)	79 (4)	433 (4)	370 (6)		10 (2)	6 (2)	106 (4)	227 (3)	3089 (10)
1968	13 (2)	196 (5)	106 (6)	137 (4)	538 (4)	446 (6)		8 (2)	8 (2)	153 (4)	243 (3)	3465 (10)
1969	23 (2)	184 (5)	135 (6)	128 (4)	512 (4)	460 (6)		14 (3)	13 (3)	107 (4)	282 (3)	4284 (10)
1970	33 (3)	217 (7)	109 (6)	116 (4)	500 (4)	384 (6)		21 (4)	25 (6)	87 (4)	218 (3)	3712 (10)
1971	45 (4)	285 (7)	140 (7)	145 (5)	442 (4)	387 (6)		18 (4)	57 (6)	101 (4)	256 (3)	3532 (10)
1972	104 (4)	299 (7)	157 (7)	172 (6)	451 (4)	305 (6)	173 (2)	28 (4)	48 (6)	124 (4)	290 (4)	4359 (10)
1973	100 (4)	311 (7)	196 (7)	205 (6)	519 (4)	256 (6)	181 (2)	40 (4)	55 (6)	213 (5)	440 (5)	5132 (10)
1974	136 (4)	308 (7)	269 (7)	269 (6)	500 (4)	319 (6)	179 (2)	16 (4)	47 (6)	238 (5)	699 (5)	4887 (10)
1975	181 (4)	317 (7)	272 (7)	330 (6)	534 (4)	336 (6)	206 (2)	44 (4)	49 (6)	232 (5)	705 (5)	4326 (10)
1976	196 (5)	296 (7)	233 (7)	368 (6)	523 (4)	351 (6)	232 (2)	32 (4)	79 (6)	207 (5)	623 (5)	3496 (10)
1977	173 (5)	247 (7)	252 (7)	416 (6)	610 (4)	370 (6)	214 (2)	44 (4)	87 (6)	303 (5)	808 (5)	3857 (10)
1978	174 (5)	306 (7)	221 (7)	346 (6)	583 (4)	460 (6)	271 (2)	63 (4)	108 (6)	406 (5)	819 (5)	4324 (10)
1979	187 (5)	266 (7)	237 (7)	359 (6)	571 (4)	434 (6)	277 (2)	46 (4)	120 (6)	367 (5)	974 (5)	4930 (10)
1980	180 (5)	310 (7)	230 (7)	583 (6)	491 (4)	316 (6)	325 (2)	46 (4)	174 (6)	419 (5)	918 (5)	5580 (10)
1981	205 (6)	335 (7)	202 (7)	519 (6)	411 (4)	253 (6)	356 (2)	41 (4)	191 (6)	413 (5)	879 (5)	6158 (10)
1982	291 (7)	330 (7)	195 (7)	465 (6)	571 (3)	307 (6)	297 (2)	31 (4)	172 (6)	362 (5)	854 (5)	5592 (10)
1983	321 (7)	348 (7)	210 (7)	471 (6)	536 (3)	281 (6)	313 (2)	35 (4)	214 (6)	224 (5)	504 (5)	5535 (10)
1984	412 (7)	317 (7)	164 (7)	501 (6)	515 (4)	297 (6)	346 (2)	45 (4)	242 (6)	159 (5)	524 (5)	5854 (10)
1985	444 (7)	372 (7)	161 (7)	494 (6)	678 (4)	219 (6)	372 (2)	38 (4)	267 (6)	164 (5)	552 (5)	6015 (10)
1986	447 (7)	315 (7)	171 (7)	460 (6)	771 (4)	227 (6)	413 (2)	56 (4)	300 (6)	146 (5)	507 (5)	7082 (10)
1987	587 (7)	382 (7)	215 (7)	538 (6)	869 (4)	249 (6)	508 (2)	66 (4)	342 (6)	92 (5)	412 (5)	6951 (10)
1988	619 (7)	483 (7)	235 (7)	435 (6)	961 (4)	265 (6)	498 (2)	84 (4)	391 (6)	68 (5)	342 (5)	7927 (10)
1989	658 (7)	475 (7)	258 (7)	438 (6)	1107 (4)	280 (6)	578 (2)	76 (4)	398 (6)	58 (5)	298 (5)	8020 (10)
1990	725 (7)	484 (7)	254 (7)	450 (6)	1297 (4)	271 (6)	668 (2)	65 (4)	411 (6)	50 (5)	252 (5)	8175 (11)
1991	792 (7)	513 (7)	276 (7)	444 (6)	1455 (4)	288 (6)	643 (2)	68 (4)	365 (6)	58 (5)	250 (5)	7508 (11)
1992	810 (7)	498 (7)	238 (7)	474 (6)	1532 (4)	359 (6)	657 (2)	53 (4)	390 (6)	65 (5)	209 (5)	8411 (11)
1993	807 (7)	529 (7)	289 (7)	563 (6)	1695 (4)	408 (6)	711 (2)	66 (4)	389 (6)	72 (5)	286 (5)	9752 (11)
1994	844 (7)	556 (7)	323 (7)	577 (6)	1644 (4)	496 (6)	727 (2)	76 (4)	417 (6)	141 (5)	350 (5)	10017 (11)
1995	826 (7)	527 (7)	296 (7)	479 (6)	1515 (4)	558 (6)	730 (2)	70 (4)	390 (6)	206 (5)	424 (5)	10812 (11)
1996	677 (7)	510 (7)	318 (7)	450 (6)	1369 (4)	533 (6)	751 (2)	58 (4)	411 (6)	290 (5)	466 (5)	11424 (11)
1997	670 (7)	432 (7)	310 (7)	516 (6)	1338 (4)	540 (6)	615 (2)	66 (4)	383 (6)	308 (5)	550 (5)	11124 (11)
1998	550 (7)	330 (7)	207 (7)	603 (6)	1134 (4)	428 (6)	560 (2)	57 (4)	368 (6)	27 (3)	88 (3)	10709 (11)
1999	543 (7)	215 (7)	187 (7)	448 (6)	1001 (4)	323 (6)	420 (2)	53 (4)	240 (6)	30 (3)	103 (3)	10605 (11)

Fortsetzung Tabelle 3 siehe nächste Seite

Fortsetzung **Tabelle 3**

Jahr	Biologie	Chemie	Mathematik	Psychologie	BWL	VWL	Maschinen- bau	Soziologie Magister	Germanistik Magister	Mathematik Lehramt	Deutsch Lehramt	Jura
2000	558 (7)	214 (7)	130 (7)	413 (6)	902 (4)	294 (6)	317 (2)	62 (4)	289 (6)	24 (3)	90 (3)	10371 (11)
2001	545 (7)	198 (7)	144 (7)	417 (6)	996 (4)	258 (6)	278 (2)	49 (4)	300 (6)	21 (3)	78 (3)	9624 (11)
2002	564 (7)	194 (7)	142 (7)	451 (6)	969 (4)	231 (6)	263 (2)	58 (4)	298 (6)	21 (3)	102 (3)	9466 (11)
2003	608 (7)	189 (7)	156 (7)	693 (6)	878 (4)	232 (6)	291 (2)	116 (4)	364 (6)	23 (3)	93 (3)	8357 (11)
2004	623 (7)	201 (7)	132 (7)	591 (6)	981 (4)	285 (6)	316 (2)	69 (4)	321 (6)	27 (3)	71 (3)	8514 (11)
2005	621 (7)	223 (7)	127 (7)	539 (6)	964 (4)	308 (6)	312 (2)	96 (4)	339 (6)	20 (3)	115 (4)	8053 (11)
2006	617 (7)	270 (7)	157 (7)	592 (6)	964 (4)	354 (6)	383 (2)	103 (4)	380 (6)	18 (3)	222 (4)	8999 (11)
2007	705 (7)	246 (7)	233 (7)	572 (6)	988 (4)	499 (6)	401 (2)	129 (4)	428 (6)	26 (3)	254 (4)	8887 (11)
2008	678 (7)	295 (7)	243 (7)	504 (6)	881 (4)	482 (5)	452 (2)	119 (4)	404 (6)	36 (4)	230 (4)	
2009	542 (6)	322 (7)	210 (7)	496 (6)	820 (4)	472 (5)	472 (2)	129 (4)	363 (6)	41 (3)	228 (4)	
2010	306 (5)	201 (7)	182 (7)	338 (6)	498 (4)	311 (5)	358 (2)	60 (4)	257 (6)	9 (2)	83 (4)	
Total	19 153	16 214	9 416	18 828	39 328	18 874	16 064	2 524	10 912	6 715	17 714	313 421

Manuskript eingereicht: 25.02.2015
 Manuskript angenommen: 04.08.2015

Anschrift des Autors:

Thomas Gaens, M.A. Soziologie
 Europa-Universität Flensburg
 Zentrum für Methodenlehre
 Auf dem Campus 1
 24943 Flensburg
 E-Mail: Thomas.Gaens@uni-flensburg.de

Thomas Gaens ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Methodenlehre an der Europa-Universität Flensburg und im DFG-Forschungsprojekt „Die Notengebung an Hochschulen in Deutschland seit den 1960er Jahren. Trends, Unterschiede, Ursachen.“ beschäftigt.

Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung

Anna Chr. M. Zaunbauer, Birgit Brouër, Astrid Schmidt, Jens Möller

Ein zentrales Ziel universitärer Reformbestrebungen im Lehramtsstudium besteht darin, die Qualität der Lehre zu verbessern. Dies sollte sich auf Seiten der Studierenden in einer höheren Studienzufriedenheit ausdrücken, die wiederum mit einem höheren Studienerfolg der Studierenden assoziiert ist. Die Studienzufriedenheit ist bei vielen Lehramtsstudierenden mit einem starken Berufsbezug der universitären Lehrveranstaltungen verbunden. Daher wurde in dieser Studie untersucht, ob die frühzeitige Einführung professionsbezogener Lehrveranstaltungen im Rahmen eines Eingangsmoduls die Studienzufriedenheit erhöht. Es zeigte sich, dass die Studienzufriedenheit nach der Reform deutlich größer war als vor der Reform. Für Aspekte der Studienzufriedenheit, die keinen direkten Bezug zum Eingangsmodul hatten, ergaben sich kaum Gruppenunterschiede.

1 Theoretischer Hintergrund

Eine hohe Studienzufriedenheit gilt als zentraler Aspekt einer gelingenden universitären Ausbildung (Friedrich et al. 2013). Zufriedene Studierende erreichen bessere Leistungen (Bean/Bradley 1986), verfügen über eine höhere Stresstoleranz (Kaub et al. 2014, Schiefele/Jacob-Ebbinghaus 2006), wechseln seltener das Fach oder die Hochschule und brechen das Studium seltener ab (Apenburg 1980, Lewin 1999). Dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2012) folgend, kann man davon ausgehen, dass die Studienzufriedenheit auf der Angebotsseite vor allem von der Qualität der Lernangebote seitens der Universität abhängt (Trautwein/Merkt 2013). Entsprechend zeigen Studien, dass die Kohärenz des Studienaufbaus (Heublein et al. 2010, Meyer et al. 1999), die Flexibilität der Studienpläne (Meyer et al. 1999), der Praxisbezug (Heublein et al. 2010), die inhaltliche Qualität des Studienangebots (Meyer et al. 1999, Schiefele et al. 2007) und die Betreuung im Studium durch die Dozenten (Meyer et al. 1999, Heublein et al. 2010, Kolland 2002) zentrale Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit darstellen. Auf der Nachfrageseite hängt die Studienzufriedenheit von der Wahrnehmung und Nutzung der Lernangebote durch die Studierenden ab, etwa von deren individuellen Eingangsvoraussetzungen (Motivation, kognitive Fähigkeiten etc.). So hängt die Studienzufriedenheit von der Studienmotivation und dem Fachinteresse ab (Bargel 2003, Blömeke 2009, Jonkmann 2005, Nagy 2006), der Einschätzung der persönlichen Eignung für das Studium (Bargel 2003, Georg 2008), dem Gefühl, sozial integriert zu

sein (Robbins et al. 2004, Zimmermann 2012) sowie davon, inwiefern die Erwartungen und Vorstellungen der Studierenden an das Studium adäquat sind (Jonkmann 2005, Meinefeld 1999, Pohlenz/Tinsner 2004, Thiel/Blüthmann 2009, Wittenberg/Rothe 1999). Westermann (2006) definiert die Studienzufriedenheit als Einstellung zum Studium, sie wird entscheidend von der Passung zwischen Merkmalen der Studierenden und des Lehrangebots bestimmt (Person-Environment-Fit-Theorie, s. French/Caplan/van Harrison 1982; danach ist die Zufriedenheit höher, wenn die individuellen Bedürfnisse mit den Angeboten der Umwelt übereinstimmen). Je mehr die Lehrangebote den Interessen der Studierenden entsprechen, desto höher ist die Passung zwischen den Studierenden und ihrer Lernumwelt und desto zufriedener sollten Studierende mit ihrem Studium sein. Appleton-Knapp und Krentler (2006) konnten eine signifikant höhere Zufriedenheit mit einem bestimmten Kurs belegen, wenn Studierende eine Passung mit ihren Erwartungen und Bedürfnissen wahrnahmen (s. auch Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013).

Lehramtsstudierende sind durchschnittlich weniger zufrieden mit ihrem Studium als Studierende anderer Abschlüsse. Sie bemängeln vor allem den fehlenden Bezug ihres Studiums zum Berufsfeld Schule (Schwaiger 2002), und dass das Studium nicht ausreichend auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern vorbereite (Heublein et al. 2010). Dabei sind Lehramtsstudierende schon zu Beginn ihres Studiums in ihrer Berufswahl relativ sicher, auch wenn sie im Rahmen polyvalenter Studiengänge die Möglichkeit haben, den Abschluss zu wechseln (Bauer et al. 2011). Daher kann man annehmen, dass eine Stärkung des Berufsfeldbezugs den Bedürfnissen/Vorstellungen der Studierenden entspricht und daher die Zufriedenheit steigert.

Daten des Studienqualitätsmonitors (Vöttiner/Woisch 2012) sowie die Befunde der PaLea-Studie (Panelstudie Lehramt; Bauer et al. 2010) legen nahe, dass sich Lehramtsstudierende vor allem in gymnasialen Studiengängen zu Beginn ihres Studiums nur sehr begrenzt mit schulrelevanten und praxisnahen Fragestellungen auseinandersetzen können. In der vorliegenden Studie soll daher untersucht werden, wie sich die Einführung eines *Bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls Lehramt* (BELA), welches sich explizit dem Berufsfeldbezug widmet, auf die Studienzufriedenheit auswirkt¹.

An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) gab es bis ins Studienjahr 2012/2013 für die gymnasialen Lehramtsstudierenden, die einen Zwei-Fach-Bachelor (Lehramt Gymnasium mit zwei Studienfächern) studierten, im ersten Semester keine lehramtsspezifischen, ausschließlich von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen. Im ersten Studiensemester absolvierten Studierende des Lehramts neben fachwissenschaftlichen Veranstaltungen ein Wahlpflichtmodul in Philosophie (eine Vorlesung und

¹Wir danken dem vom BMBF im Rahmen des Qualitätspakts Lehre finanzierten Projekt PerLe (Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen; erste Antragsphase 2012–2016) für die personelle Unterstützung.

ein Seminar) oder Soziologie (zwei Vorlesungen). Beide Veranstaltungen wiesen keinen expliziten Lehramtsbezug auf, sondern waren sowohl für Hauptfachstudierende der Mutterdisziplinen Philosophie und Soziologie als auch für Lehramtsstudierende offen. Mit dem Wintersemester 2012/2013 wurde die Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums Gymnasium durch die Einführung eines bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls anstelle des Wahlpflichtmoduls verändert mit dem Ziel, die Studienzufriedenheit und damit den Studienerfolg zu erhöhen.

Generell zielt die Einführung des bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls darauf ab, den Berufsfeldbezug bereits ab dem ersten Studiensemester herzustellen, den bildungswissenschaftlichen Studienanteil zu erhöhen (*Bellenberg 2002*), ein Zugehörigkeitsgefühl durch ein nur von Lehramtsstudierenden besuchtes Modul zu schaffen, und die Passung zwischen eigenen Vorstellungen und den Anforderungen des Studiums (s. *French/Caplan/van Harrison 1982*) zu optimieren. Im Rahmen von BELA wird inhaltlich zum einen auf eine Verbesserung des professionellen Lehrerwissens (*Terhart 2001*) hingearbeitet, indem ein Wissenszuwachs in den Facetten allgemeines pädagogisches Wissen, Wissen über die Lernenden, Wissen über die Kontexte der Erziehung und Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte sowie deren philosophische Hintergründe (*Shulman 1986, 1987*) angestrebt wird. Zum anderen wird ein Schwerpunkt auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit gelegt, ein Aspekt, den Terhart (*2001*) als zentral für die erste Ausbildungsphase erachtet. Als inhaltliche Ziele des bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls wurden insbesondere folgende Aspekte formuliert:

- (1) Überblick über die wesentlichen Grundlagen der Lehrerbildung
- (2) Kenntnis der Vielfalt des Bildungswesens
- (3) Aufzeigen des komplexen Anforderungsprofils für das Studium Lehramt und den Beruf der Lehrerin/des Lehrers und erste theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Grundlagen der Berufspraxis
- (4) Kritische Reflexion der Bedingungen des Lehrberufs
- (5) Reflektierte Betrachtung der Studien-/Berufswahlentscheidung
- (6) (Weiter-)Entwicklung der Selbstreflexionskompetenz
- (7) Schaffung bzw. Stärkung eines Professionsbewusstseins
- (8) Diagnostik der Stärken und Entwicklungsfelder im Bereich der überfachlichen Kompetenzen

2 Fragestellung und Hypothesen

Aus obigen Ausführungen ergibt sich die Frage, ob und welche Effekte eine Veränderung auf der universitären Angebotsseite in der Studieneingangsphase durch die Etablierung eines bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls (BELA) anstelle eines Wahlpflichtmoduls Philosophie/Soziologie auf die Studienzufriedenheit bei Lehramtsstudierenden hat. Die Lehramtsstudierenden, die als letzte Kohorte das Wahlpflichtmodul als Eingangsmodul besuchten (Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie), werden in ihrer Studienzufriedenheit verglichen mit denen, die als erste Kohorte das BELA als Eingangsmodul belegten (Untersuchungsgruppe BELA).

In Anlehnung an empirische Befunde (v. a. *Heublein et al. 2010*) leiten sich folgende Hypothesen ab: Es werden positive Effekte des Besuchs des BELA auf die Studienzufriedenheit (H1), die Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen (H2) und die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (H3) erwartet. Es wird erwartet, dass diese Effekte für das Modul BELA beobachtet werden können. Ob sich durch die strukturelle Veränderung auch ein Effekt auf die Zufriedenheit in den beiden Studienfächern ergibt, wird explorativ untersucht.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobe

Insgesamt füllten $N = 374$ Personen den Fragebogen aus. Die Befragung der Studierenden fand gegen Ende des jeweiligen Eingangsmoduls im Sommersemester statt; für die Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie im Jahr 2012, für die Untersuchungsgruppe BELA im Jahr 2013. In die Datenanalyse fließen die Daten jener $n = 365$ Studierenden ein, die einen Zwei-Fach-Bachelor (Lehramt Gymnasium mit zwei Studienfächern) studierten (s. Tabelle 1). Die Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie begann das Lehramtsstudium im Wintersemester 2011/2012, die Untersuchungsgruppe BELA im Wintersemester 2012/2013. Die meisten Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im zweiten Fachsemester und waren zwischen 18 und 22 Jahre alt. Knapp zwei Drittel der Befragten waren weiblich. Das Gros der Eltern der befragten Studierenden hat die Hochschulreife erlangt. Die Eltern der meisten Studierenden waren selbst keine Lehrer. Für die meisten Studierenden ist Deutsch Erstsprache (s. Tabelle 1).

3.2 Variablen und Messinstrumente

3.2.1 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen (s. Tabelle 1) wurden das Alter (in Alterskategorien), das Geschlecht, der Sprachhintergrund (Erfassung der Erstsprache) und der höchste Bildungsabschluss der Eltern (kein Schulabschluss, Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Hochschulreife) erfasst. Studierende wurden zudem gefragt, ob die Eltern Lehrer sind.

Weiterhin wurde die Abiturdurchschnittsnote erfasst („Im Zeugnis der Hochschulreife (Abiturzeugnis) habe ich folgende Note als Gesamtnote (Durchschnittsnote) erzielt“). Als weitere Kontrollvariable wurde die Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums anhand des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA, *Pohlmann/Möller 2010*; s. Tabelle 2) erfasst. Außerdem wurde die Sicherheit der Studienfachwahl (s. *Pohlmann/Möller 2008*) erfasst.

3.2.2 Unabhängige Variable

Die Zuteilung der Studierenden zu den beiden Vergleichsgruppen (Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie vs. Untersuchungsgruppe BELA) ergab sich aus dem Jahr ihrer Einschreibung an der Universität Kiel. Philosophie/Soziologie belegten Studierende als Eingangsmodul, die vor oder im Wintersemester 2011/2012 ihr Lehramtsstudium begannen; BELA als Eingangsmodul belegten Studierende, die sich im Wintersemester 2012/2013 einschrieben.

3.2.3 Abhängige Variablen

Allgemeine Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit wurde in Anlehnung an Greiner (2010) anhand des Einzelitems „Im Allgemeinen: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium, alles in allem betrachtet?“ erfasst. Die Studierenden schätzten ihre Zufriedenheit auf einer vierstufigen Skala (von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“) ein.

Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen im Eingangsmodul und den Fächern

In Anlehnung an Greiner (2010) wurden getrennt für das Eingangsmodul (Philosophie/Soziologie bzw. BELA) sowie für das erste und zweite Studienfach die Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen erfragt. Studierende schätzten auf einer vierstufigen Skala (von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“) folgende Frage ein: „Im Allgemeinen: Wie zufrieden sind Sie mit den Lehrveranstaltungen in Ihrem Eingangsmodul/1. Studienfach/2. Studienfach?“

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Zur Erfassung der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen beantworteten die Studierenden nach dem Itempräfix „Meine Lehrveranstaltungen des vergangenen Wintersemesters habe ich – bezogen auf das Eingangsmodul/1. Studienfach/2. Studienfach – folgendermaßen erlebt“ jeweils 25 Items zu ihren Studienbedingungen (z. B. „Es wird deutlich, dass der Lernstoff Voraussetzung für andere wichtige Inhalte ist“; vierstufige Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“), die schließlich zu acht Dimensionen (1. inhaltliche Relevanz, 2. Instruktionsqualität, 3. inhaltliches Interesse beim Lehrenden, 4. soziale Einbindung, 5. Kompetenzunterstützung, 6. Auto-

nomieunterstützung, 7. Überforderung/Schwierigkeit, 8. Dozenten-Studierenden-Beziehung) zusammengezogen wurden (detaillierte Angaben zu den Skalen können bei der Erstautorin erfragt werden).

4 Empirische Befunde

Zunächst wird die Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA) eingeschätzt. Schließlich werden die Gruppen hinsichtlich der Studienzufriedenheit, der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und der Betreuungssituation sowie den Studienbedingungen verglichen. Es zeigen sich keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede in allen Kontrollvariablen (s. Tabelle 1 und 2). Somit kann von einer Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungsgruppen ausgegangen werden.

Tabelle 1: Anzahl (n) sowie prozentualer Anteil (bezogen auf das N in Klammern) und Signifikanzen zu den einzelnen Variablen für die Gesamtstichprobe sowie getrennt nach Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA)

	Gesamt	Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie	Untersuchungsgruppe BELA
	n % (N)	n % (N)	n % (N)
N	N=374	n=197, 52.7 %	n=177, 47.3 %
Zwei-Fach-Bachelor Lehramt Gymnasium	N=365, 97.6 % (N=372)	n=191, 97.9 % (N=195)	n=174, 98.3 % (N=177)
Fachsemester:			
2	N=333, 93.54 %	n=172, 94.5 % (N=182)	n=161, 92.5 % (N=174)
3		n=1, 0.5 % (N=182)	n=5, 2.9 % (N=174)
4		n=5, 2.6 % (N=182)	n=3, 1.7 % (N=174)
5		—	n=1, 0.6 % (N=174)
6		n=3, 1.6 % (N=182)	n=2, 1.1 % (N=174)
7		—	n=1, 0.6 % (N=174)
8		n=1, 0.5 % (N=182)	n=1, 0.6 % (N=174)
Alter:			
18–22 Jahre alt		n=165, 86.8 % (N=190)	n=142, 81.6 % (N=174)
23–27 Jahre alt		n=20, 10.5 % (N=190)	n=25, 14.4 % (N=174)
28–32 Jahre alt		n=3, 1.6 % (N=190)	n=5, 2.9 % (N=174)
33–37 Jahre alt		n=2, 1.1 % (N=190)	n=1, 0.6 % (N=174)
38–42 Jahre alt		—	n=1, 0.6 % (N=174)
Geschlecht (weiblich)	N=357, 64.15 %	n=115, 62.8 % (N=183)	n=114, 65.5 % (N=174)
Erstsprache Deutsch	n=343, 94 % (N=365)	n=181, 94.8 % (N=191)	n=162, 93.1 % (N=174)
höchstes familiäres Bildungsniveau (Hochschulreife erlangt)	n=216, 60.8 % (N=355)	n=117, 62.2 % (N=188)	n=99, 59.3 % (N=167)
Eltern keine Lehrer	n=302, 83 % (N=364)	n=162, 84.8 % (N=191)	n=140, 80.9 % (N=173)

Tabelle 2: Maximal zu erreichende Punktzahl, Cronbachs α , Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Signifikanzen, getrennt nach Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA)

	Max. Punkte	α	Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie	Untersuchungsgruppe BELA	Signifikanz
			M / SD	M / SD	
Abiturdurchschnittsnote	—	—	2.19/52	2.29/55	$F(1, 352) = 3.18, p = .08, \eta^2 = .01$
Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums:					
pädagogisches Interesse	4	.81	3.46/46	3.47/40	$F(1,358) = 0.14, p = .71, \eta^2 = .000$
fachliches Interesse	4	.55	3.22/48	3.31/48	$F(1,358) = 2.92, p = .09, \eta^2 = .01$
Nützlichkeit	4	.90	2.96/63	2.88/67	$F(1,358) = 1.17, p = .28, \eta^2 = .003$
Fähigkeitsüberzeugung	4	.76	3.27/48	3.34/49	$F(1,358) = 2.11, p = .15, \eta^2 = .01$
geringe Schwierigkeit	4	.76	1.36/52	1.32/46	$F(1,358) = 0.53, p = .47, \eta^2 = .001$
soziale Einflüsse	4	.74	2.19/63	2.12/65	$F(1,358) = 1.23, p = .27, \eta^2 = .003$
Sicherheit der Studienfachwahl	4	.78	3.26/51	3.25/49	$F(1,363) = 0.09, p = .77, \eta^2 = .00$

Allgemeine Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit insgesamt unterscheidet sich signifikant zwischen den beiden Untersuchungsgruppen (s. Tabelle 3). Studierende der Gruppe BELA schätzten ihre allgemeine Studienzufriedenheit höher ein als Studierende der Gruppe Philosophie/Soziologie. Damit unterstützt dieser Befund Hypothese 1.

Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen im Eingangsmodul und in den Fächern

Im Hinblick auf die Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen (H2) zeigte sich im Rahmen einer multivariaten Analyse ein signifikanter Effekt (Wilks $\lambda = .54, F(6,317) = 44.34, p < .001, \eta^2 = .46$). Dieser ist hauptsächlich auf einen signifikanten Gruppenunterschied zugunsten der Untersuchungsgruppe BELA im Hinblick auf die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen im Eingangsmodul zurückzuführen (s. Tabelle 3). Die Effektstärken erweisen sich als groß. Der Befund spricht für die Annahme von Hypothese 2. Ein systematischer Transfereffekt auf die beiden Studienfächer ist nicht zu beobachten,

da für diese nicht durchgängig signifikante Gruppenunterschiede mit großen Effektstärken nachgewiesen werden können.

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Hinsichtlich der Einschätzung der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (H3) wurde für das Eingangsmodul (Philosophie/Soziologie resp. BELA) sowie für jedes Studienfach getrennt eine multivariate Varianzanalyse mit den acht Variablen gerechnet (s. Tabelle 4). Die beiden Untersuchungsgruppen unterschieden sich signifikant bei der Einschätzung des Eingangsmoduls (Wilks $\lambda = .45$, $F(8,312) = 47.63$, $p < .001$, $\eta^2 = .55$; s. Tabelle 4 für die Einzelskalen). Es zeigte sich eine große Effektstärke. Wie eine Inspektion der Daten zeigte, sind dafür Unterschiede in sieben der acht Variablen zugunsten der Untersuchungsgruppe BELA verantwortlich (Details zu den einzelnen Variablen sind bei der Erstautorin erhältlich). Damit wird Hypothese 3 unterstützt. Für die beiden Studienfächer werden keine Gruppenunterschiede, die acht Variablen betreffend, beobachtet (erstes Studienfach: Wilks $\lambda = .98$, $F(8,347) = .95$, $p = .47$, $\eta^2 = .02$; zweites Studienfach: Wilks $\lambda = .978$, $F(8,323) = 1.26$, $p = .26$, $\eta^2 = .03$). Ein Transfereffekt auf die beiden Studienfächer ist nicht zu beobachten.

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken (maximal zu erreichende Punktzahl, Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Signifikanzen getrennt nach Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA)

	Max. Punkte	Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie	Untersuchungsgruppe BELA	Signifikanz
		<i>M / SD</i>	<i>M / SD</i>	
Allgemeine Studienzufriedenheit	4	2.97/60	3.16/57	$F(1,352) = 9.46$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen				
Eingangsmodul				
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	4	1.89/84	2.81/73	$F(1,322) = 111.08$, $p < .001$, $\eta^2 = .26$
1. Unterrichtsfach				
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	4	3.14/67	3.30/73	$F(1,322) = 4.23$, $p = .04$, $\eta^2 = .01$
2. Unterrichtsfach				
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	4	2.92/83	2.90/91	$F(1,322) = .04$, $p = .85$, $\eta^2 = .000$

Tabelle 4: Maximal zu erreichende Punktzahl, Cronbachs α , Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Signifikanzen getrennt nach Untersuchungsgruppen (Philosophie/Soziologie vs. BELA)

	Max. Punkte	α	Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie	Untersuchungsgruppe BELA	Signifikanz
			M / SD	M / SD	
Zufriedenheit mit den Studienbedingungen:					
Eingangsmodul					
inhaltliche Relevanz	4	.91	1.77/.75	3.14/.76	$F(1,319) = 262.84, p < .001, \eta^2 = .45$
soziale Einbindung	4	.84	2.65/.70	3.26/.58	$F(1,319) = 70.64, p < .001, \eta^2 = .18$
1. Unterrichtsfach					
inhaltliche Relevanz	4	.67	2.69/.59	2.79/.70	$F(1,354) = 2.25, p = .14, \eta^2 = .01$
soziale Einbindung	4	.86	3.26/.66	3.34/.61	$F(1,354) = 1.19, p = .28, \eta^2 = .003$
2. Unterrichtsfach					
inhaltliche Relevanz	4	.73	2.73/.71	2.73/.78	$F(1,330) = .001, p = .98, \eta^2 = .000$
soziale Einbindung	4	.89	3.11/.77	3.14/.71	$F(1,330) = .10, p = .75, \eta^2 = .001$

5 Zusammenfassung und Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung wurde auf Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2012) überprüft, ob sich eine Veränderung des Angebots seitens der Universität auf die Studienzufriedenheit auswirkt. Dazu wurden Lehramtsstudierende, die ein bildungswissenschaftliches Eingangsmodul mit Schulbezug besuchten (Untersuchungsgruppe BELA) mit Lehramtsstudierenden, die ein Wahlpflichtmodul Philosophie/Soziologie (Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie) besuchten, im Hinblick auf ihre Studienzufriedenheit verglichen. Da im Rahmen dieses quasiexperimentellen Designs Studierende den beiden Gruppen nicht randomisiert zugeteilt werden konnten, wurden verschiedene Kontrollvariablen erfasst, um möglichen Selektionseffekten zu begegnen. Die Analyse der Kontrollvariablen verdeutlichte, dass sich die beiden Untersuchungsgruppen nicht unterschieden und im Hinblick auf die erfassten Kontrollvariablen von einer Vergleichbarkeit der beiden Gruppen ausgegangen werden konnte.

Die berufsfeldbezogene Orientierung mit der Einführung des bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls hat deutliche positive Auswirkungen auf die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium. Dabei scheint die hier realisierte strukturelle Veränderung

eher domänenspezifisch (auf das Eingangsmodul beschränkt) zu wirken, sodass von einem durchgängigen Transfereffekt auf die Studienzufriedenheit (auch auf die beiden Studienfächer) nicht unbedingt auszugehen ist. Nachfolgend werden die Ergebnisse entsprechend der drei Hypothesen getrennt für die drei Bereiche Studienzufriedenheit, Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und der Betreuungssituation sowie Zufriedenheit mit den Studienbedingungen diskutiert.

Allgemeine Studienzufriedenheit: Studierende der Untersuchungsgruppe BELA, die sich bereits im ersten Semester mit bildungswissenschaftlichen, schulrelevanten und praxisnahen Fragestellungen auseinandersetzten und eine erste Orientierung für das Lehramtsstudium erhielten, schätzten ihre Studienzufriedenheit insgesamt deutlich höher ein als die Untersuchungsgruppe Philosophie/Soziologie. Es scheint für die Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden insgesamt sehr wichtig zu sein, dass sie bereits von Anfang an Seminare und Vorlesungen mit bildungswissenschaftlichen und schulbezogenen Themen besuchen. Dies passt zu Befunden, die zeigen, dass die berufspraktische Bedeutung der Inhalte wichtig für die Studienzufriedenheit ist (Wilcke 1976). Die Ergebnisse belegen, dass für Lehramtsstudierende eine Integration lehramtsspezifischer Veranstaltungen in die Studieneingangsphase zusätzlich zu fach- und fachdidaktischen Veranstaltungen förderlich ist. Dies kann zum einen damit zusammenhängen, dass die Inhalte solcher Veranstaltungen eher in Einklang mit den Erwartungen der Studienanfänger stehen – sie wollen Lehrer oder Lehrerin werden und können in solchen Lehrveranstaltungen mit ihrer Professionalisierung beginnen. Zudem kann das frühe Angebot lehramtsspezifischer, ausschließlich Lehramtsstudierenden vorbehaltener Seminare und Vorlesungen auch identitätsstiftend wirken, indem sich Lehramtsstudierende sehr früh in einer Gemeinschaft „Gleichgesinnter“ wiederfinden (Zimmermann 2012).

Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen: In unserer Studie zeigen wir, dass die Einführung eines bildungswissenschaftlichen Eingangsmoduls (BELA) die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen verbessert. Zudem wirkt sie sich positiv auf die Einschätzung der sozialen Eingebundenheit aus. Die positiven Effekte der Einführung von BELA gelten nur für das BELA-Modul, nicht für die beiden Studienfächer. Diese Befunde deuten darauf hin, dass durch BELA eine größere Übereinstimmung zwischen individuellen Erwartungen seitens der Lehramtsstudierenden und den wahrgenommenen Merkmalen der Studiensituation erzielt werden kann (Fischer 1989, Rosenstiel et al. 1982) als dies für ein lehramtsunspezifisches Eingangsmodul Philosophie/Soziologie der Fall ist.

Eine Einschränkung der Interpretierbarkeit betrifft das quasiexperimentelle Design der vorliegenden Studie. Als Kriterium für die Zuteilung der Studierenden zu den beiden Untersuchungsgruppen galt notwendiger Weise das Jahr der Einschreibung an der

Universität. Es sind auf Grund der nicht randomisierten Zuteilung der Studierenden zu den Untersuchungsgruppen zahlreiche Variablen denkbar, die zu unterschiedlicher Zufriedenheit in den beiden Untersuchungsgruppen führen. Wir haben allerdings neben einer Reihe familiärer Hintergrundvariablen (u. a. Hochschulreife der Eltern, Sprachhintergrund) auch soziodemographische Variablen wie Alter und Geschlecht, die Abiturdurchschnittsnote, die Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums und die Sicherheit der Studienfachwahl als Kontrollvariablen herangezogen.

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass eine polyvalente Lehramtsausbildung, die es Studierenden ermöglicht, später auch außerhalb des Schulwesens eine Tätigkeit auszuüben, zwar im Prinzip eine gute Idee sein kann, dass aber angesichts der aktuellen Bedürfnislage von Lehramtsstudierenden, die sehr klar und sehr sicher auf den Lehrerberuf ausgerichtet ist, die frühe Einführung von berufsbezogenen Lehrveranstaltungen eine Maßnahme zur Stärkung der Studienzufriedenheit ist. Zudem können berufsbezogene Lehrveranstaltungen auch dazu beitragen, eine frühzeitige Umorientierung bei jenen wenigen Lehramtsstudierenden zu bewirken, deren Vorstellungen vom Lehrerberuf deutlich von den Anforderungen dieses Berufs abweichen.

Literatur

Apenburg, Eckhard (1980): Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität. In: Europäische Hochschulschriften Reihe 6, Psychologie, 72, Frankfurt/Main

Appleton-Knapp, Sara. L.; Krentler, Kathleen, A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. In: Journal of Marketing Education, 28(3), S. 254–264

Bargel, T. (2003): Die Neigung zum Studienabbruch. Umfang und Gründe. AG Hochschulforschung Universität Konstanz. Studierendensurvey. In: News, 13.1, S. 1–4

Bauer, Johannes; Diercks, Uta; Retelsdorf, Jan; Kauper, Tabea, Zimmermann, Friederike; Köller, Olaf; Möller, Jens; Prenzel, Manfred (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung: Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufswahlsicherheit der Studierenden? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, S. 629–649

Bauer, Johannes; Drechsel, Barbara; Retelsdorf, Jan; Sporer, Tabea; Rösler, Lena; Prenzel, Manfred; Möller, Jens (2010): Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32, S. 34–55

Bean, John P.; Bradley, Russell K. (1986): Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. In: Journal of Higher Education, 57, S. 393–412

Bellenberg, Gabriele (2002): Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 20, S. 184–192

Blömeke, Sigrid (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, S. 82–110

Fischer, Lorenz (1989): Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme. Göttingen

French, John R. P.; Caplan, Robert D., van Harrison, R. (1982): The mechanisms of Job stress and strain. Chichester

Friedrich, Anja; Biermann, Antje; Kaub, Kathrin; Wach, F.-Sophie; Reichl, Corinna; Ruffing, Stephanie; Hochscheid-Mauel, Dirk; Bedersdorfer, Werner; Spinath, Frank M.; Karbach, Julia; Brünken, Roland (2013): Lehramtsstudium auf dem Prüfstand. http://www.uni-saarland.de/uploads/media/Seiten_aus_Forschungsmagazin_2_2013.pdf (Zugriff: 30.06.2015)

Georg, Werner (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierenden-surveys. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28, S. 191–206

Greiner, Tanja (2010): Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Empirische Analysen an drei Pädagogischen Hochschulen und zwei Universitäten und Folgerungen für die Hochschulausbildung. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Hasenberg, Svea; Schmidt-Atzert, Lothar (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 27, 1–2, S. 87–93

Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. (Orientierungsband) (4. überarb. Aufl.). Seelze

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 (HIS: Forum Hochschule 2, 2010). Hannover

Jonkmann, Kathrin (2005): Studienabbruch, Studiendauer und Studierleben. Analyse der Studierendenumfrage des Instituts für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.informatik.hu-berlin.de/studium/befragung> (Zugriff: 26.05.2010)

Kaub, Kathrin; Stoll, Gundula; Biermann, Antje; Spinath, Frank M. & Brünken, Roland (2014): Interessenkongruenz, Belastungserleben und motivationale Orientierung bei Einsteigern im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 58 (3), S. 125–139

Kolland, Franz (2002): Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien

Lewin, Karl (1999): Studienabbruch in Deutschland. In: Schröder-Gronostay, Manuela; Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, S.17–49

Meinefeld, Werner (1999): Studienabbruch an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In: Schröder-Gronostay, Manuela; Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, S. 181–193

Meyer, Thomas; Diem, Markus; Droz, Remy; Galley, Françoise; Kiener, Urs (1999): Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“. Nationales Forschungsprogramm 33. Chur, Zürich

Nagy, Gabriel (2006): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin

Pohlentz, Philipp; Tinsner, Karen (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs – Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam. Potsdam

Pohlmann, Britta; Möller, Jens (2008): Unveröffentlichte Items zur Wahlsicherheit im Lehramtsstudium. CAU Kiel.

Pohlmann, Britta; Möller, Jens (2010): Fragbogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24, S. 73–84

Robbins, Steve B.; Lauver, Kristy; Le, Huy; Davis, Daniel; Langley, Ronelle; Carlstrom, Aaron (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin 130, S. 261–288

Rosenstiel, Lutz von; Falkenberg, Thomas; Hehn, Walter; Henschel, Elisabeth; Warns, Irmgard (1982): Betriebsklima heute. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Forschungsbericht. München

Schiefele, Ulrich; Jacob-Ebbinghaus, Luzia (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, S. 199–212

Schiefele, Ulrich; Streblov, Lilian; Brinkmann, Julia (2007): Aussteigen oder Durchhalten – Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39, S. 127–140

Schwaiger, Manfred (2002): Die Zufriedenheit mit dem Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München, eine empirische Unter-

suchung. Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung. München: Ludwig-Maximilians-Universität München

Shulman, Lee S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15, S. 4–14

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57, S. 1–22

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel

Thiel, Felicitas; Blüthmann, Irmela (2009): Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2009. Berlin. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf?1310986750 (Zugriff: 30.06.2015)

Trautwein, Caroline; Merkt, Marianne (2013): Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 3, S. 50–77.

Vöttiner, Andreas; Woisch, Andreas (2012): Studienqualitätsmonitor 2010. Studienqualität und Studienbedingungen (HIS: Forum Hochschule 4, 2012). Hannover

Westermann, R. (2006): Studienzufriedenheit. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Aufl.). Weinheim, S. 869–877.

Wilcke, BerndAchim (1976): Studienmotivation und Studienverhalten. Göttingen

Wittenberg, Reinhard; Rothe, Thomas (1999): Studienabbruch und Studienfachwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In: Schröder-Gronostay, Manuela; Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studierenerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis (S. 181–193). Neuwied

Zimmermann, Friederike (2012): Beanspruchungserleben im Studium. Welche Rolle spielt die Bologna-Reform? In: IPN-Blätter, 29, 4

Manuskript eingereicht: 31.07.2014

Manuskript angenommen: 12.11.2015

Anschrift der Autoren:

Dr. Anna Chr. M. Zaunbauer, wissenschaftliche Mitarbeiterin
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Klinik für Mund-, Kiefer- und Gesichtschirurgie
Arnold-Heller-Straße 3, Haus 26
24105 Kiel
E-Mail: zaunbauer@web.de

Prof. Dr. Birgit Brouër
Professur Empirische Bildungsforschung
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Pädagogik
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung in den Geisteswissenschaften
Olshausenstraße 75/ Geb.III / R.054
24098 Kiel
E-Mail:brouer@paedagogik.uni-kiel.de

Astrid Schmidt, Projektmitarbeiterin PerLe
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe)
Koboldstr. 4, Raum 04.09
24118 Kiel
E-Mail: a.schmidt@uv.uni-kiel.de

Prof. Dr. Jens Möller
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Psychologie
Lehrstuhl Psychologie für Pädagogen
Olshausenstraße 75/ Geb.I / R.408
24098 Kiel
E-Mail: jmoeller@psychologie.uni-kiel.de

Selbstbezogene Ziele von Dozierenden: Ergebnisse einer Interviewstudie

Martin Daumiller, Paula Figas, Markus Dresel

Zielorientierungen stellen sich als vielversprechendes Konzept zur Beschreibung der Motivation von Hochschuldozierenden in der Lehre sowie zur Erklärung ihres Lehrhandelns und des studentischen Lernerfolgs dar. Diesem Ansatz wurde in qualitativen Interviews mit 20 Dozierenden nachgegangen, die hinsichtlich ihrer selbstbezogenen Ziele befragt wurden. Die Interviewdaten wurden mit Hilfe eines Kategoriensystems ausgewertet, das jene Zielklassen umfasste, die sich in den Forschungen zu Zielorientierungen von schulischen Lehrkräften als erklärungsstark erwiesen haben (z. B. Erweiterung und Demonstration der eigenen Kompetenzen, Vermeidung von Arbeitsaufwand). Die Ergebnisse indizieren, dass alle theoretisch angenommenen Zielklassen im hochschulischen Lehrkontext relevant sind und deutliche Unterschiede zwischen Dozierenden in der Bedeutung der einzelnen Zielklassen bestehen. Somit unterstreichen sie die Bedeutsamkeit des theoretischen Konzepts der Zielorientierung von Dozierenden.

1 Einleitung

Hohe Lehrqualität gilt als zentrale Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung und den Lernertrag Studierender (*Norton/Richardson/Hartley/Newstead/Mayes 2005*). Die lehrbezogene Motivation von Dozierenden stellt dabei einen wichtigen Ansatzpunkt zur Förderung der Lehrqualität dar (*Rindermann 2009*). Beispielsweise verweist umfangreiche Forschung zum selbstregulierten Lernen unterschiedlicher Personengruppen auf die Bedeutung motivationaler Merkmale für die Nutzung von Lerngelegenheiten und deren lehrkompetenzsteigernde Effekte (*Pintrich 2004*). Zur Rolle der Motivation für die Professionalisierung von Lehrenden an Hochschulen liegen hingegen bislang kaum Forschungsergebnisse vor. Die wenigen vorhandenen Arbeiten unterstreichen die Bedeutung der Motivation für die Hochschullehre, indem sie beispielsweise aufzeigen, dass eine hohe Motivation mit guter Lehrleistung einhergeht (*Young/Kline 1996*) sowie bei exzellenten Professorinnen und Professoren zusätzlich in Zusammenhang mit dem Lehrerfolg und der Nutzung von Fortbildungsangeboten steht (*Morris/Usher 2011*). Diese Studien fokussieren dabei lediglich eindimensional die Höhe der Motivation, gehen also der Frage nach, „wie sehr“ Dozierende motiviert sind – um menschliches Handeln zu erklären, ist jedoch primär die Frage nach der Art (d. h. der Qualität) von Motivation entscheidend (*Pintrich 2000*).

Dazu hat sich in der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung über die letzten Dekaden die Zielorientierungstheorie als zentrales und erklärungsstarkes Konzept etabliert (*Elliot 2005*). Der Begriff der *Zielorientierung* bezieht sich auf habituell-dispositionale Präferenzen dahingehend, welche persönlichen Ziele Individuen in sozialen Lern- und Leistungssituationen bevorzugt verfolgen (z. B. *Dweck 1986, Elliot 2005, Nicholls 1984*). Dabei werden Ziele als Vorwegnahmen von Handlungsfolgen definiert, die sich auf zukünftige, angestrebte Zustände beziehen und die Ausbildung eines entsprechenden Ziels immer dann wahrscheinlich machen, wenn die Situation das Verfolgen des Ziels erlaubt (vgl. *Pekrun 1988*). Im Gegensatz zu didaktischen Lehrzielen kennzeichnen diese motivationalen Ausrichtungen also selbstbezogene (persönliche) Ziele, die z. B. auf die Demonstration der eigenen Kompetenz oder das Vermeiden von zu viel Arbeitsaufwand gerichtet sind. Die vorliegende Arbeit untersucht erstmalig das Konzept der Zielorientierungen bei Hochschuldozierenden und überprüft die Übertragbarkeit bestehender Erkenntnisse aus dem schulischen Bereich. Dies stellt eine entscheidende Grundlage zur Untersuchung der individuellen Motivation Hochschullehrender und deren Einfluss auf ihr Erleben und Handeln in der Praxis dar.

2 Theoretischer Hintergrund

Mehr als drei Dekaden internationaler Forschung belegen klar, dass Zielorientierungen Emotion, Kognition und Verhalten in sozialen Lern- und Leistungssituationen beeinflussen (zsf. *Hulleman/Schrager/Bodmann/Harackiewicz 2010*). Die bisherige Forschung konzentrierte sich dabei allerdings in erster Linie auf Lernende in formalen Bildungseinrichtungen, also beispielsweise Schülerinnen und Schüler sowie Studierende. Für die Frage, ob und inwieweit differenzielle Ziele für Hochschuldozierende vorliegen, sind die – erst in jüngerer Zeit vorgelegten – Forschungsarbeiten zu Zielorientierungen von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich relevant, die ihre Struktur, Zusammenhänge mit Lern- und Instruktionsverhalten sowie Determinanten beleuchten (zsf. *Dickhäuser/Tönjes 2008, Maehr/Zusho 2009*).

2.1 Struktur und Klassen von Zielen

Zur Struktur der Zielorientierungen im Lehrerberuf wurde ein Modell entwickelt (*Butler 2012*), das fünf übergeordnete Arten von selbstbezogenen Zielen unterscheidet: *Lernziele* beschreiben Ziele, die auf die eigene Kompetenzentwicklung gerichtet sind, also z. B. selbst etwas dazulernen und besser werden zu wollen. Bei *Annäherungsperformanzzielen* geht es darum, die eigene Kompetenz zu demonstrieren, also beispielsweise Schülerinnen und Schüler oder Kolleginnen und Kollegen gegenüber besonders kompetent erscheinen zu wollen. Bei *Vermeidungsperformanzzielen* wird versucht, eine geringe Kompetenz gegenüber anderen zu verbergen, also beispielsweise bemüht zu sein, eigene Wissensdefizite vor Schülerinnen und Schülern zu kaschieren. *Arbeits-*

vermeidungsziele beziehen sich darauf, einen möglichst geringen Aufwand anzustreben. *Beziehungsziele* fokussieren schließlich den Aufbau fürsorglicher und enger Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern. Zusätzlich zu diesen fünf Dimensionen werden ebenfalls *Vermeidungslernziele* diskutiert (Ziel, zu geringen Lernzuwachs oder Fehlverständnis zu vermeiden) – diese haben sich jedoch in der internationalen Literatur bislang nicht durchgesetzt (*Elliot/McGregor 2001*). Forschungen zu Zielorientierungen von Lehrkräften in der Primar- und Sekundarbildung konnten aufzeigen, dass diese fünf Zielorientierungen von Lehrkräften mit deren Kompetenzerwerb, ihrem Unterrichtshandeln (*Butler/Shibaz 2008, Dresel/Fasching/Steuer/Nitsche/Dickhäuser 2013, Fasching et al. 2011, Retelsdorf/Butler/Streblow/Schiefele 2010*), ihrem beruflichen Lernen (*Butler 2007, Dickhäuser/Butler/Tönjes 2007, Runhaar/Sanders/Yang 2010*) sowie ihrem beruflichen Erleben von Belastung (*Tönjes/Dickhäuser 2009, Tönjes/Dickhäuser/Kröner 2008*) im Zusammenhang stehen.

2.2 Zielorientierungen von Hochschuldozierenden

In der Primar- und Sekundarbildung ist das Konzept der Zielorientierungen bereits vielfältig zum Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden. Im Hochschulkontext existieren hingegen kaum Forschungsstudien, die explizit die lehrbezogenen Zielorientierungen von Hochschuldozierenden betrachten. Die einzigen bisherigen Arbeiten konnten lediglich aufzeigen, dass wissenschaftliches Personal an Hochschulen unterschiedliche persönliche Ziele verfolgt und dass sich dabei verschiedene Zielprofiltypen (primär auf die Lehre, die Studierenden oder sich selbst orientiert) identifizieren lassen (*Wosnitza/Helker/Hohbeck 2014*). Da sowohl Lehrerinnen und Lehrer an Schulen als auch Dozierende an Hochschulen über einen offiziellen Lehrauftrag verfügen und, unter Berücksichtigung didaktischer Fragestellungen, Lehr-Lern-Settings für ihre jeweilige Zielgruppe arrangieren, ist anzunehmen, dass entsprechende Erkenntnisse der schulbezogenen Forschung grundsätzlich auch für Hochschullehrende zutreffen. Jedoch haben Dozierende an Hochschulen neben ihrer Lehrtätigkeit noch weitere (z.B. administrative, forschungsbezogene) Aufgaben. Zudem können sich Hochschuldozierende auf die im Grundgesetz verankerte Freiheit von Forschung und Lehre berufen und verfügen über größere Freiräume in der Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen als Lehrerinnen und Lehrer an Schulen. Auch bezogen auf die Adressatinnen und Adressaten ergeben sich strukturelle Unterschiede hinsichtlich derer Vorerfahrung, Motivation etc. (*Siebert 2003*). Schließlich können didaktische Qualifikationen von Hochschuldozierenden nicht – wie bei Lehrerinnen und Lehrern nach einer Lehramtsausbildung – zu Beginn ihrer Lehrtätigkeiten vorausgesetzt werden (*Hölscher/Kreckel 2006*). Bezogen auf die Zielorientierung von Dozierenden folgt aus den skizzierten systemischen Unterschieden, dass die Erkenntnisse der schulbezogenen Forschung für den Hochschulkontext überprüft und ausdifferenziert werden müssen. Selbstbezogene Ziele von Dozierenden an Hochschulen dürften anders

ausgeprägt und zumindest teilweise auch mit anderen Mitteln erreicht werden können als im schulischen Kontext. Angenommen werden kann jedoch, dass die selbstbezogenen Ziele von Dozierenden für ihr Erleben und Verhalten in der Hochschullehre eine bedeutsame Rolle spielen.

2.3 Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds

Zielorientierungen haben sich als motivationspsychologisches Konstrukt zur Erklärung von Erleben und Verhalten in sozialen Lern- und Leistungssituationen etabliert. Aus der schulbezogenen Forschung existieren bereits fundierte Kenntnisse zu den Zielorientierungen von Lehrkräften. Dabei lassen sich Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz-, Arbeitsvermeidungs- und Beziehungsziele unterscheiden. Deren Ausprägungen stehen in Zusammenhang mit beruflichem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte. Es gibt bislang jedoch keine Erkenntnisse, inwiefern die Grundannahmen aus dem schulischen Bereich auch für den Hochschulkontext gelten und das Konzept anwendbar ist.

3 Methode

Aufbauend auf den Forschungsarbeiten zu schulischen Lehrkräften untersucht die vorliegende Studie erstmalig die folgenden Fragestellungen:

- Verfolgen Dozierende in ihrer Lehre selbstbezogene Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz-, Beziehungs- und Arbeitsvermeidungsziele?
- Sind im Hochschulkontext weitere Zielklassen bzw. spezifische Subkomponenten bedeutsam?
- Unterscheiden sich verschiedene selbstbezogene Ziele von Dozierenden in der Lehre im Hinblick auf ihre Wichtigkeit?

Mit Hilfe qualitativer, leitfadengestützter, halbstandardisierter Interviews wurden $N = 20$ Dozierende unterschiedlicher Fachrichtungen zweier deutscher Hochschulen (einer Universität und einer Fachhochschule) befragt. Deren Auswahl erfolgte nach den Prinzipien des *theoretical sampling*, um das Spektrum an Dozierendenmerkmalen möglichst breit in der Stichprobe zu repräsentieren (vgl. *Draucker/Martsolf/Ross/Rusk 2007*). Die Interviews dauerten im Schnitt vierzig Minuten ($M = 40.4$; $SD = 9.3$). Nach dem Interview wurden biographische Angaben sowie Daten zu der akademischen Stellung und Lehrerfahrung der Befragten mit einem kurzen standardisierten Fragebogen erfasst.

3.1 Stichprobencharakterisierung

30 Prozent der befragten Dozierenden waren jünger als 35 Jahre, 25 Prozent zwischen 36 und 45 Jahre alt und 45 Prozent zwischen 46 und 55 Jahre. 75 Prozent der Befragten waren männlich. Die Verteilung der Statusgruppen war durch eine hohe Spannweite charakterisiert: 75 Prozent waren promoviert, eine Person hatte noch keinen akademischen Grad und eine Person war habilitiert. 55 Prozent der befragten Personen hatten eine Professur inne, fünf Personen waren akademische Räte, drei waren wissenschaftliche Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und eine war Tutorin/Tutor. Sie hatten eine mittlere Lehrerfahrung von etwa zehn Jahren ($M = 10.4$; $SD = 5.8$).

3.2 Ablauf der Interviews

Die Probandinnen und Probanden wurden gebeten, sämtliche Fragen auf eine beliebige, von ihnen aktuell gehaltene Lehrveranstaltung zu beziehen. Um unterscheiden zu können, welche Ziele die Dozierenden von sich aus nannten und welche erst auf Nachfrage bestätigt wurden, unterteilte sich das Interview in zwei Teile: Im ersten Teil wurde nach allgemeinen selbstbezogenen Zielen gefragt („Worum geht es Ihnen persönlich in Ihrer Lehrveranstaltung? Welche auf sich selbst bezogenen Ziele verfolgen Sie hier?“). Die hierbei genannten Ziele wurden in der Auswertung als *spontan artikuliert* Ziele bezeichnet. Im zweiten Teil wurde gezielt nach den supponierten Zielklassen gefragt, wobei die Formulierung der Fragen derart gewählt wurde, dass lediglich eine bestimmte Zielrichtung angesprochen wurde, ohne dabei das Vorliegen entsprechender Ziele zu suggerieren (z. B. für Lernziele: „In Lehrveranstaltungen geht es in erster Linie um das Lernen der Studierenden. [...] Neben den Studierenden können auch die Dozierenden in Lehrveranstaltungen selbst etwas Neues lernen. Inwiefern geht es Ihnen darum, in Ihrer Veranstaltung selbst etwas dazulernen?“). Die hierbei genannten Ziele wurden separat als *reaktiv artikuliert* Ziele klassifiziert. Aus methodischer Sicht sollte demnach zusätzlich eruiert werden, inwieweit sich Dozierende in ihren spontan und reaktiv artikulierten Zielen unterscheiden. Gemeinsam mit den interviewten Personen erfolgte während des Interviews eine Segmentierung der einzelnen Ziele, indem jeweils ein Ziel schriftlich auf einem Kärtchen festgehalten wurde. Somit wurde sichergestellt, dass insbesondere die Anzahl und Disjunktheit der Ziele adäquat erfasst wurden. Nach Nennung eines Ziels wurden die Dozierenden gebeten, dessen Wichtigkeit („Wie wichtig ist Ihnen dieses Ziel?“) auf einer Likert-Skala einzuschätzen, die von 1 (*gar nicht wichtig*) bis 10 (*sehr wichtig*) reichte. Abschließend wurden die Probandinnen und Probanden gefragt, ob sie weitere, bislang noch nicht genannte Ziele verfolgen.

3.3 Datenauswertung

Die Interviews wurden transkribiert und anschließend von zwei zuvor geschulten Ratern mit einem Kategoriensystem kodiert. Obwohl nach selbstbezogenen Zielen gefragt wurde, nannten viele Dozierende zunächst Lehrziele, die auf den Kompetenzzuwachs der Studierenden gerichtet waren – diese wurden als zusätzliche Kategorie in der Auswertung berücksichtigt. Somit differenziert das Kategoriensystem zwischen (1) selbstbezogenen Zielen, aufgefächert in Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz-, Arbeitsvermeidungs- sowie Beziehungsziele und weitere selbstbezogene Ziele, (2) studierendenbezogenen Zielen, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden beziehen und (3) anderen Zielen, die den bisherigen Hauptkategorien nicht zugeordnet werden konnten. Die Interrater-Übereinstimmung belief sich auf $\kappa = .87$, was eine gute Objektivität der kategorisierten Interviewdaten indiziert.

4 Ergebnisse

Die absoluten und prozentualen Häufigkeiten der jeweiligen Zielorientierungskategorien sowie deren eingeschätzte Wichtigkeit finden sich in der nachfolgenden Tabelle. Hierbei sind pro Zielkategorie alle spontan und reaktiv artikulierten Ziele berücksichtigt sowie Beispiele aufgeführt, die von den Dozierenden genannt und später als das jeweilige Ziel kodiert wurden.

Tabelle: Art, Häufigkeit und Wichtigkeit der genannten Ziele

	Gesamt		Spontan		Wichtigkeit	
	f	%	f	%	Me	IQR
Selbstbezogene Ziele						
Lernziele	56	100	31	60	7.3	(6.3; 8.7)
<i>„[...] zu lernen, welche Lehrmethode kommt wie gut an, diese Erfahrung zu sammeln“; „[...] eigene Lösungsvorschläge bringen, die oft besser sind wie die Musterlösungen, sprich: Da lern ich auch was“</i>						
Annäherungsperformanzziele	36	95	15	30	7.0	(5.6; 8.8)
<i>„[...] dass ich so in Forschungskreisen als Kompetenz angesehen werde“; „Man möchte gute Lehre machen und von den Studierenden anerkannt werden und auch kompetent erscheinen“</i>						
Vermeidungsperformanzziele	10	45	0	0	8.0	(3.0; 10.0)
<i>„Von den Kollegen ist es mir schon wichtig, dass es da nicht heißt, ich sei nicht kompetent“; „[...] das würde ich nicht gerne aufkommen lassen, dass es heißt ich sei in diesem Fach nicht kompetent“</i>						
Arbeitsvermeidungsziele	19	85	1	5	6.0	(3.0; 9.0)
<i>„[...] mich ein bisschen freizuschaukeln, dass ich auch mehr Zeit für die Forschung hab“; „[...] also habe ich das Ziel, den Arbeitsaufwand möglichst gering zu halten“</i>						
Beziehungsziele	25	95	5	20	7.3	(6.8; 8.5)
<i>„Also mir geht es darum, dass das Verhältnis [mit den Studierenden] da recht gut ist“; „Also mir ist es wichtig, dass man da eine gewisse professionelle Distanz hat“</i>						
Weitere selbstbezogene Ziele	5	25	2	10	8.0	(8.0; 9.0)
<i>„Es ist mir wichtig, keine Lerngelegenheit zu verpassen“; „Es ist mit Sicherheit ein großes Ziel, mich auch selbst zu motivieren“</i>						
Studierendenbezogene Ziele	85	100	85	100	8.5	(8.1; 8.8)
<i>„Also ich denke das erste große Ziel ist immer, die Studierenden für das Thema zu begeistern“</i>						
Sonstige Ziele	4	20	2	10	7.5	(7.0; 8.0)
<i>„Also für mich ist es auch ein Ziel, dass die Uni gut da steht, also, dass sie einen guten Ruf hat“</i>						

Anmerkungen. N = 20. Angegeben sind die absoluten Häufigkeiten f der Zielnennungen, der prozentuale Anteil der Dozierenden, die diese nannten (%) sowie die Wichtigkeit gemittelt auf Gesamtpersonenebene mit Median und Interquartilabständen (auf einer Skala von 1 = gar nicht wichtig bis 10 = sehr wichtig). Zu den Kategorien sind Beispiele aus den Interviews angegeben.

Selbstbezogene Lernziele wurden von etwa der Hälfte der Dozierenden spontan genannt, auf Nachfragen gaben jedoch sämtliche Befragte an, entsprechende Ziele zu verfolgen. Diese Zielklasse fächerte sich in drei wesentliche Bereiche auf: Als besonders wichtig beschrieben wurde dabei das Lernziel, sich methodisch-didaktisch zu verbessern, indem beispielsweise neue Lehr-Lern-Methoden kennengelernt werden und die eigene Lehrkompetenz weiterentwickelt wird. Darüber hinaus erwies sich auch die fachliche Weiterentwicklung im Zusammenhang mit der Lehre – beispielsweise durch das Rezipieren von Fachliteratur oder durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen – als bedeutendes Lernziel der Dozierenden. Schließlich wurde auch das Dazulernen durch Beiträge, Erfahrungen oder Ideen der Studierenden als Antrieb der eigenen Lehrtätigkeit hervorgehoben. Annäherungsperformanzziele nannte spontan etwa ein Drittel der Dozierenden, nach gezielter Nachfrage aber auch nahezu alle

anderen Dozierenden. Sie waren zum einen auf den fachlichen Kontext bezogen, umfassten also den Wunsch, von anderen Expertinnen und Experten des Fachgebiets anerkannt und positiv wahrgenommen zu werden. Zum anderen richteten sie sich auch an die Studierenden und umfassten das Ziel, von diesen als kompetent bewertet zu werden. Dabei bezogen sie sich sowohl auf persönliches (direktes wie indirektes) Feedback als auch auf anonymisierte Evaluationsergebnisse. Einige der genannten Annäherungsperformanzziele bezogen sich generell auf Alltagssituationen und wurden für den Lehrkontext nicht weiter spezifiziert.

Vermeidungsperformanzziele wurden ausschließlich reaktiv, und zwar von etwa der Hälfte der Befragten, als relevante Antriebsquelle formuliert. Ähnlich wie bei den Annäherungsperformanzzielen kristallisierten sich bei dieser Zielklasse drei Unterbereiche heraus, die sich auf den fachlichen Kontext, auf die Studierenden und auf allgemeine, nicht weiter spezifizierte Alltagssituationen bezogen. Arbeitsvermeidungsziele wurden spontan nur von wenigen, auf Nachfrage jedoch von nahezu allen befragten Dozierenden genannt. Dabei erwiesen sich zwei Antriebsquellen als fundamental: Zum einen ging es den Befragten darum, mehr Zeit für die Forschung zu haben. Zum anderen zeigte sich bei den Dozierenden, die Arbeitsvermeidungsziele äußerten, ein Zielkonflikt mit anderen genannten Zielklassen: Um beispielsweise fachlich auf dem neuesten Stand bleiben zu können, müssten bewusst (auf die eigene Lehrtätigkeit bezogene) arbeitsminimierende Maßnahmen getroffen werden. Beziehungsziele wurden von etwa einem Viertel reaktiv und insgesamt von nahezu allen Dozierenden genannt. Hierbei waren zwei dominierende Ansichten vertreten: Zum einen gaben die Befragten an, das Ziel zu verfolgen, durch Hilfsbereitschaft, Offenheit und Fairness eine Nähe zu Studierenden aufzubauen. Gleichzeitig wiesen einige Befragte explizit darauf hin, bemüht zu sein, eine professionelle Distanz und eine gewisse respektvolle Hierarchie aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Weitere selbstbezogene Ziele wurden von zwei Dozierenden spontan und insgesamt von fünf Befragten genannt. Insgesamt waren dies jedoch nur fünf Ziele. Eines der dabei formulierten Ziele lautete: *„Es ist mir wichtig, keine Lerngelegenheiten zu verpassen, also zum Beispiel nicht die Möglichkeit, mich in einem Seminar weiterzuentwickeln, zu nutzen“*. Die dabei befragte Person brachte somit zum Ausdruck, dass sie keine kompetenzsteigernden Lerngelegenheiten verpassen wolle, was per Definition einem Vermeidungslernziel entspricht (jedoch nicht als Lernziel klassifiziert wurde, da die entsprechende Kategorie nur Annäherungslernziele umfasste).

Es zeigte sich, dass von allen befragten Dozierenden studierendenbezogene Ziele spontan genannt wurden (im Schnitt $M = 4.3$), also spezifiziert wurde, was die Studierenden lernen sollten. Nur vier andere Ziele (zwei davon spontan) wurden genannt. Zusammen mit den weiteren selbstbezogenen Zielen machten sie insgesamt weniger als 3.9 Prozent der Gesamtzielnennungen aus und waren entsprechend in ihrer Aussagekraft eingeschränkt.

Die erfassten quantitativen Angaben zur Wichtigkeit zeigten, dass alle erfassten Zielklassen als im Lehrkontext bedeutsam erachtet wurden. Dabei wurden Vermeidungsperformanz- und Beziehungsziele als am relativ wichtigsten und Arbeitsvermeidungsziele als am unwichtigsten eingestuft. Bei Vermeidungsperformanz- sowie Arbeitsvermeidungszielen lag die höchste Streuung vor.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte erstmalig, mittels qualitativer Interviews, die Bedeutsamkeit des theoretischen Konzepts der Zielorientierung für Hochschuldozierende. Die Ergebnisse legen zunächst nahe, dass die Differenzierung in studierenden- und selbstbezogene Ziele für den Hochschulkontext tragfähig ist – da beide Arten von Zielen genannt und als bedeutsam eingeschätzt wurden. Für die selbstbezogenen Ziele war die aus der Forschung zu schulischen Lehrkräften etablierte Unterteilung in Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz-, Arbeitsvermeidungs- sowie Beziehungsziele erkennbar. Dabei ist zu erwähnen, dass auch die nicht erwartete Zielklasse der Vermeidungslernziele spontan genannt wurde (wenn auch nur einmal). Dies spricht dafür, diese Kategorie in zukünftigen Forschungen näher zu explorieren (vgl. *Elliot 2005*). Aus den Unterschieden zwischen spontan und reaktiv artikulierten Zielen lässt sich die Vermutung ableiten, dass unterschiedliche selbstbezogene Zielklassen zu einem unterschiedlichen Grad sozial erwünscht sind (z. B. Lernziele eher erwünscht, Arbeitsvermeidungsziele eher unerwünscht). Alternativ kann argumentiert werden, dass die verschiedenen Zielklassen zu einem unterschiedlichen Grad bewusst sind (z. B. Beziehungsziele).

In Gesamtzusammenschau indizieren die Ergebnisse, dass Dozierende in ihrer Lehrtätigkeit neben den auf den Lernerfolg der Studierenden gerichteten Lehrzielen typischerweise auch eine Reihe selbstbezogener und qualitativ sehr unterschiedlicher Ziele verfolgen. Die Studie erbrachte dabei innerhalb der Zielkategorien inhaltliche Differenzierungen, die unterstreichen, welche Bereiche eine Zielkategorie subsumiert (z. B. Unterteilung von Performanzzielen hinsichtlich ihrer Foki auf Studierende, fachlichen Kontext oder Alltag). Dass zwischen Dozierenden substantielle interindividuelle Unterschiede in der Bedeutung dieser inhaltlich verschiedenen Zielklassen bestehen, wird bereits anhand der relativ kleinen Stichprobe deutlich (erkennbar an größeren Streuungen in der Bedeutsamkeit der einzelnen Ziele). Ferner nannten die Dozierenden, obwohl sie lediglich nach selbstbezogenen Zielen in der Lehre gefragt wurden, auch Ziele, die auf den Forschungskontext fokussiert waren. Dies legt nahe, dass es für aufbauende Forschung ergebnisreich sein könnte, selbstbezogene Ziele im Forschungskontext simultan mit zu untersuchen. Da der Konnex aus Lehre und Forschung ein konstitutives Element von Hochschulen darstellt, der in beiden Bereichen kontinuierliche Weiterentwicklung erfordert, ist insbesondere die Überlappung der Zielorientierungen in diesen beiden Bereichen ein fruchtbarer Ausgangspunkt weiterer Forschungsarbei-

ten zur Motivation von Hochschuldozierenden. Aufbauende Arbeiten sollten ferner adressieren, inwieweit das kompetenzbezogene Lernverhalten und die Lehrqualität von Hochschuldozierenden tatsächlich wie angenommen von den Ausprägungen ihrer Zielorientierungen abhängen (vgl. *Dickhäuser/Tönjes 2008*). Die vorliegende Studie liefert dafür einen zentralen Ausgangspunkt, da sie erstmalig das Vorliegen von differenziellen Zielorientierungen bei Hochschuldozierenden attestiert und ein empirisch noch zu überprüfendes Dimensionsmodell präsentiert. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass durch die offene Interviewmethode eine umfassende Greifbarmachung des theoretischen Konzepts der Zielorientierung bezogen auf die Hochschullehre erfolgen konnte. Dies schlägt sich insbesondere in den inhaltlichen Ausdifferenzierungen der jeweiligen Zielklassen nieder. Aufgrund des dieser Studie zugrundeliegenden qualitativen Designs und der daraus resultierenden eingeschränkten Generalisierbarkeit der Ergebnisse sind die erhaltenen Resultate zwar als vorläufig zu erachten, liefern aber dennoch vielversprechende Hinweise auf die Fruchtbarkeit des theoretischen Konzepts der Dozierendenzielorientierung für die Hochschulforschung.

Literatur

Butler, Ruth (2012): Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. In: *Journal of Educational Psychology* 104, 2012, S. 241–252

Butler, Ruth (2007): Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking. In: *Journal of Educational Psychology* 99, 2007, S. 241–252

Butler, Ruth; Shibaz, Limor (2008): Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. In: *Learning and Instruction* 18, 2008, 5, S. 453–467

Dickhäuser, Oliver; Butler, Ruth; Tönjes, Britt (2007): Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39, 2007, 3, S. 120–126

Dickhäuser, Oliver; Tönjes, Britt (2008): Lern- und Leistungsziele von Lehrkräften. Ein neuer Blick auf das, was Lehrer antreibt. In: Stadler-Altmann, Ulrike; Schindele, Jürgen; Schraut, Alban (Hrsg.): *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn, S. 284–291

Draucker, Clare B.; Martsof, Donna. S.; Ross, Ratchneewan; Rusk, Tom B. (2007): Theoretical sampling and category development in grounded theory. In: *Qualitative Health Research* 17, 2007, 8, S. 1137–1148

Dresel, Markus; Fasching, Michaela, S.; Steuer, Gabriele; Nitsche, Sebastian; Dickhäuser, Oliver (2013): Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and student motivation. In: *Psychology* 4, 2013, S. 572–584

Dweck, Carol S. (1986): Motivational processes affecting learning. In: *American Psychologist* 41, 1986, S. 1040–1048

Elliot, Andrew J. (2005): A conceptual history of the achievement goal construct. In: Elliot, Andrew J.; Dweck, Carol S. (Hrsg.): Handbook of competence and motivation. New York, S. 52–72

Elliot, Andrew J.; McGregor, Holly A. (2001): A 2x2 achievement goal framework. In: Journal of Personality and Social Psychology 80, 2001, S. 501–519

Fasching, Michaela S.; Dresel, Markus; Dickhäuser, Oliver; Nitsche, Sebastian (2011): Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. In: Journal of Educational Research Online 2, 2011, S. 9–33

Hölscher, Michael; Kreckel, Reinhard (2006): Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 1, 2006, 1, S. 62–81

Hulleman, Chris S.; Schrager, Sheree M.; Bodmann, Shawn M.; Harackiewicz, Judith M. (2010): A meta-analytic review of achievement goal measures. In: Psychological Bulletin 136, 2010, S. 422–449

Maehr, Martin L.; Zusho, Akane (2009): Achievement goal theory. In: Wentzel, Kathryn R.; Wigfield, Allan (Hrsg.): Handbook of motivation at school. New York, S. 77–104

Morris, David B.; Usher, Ellen L. (2011): Developing teaching self-efficacy in research institutions. In: Contemporary Educational Psychology 36, 2011, S. 232–245

Nicholls, John G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. In: Psychological Review 91, 1984, S. 328–346

Norton, Lin; Richardson John T. E.; Hartley, James; Newstead, Stephen; Mayes, Jenny (2005): Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. In: Higher Education 50, 2005, S. 537–571

Pekrun, Reinhard (1988): Emotion, Motivation und Persönlichkeit. München/Weinheim

Pintrich, Paul R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. In: Educational Psychology Review 14, 2004, S. 385–407

Pintrich, Paul R. (2000): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. In: Journal of Educational Psychology 92, 2000, 3, S. 544–555

Retelsdorf, Jan; Butler, Ruth; Streblov, Lilian; Schiefele, Ulrich (2010): Teachers' goal orientations for teaching. In: Learning and Instruction 20, 2010, 1, S. 30–46

Rindermann, Heiner (2009): Lehrevaluation – Einführung und Überblick zur Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Landau.

Runhaar, Piety; Sanders, Karin; Yang, Huadong (2010): Stimulating teachers' reflection and feedback asking. In: Teaching and Teacher Education 26, 2010, 5, S. 1154–1161

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München

Tönjes, Britt; Dickhäuser, Oliver (2009): Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 41, 2009, 2, S. 79–86

Tönjes, Britt; Dickhäuser, Oliver; Kröner, Stephan (2008): Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 22, 2008, 2, S. 151–160

Wosnitza, Marold; Helker, Kerstin; Lohbeck, Lucas (2014): Teaching goals of early career university teachers. In: International Journal of Educational Research 65, 2014, S. 90–102

Young, Kathy J.; Kline, Theresa J. (1996): Perceived self-efficacy, outcome-efficacy and feedback. In: Canadian Journal of Behavioural Science 28, 1996, S. 43–51

Manuskript eingereicht: 24.12.2014
Manuskript angenommen: 23.07.2015

Anschrift der Autoren und Autorinnen:

Martin Daumiller, M.A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Lehrstuhl für Psychologie
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
86135 Augsburg
E-Mail: Martin.Daumiller@phil.uni-augsburg.de
<http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/psychologie/psycho1/team/daumiller/>

Paula Figas, B.A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Projekt EVELIN
Hochschule Kempten
Bahnhofstraße 61
87435 Kempten
E-Mail: paula.figas@hs-kempten.de
<http://www.hochschule-kempten.de/metanavigation/personen/detailansicht?typo3state=persons&lsfid=1000818>

Prof. Dr. Markus Dresel
Lehrstuhlinhaber
Lehrstuhl für Psychologie
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
86135 Augsburg
E-Mail: Markus.Dresel@phil.uni-augsburg.de
<http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/psychologie/psycho1/team/dresel/>

Wertepräferenzen an deutschen Universitäten – Eine Leitbilderanalyse zur Organisationskultur

Romina Müller

Deutsche Universitäten haben im Zuge der Implementierung des sogenannten Neuen Steuerungsmodells an institutioneller Autonomie und Selbstkontrolle gewonnen. Im Hinblick auf diesen Transformationsprozess wird verstärkt die Organisationswerdung von Universitäten diskutiert. Dabei stellt sich die Frage, ob der Transformationsprozess zu einer ausgeprägten Organisationskultur und differenzierten Wertepräferenzen führt, oder aber eine gleichförmige Entwicklung hin zu einer Präferenz von unternehmerischen Werten impliziert. Der Aufsatz geht dieser Fragestellung in Form einer Analyse von Wertepräferenzen, wie sie sich in den Leitbildern ausgewählter deutscher Universitäten wiederfinden, auf den Grund. Dafür werden relevante Dimensionen von Organisationskultur durch eine qualitative Inhaltsanalyse identifiziert und dann in Anlehnung an das Konzept des Competing Values Framework typologisch kategorisiert. Die Analyse zeigt konvergierende Tendenzen von nach außen präsentierten Organisationskulturen der untersuchten Universitäten hin zu einer Wertepräferenz von Marktkulturen auf.

1 Hintergrund

In den letzten Jahrzehnten ist das deutsche Hochschulsystem durch verschiedene Entwicklungen und Reformen einem weitreichenden Wandel unterworfen worden. Traditionell ist das deutsche Hochschulsystem wenig marktgesteuert und durch nationale bzw. föderale Hochschulpolitiken und Traditionen geprägt, die versuchen, die Hochschulen zu vereinheitlichen (vgl. *Välimaa 1998*). Im Zuge des sogenannten Neuen Steuerungsmodells haben deutsche Universitäten jedoch immer mehr versucht, sich als strategisch operierende Organisationen zu definieren und positionieren. Dies zeigt sich zum einen in der Stärkung der Handlungsspielräume der einzelnen Universitäten durch das Gewähren von mehr institutioneller Autonomie und Selbstkontrolle (*Jost & Scherm 2011; Meier 2009*). Zugleich kommt es zu einem zunehmenden Einfluss von Hochschulräten auf die Steuerung, wobei hier jedoch Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen (*Bogumil et al. 2013*). Schließlich wurden in den Universitäten die Befugnisse von Präsidien und Rektoraten ausgebaut, und damit die zentrale Entscheidungsinstanz verstärkt (*Wilkesmann & Würmseer 2009*).

In der gegenwärtigen Forschung werden Universitäten daher verstärkt als organisationale Akteure angesehen (vgl. *Krücken & Meier 2006; Meier 2009*). Dieser Befund ist an sich nicht neu; schon Clark (1970) hat für den US-amerikanischen Kontext her-

ausgestellt, dass Universitäten durch eine einzigartige organisationale Identität und Kultur ausgezeichnet sind. Für die europäische Hochschulforschung gilt allerdings, so zumindest Fumasoli und Stensaker (2013), dass die komplexe Realität der Organisation Universität mit ihren eigenen Strukturen, Kulturen und Praktiken lange vernachlässigt wurde. Dieser Aufsatz fokussiert sich auf die Organisationskultur von deutschen Universitäten als Forschungsperspektive und ergänzt damit die bisherigen europäischen Studien, die diese ausschließlich für die Zeit vor den oben angesprochen Veränderungen untersucht haben (*Maassen 1996; Sporn 1992; Sporn 1996*). Die genannten Studien folgen dem integrativen Ansatz der Universitätskulturforschung, welche Universitätskultur als geteilte Meinungen und Annahmen auf Organisationsebene versteht, also als etwas, das alle Universitätsmitglieder teilen (*vgl. Clark 1970; Chaffee & Tierney 1988; Smerek 2010*). Demgegenüber steht die Differenzierungsperspektive, welche organisatorische Subkulturen und akademische Fachkulturen als prägend in den Fokus stellt (*vgl. Becher 1987*), sowie die fragmentierte Perspektive, die durch Ambiguität, eine „organized anarchy“ mit problematischen Präferenzen, unklaren Technologien sowie Fluktuation gekennzeichnet ist (*Cohen/March/Olsen 1972*).

Dieser Aufsatz analysiert die aktuelle Organisationskultur an deutschen Universitäten aus dem Blickpunkt der integrativen Perspektive heraus. Zu diesem Zwecke werden die Leitbilder 23 deutscher Universitäten einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um Rückschlüsse auf deren nach außen kommunizierte Organisationskultur zu gewinnen. Fachhochschulen haben aufgrund ihrer stärkeren Praxis- und Anwendungsorientierung teilweise unterschiedliche, historisch gewachsene Wertepreferenzen (*siehe z. B. Kohnhäuser 2009*) und wurden daher aus der Analyse ausgeschlossen. Leitbilder wurden ausgewählt, da sie im Hochschulkontext die relevanten Ziele und Aufgaben, aber auch die nach außen hin postulierten Werte, Prinzipien und Grundsätze der Organisation Universität beschreiben (*Kosmützky 2010*). Weiter benutzen Universitäten ihre Leitbilder, um sowohl Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten zu anderen Universitäten zu markieren (*Kosmützky & Krücken 2015*). Schein (*2004*) unterscheidet drei Ebenen der Organisationskultur: Ebene eins ist gleichbedeutend mit den sichtbaren Verhaltensweisen, Artefakten und Erzeugnissen, Ebene zwei mit kollektiven Werten, und Ebene drei mit spezifischen Grundannahmen. Nach diesem Modell geben Leitbilder Einblicke in die kommunizierte Organisationskultur auf der zweiten Ebene als Wertepreferenzen, und daher wird Organisationskultur in dieser Arbeit vor allem im Hinblick auf diese gemeinsamen Wertepreferenzen konzeptioniert.

Im ersten Schritt wird das Competing Value Framework (CVF) von Cameron und Quinn (*2011*) als ein Analyseinstrument zur Konzeptualisierung der Wertepreferenzen eingeführt und in Bezug zu relevanten Kulturtypen aus Sicht der integrativen Perspektive für den Universitätskontext gesetzt. Im zweiten Schritt werden relevante Wertepreferenzen anhand der Analyse von Leitbildern von Universitäten empirisch untersucht

und deren Kompatibilität mit dem CVF erörtert. Der Artikel schließt mit einer Diskussion der Forschungsergebnisse und einer möglichen Anschlussfähigkeit dieser Ergebnisse sowie der Organisationskulturforschung für Gestaltungs- und Strategieprozesse an Universitäten ab.

2 Das Competing Values Framework

Beim Competing Value Framework handelt es sich um ein klassisches Konzept der Organisationskulturforschung, welches bereits vielfach in der US-amerikanischen Hochschulforschung durch Anwendung des dazugehörigen quantitativen Messinstruments, dem Organizational Cultural Assessment Instrument (OCAI), verwendet wurde (siehe *Cai 2008; Smerek 2010* für einen Überblick). Der Vorteil des CVF liegt in seiner Einsichtigkeit und Praktikabilität (*Strack 2012*) und ermöglicht, bei Passung dieses Konzepts mit dem deutschen Hochschulkontext, ein effizientes und grobes Screening von universitären Organisationskulturen.

Ausgangspunkt dieses Konzepts und ähnlicher Konzepte der Organisationskulturforschung ist, dass Werte komplementär sind. Dabei bilden die Grundlage des Konzepts zwei bipolare Achsen mit jeweils komplementären Werten als wesentliche Funktionsprinzipien: i) interner Fokus auf die Mitarbeitenden und die Organisation vs. externer Fokus auf die organisationale Umwelt und ii) Flexibilitätsorientierung vs. formaler Orientierung (*Strack 2012*). Der Fokus dieses Ansatzes und des zugehörigen Instruments liegt auf der Erhebung dieser wesentlichen Funktionsprinzipien der Kultur und den zugehörigen Wertepreferenzen. Die vier Typen der Organisationskultur – Klan, Adhokratie, Markt und Hierarchie – werden dabei basierend auf den Dimensionen „grundlegende Annahmen“ (dominante Charakteristika und organisationaler Zusammenhalt), „zentrale Interaktionsmuster“ (Führung und Management der Angestellten) sowie „organisationale Richtung“ (strategischer Schwerpunkt und Erfolgskriterien) ermittelt. Klankulturen sind familienähnliche Organisationen, die durch gemeinsame Werte und Ziele, Zusammenhalt, Partizipation und eine Art Familiensinn geprägt sind und eine hohe Orientierung nach innen sowie eine hohe Flexibilitätsorientierung haben. Marktkulturen existieren in stark formalisierten und nach außen orientierten Organisationen, die ergebnis-, wettbewerbs- und leistungsorientiert sind. Organisationen mit Adhokratielkulturen sind auf die Entwicklung neuer Produkte und Dienste ausgerichtet, sie sind dynamisch, unternehmerisch, risikobereit sowie kreativ. Hierarchiekulturen beschreiben die bürokratische Organisation im Sinne von Max Weber und sind durch Struktur, Kontrolle, Koordination, Effizienz und Stabilität gekennzeichnet (*Cameron & Quinn 2011*).

In der gegenwärtigen deutschen Literatur finden sich verschiedene Typen, die diesen Kulturtypen mehr oder weniger eindeutig zugeordnet werden können. Die unterneh-

merische Universität ist der derzeit am meisten in der deutschen Hochschulforschung diskutierte Typus (siehe z. B. Kosmützky & Borggräfe 2012; Maasen & Weingart 2008; Zechlin 2012). Geprägt wurde der Begriff durch Clark (1998), welcher die unternehmerische Universität durch fünf Elemente gekennzeichnet sieht: eine zentrale handlungsfähige Führungsebene, eine erweiterte Peripherie, die vor allem durch Verbindungen zwischen Universität und Wirtschaft gekennzeichnet ist; vielfältige Finanzierungsquellen, die über die staatliche Finanzierung hinausgehen, Unterstützung durch die Fakultäten beim Wandel hin zur unternehmerischen Universität und schließlich eine unternehmerisch geprägte (Organisations-)Kultur. Diesem Typus können darüber hinaus solche Universitäten zugeordnet werden, welche sich laut Bergquist (1992) durch eine „managerial culture“¹ oder nach McNay (1995) durch eine „enterprise culture“ mit starker Markt- und Kundenorientierung auszeichnen. Hier zeigen sich viele Überschneidungen mit der Marktkultur im Competing Values Framework. Des Weiteren lässt sich der in der deutschen Hochschulforschung verwendete Begriff der „Gruppenuniversität“ (Zechlin 2012) in engen Bezug zur Klankultur setzen. In der Gruppenuniversität gilt die Mitbestimmung aller universitären Gruppen als normatives Leitprinzip. Zugleich finden sich auch Parallelen zur „developmental culture“ und „negotiating culture“, wie Bergquist (1992) sie definiert, welche beide die Partizipation und Entwicklung der Mitglieder in den Vordergrund stellen.

Die Hierarchiekultur scheint bisher von wenig Relevanz, da die Anpassungstendenzen von deutschen Universitäten an die Funktionsprinzipien dieser Kultur gegenwärtig als gering eingeschätzt werden (vgl. Nickel 2009; Froese 2013). Die Adhokratiekultur kann keinem der bisherigen in der Literatur diskutierten Typen eindeutig zugeordnet werden; einige charakteristische Wertepreferenzen überschneiden sich allerdings mit denen der unternehmerischen Universität. Eine wichtige Unterscheidung im CVF ist, dass Adhokratiekulturen vor allem neue Produkte entwickeln wollen, welchen im Kontext der Universität bestimmte forschungsrelevante Schwerpunktsetzungen oder aber innovative Lehrmethoden entsprechen könnten. Marktkulturen hingegen haben eine solche mögliche Nische bereits gefunden und sich diesbezüglich etabliert. Diese Unterscheidung fehlt in den oben diskutierten Modellen, und daher kann das CVF einen möglichen weiteren Kulturtypus in Form der Adhokratie für Universitäten aufzeigen.

3 Methodik

Für die Untersuchung wurden 23 deutsche Universitäten ausgewählt, die sich bezüglich der Kriterien Förderung durch Exzellenzinitiative (ja/nein), geographische Lage (Bundesland), Konzept (Volluniversität/Technische Universität/Fernuniversität/alternative Organisationsform) und Trägerschaft (staatlich/privat/kirchlich) unterschieden

¹Anmerkung der Autorin: Der Begriff „Kultur“ bezieht sich hier nicht auf die in dieser Arbeit verwendete Definition, sondern reflektiert vielmehr verschiedene Typen von Universitäten.

haben². Bei der Selektion konnten nur die Universitäten berücksichtigt werden, die über ein Leitbild verfügten, das zum Erhebungszeitpunkt entweder auf der jeweiligen Internetseite öffentlich zugänglich dokumentiert war, oder auf Nachfrage von der Pressestelle der Universität zur Verfügung gestellt wurde.

Die Leitbilder wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) mit Hilfe des Textanalyseprogramms MAXQDA analysiert. Dabei wurde in einem ersten Schritt das Material reduziert. Hierfür wurden einzelne Sequenzen der Leitbilder als Werte aufbauend auf den Bezeichnungen im Material kategorisiert – z. B. *„wir [definieren] Schwerpunkte, in denen wir Spitzenleistungen erreichen wollen“* wurde auf den Wert „Exzellent sein“ reduziert. Im Zuge der Kodierung wurden die explorativ identifizierten Werte fortwährend weiterentwickelt und angepasst. Passagen konnten mehrmals kodiert werden, und es wurde jeweils die ganze Textsequenz kodiert. In einem zweiten Schritt wurden diese Werte dann typisierend strukturiert und den Werten des CVF zugeordnet – z. B. der Wert „Exzellent sein“ dem Wert „Der Beste sein“ im CVF. Die übrig gebliebenen Werte wurden dann weiteren Universitätskultur-typisierungen zugeordnet bzw. das CVF dadurch erweitert. Abschließend wurde jeder Universität ein Wert zugewiesen, der Aufschluss über die Abwesenheit bzw. Dominanz des jeweiligen Kulturtypus gab.

4 Ergebnisse

4.1 Zusammenfassung der Leitbilder

Für die vorliegende Untersuchung wurden insgesamt 782 Sequenzen kodiert. Tabelle 1 zeigt das Kategoriensystem der explorativ identifizierten Werte und die Anzahl der kodierten Sequenzen, welche nach Häufigkeit – beginnend mit der häufigsten Nennung – gruppiert wurden. Am wenigsten wurden Werte wie Kommunikation, Aufgabenlösung, Kooperation in der Hochschule oder Transparenz kodiert, und am häufigsten akademische Grundwerte wie Interdisziplinarität bzw. Disziplinarität, Nachhaltigkeit, akademische Integrität, Humanität, Freiheit bzw. Autonomie und Verantwortlichkeit.

²Spezifische Informationen zum Vorgehen bezüglich der Auswahl von Universitäten und deren Leitbildern finden sich im Anhang.

Tabelle 1: Überblick über die explorativ identifizierten Werte

	kodierte Sequenzen
Austausch mit außen, Exzellenz, Entwicklung der Mitarbeitenden, Expansion, Produktivität, Wertschätzung von Vielfalt, akademische Grundwerte	≤103
Innovation, Wissensmanagement, Gleichheit, Unternehmertum, Wertevermittlung	<50
Partizipation, regionale Entwicklung, Zusammenhalt, Studierendenorientierung, Unterstützung	<20
Kommunikation, Aufgabenlösung, Kooperation, zusätzliche Finanzierungsquellen, Transparenz, Anpassung, Attraktivität	<10

Die am häufigsten kodierten Werte werden im Folgenden genauer ausgeführt. Hierzu gehörte der Austausch mit der Umwelt, der sich vor allem in einem Dialog mit der Öffentlichkeit manifestierte, bzw. deren Unterrichtung. Exzellenz äußerte sich teilweise in einer bloßen Nennung oder auch an zentralen Indikatoren, wie etwa exzellente Forschung, Ausstattung, Renommee, die Einhaltung internationaler Standards, hohe Qualität oder Integration von Forschung und Lehre. Die Weiterentwicklung und -bildung der Mitarbeitenden war ein weiterer identifizierter Wert, der insbesondere auf die Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses fokussierte. Auch die Expansion der Universität über ihre klassischen Aufgaben hinweg wurde durch die tatsächliche oder angestrebte Umsetzung von weiteren Studienangeboten herausgestellt, so z. B. in der akademischen Weiterbildung, wie auch bezüglich Ausgründungen von Firmen und Forschungseinrichtungen, verstärkten Kooperationen mit der Wirtschaft und Internationalisierung. Zusätzlich wurde die Wichtigkeit der Outputs, also die Produktivität, durch Betonung von z. B. Transfer, Vermittlung bestimmter Kompetenzen bei den Studierenden sowie Forschungsindikatoren wie herausragende Persönlichkeiten, Reputation oder Publikationen in den Leitbildern betont. Die Forschungsindikatoren wurden dabei beispielsweise doppelt kodiert, da sie ebenso dem Wert Exzellenz zugeordnet werden konnten.

Ein weiterer häufig kodierter Wert war Innovation, hier standen hauptsächlich Kreativität und Innovation in Forschung und Lehre im Vordergrund. Auch das Wissensmanagement in meist klar vorgegebener Form von Erwerb, Bewertung/Reflexion und Vermittlung wurde teilweise betont. Der Wert Gleichheit wurde bei fast allen Universitäten kodiert; diese kodierten Sequenzen konzentrierten sich meist auf Geschlechtergleichheit, Familienfreundlichkeit und Gleichstellung. Ebenso wurde eine Unternehmenskultur zum Ausdruck gebracht, die sich in einer Dienstleistungsmentalität äußerte und durch „größtmögliche Effizienz“, Serviceorientierung und Qualitätssicherung sowie unternehmerisches Denken und Handeln gekennzeichnet ist, um „proaktiv Ergebnisse der Grundlagenforschung in marktorientierte Innovationsprozesse“ und den „‘entrepreneurial spirit‘ in allen Bereichen der Universität“ einzubringen. Die Vermittlung

bestimmter Werte und damit zusammenhängend die „*Bildung mündiger Menschen*“ standen ebenso im Vordergrund. Die Wertschätzung von Diversität wurde ebenso mehrfach genannt und zeigte sich z. B. in der allgemeinen Wertschätzung verschiedener kultureller Hintergründe, Bildungsbiographien oder der Verschiedenartigkeit von Begabungen, welche „*wesentlich zu unserer [der Universitätsfamilie] Wertschöpfung beiträgt*“. Aber auch die Betonung der Förderung von Vielfalt in Forschung und Lehre konnte diesem Wert zugeordnet werden.

4.2 Strukturierte Typisierung

Im nächsten Schritt wurde versucht, diese explorativ identifizierten Werte von Universitätskultur den kulturtypischen Werten des CVF zuzuordnen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Passung. Zur Nachvollziehbarkeit stehen bei den nicht eindeutigen Werten die explorativ identifizierten Werte in Klammern. Insgesamt fand sich eine relative hohe Passung zwischen dem aus den Daten generierten Wertekategoriensystem und dem CVF. Dabei zeigt sich, dass die Universitäten meist Werte von Klan-, Adhokratie- und Marktkulturen in ihren Leitbildern kommunizierten. Werte der Hierarchiekultur wurden wenig genannt.

Darüber hinaus gab es einige Werte, die dem CVF nicht zugeordnet werden konnten. Dazu zählten vor allem die Disziplinarität, Wissensmanagement, die Entwicklung bestimmter Werte bei den Studierenden und die Betonung von Partizipation in Form der traditionellen akademischen Selbstverwaltung. Diese konnten basierend auf anderen Typologien aus differentieller Perspektive (siehe *Bergquist 1992; McNay 1995*) einer kollegialen Organisationskultur zugeordnet werden. Damit wurde eine weitere Organisationskultur mit ihren spezifischen Wertepreferenzen in die organisationskulturelle Typisierung aufgenommen. Die Klankultur wurde aufbauend auf der Arbeit von Bergquist (1992) durch den Wert „Gleichstellung“ erweitert. Die verbleibenden akademischen Grundwerte, genauso wie die Wertschätzung von Diversität, konnten keiner der bestehenden Kulturtypologien zugeordnet werden.

Tabelle 2: Abgleich der explorativ identifizierten Werte mit dem CVF und Erweiterung

Klan	Adhokratie
<p><i>Kennzeichen der Organisationskultur nach CVF:</i> Zusammenhalt, Partizipation, Teamarbeit, Familiensinn/Bewusstsein für Mitarbeitende, Unterstützung, Förderung der Mitarbeitenden, Commitment</p> <p><i>Kennzeichen der Organisationskultur der Leitbilderanalyse:</i> Zusammenhalt (7), Partizipation (6), Teamarbeit (Kooperation, Kommunikation) (3), Förderung und Entwicklung der Mitarbeitenden (13), Unterstützung (7) + Gleichstellung (10)</p>	<p><i>Kennzeichen der Organisationskultur nach CVF:</i> Kreativität, Innovation, Unternehmertum, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Freiheiten, Wachstum, neue Ressourcen und Herausforderungen</p> <p><i>Kennzeichen der Organisationskultur der Leitbilderanalyse:</i> Innovation (14), Unternehmertum (13), Anpassung (6), Wachstum (Expansion) (21), neue Ressourcen (zusätzliche Finanzierungsquellen) (3)</p>
Hierarchie	Markt
<p><i>Kennzeichen der Organisationskultur nach CVF:</i> Kontrolle, Befehle, Regeln, Effizienz, Sicherheit, Vorhersagbarkeit</p> <p><i>Kennzeichen der Organisationskultur der Leitbilderanalyse:</i> Transparenz (5), hierarchische Strukturen (1)</p>	<p><i>Kennzeichen der Organisationskultur nach CVF:</i> Wettbewerbsfähigkeit, nach außen orientiert, Zielerreichung, Produktion, Kundenorientierung, der Beste sein</p> <p><i>Kennzeichen der Organisationskultur der Leitbilderanalyse:</i> nach außen orientiert (Austausch mit Umwelt, regionale Entwicklung, Attraktivität) (19), Zielerreichung (2), Produktivität (17), Studierendenorientierung (8), der Beste sein (Exzellenz) (20)</p>

+ Kollegiale Kultur

Kennzeichen der Organisationskultur aufbauend auf Literatur: Wissensmanagement, Disziplinarität, Zugehörigkeitsgefühl zu Fachdisziplinen, Entwicklung bestimmter Werte/Charakteristiken bei Studierenden

Kennzeichen der Organisationskultur der Leitbilderanalyse: Wissensmanagement (9), Disziplinarität (3), Entwicklung bestimmter Werte (16), Humanismus (5), traditionelle Selbstverwaltung (1)

Bemerkung: Anzahl von Universitäten mit Nennung dieser Werte in Klammern. Erweiterung durch + gekennzeichnet.

4.3 Abschließende Bewertung der Universitäten

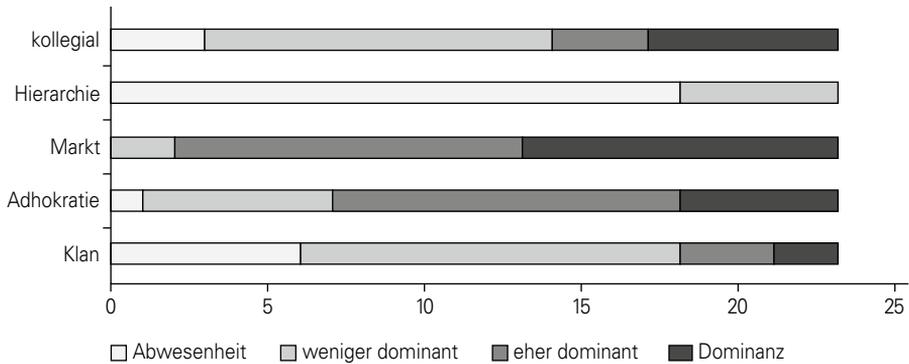
Schließlich wurde in einer abschließenden Analyse jedes Leitbild und damit jede Universität hinsichtlich der Kongruenz ihrer jeweiligen Wertepreferenzen mit den fünf als relevant identifizierten Kulturtypen überprüft. Dazu wurden die Werte 0 (Abwesenheit der Werte dieses Kulturtypus im Leitbild), 0,33 (wenig Präferenz für die Werte dieses Kulturtypus im Leitbild), 0,67 (Präferenz für viele Werte dieses Kulturtypus) oder 1 (die Werte dieses Kulturtypus dominieren das Leitbild) verwendet (basierend auf dem Vorgehen für eine Fuzzy QCA empfohlen von *Basurto & Speer, 2012*). Dabei waren die Länge und Anzahl der kodierten Sequenzen mit den zugehörigen Wertepreferenzen des jeweiligen Kulturtypus ausschlaggebend.

So wurde im Fall der Universität Konstanz die Dominanz des Kulturtypus Klan durch eine starke Wertepreferenz von Partizipation innerhalb „transparente[r], partizipative[r]

Entscheidungsprozesse, die zugleich klare Verantwortlichkeiten gewährleisten“, einer Förderung der Mitarbeitenden durch Verpflichtung zu *„besondere[r] Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern“* und Gleichstellung *„im Sinne des Gender Kodex in allen Einrichtungen und Entscheidungsprozessen Geschlechtergerechtigkeit und Familienfreundlichkeit umzusetzen“* deutlich.

Bei der Ruprechts-Karls-Universität Heidelberg dominierte hingegen vor allem die kollegiale Kultur durch die Zentralität des Wissensmanagements. Diese Universität sieht sich *„der umfassenden [...] Mehrung und Verbreitung des Wissens über Mensch und Welt durch Forschung und Lehre verpflichtet“*. Auch wird Disziplinarität durch die Bearbeitung *„fachbezogene[r] Fragen auf höchstem wissenschaftlichen Niveau“* betont. Hingegen positioniert sich die Universität Potsdam stärker marktorientiert durch eine Wertepräferenz von Außenorientierung mit *„eine[m] Wissens- und Technologietransfer sowie Gründerservice, der sich an den Bedürfnissen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt orientiert“* sowie einer Kunden- bzw. Studierendenorientierung, bei der *„Lebens- und Berufsperspektiven unserer Studierenden [...] Grundlage“* für verschiedene Bildungsprozesse sind. Weiter möchte die Universität Potsdam zu den Besten gehören bzw. die eigene Wettbewerbsfähigkeit sichern durch *„hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung“* und *„unbürokratische Evaluationsverfahren [zur] Verbesserung der Qualität einer forschungsbasierten Lehre“*.

Insgesamt wurde bei sechs Universitäten die kollegiale Kultur, bei zehn Universitäten die Marktkultur, bei fünf Universitäten die Adhokratiekultur und bei zwei Universitäten die Klankultur als dominierende Kultur basierend auf den Wertepräferenzen identifiziert. Relativ stark ausgeprägt war insgesamt die Präferenz für die Werte der Adokratiekultur und insbesondere auch die der Marktkultur. Die Werte der Klankultur und der kollegialen Kultur hingegen waren mehrheitlich wenig dominant. Die Werte der Hierarchiekultur waren zumeist völlig abwesend. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Verteilung:

Abbildung: Abwesenheit bzw. Dominanz der Werte der Kulturtypen in den Leitbildern

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Arbeit zeigt, wie bereits Kosmützky und Krücken (2015), dass deutsche Universitäten in ihren Leitbildern nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede zu anderen Universitäten ausdrücken. Somit versuchen sie sich als Organisationen mit spezifischen Werten und Ausrichtungen zu profilieren. Die vorliegende Arbeit bietet einen vertieften Einblick in die präferierten Werte deutscher Universitäten. So hat sich gezeigt, dass insbesondere Wachstum, Exzellenz, Außenorientierung, Produktivität, Unternehmertum, Förderung und Entwicklung der Mitarbeitenden und Innovation zentrale, nach außen kommunizierte Wertepreferenzen der Mehrheit der untersuchten Universitäten darstellen.

In der abschließenden Typisierung dieser Wertepreferenzen hinsichtlich ihrer dazugehörigen Organisationskultur zeigte sich, dass sich die Universitäten vorwiegend als Marktkulturen in ihren Leitbildern darstellen. Dieser Befund deckt sich mit der in der deutschen Hochschulforschung diskutierten Profilierung des Typus der „unternehmerischen Universität“ (Kosmützky & Borggräfe 2012; Maasen & Weingart 2008). Dies steht teilweise im Kontrast zu Forschung aus den 1990ern von Davies und Glaister (1997), die britische Universitäten als wenig marktgesteuert beschreiben. Dabei stellen sich die untersuchten Universitäten in einigen Bereichen bereits als sehr unternehmerisch geprägt dar, wie z. B. im Austausch mit der Umwelt. Diese Darstellung ist nicht mehr durch Rechtfertigung geprägt (siehe Davies & Glaister 1997), sondern, wenn auch auf bestimmte Teilbereiche limitiert, stärker dialogorientiert (vgl. Meyer-Guckel & Mägdefessel 2010).

Neben der Marktkultur werden einige Werte der Adhokratiekultur häufig als präferiert kommuniziert wie z. B. Innovation und Wachstum. Andere für diese Kultur typische Werte wie neue Ressourcen und die Anpassung an externe Veränderungen waren

hingegen weniger präsent. Auch eine Studierenden- bzw. Kundenorientierung war überraschenderweise kein zentraler Wert in vielen Leitbildern. Dies unterstreicht die Herausforderung für Universitäten, die gegenwärtige Anforderung ernst zu nehmen und ihr gerecht zu werden (*Schröder 2011*).

Dieser Beitrag stellt zudem ein Konzept vor, das für die Planung und Umsetzung organisationaler Veränderungsprozesse an Universitäten eingesetzt werden kann. Dies gilt exemplarisch vor allem auch im Hinblick auf das politische Ziel der Hochschulöffnung, für deren Gelingen, so wird immer wieder betont, die Kultur einer Universität einen essentiellen Faktor darstellt (siehe z. B. *Hanft 2014; Müller et al. 2015*). Strack (*2012: 30*) betont, dass ein häufiger Grund für das Scheitern organisationaler Veränderung Konflikte zwischen Veränderungsziel und Organisationskultur sind. Gerade an Universitäten mit einer starken internen Orientierung könnte sich der Prozess der Öffnung als schwierig gestalten, denn Organisationskulturen unterscheiden sich in dem Ausmaß, in dem sie auf Veränderungen reagieren und sich an äußere Gegebenheiten anpassen können (*Cameron & Quinn 2011*). An Universitäten mit einer starken Wertepreferenz der Klankultur sollten passende Veränderungsstrategien, wie z. B. Freiräume zur Mitgestaltung der Öffnung, durch die Mitarbeitenden ausgewählt werden. Bei Marktkulturen hingegen könnten qualitätssichernde Elemente zur Sicherstellung von Exzellenz etabliert werden, um diesen Veränderungsprozess langsam anzustoßen. Universitäten mit Adhokratiekulturen sollten sich andererseits an diese und andere extern angestoßene Veränderungen besonders gut anpassen können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das CVF weitgehend übertragbar auf den deutschen Hochschulkontext ist und ein grobes Screening der nach außen kommunizierten Organisationskultur ermöglicht. Allerdings wurden auch einige Schwächen des Ansatzes offenkundig, etwa was die Berücksichtigung von kollegialen Kulturen betrifft. Sporn (*1992*) konnte in ihrer Studie ebenso unterschiedliche Kulturen identifizieren: zum einen Subkulturen mit vorwiegend wissenschaftlicher Ausrichtung und zum anderen Gruppen, die sich auf die interne Aufgabengestaltung konzentrieren. Dies legt nahe, in weiteren Studien zur Organisationskultur an deutschen Universitäten neben integrativen auch differentiellen Kulturansätzen zu folgen (*vgl. Smerek 2010*). Die weiterhin bestehende Wichtigkeit kollegialer Kulturen sollte auch bei gegenwärtigen Veränderungsprozessen mitgedacht werden und hierbei auf die Arbeiten von Tony Becher und anderen zu den akademischen Disziplinen zurückgegriffen werden.

Weiter sind einige Limitationen bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten. Erstens bilden Leitbilder teilweise eine erwünschte Zukunft anstatt der tatsächlichen Realität ab (*Giesel 2007*). Zweitens, um diese eventuellen Diskrepanzen abzugleichen, bedarf es daher einer empirischen Überprüfung der tatsächlichen Ausprägung der Organisationskultur, z. B. durch eine quantitative Befragung mit dem Organizational

Cultural Assessment Instrument (vgl. Abschnitt 2). Drittens ist eine Übertragung der Ergebnisse dieser Studie auf den gesamten deutschen Hochschulraum mit Vorsicht zu behandeln, da nur eine kleine Fallzahl von Universitäten auf Basis qualitativer Daten ausgewertet wurde.

Trotz dieser Einschränkungen leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Erforschung universitärer Organisationskulturen, indem für den deutschen Kontext relevante Wertepreferenzen und die dazugehörigen Kulturtypen aufgezeigt werden konnten. Darüber hinaus zeigt sie, dass Methoden und Verfahren der klassischen Organisationsforschung durchaus auf den deutschen Hochschulkontext erkenntnisgewinnend angewendet werden können.

Literatur

Basurto, Xavier; Speer, Johanna (2012): Structuring the calibration of qualitative data as sets for Qualitative Comparative Analysis (QCA). In: Field Methods, 24, 2012, S. 155–174.

Becher, Tony (1987): The disciplinary shaping of the profession. In: Clark, Burton R. (Hrsg.): The academic profession: national, disciplinary and institutional Settings. Berkeley: University of California Press, S. 271–303.

Bergquist, William H. (1992): The four cultures of the academy: Insights and strategies for improving leadership in collegiate organisations. San Francisco: Jossey-Bass.

Bogumil, Jörg; Burgi, Martin; Heinze, Rolf G.; Gerber, Sascha; Gräf, Ilse-Dore; Jochheim, Linda; Schickentanz, Maren; Wannöffel, Manfred (2013): Modernisierung der Universitäten: Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente, Berlin: Edition Sigma.

Cai, Yuzhuo (2008): Quantitative assessment of organisational cultures in post-merger universities. In: Välimaa, J. u.a. (Hg.): Cultural perspectives on higher education. Springer, S. 213–226.

Cameron, Kim S.; Quinn, Robert E. (2011): Diagnosing and changing organizational culture: Based on the Competing Values Framework. San Francisco: Jossey-Bass.

Chaffee, Ellen E.; Tierney, William G. (1988): Collegiate culture and leadership strategies. New York: MacMillan Publishing Company.

Clark, Burton R. (1998): Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Paris und Oxford: IAU und Elsevier Science.

Clark, Burton R. (1970): The distinctive college. Chicago: Adline.

Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: Administrative Science Quarterly, 17, 1972, 1, S. 1–25.

Davies, Stuart W.; Glaister, Keith W. (1997): Business school mission statements - the bland leading the bland? In: Long Range Planning, 30, 1997, 4, S. 594–604.

Froese, Anna (2013): Organisation der Forschungsuniversität. Eine handlungstheoretische Effizienzanalyse, Wiesbaden: Springer Gabler.

Fumasoli, Tatiana; Stensaker, Björn (2013): Organizational studies in higher education: A reflection on historical themes and prospective trends. In: Higher Education Policy, 26, 2013, 4, S. 479–496.

Giesel, Katharina D. (2007): Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hanft, Anke (2014): Implementierung und nachhaltige Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen: Erfolgsfaktoren und Herausforderung. Präsentation auf der Konferenz "Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen", 4. und 5. Dezember 2014, Berlin, Deutschland.

Jost, Tobias; Scherm, Ewald (2011): Bologna-Prozess und neues Steuerungsmodell – auf Konfrontationskurs mit universitären Identitäten, Abgerufen am 30. Januar 2014 auf http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/fakultaetfuerwirtschaftswissenschaft/Lehrstuhlscherm/diskussionsbeitrag_nr.474.pdf

Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-) Leitbilder von Universitäten. Unveröffentlichte Dissertationsschrift.

Kosmützky, Anna; Borggräfe, Michael (2012): Zeitgenössische Hochschulreform und unternehmerischer Aktivitätsmodus. In: Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian J. (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–85.

Kosmützky, Anna; Krücken, Georg (2015): Sameness and difference: Analyzing institutional and organizational specificities of universities through mission statements. In: International Studies of Management and Organization, 45, 2015, 2, S. 137–149.

Kohnhäuser, Erich (2009): Die Exzellenzinitiative und die Fachhochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 31, 1, S. 62–72.

Krücken, Georg; Meier, Frank (2006): Turning the university into an organizational actor. In: Drori, Gili S.; Meyer, John W.; Hwang, Hokyung (Hg.): Globalization and organization. World society and organizational change. Oxford: Oxford University Press, S. 241–257.

Maasen, Sabine; Weingart, Peter (2008): Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. In: Matthies, Hildegard; Simon, Dagmar (Hg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–160.

Maassen, Peter M. (1996): The concept of culture and higher education. In: Tertiary Education and Management, 2, 1996, 1, S. 153–159.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

McNay, Ian (1995): From the collegial academy to corporate enterprise - the changing cultures of universities. In: Schuller, Tom (Hrsg.): *The Changing University*. Buckingham: SRHE/OU Press.

Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer-Guckel, Volker; Mägdefessel, Daniela (2010): Vielfalt an Akteuren, Einfalt an Profilen. Hochschulleitbilder im Vergleich. Abgerufen am 04. Mai 2015 auf: www.stifterverband.info/...hochschulleitbilder/hochschulleitbilder_im_vergleich.

Müller, Romina; Remdisch, Sabine; Köhler, Katharina; Marr, Liz; Repo, Saara; Yndigegn, Carsten (2015): Easing access for lifelong learners - A comparison of European models for university lifelong learning. In: *International Journal of Lifelong Education*, 34, 5, S. 530–550.

Nickel, Sigrun (2009): Partizipatives Management von Universitäten: Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung. München und Mering: Hampp

Schein, Edgar H. (2004): *Organizational culture and leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

Schröder, Thomas (2011): Kunden- und Serviceorientierung als Herausforderung für deutsche Hochschulen. In: *Forum Prüfungsverwaltung*, Hannover, 27. Januar 2011.

Smerek, Ryan E. (2010): Cultural perspectives of academia: toward a model of cultural complexity. In: Smart, John C. (Hrsg.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 381–423.

Sporn, Barbara (1996): Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. In: *Higher Education*, 32, 1996, 1, S. 41–61.

Sporn, Barbara (1992): *Universitätskultur. Ausgangspunkt für die strategische Marketing-Planung an Universitäten*. Heidelberg: Physica Verlag.

Strack, Micha (2012): Organisationskultur im Competing Values Model : Messeigenschaften der deutschen Adaption des OCAI. In: *Journal of Business and Media Psychology*, 3, 2012, 1, S.30–41.

Välilmaa, Jussi (1998): Culture and identity in higher education research. In: *Higher Education*, 36, 1998, 2, S.119–138.

Wilkesmann, Uwe; Würmseer, Grit (2009): Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre. *Die Hochschule*, 2009, 2, S. 33–46.

Zechlin, Lothar (2012): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der "unternehmerischen Hochschule." In: Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian J. (Hg): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–60.

Anhang:

Analysierte Leitbilder mit Veröffentlichungsjahr (ansonsten Zugriff) und Schritte der Fallauswahl

1. Exzellenzinitiative

Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Zugriff 2014)
Freie Universität Berlin (2007)
Humboldt-Universität Berlin (2002)
Ruprechts-Karl-Universität Heidelberg (Zugriff 2014)
Technische Universität München (Zugriff 2014)
Universität Konstanz (2013)
Technische Universität Dresden (2012)

2. Landeshauptstädte der Bundesländer

Georg-August-Universität Göttingen (2013)
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (2013)
Universität des Saarlandes (2011)
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2012)
Universität Hamburg (2013)
Universität Potsdam (2014)
Jacobs University Bremen (2014)

3. Weitere Universitäten der Bundesländer

Technische Universität Darmstadt (Zugriff 2014)
Technische Universität Ilmenau (Zugriff 2014)
Universität Flensburg (2012)
Universität Rostock (2014)

4. Andere Trägerschaft/Konzept

Fernuniversität Hagen (2010)
Helmut-Schmitt-Universität Hamburg (2005)
Leuphana Universität Lüneburg (2014)
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2014)

Manuskript eingereicht: 28.07.2014
Manuskript angenommen: 12.11.2015

Anschrift der Autorin:

Romina Müller, M.Sc. Soziologie
Hochschule Ludwigshafen am Rhein
Stabsstelle Studium und Lehre
Wissenschaftliche Leitung des Projekts „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“
Ernst-Boehe-Str.15
67065 Ludwigshafen
E-Mail: romina.mueller@hs-lu.de

Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?

Uwe Schimank

Der Beitrag schlägt vor, dass sich die Hochschulforschung damit auseinandersetzt, ungleichheits-, differenzierungs- und kulturtheoretische Perspektiven auf die moderne Gesellschaft als instruktive Rahmung spezifischer Fragestellungen in Betracht zu ziehen – und zwar nicht als eklektizistisches Nebeneinander, sondern als integrativen Bezugsrahmen. Zu vier Haupttendenzen der Dynamik zeitgenössischer Hochschulsysteme wird skizziert, wie ein solches Zusammenwirken der Theorieperspektiven fruchtbar gemacht werden kann.¹

1 Einleitung

Als eine Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrats im Frühjahr 2014 ihre Einschätzung der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung vornahm, war eine der Defizitfeststellungen, dass beide Forschungsfelder häufig zu theorieelos an ihre Gegenstände herangehen (*Wissenschaftsrat 2014*). Diejenigen Theorien, die vermisst oder nur auf dem Stand von Gestern oder nur sehr oberflächlich genutzt wurden, waren etwa die science studies und science policy studies, die Governance- und die Organisationsforschung. Gesellschaftstheorien wurden nicht erwähnt – als könne man die Strukturen von Hochschulsystemen und deren Wandel ohne gesellschaftlichen Kontext begreifen.

Dieses Defizit der Defizitanalyse nehme ich hier zum Anlass, Gesellschaftstheorien ins Gespräch zu bringen. Ich will die Messlatte für das, was an gesellschaftstheoretischem Angebot an die Hochschulforschung wünschenswert wäre, kaum überbietbar hoch hängen und, so merkwürdig wie das jetzt klingen muss, an ein heute so gut wie vergessenes Buch erinnern. Ende 1969 erhielt Talcott Parsons von der American Academy of Arts and Sciences den Auftrag zu einer soziologischen Analyse der höheren Bildung in den USA; und gemeinsam mit Gerald Platt machte er sich an die Arbeit. 1973 legten sie die umfangreiche Studie mit dem Titel „The American University“ vor (*Parsons/Platt 1973*): eine umfassende gesellschaftstheoretische Betrachtung des Universitätssystems am US-amerikanischen Fall. Im Vorwort schrieb Parsons zu der an ihn herangetragenen Bitte: „Dieser Vorschlag kam mir sehr gelegen.“ Denn er sei „... schon lange zu der Überzeugung gelangt, daß das höhere Bildungswesen einschließlich des Forschungskomplexes zur wichtigsten einzelnen Größe in der Entwick-

¹Der Artikel beinhaltet die ausgearbeitete Fassung eines Vortrags, den der Autor auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Kassel am 10. April 2015 gehalten hat.

lung der Struktur moderner Gesellschaften geworden ist.“ (Parsons/Platt 1973: 7, 8) Diese These kam auch in dem parallel geschriebenen Buch zur „structure of modern society“ zum Ausdruck, wo Parsons (1971: 105) mit geradezu geschichtsphilosophisch anmutendem Gestus nach der industriellen Revolution Ende des 18. Jahrhunderts und der sich bis ins frühe 20. Jahrhundert hinziehenden „demokratischen Revolution“ nun für das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts verkündete: „Die Bildungsrevolution hat ... begonnen, die gesamte Struktur der modernen Gesellschaft umzugestalten.“ Parsons/Platt (1973: 13/14) präzisieren, was das meint: „Die moderne Universität ist – insbesondere in ihrer amerikanischen Ausprägung – der augenblickliche Gipfelpunkt dieser Revolution. Sie ist zur führenden Komponente in einem umfassenden Wandlungsprozeß geworden, der die moderne Gesellschaft auf zahlreichen Ebenen durchdringt.“

Diese kühne Behauptung zum gesellschaftlichen – und damit auch gesellschaftstheoretischen – Stellenwert der Hochschulen wurde damals von Vielen geteilt. Niklas Luhmann (1975: 19) – um nur ihn noch anzuführen – begründete den auch von ihm ausgemachten baldigen gesamtgesellschaftlichen Primat der Hochschulen als Speerspitze des Erziehungssystems noch etwas genauer: „Einige kompetente Soziologen sind heute ... der Meinung, daß das Erziehungssystem und speziell die Universitäten gute Aussicht haben, zum führenden Subsystem der Gesellschaft zu avancieren.“ Das liege daran, „... , daß hier die Gesellschaft im ganzen und in all ihren Funktionssystemen reproduziert werden muß, so daß hier über die mögliche Komplexität der Zukunft entschieden wird. ... Die Engpässe dieses Teilsystems definieren Restriktionen künftiger Kommunikationspotentiale künftiger Gesellschaft ... , so daß sich über kurz oder lang von hier aus entscheidet, was politisch, wirtschaftlich, wissenschaftlich usw. ermöglicht werden kann.“ Nie vorher und nie wieder danach war das Hochschulsystem gesellschaftstheoretisch zum Dreh- und Angelpunkt gesamtgesellschaftlicher Dynamiken ernannt worden. Doch selbst wenn das bald darauf aufkommende Reden über „Wissengesellschaft“ schnell nur Politikern dazu diene, vergeblich davon abzulenken, dass dem Staat das Geld für den weiteren Ausbau der Hochschulen ausgegangen war: Hätte die Hochschulforschung unter günstigeren Umständen aus solchen Steilvorlagen etwas gemacht?

Die Antwort lautet wohl, damals wie heute: Nein! Die damals wie heute vorherrschende gesellschaftspolitische Voreingestelltheit der Hochschulforschung hätte sie davon abgehalten, ein gesellschaftstheoretisch anspruchsvolleres Analysemodell wie dasjenige von Parsons zu übernehmen. In den 1960er Jahren kamen ja zwei gesellschaftstheoretische wie gesellschaftspolitische Begründungen für den gut zehn Jahre währenden Ausbau des Hochschulsystems auf. Gesellschaftstheoretisch verortet:

- Zum einen gab es eine differenzierungstheoretische funktionalistische Herleitung, wie bei Parsons: In einer „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ (Schelsky 1961)

kommt ein „Akademikermangel“ als „Bildungsnotstand“ auf, weshalb die zunehmende Inklusion der Gesellschaftsmitglieder in die höhere Bildung und ein Hochschulstudium funktional erforderlich wird – siehe auch das obige Luhmann-Zitat.

- Zum anderen stand daneben eine ungleichheitstheoretisch begründete normative Forderung: „Chancengleichheit“ beim Zugang zu höherer Bildung auch für die katholische Arbeitertochter vom Lande! Hier ist keinerlei Bezug darauf, dass das gesellschaftlich erforderlich ist – selbst wenn es nicht erforderlich wäre, sollte es realisiert werden: aus Gerechtigkeitsgründen.

Beide Argumentationslinien konnten damals und können bis heute gesellschaftspolitisch gut miteinander einhergehen: Das gesellschaftlich Funktionale entspricht auch dem Mehrheits-Interesse der Bildungsbenachteiligten. Man sieht das heutzutage an der Bologna-Rhetorik: Ein nicht mehr an Bildungserlebnissen im „Elfenbeinturm“ ausgerichtetes Studium, das sich stattdessen an „employability“ orientiert, passt dazu, dass das jahrzehntelang noch mitgeschleppte „hidden curriculum“, den eigenen Nachfolger auf der Professur auszubilden, durch eine praxisnahe Ausrichtung an außerwissenschaftlichen Berufsfeldern ersetzt werden soll – wenn auch mit ungewissem Ausgang.

Gerade diese gesellschaftspolitische friedliche Koexistenz hat aber überdeckt, dass beide Argumentationslinien gesellschaftstheoretisch völlig anderen, in vielen Hinsichten konträr zueinander ausgerichteten Perspektiven auf die moderne Gesellschaft entstammen. Der gesellschaftstheoretische Blick auf Hochschulen als Einrichtungen des Bildungs- ebenso wie des Forschungssystems ist ein primär differenzierungstheoretischer geblieben – doch die Hochschulforschung hat sich vorrangig auf Lehre und Studium fixiert, und hier ungleichheitstheoretisch auf die besseren oder schlechteren Chancen der Teilhabe und des Erfolgs je nach Herkunftsfamilie und Geschlecht. Wer studiert, und wer nicht? Wer studiert unter welchen Bedingungen? Wer studiert was, und mit welchen Chancen? Wem verhilft das Studium zum Statuserhalt, wem zum Aufstieg? Das ist die Art von Fragen, die bis hin zum laufenden Nationalen Bildungspanel die Aufmerksamkeit der Hochschulforschung wie der Bildungsforschung dominieren.

Böse überspitzt: Die Hochschulforschung äußert sich gesellschaftstheoretisch – besser: gesellschaftspolitisch – in einem monotonen Menetekel von Klagen über Ungleichheit, was dadurch, dass es stimmt und man es seit mehr als fünfzig Jahren bis auf zwei Stellen hinter dem Komma immer wieder nachweist, nicht besser wird – weil wir es längst wissen und auch mal andere Fragen stellen sollten. Nicht immer ist ein penetrantes *ceterum censeo* der beste Dienst, den man einer Sache erweisen kann. Es geht dabei, wie gleich deutlich werden wird, überhaupt nicht darum, die Ungleichheits-Perspektive völlig zu verabschieden. Sie hat ihren Platz in der Betrachtung der

modernen Gesellschaft und folglich auch in einer Hochschulforschung, die die eigenen Fragen und Antworten wieder stärker gesellschaftstheoretisch rahmen möchte. Aber die Ungleichheits-Perspektive muss erstens präzise expliziert werden und darf kein stillschweigend als selbstverständlich genommenes Bekenntnis von political correctness bleiben. Zweitens erweist sich bei einer Explikation der Ungleichheits-Perspektive, dass sie erst in Verbindung mit einer differenzierungstheoretischen Perspektive – und zwar einer solchen, die über Kapitalismus nicht schweigt – und einer noch nicht erwähnten kulturtheoretischen Perspektive wichtige Themen der Hochschulforschung neu aufzuschlüsseln vermag, so dass daraus gesellschaftstheoretische Aufklärung wird, die dann auch zur gesellschaftspolitischen Auf- oder auch Abklärung werden kann.

Ich möchte im Folgenden die Umriss eines integrativen gesellschaftstheoretischen Modells und dessen Anwendbarkeit auf Fragen der Hochschulforschung skizzieren – hier mit dem Fokus auf Lehre und Studium, Forschung und deren Verbindung mit Lehre wäre ein weiteres Thema. Zunächst umreiß ich das integrative gesellschaftstheoretische Modell. Im folgenden Schritt spreche ich auf dieser Grundlage vier Phänomene an, die in gegenwärtigen Diskussionen über das Hochschulsystem, dessen weitere Entwicklung und Ausgestaltung viel Aufmerksamkeit finden. Ich muss es an vielen Stellen bei simplifizierenden Andeutungen belassen. Wichtig ist mir hier, einen großen Rahmen vorzuschlagen, mit dem sich die Hochschulforschung nutzbringend näher befassen könnte.

2 Eine gesellschaftstheoretische Perspektivenintegration²

Die soziologische Gesellschaftstheorie zerfällt in eine größere Anzahl teils konkurrierender, teils komplementär gemeinter Angebote. Dies ergibt ein ziemlich unübersichtliches Gesamtbild – etwas drastischer gesagt: ein großes Durcheinander zahlloser Offerten. An genaueren Verhältnisbestimmungen der einzelnen Offerten zueinander fehlt es weitgehend.

Angesichts dessen ist es bereits ein hilfreicher erster Schritt, wenn man die Angebote nach Familienähnlichkeiten sortiert. Man kann dann zu der Anschauung gelangen, dass sich das Gesamtangebot zwanglos zu drei großen Theorie-Familien zusammenfügt: der ungleichheits-, der differenzierungs- und der kulturtheoretischen Perspektive (*Schimank 2013*).

Die beiden Erstgenannten wurden bereits angesprochen. Aus *ungleichheitstheoretischer* Perspektive stellt sich die moderne Gesellschaft als ein Gefüge besser- und schlechtergestellter sozialer Lagen dar, die sich etwa als Klassen, Schichten, Milieus,

²Zum Weiteren siehe allgemein Schimank (2016).

aber auch als Ungleichheiten der Geschlechter oder von Generationen manifestieren können.³ Die Besser- oder Schlechterstellung bezieht sich auf die Gesamtheit der Lebenschancen von Gesellschaftsmitgliedern – nicht nur das, was man mit Geld kaufen kann, sondern etwa auch soziale Anerkennung z. B. für eine von der Mehrheitspraxis abweichende Sexualität. Ungleichheitstheorien widmen sich somit Kämpfen über die *Verteilung* von Lebenschancen zwischen Schlechter- und Bessergestellten. Ausschlaggebend für den Verlauf der Konfliktlinien ist, wer sich mit wem in Bezug auf welche relativen Deprivationen (Runciman 1966) vergleicht – unter Einbezug der Zeitdimension: Welche Bildungsbenachteiligungen haben beispielsweise Töchter islamischer Unterschicht-Familien mit Migrationshintergrund – und haben sich diese Benachteiligungen in den letzten zwanzig Jahren verringert oder vergrößert? Je größer die Nachteile sind, und je weniger sie sich in der zurückliegenden Zeit verringert haben, desto größer ist – jedenfalls bei einer in der Moderne etablierten normativen Gleichheitsidee – der Konfliktanlass; und ob der Konflikt dann nur schwelt oder ausbricht, hängt von den tatsächlichen und wahrgenommenen Kräfteverhältnissen ab – wobei auch und gerade erklärungsbedürftig ist, wenn solche Kämpfe ausbleiben und Schlechtergestellte Fügsamkeit im Sinne von „loyalty“ anstelle von „voice“ oder „exit“ praktizieren (Hirschman 1970).

Der ungleichheitstheoretische Blick der Hochschulforschung darauf, wer was mit welchen Erfolgchancen und Folgen für den Lebenslauf studiert, braucht erst einmal nicht weiter vertieft zu werden. Denn bereits an diesem Punkt ist erkennbar, dass dieser Blick *differenzierungstheoretisch* gerahmt ist. Die differenzierungstheoretische Perspektive⁴ lenkt die Aufmerksamkeit auf die *Produktion* von Leistungen, die für die individuelle Lebensführung in der Gesellschaft erforderlich sind: z.B. wirtschaftliche Güter und Dienstleistungen, rechtliche Konfliktlösungen oder eben Bildungsangebote. Differenzierungstheorien porträtieren die moderne Gesellschaft als ein Ensemble von etwa einem Dutzend Teilsystemen wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft oder Bildung als „Wertsphären“ (Weber 1919: 27/28), in denen ein je eigener Leitwert des Handelns wie Gewinnerzielung, Machtsteigerung, Wahrheitssuche oder Bildung hochgehalten wird und wo auf der Linie des jeweiligen Leitwerts eine Leistungsproduktion etabliert ist.

Leistungsproduktion bedeutet einerseits Fremdreferentialität: Ausrichtung an Gesichtspunkten der Leistungsabnehmer in Gestalt individueller Publikumsrollen wie Konsumenten, Patienten oder Schüler und Studierende sowie in Gestalt von zumeist organisierten Leistungsproduzenten anderer Teilsysteme, etwa Unternehmen oder anderer Arbeitsorganisationen, mit ihren Interessen hinsichtlich der im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen. Dem stehen andererseits die selbstreferentiellen Gesichts-

³Siehe als Überblicke Burzan (2004) und Weischer (2011).

⁴Als Überblicke zur Differenzierungstheorie siehe nur Schimank (1996), Schimank/Volkman (1999: 6–22) sowie Tyrell (1998).

punkte gegenüber, die von den jeweiligen Leistungsproduzenten für die Gestaltung und Qualität ihrer Tätigkeiten aufgestellt und hochgehalten werden – also etwa Bildung und nicht „employability“. Weil Selbst- und Fremdreferentialität immer wieder miteinander konfligieren, pochen die teilsystemischen Leistungsproduzenten auf ihre Autonomie, um im Zweifelsfalle ihren selbstreferentiellen Gesichtspunkten Vorrang vor fremdreferentiellen Einflüssen geben und so auch die eigene „occupational control“ (Child/Fulk 1982) wahren zu können – bis hin zur Verselbständigung gegenüber allen von außen herangetragenem Gesichtspunkten. Differenzierungstheorien lenken die Aufmerksamkeit somit auf Kämpfe darüber, welche fremd- und selbstreferentiellen Gesichtspunkte wie stark die Leistungsproduktionen der verschiedenen Teilsysteme bestimmen.

Anders als differenzierungstheoretisch üblich begreife ich auch die Tatsache, dass die moderne Gesellschaft eine kapitalistische ist, das gesellschaftliche Geschehen also durch Imperative der kapitalistischen Wirtschaft dominiert wird, als – freilich *kapitalismustheoretisch* gesondert hervorzuhebenden – Effekt funktionaler Differenzierung. Neben anderen Teilsystemen hat sich auch die kapitalistische Wirtschaft ausdifferenziert; doch dieser Ausdifferenzierungsvorgang war in seinen Auswirkungen keiner wie die anderen. Unter Funktionalitätsgesichtspunkten weist die kapitalistische Wirtschaft zwar einerseits eine enorme Leistungsfähigkeit auf, die niemand ernsthaft missen will. Andererseits tendieren wirtschaftliche Dynamiken aus sich heraus immer wieder – sehr viel stärker als die Dynamiken anderer Teilsysteme – zu weitreichenden Turbulenzen und Krisen, die dann die Leistungsproduktionen aller anderen Teilsysteme in Mitleidenschaft ziehen. Diese gesellschaftsweiten Kollateralschäden treten deshalb auf, weil nur von der Wirtschaft her die gesamte Gesellschaft mit Geld versorgt wird. Allein die wirtschaftliche Leistungsproduktion verdient mehr Geld, als sie kostet – und zwar so viel mehr Geld, dass aus den daraus abgezogenen Löhnen und Steuern die Leistungsproduktionen aller anderen gesellschaftlichen Teilsysteme finanziert werden. Hierüber üben die Unternehmen, einfach indem sie mehr oder weniger Geld verdienen, als sich aufsummierenden externen Effekt einen nachhaltig spürbaren schwächeren oder stärkeren Ökonomisierungsdruck auf alle anderen gesellschaftlichen Teilsysteme sowie auf die individuellen Gesellschaftsmitglieder aus. Zugespitzt formuliert: Überall sonst in der Gesellschaft muss alles unterlassen werden, was das unternehmerische Gewinnstreben und das daraus sich ergebende Wirtschaftswachstum nachhaltig gefährden könnte, weil sonst die staatlichen Steuereinnahmen, aus denen der Wohlfahrtsstaat größere Sektoren vieler gesellschaftlicher Teilsysteme finanziert, und die Lohnedkommen der Arbeitnehmer sinken und ein entsprechend intensivierter Kostendruck auf den Haushaltskassen von Familien und Individuen sowie auf den Budgets von Krankenhäusern, Sozialämtern, Schulen und eben auch Hochschulen lastet.

Die Überlagerung von ungleichheitstheoretischer und differenzierungstheoretischer Perspektive, sowie die Einlagerung der kapitalismustheoretischen Perspektive in Letztere, werden schließlich noch durch die *kulturtheoretische* Perspektive überlagert: Sie sieht die moderne Gesellschaft als Komplex bestimmter hochgradig generalisierter, gesellschaftsweit geltender evaluativer, normativer und kognitiver Orientierungen mitsamt den dazu gehörigen Praktiken. Im Zentrum der „Kultur der Moderne“ (Münch 1986) steht die Leitidee des gestalteten Fortschritts, die im Rahmen einer linearen Zeitvorstellung Verbesserungen von gesellschaftlichen Zuständen und daraus hervorgehenden Lebenschancen verspricht – und zwar als Menschenwerk, herbeigeführt durch Individuen, Organisationen und Staaten als die drei tragenden Akteure der Moderne (Meyer/Jepperson 2000). Was Fortschritt heißt, wird durch Werte wie Rationalität, Individualismus oder – wie bereits erwähnt – Gleichheit weiter spezifiziert und richtet sich überall zunächst gegen überkommene Traditionen, insbesondere religiöser Natur, und sodann gegen das, was im Schritt zuvor als Fortschritt etabliert worden ist, ganz nach dem Motto: Das Bessere ist der Feind des Guten.

Diese kulturellen Ideen fungieren insgesamt als sinnstiftende *Legitimation* existierender bzw. erwünschter gesellschaftlicher Verhältnisse und wirken so als „Weichensteller“ (Weber 1919: 252) der Institutionengestaltung und des interessengeleiteten Handelns der Gesellschaftsmitglieder. Die Trägergruppen von Lesarten der Fortschrittsidee wie auch von Traditionsverständnissen – Propagandisten, Anhänger und Zielgruppen der Anwerbung – kämpfen gegeneinander: das verheißungsvolle Neue gegen das schlechte Alte oder, umgekehrt gelesen, das dubiose und gefährliche Neue gegen das bewährte Alte, in einer Gemengelage von „hegemonialen“, „sub-hegemonialen“, „nicht-hegemonialen“ und „anti-hegemonialen“ Ideengebilden (Reckwitz 2006: 71/72). Für das Bildungssystem generell und Hochschulen im Besonderen ist die Spezifikation der Fortschrittsidee die je individuelle Bildung, keineswegs nur auf „Humankapital“ verkürzt, sondern als umfassende individualisierende Selbstentfaltung verstanden.

Produktion von Leistungen – Allokation von Lebenschancen als Teilhabe an diesen Leistungen – Legitimation von gesellschaftlichen Verhältnissen der Leistungsproduktion und der Teilhabe daran: Dies sind die Fluchtpunkte des differenzierungs-, ungleichheits- und kulturtheoretischen soziologischen Denkens über die moderne Gesellschaft. Kundig zusammengebaut – nicht bloß eklektizistisch hintereinandergereiht – ergibt sich daraus ein triperspektivisches theoretisches Modell der modernen Gesellschaft, deren Ordnungsmuster ein spannungsgeladenes Ineinander dreier schon je in sich spannungsgeladener Teilordnungen ist.

3 Ein gesellschaftstheoretischer Blick auf die Hochschulen

Wenn man nun die heutige Situation der Hochschulen – insbesondere in Deutschland – in dieses Modell einordnet: Welche zusätzlichen und interessanten Aspekte, Wirkkräfte und Effekte des Geschehens kommen dann, über unser geläufiges Wissen hinaus, mit in den Blick und ergeben so ein genaueres, vollständigeres und zusammenhängenderes Bild?

Klar sollte zunächst sein: Weil die moderne Gesellschaft, heute mehr denn je als zuvor, durch einander überlagernde, aber nicht durch irgendeine übergeordnete Kraft auf eine gemeinsame Linie gebrachte Teilordnungen geprägt ist, die je in sich und untereinander Spannungen aufweisen, ist es eher unwahrscheinlich, dass sich für die Gesellschaft als Ganze oder für irgendeinen ihrer Teilbereiche wie das Hochschulsystem eine längerfristig einer und nur einer klaren Linie folgende Geschichte der Art erzählen lässt, wie Parsons es noch für möglich gehalten hatte. Weder eindeutig ausgerichtete Fortschritts- noch entsprechende Niedergangsszenarien sind soziologisch plausibel, auch wenn die soziologische Zeitdiagnostik selbst immer wieder in Versuchung gerät, solch einfache Narrative wie das der Modernisierungstheorie der 1950er und 1960er Jahre in die öffentlichen Debatten einzuspielen. Man muss nicht so weit gehen wie Raymond Boudon (1984: 180), der so viel Kontingenz im gesellschaftlichen Geschehen sieht, dass er – unter dem Motto: „giving disorder its due“ – geradezu eine „no-theory of social change“ (Boudon 1983) empfiehlt. Auch wer gesellschaftliche Struktur-dynamiken „kontingenzsensibel“ (Knöbl 2007) analysiert, vermag zumeist gewisse Gerichtetheiten – fast immer im Plural – zumindest auf mittlere Sicht mit einer hinreichenden Verlässlichkeit auszumachen.

So ist es auch beim Blick auf das Hochschulsystem, wie ich nun an den aus meiner Sicht vier zentralen und eng ineinander verstrickten Teildynamiken, denen es nicht erst heute unterliegt, verdeutlichen will. Die Stichworte, die sich zu einer komplizierteren Geschichte zusammenfügen als der, die Parsons im Sinn hatte, lauten: Verselbständigung, Inklusion, Ökonomisierung und De-Professionalisierung.

3.1 Verselbständigung

Aus differenzierungstheoretischer Perspektive bewegt sich die Leistungsproduktion eines gesellschaftlichen Teilsystems zwischen zwei Extremen: der Verselbständigung von dessen „Eigenwert“ (Weber 1922: 12, Hervorheb. weggel.) als Ein-und-alles der Leistungsproduktion auf der einen, der „feindlichen Übernahme“ der Leistungsproduktion durch fremdreferentielle Gesichtspunkte auf der anderen Seite. Genau auf dieser Linie sind die Auseinandersetzungen über die „Bologna“-Reformen von den Protagonisten stilisiert worden: Soll „Bologna“ dafür sorgen, dass Professoren endlich

nicht länger nur, quasi professions-autistisch, ihren eigenen Nachwuchs ausbilden – oder ist „Bologna“ der willfährige „Ausverkauf“ von Bildungsidealen an die Zwänge des Arbeitsmarkts?

Es geht also darum, inwieweit die teilsystemischen Leistungsproduzenten – hier: Hochschulen und Professoren – das Sagen darüber behalten, wie die von ihnen produzierten Leistungen aussehen. Angehalten dazu werden sie durch die kulturelle Konstitution der Teilsysteme als „Wertsphären“, deren jeweilige Leitwerte – wie Bildung – Spezifikationen der generellen Idee des gestalteten Fortschritts sind und damit auf eine endlose Perfektibilität hinauslaufen. Dass ein individueller Bildungsprozess einen in sich liegenden Abschluss findet und ein teilsystemisches Bildungsangebot irgendwann einmal genug sein könnte, ist unter diesen Auspizien eine absurde Vorstellung; und maßlose Steigerung, der nur äußerliche Umstände wie etwa knappe Zeit oder fehlende Ressourcen bedauerliche Grenzen setzen, ist das, was in der „Kultur der Moderne“ als geboten und erstrebenswert gilt.

Die kulturtheoretische Perspektive lenkt an diesem Punkt somit den Blick auf einen Handlungsantrieb, der die teilsystemischen Leistungsproduzenten als Trägergruppen ihres Leitwerts dazu anhält, in seinem Namen immer mehr produzieren und anbieten zu können – und zwar nicht nur im Sinne einer Steigerung des Grades der Zielerreichung, sondern vor allem als Steigerung der Zielmarken. Nicht nur soll ein bestimmtes Niveau dessen, was als akademische Bildung vermittelt wird, in möglichst jedem individuellen Bildungsprozess zu hundert Prozent erreicht werden; sondern das Niveau wird immer wieder angehoben, sobald man durch hinreichend viele Erfolgsfälle auf dem bisherigen Niveau dazu ermutigt wird – manchmal sogar, obwohl eine solche Ermutigung ausbleibt.

Das Fortschrittsverständnis teilsystemischer Leistungsproduzenten läuft somit auf die Kultivierung einer höchst eigen-sinnigen Wertorientierung hinaus. Die Universität verspricht entsprechend Bildungserfahrungen auf höchstem Niveau, und diesem Credo verpflichten sich die Professoren als Teil ihrer akademischen Identität. Das Streben nach diesem auf ewig unerreichbaren Ideal der Leistungsproduzenten kann sich aus Sicht der Leistungsabnehmer im Extremfall als interventionsresistente Umweltinadäquanz darstellen (*Rosewitz/Schimank 1988*): Die Leistungsproduzenten scheren sich keinen Deut darum, welche Art von Leistungen tatsächlich gebraucht werden, und niemand ist in der Lage, die Leistungsproduzenten dazu zu bewegen, dies zu tun. Auf universitäre Lehre bezogen: Die Professoren ignorieren selbstherrlich Qualifikations- und Kompetenzbedarfe der Berufsfelder, in denen ihre Studierenden tätig werden wollen; und dieser Selbstherrlichkeit vermag niemand Einhalt zu gebieten.

„Selbstherrlich“ klingt erst einmal danach, dass hier jemand über die Stränge schlägt und zur Raison gebracht werden müsste. So ist ja auch der Tenor der Professorenschelte von Seiten der „Bologna“-Verfechter. Differenzierungstheoretisch betrachtet wird jedoch die Normalität dessen deutlich. Professoren sind diesbezüglich nicht anders als Ärzte, Richter, Unternehmer oder Liebende: monomanisch besessen von ihrer teilsystemischen „illutio“ (Bourdieu 1992: 360–365). Und diese Normalität ist keine bedauerlicherweise hinzunehmende, sondern Betriebsbedingung: Teilsystemische Leistungsproduzenten sind nicht leider Gottes eigen-sinnig – sie müssen vielmehr genau so sein, damit funktionale Differenzierung funktioniert, also das ihr innewohnende Potential an Leistungsfähigkeit und Leistungssteigerung zu realisieren vermag. Bei Hochschulreformern geistern mit Blick auf Professoren immer wieder die eine oder andere Art von Umerziehungsphantasien herum – nichts wäre falscher, als so etwas zu versuchen! Denn genau in dem Maße, wie man damit erfolgreich wäre, entzöge man der hochschulischen Leistungsproduktion ihre Grundlage.

Dennoch müssen die sich ihrem Leitwert und nichts anderem hingebenden Professoren sozusagen wieder eingefangen werden, damit die von ihnen produzierten Leistungen gesellschaftlich bedarfsgerecht ausfallen. Bedarfsgerechtigkeit wird in der modernen Gesellschaft generell dadurch gewährleistet, dass die Leistungsproduktion eines Teilsystems in einen *funktionalen Antagonismus* eingebunden ist, also Gegenkräfte institutionalisiert sind, die mit Blick auf die Hochschulen den selbstreferentiellen Autismus der Bildungsherrlichkeit mit fremdreferentiellen Gesichtspunkten konfrontieren; und das konflikthafte Zusammenspiel von Selbst- und Fremdreferentialität kann dann im Gelingensfall einen – im Zweifelsfall von beiden Seiten heftig kritisierten – gesellschaftlich zuträglichen Zuschnitt der teilsystemischen Leistungen ergeben.

3.2 Inklusion

Weil Bildung eine personenbezogene Dienstleistung ist, sind je individuelle Leistungsabnehmer – hier: Studierende – zentrale Figuren in dem nun genauer zu betrachtenden funktionalen Antagonismus. Zum einen tragen sie ihre durch soziale Herkunft und bisherigen Bildungshintergrund geprägten Studien- und Berufsinteressen ins Hochschulsystem hinein, worauf die Ungleichheitstheoretische Perspektive in der Hochschulforschung ein Hauptaugenmerk legt. Zum anderen führen Studierende aber auch jenseits künftiger Berufstätigkeit ihr Leben in einer Gesellschaft, die – wie bereits erwähnt – schon seit geraumer Zeit mehr und mehr zu einer „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ geworden ist, wie es differenzierungs- und kulturtheoretisch reflektiert wird.

Die Wissensgesellschaft, die noch präziser mit Rolf Kreibich (1986) „Wissenschaftsgesellschaft“ genannt werden könnte, ist das Resultat einer fremdreferentiellen Inst-

rumentalisierung der selbstreferentiellen Steigerungslogik des Wissenschaftssystems, die parallel zur geschilderten Steigerungslogik akademischer Bildung, wiederum unter maßgeblicher Beteiligung der Hochschulen und ihrer Professoren, vorangetrieben worden ist. Der sich immer mehr beschleunigende Erkenntnisfortschritt hat in mehr und mehr Wissenschaftsfeldern zunehmende und immer vielfältigere Nutzerinteressen attrahiert und Nutzenwendungen gefunden – längst nicht mehr nur in Gestalt von Produktionstechnologien und Produkten der Wirtschaft, medizinischen Diagnose- und Therapieverfahren sowie Waffen des Militärs, sondern bis hin zur psycho- und soziologischen Beratung bei Partnerschaftsproblemen. Um in den Teilsystemen einer derart verwissenschaftlichten Gesellschaft kompetent agieren zu können, wird in mehr und mehr Rollen ein akademischer Bildungshintergrund erforderlich, was seit den frühen 1960er Jahren mit Blick auf Berufsrollen als „Akademikermangel“ registriert wurde, aber eben für viele andere Rollen ebenso gilt.

„Aufstieg durch Bildung“ und „Bildung als Bürgerrecht“ waren demgegenüber die zur gleichen Zeit aufkommenden Formeln für eine auf den ersten Blick gut zur Wissensgesellschaft passende Interessenlage vieler Gesellschaftsmitglieder, die aus der Gleichheitsidee der Moderne als einer der Spezifikationen des Fortschrittsverständnisses hervorgegangen war. „Chancengleichheit“ im Bildungssystem, schließlich auch beim Zugang zu akademischer Bildung, war auf der Agenda der Kämpfe um Lebenschancen zwischen Besser- und Schlechtergestellten immer weiter nach oben gerückt – nicht zuletzt, weil damit auch wissenschaftlich benötigte „Bildungsreserven“ aus „bildungsfernen“ sozialen Lagen mobilisiert werden sollten.⁵ Beide Dynamiken – die gesellschaftliche Verwissenschaftlichung und das massenhafte Streben nach Bildungsaufstieg – trieben eine Inklusionsdynamik des Hochschulsystems voran, wie sie sich im rasanten Wachstum der Studierendenzahlen und vor allem -quoten seit den 1960er Jahren manifestiert. Das traditionelle stillschweigende Tauschgeschäft der Professorenschaft mit den oberen Mittelschichten und Oberschichten war darauf hinausgelaufen, dass Erstere sich wenig um die Lehre kümmern mussten, solange fast nur Studierende aus diesen bildungsbeflissenen Milieus die Universitäten besuchten und irgendwie ihren Abschluss schafften, der sowieso weniger berufspraktisch verwendbare Qualifikationen beinhalten musste, die „on the job“ nacherworben wurden, sondern vorrangig der Distinktion und symbolischen Ausgrenzung diene. Sobald aber Studierende aus bildungsferneren Milieus eine kritische Masse geworden waren, kamen Forderungen danach auf, dass ein akademisches Studium tatsächliche „employability“ vermitteln soll, was eine völlig andere und auch höhere Qualität der Lehre bedingt; und sogar Studierende mit bildungsbürgerlichem Hintergrund haben sich diesem „Aufstand des Publikums“ (Gerhards 2001) dann angeschlossen.

⁵Die Arbeiterbewegung hatte „höhere Bildung“ schon früh auf ihre Fahnen geschrieben. Gerade vor diesem Hintergrund stellen sich die heutigen Phänomene der Bildungsverweigerung in Teilen der Unterschichten als höchst problematische Selbst-Exklusion dar.

Auch wenn man skeptisch sein kann, ob die damit einhergehende „Inflation von Bildungstiteln“ (Collins 2013: 66/67) tatsächlich über den Arbeitsmarkt als zentralen Ort der Ungleichheitserzeugung in einer kapitalistisch geprägten Moderne massenhaft berufliche Karriere- und soziale Aufstiegschancen verbessert: Solange die Einzelnen, von der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1964) getrieben, das Spiel mitspielen, nur um jeweils zu spät erkennen zu müssen, dass als Türöffner zu den wirklich attraktiven Stellen dann doch wieder zählt, ob jemand im richtigen Tennisclub ist, geht das Spiel immer weiter.

Aus Sicht der meisten Professoren ist Haupteffekt dieser stetig erweiterten Inklusion – und ein Ende ist noch nicht abzusehen – die Konfrontation mit massiven und von ihnen in der Sache dezidiert abgelehnten fremdreferentiellen Ansprüchen an ihre Lehre. Wie es der Philosoph Jan Beckmann (2008: 8, 12) kurz und knapp beklagte: „Es wird vorwiegend nach fachlicher Ausbildung gefragt, personale Bildung tritt in den Hintergrund.“ Womit das Schreckbild verbunden wird: „Die Universität wird zur Fachhochschule.“ Wie immer man den Realitätsgehalt solcher Wahrnehmungen einstufen mag: Sie sind der Grund für den anhaltenden Reformwiderstand der Professoren, deren engagierte Mitwirkung aber unverzichtbar für einen Erfolg von „Bologna“ ist. Dienst nach Vorschrift reicht eben nicht für eine anspruchsvolle Leistungsproduktion. Wiederum gilt: Dieser Widerstand geht nicht auf spezifische Unzufriedenheiten mit einzelnen Veränderungen oder auf ein ungeschicktes „change management“ der Reformer zurück, auch wenn es Beides zweifellos gibt. Die starke Verweigerungshaltung der Professoren muss vielmehr in den geschilderten gesellschaftstheoretischen Rahmen gerückt werden.

3.3 Ökonomisierung

Die gesellschaftstheoretische Kontextualisierung macht sodann auf einen weiteren Faktor aufmerksam, der ebenfalls – wie Inklusion – Fremdreferentialität gegen die Selbstreferentialität der teilsystemischen Leistungsproduzenten setzt. Allerdings drängt diese fremdreferentielle Wirkkraft die Leistungsproduktion in eine ganz andere Richtung als die Inklusionsansprüche – wodurch sich das Wirkgefüge insgesamt weiter verkompliziert.

Es geht um den Ökonomisierungsdruck, der seit Mitte der 1970er Jahre auf den Hochschulen ebenso wie auf anderen staatlich getragenen Einrichtungen des Bildungssystems und weiterer gesellschaftlicher Teilsysteme lastet und sich im Zeitverlauf noch verstärkt hat. Hintergrund ist, dass damals der „kurze Traum immerwährender Prosperität“ (Lutz 1984) endete, der in Deutschland als „Wirtschaftswunder“ noch mehr als anderswo Grund zu einem zunächst noch etwas ungläubig verzeichneten, dann aber für selbstverständlich genommenen Zukunftsoptimismus in Sachen Wirt-

schaftswachstum, Vollbeschäftigung, Arbeitsplatzsicherheit und steigendem Lebensstandard gab. Stattdessen musste man sich wieder an unsicherere wirtschaftliche Aussichten gewöhnen, mit den entsprechenden Implikationen nicht nur für die individuelle Lebensführung und -planung, sondern auch für das staatliche Steueraufkommen, mit dem wiederum die wohlfahrtsstaatliche Leistungsproduktion unter anderem des Hochschulsystems steht und fällt.

Von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre hatte ein rapider quantitativer Ausbau des Hochschulsystems stattgefunden, mit zahlreichen Neugründungen von Universitäten und Kapazitätsausweitungen der bereits bestehenden Universitäten. So schnell konnte die Erweiterung der personellen Kapazitäten für die Lehre gar nicht gehen, um mit dem noch schnelleren Wachstum der Studierendenzahlen Schritt zu halten, so dass die für die Qualität der hochschulischen Leistungsproduktion zentrale quantitative Betreuungsrelation – um nur diesen einen Indikator hier anzuführen – Anfang der 1970er Jahre bereits bei ungünstigen durchschnittlich 39 Studierenden pro Lehrendem lag. Aus mehreren Gründen wäre es nicht nur wünschenswert, sondern erforderlich gewesen, mehr Lehrpersonal einzustellen: Die Studierendenzahl stieg weiter; und die Anforderungen an die Qualität der Lehre nahmen sowohl in dem Maße zu, wie man für die Berufspraxis außerhalb der Wissenschaft ausbilden sollte, als auch mit dem Anteil von Studierenden aus bildungsferneren sozialen Milieus – beides, wie geschildert, Inklusionsfolgen. Stattdessen lag die Betreuungsrelation zwanzig Jahre später bei durchschnittlich 58 Studierenden pro Lehrendem und ist bis heute nicht gesunken (*Wissenschaftsrat 2010: 157*). Es fehlt also seit vierzig Jahren in großem Maßstab an Lehrpersonal, weil es an Geld mangelt, um dieses Personal bezahlen zu können; und die jetzt schon harten Sparzwänge könnten sich im nun drohenden „Konsolidierungsstaat“ (*Streeck 2013*) weiter verschärfen, damit dieser seine Kreditwürdigkeit zu erhalten vermag – um weitere Schulden zur Schuldentilgung bzw. für die Zinszahlungen für nicht getilgte Schulden aufnehmen zu können.

Das eine Gesicht dieses durch eine kapitalismustheoretische Anreicherung der differenzierungstheoretischen Perspektive rekonstruierbaren Ökonomisierungsdrucks ist gut bekannt: eine chronische Unterfinanzierung des Hochschulsystems, deren Handhabung nicht länger je lokalen Praktiken und Kräfteverhältnissen überlassen bleibt, sondern durch eine umfassende Governance-Reform in Richtung „new public management“ (NPM) rationalisiert werden soll. Hinsichtlich der Auswirkungen gilt: Sparzwänge und NPM treffen „Humboldt“ und „Bologna“ gleichermaßen. Sowohl die Selbstreferentialität einer an „Bildung durch Wissenschaft“ orientierten Lehre als auch die stärker fremdreferentiell auf „employability“ ausgerichtete Lehre leiden auf vielerlei Weise unter dem fremdreferentiellen Diktat des „weniger Geld“ (*Luhmann 1983: 39*).

Gesellschaftlich und speziell im Hochschulsystem herrscht zweifellos eine solche Leistungsreduktion aufgrund des Zwangs zur Kostenreduktion vor. Doch es gibt noch ein anderes Gesicht des Ökonomisierungsdrucks, das sich im Wirtschaftssystem und in den wirtschaftlich getragenen Sektoren anderer gesellschaftlicher Teilsysteme findet: Leistungsexpansion aufgrund des Zwangs zur Gewinnerzielung und -steigerung. Das gilt etwa für Zeitungen und Privatsender im Journalismus, aber auch für kommerzielle Klinikketten im Gesundheitssystem. Gerade letzteres Teilsystem könnte im Vergleich zum Hochschulsystem interessant sein: Innerhalb weniger Jahrzehnte ist im Gesundheitssystem neben dem Ökonomisierungsdruck in Gestalt von Kostendruck ein Ökonomisierungsdruck als Gewinnruck aufgekommen, was vorher kaum jemand außer in sehr speziellen Nischen wie der Schönheitschirurgie für möglich gehalten hätte. Mehr noch: Die Etablierung von Gewinnruck durch Privatisierung und Kommerzialisierung von vormals nur zur Kostendeckung verpflichteten Krankenhäusern stellt sich den Protagonisten sogar als besserer Weg zu einer effizienteren – was mit „besseren“ gleichgesetzt wird – Leistungsproduktion dar.

Wenn dergestalt nicht nur Bezahlbarkeit, sondern sogar Profit immer mehr das entscheidende Wort bei der persönlich hochgradig wichtig genommenen Gesundheit hat: Kann man sich solch eine Steigerung des Ökonomisierungsdrucks auch im Hochschulsystem – sogar im deutschen – vorstellen? Man muss dabei nicht nur – in Analogie zu den kommerziellen Kliniken – an eine Ausbreitung von Privathochschulen denken. Wahrscheinlicher könnten Teilkommerzialisierungen bestimmter Ausschnitte der Leistungsproduktion sein – etwa der Weiterbildung oder des Studiums von Ausländern. Zwar dürften die hierbei erzielten Gewinne dann nur zum Teil als Einkommensbestandteile der mitwirkenden Leistungsproduzenten verbucht werden; und der bei der Hochschule verbleibende Rest könnte im Prinzip dafür investiert werden, die anderen Teile der Leistungsproduktion mit zu finanzieren – wobei diese Quersubventionierung freilich dann wohl hieße: noch stärkere Kürzungen der staatlichen Grundfinanzierung zu ermöglichen.

Noch wahrscheinlicher könnte die Etablierung eines Quasi-Gewinndrucks durch eine konsequent leistungsorientierte Zuweisung der staatlichen Finanzmittel sein. Wie in einem Unternehmen sähen sich dann die Leistungsproduzenten dazu gezwungen, alles dafür zu tun, dass diejenigen Leistungsaspekte, die auf dem staatlich inszenierten Quasi-Markt von Performanzmessung und Mittelzuweisung zählen, maximiert werden, um entweder das knapp gehaltene Budget zu erhalten oder wiederum Zusatzmittel zu gewinnen, mit denen Leistungsverbesserungen bzw. Kompensationen von sonst fälligen Leistungsverschlechterungen bezahlt werden können. Sofern es auf relative Leistungsverbesserungen hinausläuft, würden diese ganz nach dem „Matthäus-Prinzip“ weitere Nachfrager attrahieren, was bei der Performanz zu Buche schlägt, etc.

3.4 De-Professionalisierung

Die Überlegungen zur Ökonomisierung haben bereits Elemente einer weiteren Teildynamik des Hochschulsystems anklingen lassen, über die gesellschaftliche Dynamiken auf die Interorganisations- und Organisationsebene weitergeleitet werden: die Governance-Reformen in Richtung NPM, die hier gesellschaftstheoretisch als De-Professionalisierung der Professoren als zentrale Leistungsproduzenten der Lehre eingeordnet werden müssen.

Die Schwächung der akademischen Selbstverwaltung, die Stärkung der Hochschulleitungen, die verstärkte Außensteuerung der Hochschulen durch Ministerien oder von ihnen beauftragte Hochschulräte sowie der intensivierter Konkurrenzdruck um finanzielle Ressourcen zwischen und innerhalb von Hochschulen: Diese Komponenten von NPM bewirken in dem Maße, in dem sie erfolgreich implementiert werden, im Zusammenspiel eine De-Professionalisierung der Professoren (*Schimank 2005*). Als zentrale Träger von NPM – das kulturtheoretisch als eine neue bereichsspezifische Lesart der Fortschrittsidee auftritt – agieren die Hochschulleitungen, die entsprechende politische Vorgaben in ihren Hochschulen umsetzen. Die Leitungen benötigen dabei aber die Unterstützung dreier weiterer Akteure. Erstens sind dies die neuen Berufe des Hochschulmanagements wie etwa Qualitätsentwickler (*Krücken et al. 2010; Kloke 2014*), die eine entsprechende Expertise dazu beisteuern, was als Qualität der Lehre anzusehen ist und wie diese erreicht werden kann. Zweitens sind auch Kollaborateure – um bewusst ein etwas schillerndes Wort zu benutzen – aus der Professorenschaft selbst vonnöten, die als erfahrene Fachvertreter an Leistungsbewertungen wie den Akkreditierungen von Studiengängen mitwirken. Ohne dieses peer-Urteil, das freilich von den Beurteilten schnell als Verrat erlebt wird (*Schimank 2004*), wäre es nicht möglich, so tiefgreifend in die Lehre zu intervenieren, wie es seit „Bologna“ getan wird. Drittens schließlich müssen die Studierenden nicht nur bei den Evaluationen mitmachen, sondern immer weiter Druck machen, dass daraus Konsequenzen gezogen werden. Das geschieht – zumindest bislang – nicht so konsequent und eindeutig, weil Studierende ein diffus-ambivalentes Verhältnis zu „Bologna“ haben.

Die Interventionen verfolgen in vielen Hinsichten das Ziel, die mit der Inklusionsdynamik verbundenen fremdreferentiellen Gesichtspunkte in Lehre und Studium hineinzutragen – gegen die von den Professoren hochgehaltene Selbstreferentialität dieser Leistungsproduktion. Doch selbst wenn die Interventionen sich ausschließlich an selbstreferentiellen Qualitätsstandards der akademischen Profession orientierten, was immer auch mitläuft, handelte es sich um fremdreferentiell motivierte und von außen in der Profession zur Geltung gebrachte Maßnahmen, die so oder so auf einen Verlust an „occupational control“, also an Arbeitsautonomie der je einzelnen Professoren hinauslaufen. Und wie immer diese Autonomie im Einzelfall oder auch systematisch

für partikulare Interessen an Bequemlichkeit, dem Frönen privater Hobbies oder lukrativen Nebentätigkeiten missbraucht worden sein mag: Über die Arbeitsautonomie des Einzelnen konstituiert sich die teilsystemische Autonomie des Bildungssystems – hier: der akademischen Bildung – gegenüber fremdreferentiellen Einflüssen welcher Art auch immer. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive empfiehlt es sich also, eigeninteressierte Devianz als Kollateralschäden in Kauf zu nehmen, damit die Chance für „Bildung durch Wissenschaft“ gewahrt bleibt – nicht unbegrenzt, aber angesichts der mächtigen Gegenkräfte von Inklusion und Ökonomisierung doch bis zum Beweis, dass professorale Selbstherrlichkeit nicht bloß in Einzelfällen, sondern auf breiter Front Lehre und Studium in die Irre geführt hat. Über den Professionsanspruch wird also die teilsystemische Verselbständigungsdynamik angetrieben, und De-Professionalisierung, wie heute durch NPM, wirkt dem entgegen, was durchaus in bestimmten Hinsichten und einem gewissen Maß sachlich erforderlich sein, aber doch auch schnell über das Ziel hinausschießen kann.

4 Schluss

Die Leitfrage des Beitrags lautete: Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? Meine Antwort hierauf: Alle dreieinhalb Theorie-Familien, die die soziologische Gesellschaftstheorie hervorgebracht hat (Differenzierungs- mit Kapitalismustheorie, Ungleichheits- und Kulturtheorie), sind vonnöten, wenn man komplexe Strukturdynamiken wie die des Hochschul- als Teil des Bildungssystems nicht bloß ausschnitthaft, sondern ganzheitlich begreifen will. Ungleichheitstheorie allein reicht ebenso wenig wie nur Differenzierungs- oder nur Kapitalismustheorie; und auf Kulturtheorie kann auch nicht verzichtet werden. Mehr noch: Diese Perspektiven können nicht einfach unverbunden nebeneinander gestellt, sondern müssen ohne Knirschen miteinander verzahnt werden.

Die auf dieser Grundlage von mir hier natürlich nur sehr grob skizzierte gesellschaftstheoretische Deutung zeichnet – das sollte deutlich geworden sein – erstens eine komplizierte Gemengelage von Wirkkräften; und die vier hier herausgegriffenen müssten für ein genaueres Bild noch um weitere ergänzt werden. Wie schon vorausgeschickt, ist eine einlinige Geschichte daher nicht zu erwarten gewesen – weder als Erfolgsgeschichte wie in Parsons Erwartungen von Fortschritt und mehr Gleichheit durch Inklusion oder in den Hoffnungen und Versprechungen der „Bologna“-Promotoren, noch als Geschichte des unaufhaltsamen Niedergangs, wie sie unter anderem die gegenwärtigen „Bologna“-Verächter uns weis machen wollen.

Die Wirkkräfte sind – das ist die zweite allgemeine Botschaft – gesellschaftsstrukturell verankert. Es handelt sich also bei dem, was wir heute im Hochschulsystem beobachten, nicht bloß um relativ kontingente und auf diesen Gesellschaftsbereich begrenzte

Governance-, Lehr- und Studienstrukturen. In ihnen manifestieren sich vielmehr grundlegende Differenzierungs-, Ungleichheits- und Kulturmuster der Moderne, einschließlich der diesen innewohnenden und zwischen ihnen bestehenden Spannungen.

Gesellschaftstheorie ist nicht dazu da, uns die Sicht auf das gesellschaftliche Geschehen zu vereinfachen, sondern soll uns genau umgekehrt vor schrecklichen Simplifikationen bewahren. Wenn man also die von mir vorgelegte Analyse – oder eine überzeugendere andere – als gesellschaftstheoretische Rahmenerzählung für zahllose Studien der Hochschulforschung heranzieht, die sich viel spezifischeren Phänomenen von Studienabbruch bis zu neuen hochschuldidaktischen Konzepten widmen, soll das keine lästige Pflichtübung sein, sondern im Bewusstsein halten, wie kompliziert die Dinge in Wirklichkeit sind. Das wiederum kann vor zu simplen Reformvorstellungen, einschließlich von Träumereien über nahezu beliebige Gestaltungsspielräume, bewahren.

Ein abschließender Rückblick auf die deutsche Universitätsentwicklung seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts könnte vor diesem Hintergrund eine Gesamtbewegung ausmachen, die sich als Makro-Inkrementalismus nach Art dessen, was Ulrich Beck (1986) „reflexive Modernisierung“ nennt, charakterisieren ließe. Zunächst fand mit den Humboldt'schen Universitätsreformen eine „einfache Modernisierung“ als Ausdifferenzierung von Wissenschaft und Bildung im Sinne einer Autonomisierung von Forschung ebenso wie von Lehre gegenüber fremdreferentiellen Gesichtspunkten anderer gesellschaftlicher Teilsysteme wie insbesondere Politik, Religion und Wirtschaft statt. Hierfür war es förderlich, dass die Universitäten lediglich ein kleines Segment des Bildungssystems bedienten: Nur eine Elite nahm das Universitätsstudium auf; und das Wissenschaftssystem war ohnehin noch winzig. Als gesellschaftlicher Träger dieser Ausdifferenzierung bildete sich eine stillschweigende Koalition von Bildungsbürgertum und „akademischen Mandarinen“ (Ringer 1969) heraus, mehr als ein Jahrhundert später auch heimlich verehrt von bildungshungrigen Facharbeitern. Dieses Gleichgewicht hielt sich, nur viele kleine Modifikationen erlebend, sogar durch den Nationalsozialismus hindurch bis Anfang der 1960er Jahre. Dann erst setzte, wie hier dargestellt, eine energische „reflexive Modernisierung“ als Reaktion auf nicht länger ignorierbare gesellschaftliche Dysfunktionen dessen ein, was ursprünglich die „einfache Modernisierung“ hervorgebracht hatte. Das starke Größenwachstum der Universitäten sowohl als Bildungs- als auch als Forschungseinrichtungen ging mit Inklusionsdynamiken einher, die bei weit größeren Bevölkerungsgruppen als vorher Stakeholder-Interessen an den Universitäten weckten und größere Nejustierungen der Leistungsinterdependenzen mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wie Wirtschaft oder Politik erforderlich machten. Seitdem ist die Balance von zunächst gewonnener und dann aufrecht zu erhaltender Selbstreferentialität der Wissenschaft und Bildung auf der einen Seite und fremdreferentiellen Ansprüchen aus anderen Teilsystemen sowie von individuellen Leistungsabnehmern auf der andern Seite schwieriger

geworden, weshalb jetzt erst recht Universitätsreform nur als eine vorsichtige und bereichsspezifische „Politik der kleinen Schritte“ im Wirkfeld der vier hier dargestellten Teilkkräfte möglich ist, wobei das situativ Machbare die Marschroute vorgibt und mit häufigen Kurskorrekturen zu rechnen ist.

Damit habe ich zum Schluss in einer wissenssoziologischen Wendung am Fall des Hochschulsystems gesellschaftstheoretisch plausibilisiert, warum Gesellschaftstheorie keine „große Erzählung“ mehr zu bieten hat. Und ich hoffe, noch plausibler gemacht zu haben, dass Gesellschaftstheorie dennoch auch ohne dieses falsche Versprechen höchst nützlich zum Verständnis gesellschaftlichen Geschehens sein kann – auch des Geschehens im Hochschulsystem.

Literatur

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Beckmann, Jan (2008): Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Universitätssystems. In: Information Philosophie 4/2008, 7–15.

Boudon, Raymond (1983): Individual Action and Social Change: A No-Theory of Social Change. In: British Journal of Sociology 34, 1–18.

Boudon, Raymond (1984): Theories of Social Change. A Critical Appraisal. Oxford, 1986: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1992): Die Regeln der Kunst. Frankfurt/M., 1999: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron (1964): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart, 1971: Klett.

Burzan, Nicole (2004): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS.

Child, John/Janet Fulk (1982): Maintenance of Occupational Control. The Case of Professions. In: Work and Occupations 9, 155–192.

Collins, Randall (2013): Das Ende der Mittelschichtarbeit: Keine weiteren Auswege. In: Immanuel Wallerstein et al. (2013): Stirbt der Kapitalismus? Frankfurt/M., 2014: Campus, 49–88.

Gerhards, Jürgen (2001): Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland zwischen 1960 und 1989. In: Zeitschrift für Soziologie 30, 163–184.

Hirschman, Albert O. (1970): Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kloke, Katharina (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professions-theoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden: VS.

Knöbl, Wolfgang (2007): Die Kontingenz der Moderne. Wege in Europa, Asien und Amerika. Frankfurt/M.: Campus.

Kreibich, Rolf (1986): Die Wissenschaftsgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Krücken, Georg/Albrecht Blümel/Katharina Kloke (2010): Hochschulmanagement – auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: WSI-Mitteilungen 63, 234–241.

Luhmann, Niklas (1975): Wabuwabu in der Universität. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 8, 13–19.

Luhmann, Niklas (1983): Anspruchsinflation im Krankheitssystem. Eine Stellungnahme aus gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Philipp Herder-Dorneich/Alexander Schuller (Hrsg.), Die Anspruchsspirale. Schicksal oder Systemdefekt? Stuttgart: Kohlhammer, 28–49.

Lutz, Burkart (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Campus.

Meyer, John W./Ronald L. Jepperson (2000): The „Actors“ of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. In: Sociological Theory 18, 100–120.

Münch, Richard (1986): Die Kultur der Moderne. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Parsons, Talcott (1971): Das System moderner Gesellschaften. München, 1972: Juventa.

Parsons, Talcott/Gerald M. Platt (1973): The American University. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrueck.

Ringer, Fritz K. (1969): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933. München, 1989: DTV.

Rosewitz, Bernd/Uwe Schimank (1988): Verselbständigung und politische Steuerbarkeit gesellschaftlicher Teilsysteme. In: Renate Mayntz et al. (Hrsg.), Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt/M.: Campus, 295–329.

Runciman, Walter G. (1966): Relative Deprivation and Social Justice. A Study of Attitudes to Social Inequality in Twentieth Century Britain. London: Routledge.

Schelsky, Helmut 1961: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Köln: Westdeutscher Verlag.

Schimank, Uwe (1996): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen: Leske + Budrich (UTB).

Schimank, Uwe (2004): Leistungsbeurteilung von Kollegen als Politikberatung – Am Beispiel von Evaluationen im Hochschulsystem. In: Rainer Schützeichel/Thomas Brüsemeyer (Hrsg.), Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS, 39–56

Schimank, Uwe (2005): “New Public Management” and the Academic Profession: Reflections on the German Situation. In: *Minerva* 43, 361–376.

Schimank, Uwe (2013): Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

Schimank, Uwe (2016): Grundriss einer integrativen Theorie der modernen Gesellschaft. Erscheint in: *Zeitschrift für theoretische Soziologie* 5.

Schimank, Uwe/Ute Volkmann (1999): Gesellschaftliche Differenzierung. Bielefeld: transcript.

Streeck, Wolfgang (2013): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Tyrell, Hartmann (1998): Zur Diversität der Differenzierungstheorie. Soziologehistorische Anmerkungen. In: *Soziale Systeme* 4, 119–149.

Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. Berlin, 1967: Duncker & Humblot.

Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. 5. rev. Aufl., Tübingen, 1972: Mohr.

Weischer, Christoph (2011): Sozialstrukturanalyse. Grundlagen und Modelle. Wiesbaden: VS.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2014): Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Köln: Wissenschaftsrat.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Uwe Schimank

Universität Bremen

Institut für empirische und angewandte Soziologie EMPAS

Mary-Somerville-Str. 9

28359 Bremen

E-Mail: Schimank@uni-bremen.de

Mitteilungen

11. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung vom 6. bis 8. April 2016 in München zum Thema: „Neue Formen der Governance in Hochschulen und Forschungseinrichtungen: Forschungsstand und -perspektiven“

Die nächste Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung findet vom 6. bis 8. April 2016 in München statt. Sie steht unter dem Thema „*Neue Formen der Governance in Hochschulen und Forschungseinrichtungen: Forschungsstand und -perspektiven*“.

Das Hochschul- und Wissenschaftssystem durchläuft seit den 1990er Jahren zahlreiche dynamische Veränderungsprozesse, welche die Hochschulforschung wissenschaftlich untersucht und begleitet hat. Das Verständnis dieser Veränderungsprozesse und eine Analyse ihrer Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit des deutschen Hochschul- und Forschungssystems sind von großer Bedeutung für die Wissenschaft selbst wie für die Wissenschaftspolitik. Dies ist ein Gegenstand von Governance-Forschung.

Unter dem Begriff „Governance“ beschäftigen sich mehrere Disziplinen seit etwa 30 Jahren sowohl mit den Mechanismen der wechselseitigen Koordination unterschiedlicher Akteure als auch mit Steuerungsinstrumenten wie Hierarchie, Wettbewerb, Netzwerk und deren Interdependenz. Die Governance-Forschung hat sich seither zu einem dynamischen Forschungsgebiet in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften mit einem breiten Spektrum von Anwendungsmöglichkeiten entwickelt und auf diese Weise auch Eingang in die Hochschul- und Wissenschaftsforschung gefunden.

Im Hochschulbereich wird Governance häufig mit neuen Steuerungsmodellen (wie Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelzuweisung ...) im Rahmen des New Public Management (NPM) in Verbindung gebracht. Hier ist es zu Veränderungen der klassischen Beziehungen zwischen Staat, akademischer Profession und Markt gekommen. Der Staat hat Entscheidungskompetenzen auf die Hochschulen verlagert, die Stellung von Präsidien und Dekanaten gestärkt, Wettbewerbselemente eingeführt, und sich auf eine indirekte Steuerung über strategische Zielsetzungen konzentriert. In einigen Ländern lassen sich allerdings auch bereits wieder Tendenzen einer stärkeren direkten Einflussnahme durch Wissenschaftsministerien beobachten.

Die gesamte Entwicklung – die auch den Sektor der außeruniversitären Forschungseinrichtungen betrifft – wird begleitet durch den Ausbau von Controlling-Systemen,

wie z. B. dem Berichtswesen, und der zunehmenden Bedeutung des Wissenschaftsmanagements. Neue interne Verwaltungseinheiten (z. B. Qualitätssicherung) und externe Organisationen (z. B. für Akkreditierung, Evaluationen und Rankings aller Art) fordern eine objektive und vergleichbare Leistungsmessung. Kritisch diskutiert wird in der Wissenschaft, dass dabei „die falschen Dinge“ erfasst werden und steuerungswirksam werden.

Neben der Einführung von NPM-Instrumenten, der Umsetzung des Bologna-Prozesses, einem steigenden Wettbewerbsdruck durch die Drittmittelfinanzierung und anderen Veränderungen reagieren die Hochschulen auf neue aktuelle Herausforderungen, wie sie etwa die demographische Entwicklung mit sich bringt (steigende Studierendenzahlen, aber auch neue gesellschaftliche Aufgaben - „Third Mission“) oder die zunehmenden Möglichkeiten der Digitalisierung. Universitäten und Fachhochschulen fusionieren (z. B. Brandenburgische Technische Universität), bilden mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen und zum Teil Partnern aus der Industrie neue hybride Organisationsformen (z. B. Karlsruher Institut für Technologie – KIT oder Berliner Institut für Gesundheitsforschung – BIG) sowie regionale oder länderübergreifende Verbünde („Wissensregionen“), in denen sie gemeinsame strategische Zielsetzungen verfolgen.

Im Rahmen der Tagung sollen fünf Bereiche von Governance behandelt werden, wobei insbesondere auch das Zusammenspiel und die Wechselwirkungen der fünf Bereiche untereinander von besonderem Interesse sind:

- Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Steuerung (Haushalt, Personal, Besoldung, Rechtsformen ...)
- Außensteuerung (z. B. über Zielvereinbarungen) oder durch intermediäre Organisationen (Akkreditierungsagenturen und Evaluierungskommissionen, Drittmittelgeber ...) und gesellschaftliche Stakeholder (z. B. Hochschulräte)
- Akademische Selbstorganisation (insb. über Berufungskommissionen, Fachbereichsräte und Senate)
- Hierarchische Selbststeuerung durch Leitungsorgane (Präsidien/Rektorate und Dekanate)
- Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (durch Elemente wie Drittmittel-ausschreibungen, Exzellenzinitiative, leistungsorientierte Mittelverteilung)

Ziele der Tagung sind:

- die verschiedenen wissenschaftlichen Bezüge und thematischen Aspekte von Governance im Bereich Staat, Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen herauszuarbeiten,

- Wechselbezüge zwischen den einzelnen Governance-Bereichen herzustellen, einen Blick auf den aktuellen Forschungsstand zu werfen und zukünftigen Forschungsbedarf zu identifizieren,
- wissenschaftlich begründetes, praktisch anwendbares Wissen zusammenzuführen sowie Möglichkeiten der Nutzbarmachung dieses Wissens durch Politik und Hochschul- bzw. Wissenschaftsmanagement aufzuzeigen.

Die Tagung wird vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung ausgerichtet. Das endgültige Programm wird Anfang Februar veröffentlicht.

Lokales Konferenzteam:

Dr. Lydia Hartwig

Prof. Dr. Yvette Hofmann

Thorsten Lenz

Christina Müller

Weitere Informationen finden Sie unter:

<http://www.ihf.bayern.de>

<http://www.gfhf.net/aktivitaeten/jahrestagungen>

Buchvorstellungen

Hüther Otto, Krücken Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer 2016, ISBN 978-3-658-11562-3, 367 Seiten

Vor dem Hintergrund der Expansion des Hochschulsystems und der Hochschulbildung in den letzten Jahrzehnten sowie tief greifender Reformprozesse (Bologna-Prozess, neue Steuerungsmodelle) gibt dieses Buch einen breiten Überblick über aktuelle Themen und Fragestellungen der sozialwissenschaftlich orientierten Hochschulforschung. Eingangs werden wichtige Stationen der Hochschulentwicklung im historischen Verlauf dargestellt und die Veränderungsprozesse der vergangenen Jahre beschrieben. Anschließend stellen die Autoren in vier großen Themenbereichen aktuelle Forschungsergebnisse zur quantitativ-strukturellen Gestalt des Hochschulwesens, zu Governancemechanismen und -regimes, zu Hochschulen als Organisationen sowie zu den Personengruppen der Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und dem Verwaltungspersonal vor. Zuletzt wird die Hochschulforschung in einen Gesamtzusammenhang mit angrenzenden Forschungsfeldern wie Wissenschaftsforschung, empirische Bildungsforschung und Innovationsforschung gestellt. Das Buch gibt einen Überblick über wichtige Themenfelder und Erkenntnisse der Hochschulforschung der letzten Jahre und stellt eine nützliche Handreichung dar.

Ulf Banscheraus, Ole Engel, Anne Mindt, Anna Spexard, Andrä Wolter (Hrsg.) (2015): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, New York: Waxmann, ISBN: 978-3-8309-3238-3, 327 Seiten

Dieser Sammelband ging aus der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung hervor, die dem hochschulpolitisch aktuellen Thema „Differenzierung im Hochschulsystem“ gewidmet war, und präsentiert ausgewählte Beiträge zu dieser Debatte. Die Artikel lassen sich vier verschiedenen Perspektiven zuordnen, die auch die Gliederung des Bandes bestimmen: (1) die Ebene des Hochschulsystems, auf der sich institutionelle horizontale und vertikale Differenzierungsmuster zeigen, (2) Wirkungen von Differenzierung auf die Hochschulen wie z. B. Qualitätssicherungsprozesse und neue Steuerungsmodelle, (3) Differenzierungsprozesse auf der Ebene des Hochschulpersonals sowie (4) Differenzierungsprozesse, die sich auf Studierende auswirken. Ein einleitender Beitrag gibt einen umfassenden Überblick über die Vielfalt von Differenzierungsmodellen und Aspekte des hochschulpolitischen Diskurses über Differenzierung in Deutschland.

Walburga K. Freitag, Regina Buhr, Eva-Maria Danzeglocke, Stefanie Schröder, Daniel Völk (Hrsg.) (2015): *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster, New York: Waxmann, ISBN 978-3-8309-3125-6, 424 Seiten

Ein weiteres hochschulpolitisch aktuelles Thema, der Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung, wird in dem Band „Übergänge gestalten“ behandelt. Er enthält ausgewählte Ergebnisse aus 20 erfolgreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ gefördert wurden. Zielsetzung war die Implementierung von unterstützenden Maßnahmen für ein Studium neben einer Berufstätigkeit sowie die Entwicklung von Möglichkeiten der Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen. Die 20 Projekte werden in fünf Schwerpunktkapiteln vorgestellt: (1) Information und Beratung, (2) Umgang mit Heterogenität, (3) Ansätze zur Integration beruflich Qualifizierter in die Hochschule, (4) Angebote zur Kompetenzförderung und (5) Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Der Band verdeutlicht, dass begleitende Angebote wie Brückenkurse, Tutorien, eine zeitliche und örtliche Flexibilisierung der Studienangebote sowie eine an die Berufserfahrung anknüpfende Didaktik die Rahmenbedingungen für ein Studium von Absolventen der beruflichen Bildung erleichtern können. Er gibt vielfältige Anregungen für ein breites Fachpublikum.

Kalberg, Nadine (2014): *Datenschutz an Hochschulen. Eine Analyse der Rechtsgrundlagen und ihrer Umsetzung in integriertem Informationsmanagement und Forschung*. Münster: LIT Verlag, ISBN: 978-3-643-12155-4, 331 Seiten

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in Forschung, Lehre und Verwaltung ist allgegenwärtig. Da die Hochschulen hierbei eine Vielzahl personenbezogener Daten verarbeiten, unterliegen sie dem Geltungsbereich der jeweiligen Landesdatenschutzgesetze. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich das vorliegende Buch mit der Frage, ob die auf Hochschulen anwendbaren landesgesetzlichen Regelungen die verfassungsrechtlichen Anforderungen umsetzen und wie sich diese wiederum im Informationsmanagement der Hochschulen realisieren lassen. Zudem wird der Frage nachgegangen, ob die bestehenden Datenschutzgesetze die Rechte der Betroffenen ausreichend schützen, ohne den technologischen Fortschritt unangemessen zu behindern. Die juristische Dissertation arbeitet wesentliche Kritikpunkte in Bezug auf die Modernisierungsbedürftigkeit des deutschen Datenschutzrechts heraus und weist auf Möglichkeiten hin, das bestehende Datenschutzrecht zu vereinfachen.

Jahresindex 2015

	Heft	Seite
<i>Aulenbacher, Brigitte; Binner, Kristina; Riegraf, Birgit; Weber, Lena:</i> Wandel der Wissenschaft und Geschlechterarrangements. Organisations- und Steuerungspolitiken in Deutschland, Österreich, Großbritannien und Schweden	3	22
<i>Beaufaÿs, Sandra:</i> Die Freiheit arbeiten zu dürfen. Akademische Laufbahn und legitime Lebenspraxis	3	40
<i>Daumiller, Martin; Figas, Paula; Dresel, Markus:</i> Selbstbezogene Ziele von Dozierenden: Ergebnisse einer Interviewstudie	4	52
<i>Gaens, Thomas:</i> Noteninflation an deutschen Hochschulen – Werden die Examensnoten überall immer besser?	4	8
<i>Kahlert, Heike:</i> Nicht als Gleiche vorgesehen. Über das „akademische Frauensterben“ auf dem Weg an die Spitze der Wissenschaft	3	60
<i>Keller, Andreas; Dobbins, Michael:</i> Das Ringen um autonome und wettbewerbsfähige Hochschulen: Der Einfluss von Parteipolitik, fiskalpolitischem Problemdruck und historischen Vermächtnissen auf die Hochschulpolitik der Bundesländer	2	28
<i>Kratz, Fabian; Lenz, Thorsten:</i> Regional-ökonomische Effekte von Hochschulabsolventen	2	8
<i>Langfeldt, Bettina; Mischau, Anina:</i> Die akademische Laufbahn in der Mathematik und Physik. Eine Analyse fach- und geschlechterbezogener Unterschiede bei der Umsetzung von Karrierewissen	3	80
<i>Maschwitz, Annika; Brinkmann, Katrin:</i> Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell?	1	52
<i>Müller, Christina; Reimer, Maïke:</i> Einkommen von Bachelor- und Diplomabsolventen: Die Rolle von Fach und Arbeitsmarkt	2	88
<i>Müller, Romina:</i> Wertepreferenzen an deutschen Universitäten – Eine Leitbilderanalyse zur Organisationsstruktur	4	64
<i>Rahnfeld, Romy; Schiller, Jan:</i> Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung	1	26
<i>Sarcolletti, Andreas:</i> Bachelor students' transition to postgraduate studies. Do students with and without migration background have different plans?	2	116

<i>Schimank, Uwe</i> : Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?	4	80
<i>Schmid, Christian Johann; Wilkesmann, Uwe</i> : Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen – Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen	2	56
<i>Wolfram, Andrea</i> : Karrierewege und Lebensgestaltung promovierter Ingenieur- und Naturwissenschaftlerinnen aus Osteuropa an deutschen Universitäten	3	100
<i>Wonneberger, Astrid; Weidtmann, Katja; Hoffmann, Kathrin; Draheim, Susanne</i> : Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge	1	70
<i>Zaubauer Anna Chr. M.; Brouër, Birgit; Schmidt, Astrid; Möller, Jens</i> : Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung	4	36
<i>Zawacki-Richter, Olaf; von Prümmer, Christine; Stöter, Joachim</i> : Open Universities in nationaler und internationaler Perspektive	1	8

Index 2015

English abstracts of all articles can be found on the first pages of the respective issue. The page numbers below refer to the full articles.

	issue	page
<i>Aulenbacher, Brigitte; Binner, Kristina; Riegraf, Birgit; Weber, Lena</i> : Change of scholarship and gender arrangements. Gender and governance policies in Germany, Austria, Great Britain and Sweden	3	22
<i>Beaufaÿs, Sandra</i> : The freedom to work. Academic career and true life praxis	3	40
<i>Daumiller, Martin; Figas, Paula; Dresel, Markus</i> : Self-referred goals of university lecturers: Results from an interview study	4	52
<i>Gaens, Thomas</i> : Grade inflation in german higher education – Are final grades continuously getting better everywhere?	4	8
<i>Kahlert, Heike</i> : Not intended to be equal. On the “academic women-death” within the track to top positions in science and academia	3	60

<i>Keller, Andreas; Dobbins, Michael</i> : The struggle for autonomous and competitive universities: The impact of partisan politics, fiscal pressure and historical legacies on the higher education policies of the German states	2	28
<i>Kratz, Fabian; Lenz, Thorsten</i> : Regional-economic impact of higher education graduates	2	8
<i>Langfeldt, Bettina; Mischau, Anina</i> : Academic careers in Mathematics and Physics – An analysis of discipline- and gender-related discrepancies in the practical execution of career knowledge	3	80
<i>Maschwitz, Annika; Brinkmann, Katrin</i> : Part-time studies – an appropriate study model?	1	52
<i>Müller, Christina; Reimer, Maïke</i> : Income differences of graduates with Bachelor and diplom: the role of field of study and labour market	2	88
<i>Müller, Romina</i> : Mission statement analysis of value preferences at German universities	4	64
<i>Rahnfeld, Romy; Schiller, Jan</i> : Access of non-traditional students to advanced academic education. Didactic requirements for the development of degree programmes	1	26
<i>Sarclotti, Andreas</i> : Bachelor students' transition to postgraduate studies. Do students with and without migration background have different plans?	2	116
<i>Schimank, Uwe</i> : Which theoretical perspectives are required by higher education research?	4	80
<i>Schmid, Christian Johann; Wilkesmann, Uwe</i> : Perspectives on managerialism in German academia – An empirical report and explanations	2	56
<i>Wolfram, Andrea</i> : Career and life paths from Eastern European female senior researchers in SET subjects at German universities	3	100
<i>Wonneberger, Astrid; Weidtmann, Katja; Hoffmann, Kathrin; Draheim, Susanne</i> : The opening of universities for non-traditional learners by establishing flexible learning pathways: Two new master programmes at the University of Applied Sciences, Hamburg	1	70
<i>Zaubauer Anna Chr. M.; Brouër, Birgit; Schmidt, Astrid; Möller, Jens</i> : Little change – huge profit? Effects of structural changes relating to high-school teacher-training	4	36
<i>Zawacki-Richter, Olaf; von Prümmer, Christine; Stöter, Joachim</i> : Open universities from an international perspective: widening access to higher education	1	8

Wir danken dem Herausgeberbeirat
sowie allen anonymen Gutachterinnen und Gutachtern
für ihre wertvolle Arbeit.

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 Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

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 Graphiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall die ausführlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Thomas Gaens:

Noteninflation an deutschen Hochschulen – Werden die Examensnoten überall immer besser?

Anna Chr. M. Zaunbauer, Birgit Brouër, Astrid Schmidt, Jens Möller:

Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung

Martin Daumiller, Paula Figas, Markus Dresel:

Selbstbezogene Ziele von Dozierenden: Ergebnisse einer Interviewstudie

Romina Müller:

Wertpräferenzen an deutschen Universitäten – Eine Leitbilderanalyse zur Organisationskultur

Uwe Schimank:

Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung?