54. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Lohnt es sich, ... zu studieren?
... eine Hochschullaufbahn einzuschlagen?

- Geben die Universitäten die Hoheit darüber aus der Hand, was exzellente Bildung ist und wie sie erreicht werden kann?
- Durch Studium zum Spitzenverdienst?
- Die Juniorprofessur - Teil 1: Situationsanalyse und Erfahrungen
- Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess
- Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung Folgen für die Infrastruktur der Hochschulen im Bereich Wissenstransfer
- Textarbeit als Weg zum Verständnis von Transdisziplinarität - hier von Soziologietexten im Studium der Sozialen Arbeit

2 | 2006

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,
Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c.,
Universität Bielefeld

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c.,
Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing.,
Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D.,
Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.
Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc.,
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung
Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil.,
HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)
Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen
Jost Bauer, Prof., Reutlingen
Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln
Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Gertraude Buck-Bechler, Prof. Dr., Berlin
Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden
Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Gerhild Framhein, Dr., Konstanz
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Gernot Graeßner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bielefeld
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Jürgen Heß, Dr., Bonn
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Mitglied des geschäftsführenden Vorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
Artur Meier, Prof. Dr., Berlin
Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c. , Bremen
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn
Klaus Schnitzer, Dr., Hannover
Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin
Karl Weber, Prof. Dr., Bern
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD)

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte jeweils ein Exemplar des Manuskripts an die Redaktion und an den geschäftsführenden Herausgeber, Herrn Prof. Dr. Webler (Anschrift siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn der Autor den Gegenstand nicht vorher oder gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandelt bzw. behandelt hat. Das Copyright publizierter Artikel geht auf den Verlag über. Die Autoren bitten wir, Manuskripte ausschließlich in Microsoft Word oder WordPerfect in 12pt-Schrift einzeilig zu übersenden. Zeichnungen und Abbildungen müssen in Graustufen und gut reproduzierbarem Format zugeschickt werden. Weitere Informationen enthalten unsere „Hinweise für Autoren des HSW" auf dem hinteren Innenumschlag und auf der Homepage „www.hochschulwesen.info".
Aus Gründen der Vereinfachung wird in den Beiträgen überwiegend das generische MAskulinum benutzt.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3
33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
Satz:
Kathleen Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: Jonathan Harrow
Druck:
Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld, Tel.: 0521-946090
Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.hochschulwesen.info" zu entnehmen.
Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 20. Mai 2006

Bezugspreis:
Jahresabonnement 80 Euro /156.- SFR, Einzelpreis 13,50 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Grafik:
Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

54. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

41

In eigener Sache

Das HSW erweitert seinen Herausgeberkreis um Andrä Wolter 42

Warum neue Zeitschriften? 42

Love Letters to Higher Education

Dagmar Freist
Geben die Universitäten die Hoheit darüber aus der Hand, was exzellente Bildung ist und wie sie erreicht werden kann?
Die Bedeutung der Hochschuldidaktik für die Hochschulentwicklung 44

Hochschulforschung

Christiane Mück & Karen Mühlenbein
Durch Studium zum Spitzenverdienst? 47

Frank Teuteberg
Die Juniorprofessur -
Teil 1: Situationsanalyse und Erfahrungen 52

Barbara M. Kehm. & Ulrich Teichler
Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin?
Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess 57

Peter Faulstich
Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung
Folgen für die Infrastruktur der Hochschulen im Bereich Wissenstransfer 68

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Wiebke Willms
Textarbeit als Weg zum Verständnis von Transdisziplinarität - hier von Soziologietexten im Studium der Sozialen Arbeit 72

Rezension

Peter Wex
Bachelor und Master
Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland – ein Handbuch
(Renate Pletl) 77

Berichte/ Meldungen

78

2|2006

ISBN 3-937026-33-9
Bielefeld 2005, 80 Seiten, 11.70 €

Anke Hanft / Isabel Müskens (Hg.)

Bologna und die Folgen für die Hochschule

Das deutsche Hochschulsystem ist in Bewegung geraten. Während Hochschulforscher noch vor einigen Jahren zweifelten, ob Hochschulen überhaupt reformierbar seien, vollzieht sich der Wandel nun in einem ungeahnten und vor allem im Ausland mit Erstaunen wahrgenommenen Tempo. Maßgeblich dazu beigetragen hat die „Bologna-Erklärung", mit der die europäischen Bildungsminister 1999 die Schaffung eines europäischen Hochschulraums einleiteten.
Im vorliegenden Band wird der „Bologna-Prozess" aus einer europäischen Perspektive betrachtet. Die Autoren widmen ihre Aufmerksamkeit dabei nicht nur der in den verschiedenen EU-Ländern mehr oder weniger weit fortgeschrittene Einführung von gestuften Studiengängen und -abschlüssen sowie den ersten Erfahrungen mit Bachelor-Absolventen. Als weitere entscheidende Elemente des Bologna-Prozesses werden Employabilty und strukturelle Konvergenz, Zugänge zum und Übergänge im Hochschulsystem sowie die Etablierung des lebenslangen Lernens und die Anerkennung von Vorleistungen in den Beiträgen ebenso in den Blick genommen wie neue Formen der Bescheinigung von Studienleistungen und Schritte auf dem Weg von der lehr- zur lernorientierten Hochschule.

Autoren: Anke Hanft, Isabel Müskens, Ulrich Teichler, Fredy Sidler, Hans Pechar, Jürgen Lüthje, Andrä Wolter

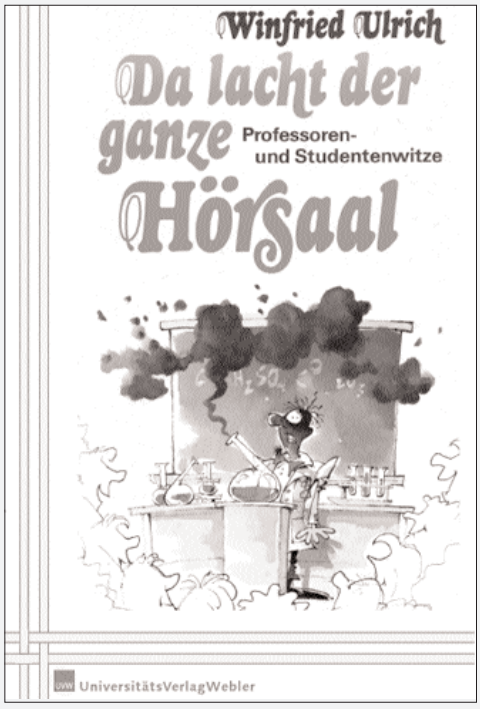
Winfried Ulrich

Da lacht der ganze Hörsaal - Professoren- und Studentenwitze

Haben Studierende heute noch etwas zu lachen? Wenn man Altherren-Erinnerungen folgt, war das Studentenleben früher fideler.

Vielleicht gab es in der Tat originellere Dozenten und schlagfertigere Examenskandidaten. Wenn man aber die vorliegende Sammlung aufblättert, stößt man nicht nur auf klassische Witze aus dem Hochschulbetrieb. Viele Texte entstanden in Hörsälen und Seminaren heute - ein Beweis dafür, dass es selbst fanatischen Reformbürokraten nicht gelungen ist, den Humor aus der Universität zu vertreiben.

Nebenbei:
Als Germanist lässt der Autor die Leser auch einen Blick tun in die universitäre Witzküche: Was passiert sprachlich und psychologisch, wenn der ganze Hörsaal lacht?



ISBN 3-937026-43-6
Bielefeld 2006, 120 Seiten, 14.90 €

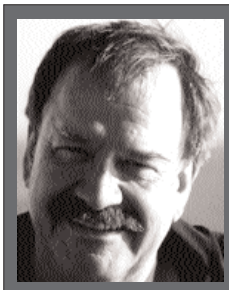
Das HSW begrüßt einen neuen Herausgeber, der die Seite der Hochschulforschung im Kreis der Herausgeber verstärkt: Dr. Andrä Wolter, Professor für Organisation und Verwaltung im Bildungswesen an der TU Dresden, ist seit 2004 auch Leiter der Abteilung Hochschulforschung der HIS GmbH Hannover geworden. Wir freuen uns, ihn für die Zeitschrift gewonnen zu haben. **Seite 42**

Der UVW-Verlag bringt bekanntlich in diesem Jahr sechs neue Zeitschriften mit Hochschul- bzw. Wissenschaftsthemen heraus. Hier sind in der Leserschaft eine Reihe von Fragen entstanden, die in dem Artikel **Warum neue Zeitschriften?** beantwortet werden. **Seite 42**

Die Kolumne Love Letters to Higher Education, im vorigen Heft begonnen, hat ein vielfältiges Echo gefunden, vor allem Zustimmung sowie Erschrecken (kombiniert mit Zustimmung); Ablehnung war nirgendwo zu hören. In diesem Heft mahnt Dagmar Freist, Professorin für neuere Geschichte an der Universität Oldenburg, die Universitäten, ihre Souveränität über die Studieninhalte im Wege des Bologna-Prozesses nicht aufzugeben. Ihr Plädoyer gerade als Fachwissenschaftlerin macht sich an der Frage fest: **Geben die Universitäten die Hoheit darüber aus der Hand, was exzellente Bildung ist und wie sie erreicht werden kann? - Die Bedeutung der Hochschuldidaktik für die Hochschulentwicklung.** **Seite 44**

Christiane Mück und Karen Mühlenbein analysieren unter dem Titel **Durch Studium zum Spitzenverdienst?** die Folgen der Hochschulexpansion für den akademischen Arbeitsmarkt und die individuellen Einkommenschancen. Sie gehen dabei der Frage nach, ob sich ein Studium noch lohnt. Zwar sind Hochschulabsolventen nach wie vor weniger arbeitslos als andere Berufsgruppen, aber sie verdienen - mit wenigen Ausnahmen - weniger als früher. Diese Entwicklung vollzieht sich unterschiedlich nach Frauen und Männern, alten und neuen Bundesländern, Berufserfahrung und Branchen, Universitäten und Fachhochschulen - aber zum Teil in unerwarteter Weise. **Seite 47**

Frank Teuteberg, selbst Juniorprofessor, legt einen Überblick über **Die Juniorprofessur - Situationsanalyse und Erfahrungen** vor. Der 1. Teil seines Aufsatzes wird hier veröffentlicht, der 2. Teil folgt in Heft 3-2006. Es geht in diesem ersten Teil um die personalrechtliche und (infra-)strukturelle Ausgestaltung dieses Amtes und deren Eignung, den Nachwuchs zu fördern. Während der Autor trotz eigener Betroffenheit immer konstruktiv und positiv bleibt, zeigt sein Material ein besonders negatives Beispiel föderativer Irrwege. Die Vielfalt der länderspezifischen Ausgestaltungen dieser Personalkategorie ist verwirrend und somit irreführend. Die Erfolgsbedingungen sind unklarer denn je. Bei solchen Unklarheiten wächst der Wettbewerbsdruck auf die Nachwuchswissenschaftler immer weiter, indem sie versuchen, allen nur denkbaren Auswahlmustern zu entsprechen, mit unerträglichen Opfern auch für die private Lebensplanung (Ehelosigkeit, Kinderlosigkeit), was gesamtgesellschaftlich nicht zu verantworten ist. **Seite 52**


W.-D.Webler

Barbara Kehm und Ulrich Teichler legen zur Halbzeit des Bologna-Prozesses (1999-2010) anhand der Analyse zweier Berichte auf europäischer Ebene einen Überblick über den Entwicklungstand im Hochschulraum Europa vor: **Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess.** Grundlegende Vorbehalte gegenüber dem Konzept haben an Gewicht verloren. Es geht vor allem um das „wie weit" und „wie", kaum mehr um das „ob". Die Autoren stellen kritisch fest, dass die nationalen Varianten der Umsetzung keineswegs zu den harmonisierenden, mobilitätsfördernden Effekten führen, die sich die politischen Akteure einst von diesem Prozess versprochen haben. Hinter der mehr oder weniger gelungenen Einführung der neuen Strukturen wird daher bereits die nächste Welle von Anpassungen sichtbar, um den Zielen näher zu kommen. **Seite 57**

Peter Faulstich zeigt in seinem Beitrag zu **Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung. Folgen für die Infrastruktur der Hochschulen im Bereich Wissenstransfer** z.T. widersprüchliche und sich überlagernde Entwicklungstrends. Die Einführung von Master-Strukturen hat speziell für die Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen für die bisherige Positionierung der Weiterbildung gravierende Folgen. In dieser Situation hat sich das Spektrum wahrzunehmender Funktionen derartig erweitert, dass nur eine dauerhaft wissenschaftlich arbeitende Infrastruktur diese Aufgaben lösen kann: die Errichtung zentraler Einrichtungen für Wissenschaftliche Weiterbildung. **Seite 68**

Die Wissenschaftsentwicklung der letzten 30 Jahre zeigt - insbesondere in Deutschland - gegensätzliche Tendenzen. Einerseits ist zu beobachten, dass Disziplinen ihre Ränder in wechselseitiger Abgrenzung schärfen; sie reklamieren damit verstärkt ein Gebiet ausschließlicher Expertise und die dazu notwendigen Ressourcen. Andererseits gehen länger bestehende interdisziplinäre Kooperationen inzwischen transdisziplinäre Vernetzungen ein; sie entwickeln dabei eine eigene Identität. In den gedrängten Bachelor-Studiengängen stellen sich für die Lehre hier fast unlösbare Aufgaben. Wie können Studierende in einem transdisziplinären Kontext (hier: der Sozialarbeitswissenschaft) in kurzer Zeit (5 SWS) Verständnis für eine der leitenden Bezugsdisziplinen (Soziologie) erwerben? *Wiebke Willms* führt in ihrem Beitrag **Textarbeit als Weg zum Verständnis von Transdisziplinarität - hier mit Soziologietexten im Studium der sozialen Arbeit** ihre praktischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen zum Einsatz und zur Auswahl von Texten vor, um bildende und qualifizierende Ziele zu erreichen. **Seite 72**

W.W.

Das HSW erweitert seinen Herausgeberkreis um Andrä Wolter

Der UVW-Verlag hat Herrn Dr. Andrä Wolter, Professor für Organisation und Verwaltung im Bildungswesen an der TU Dresden und Leiter der Abteilung II Hochschul- und Studentenforschung bei HIS Hochschul-Informations-System GmbH Hannover, in den Kreis der Herausgeber der Zeitschrift „Das Hochschulwesen" berufen.

Andrä Wolter wurde 1950 geboren. Er studierte Erziehungswissenschaft, Soziologie und Geschichte in Oldenburg, erweiterte das Lehramtsstudium (bis 1972) zum Diplom (1976), war dort Wissenschaftlicher Assistent (Methoden empirischer Sozialforschung) im Fachbereich Pädagogik (1975-1980), arbeitete dort bis 1984 in der Forschung („Studierende ohne Abitur"), wechselte wieder in eine Assistenz (Bildungsforschung) bis 1990 und promovierte 1986 dort zum Dr. phil.
Dem schloß sich 1992 die Habilitation für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsplanung an. 1991 bis 1993 übernahm er die Leitung des Arbeitsbereichs für Hochschule/ Forschungseinrichtungen am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover, bevor er 1993 in die Professur für Organisation und Verwaltung im Bildungswesen an der TU Dresden berufen wurde. Als Visiting Scholar verbrachte er 1997 einen Forschungsaufenthalt an der University of British Columbia in Vancouver, Canada, bevor er 2004 dann auf Zeit die Leitung der Abteilung II Hochschul- und Studentenforschung bei HIS Hochschul-Informations-System GmbH Hannover übernahm.

Andrä Wolter

Gegenwärtige Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf die Entwicklung der Bildungsnachfrage und des Hochschulzugangs, auf Lebenslanges Lernen und Hochschulen, Governance/ Steuerung in und von Hochschulsystemen und andere Aspekte der Hochschulreform, auf Survey- und statistikbasiertes Bildungsmonitoring sowie nationale und internationale Bildungs- bzw. Hochschulberichterstattung.

Herausgeber und Verlag des HSW freuen sich, in Andrä Wolter einen renommierten, engagierten und rundum erfahrenen Vertreter der empirischen Hochschulforschung gewonnen zu haben, der seine Expertise als Sprecher des Promotionskollegs „Lebenslanges Lernen" an der TU Dresden, als Mitglied zahlreicher wissenschaftlicher Beiräte sowie als Mitglied der Lenkungsgruppe des Konsortiums Nationale Bildungsberichterstattung einbringt.

Verlag und Herausgeberkreis des HSW

Warum neue Zeitschriften?

Der Verlag ist in den letzten Wochen wiederholt gefragt worden, warum er neben dem traditionellen **„Hochschulwesen"** neue - und so viele neue - Zeitschriften herausbringt. Ob die neuen Zeitschriften dem HSW nicht im eigenen Hause zu viel Konkurrenz bescherten und das HSW damit schwächten, fragten überzeugte Anhänger des HSW. Die neuen Zeitschriften könne man nicht alle lesen, auch wenn ihr Programm attraktiv erscheine, und als Einzelperson oder Einzelinstitut auch unmöglich alle abonnieren. Das wird auch nicht erwartet. Die Gründe, die gleichwohl zu dieser Entscheidung geführt haben, können hier gerne noch einmal erläutert werden.
Dem UVW-Verlag blieb nicht verborgen, dass seine Zeitschrift **„Das Hochschulwesen (HSW)"** als generalistische Fachzeitschrift für Hochschulfragen einige spezielle Zielgruppen nicht ausreichend angesprochen hat. Darauf war zu reagieren. Eine Zeitschrift wie das HSW hat mit 6 Heften im Jahr nur begrenzte Möglichkeiten, bestimmte Adressatengruppen interessierende Themen in der nötigen Häufigkeit zu behandeln. Die Heft-Frequenz des HSW oder seinen Umfang zu erhöhen, hätte die Bereitschaft der Abonnenten unterstellt, Themen dieser Breite häufiger und mit erhöhten Abonnementskosten zu lesen. Das HSW wird zwar geschätzt, um sich fundierte Überblicke zu verschaffen. Seine besondere Stärke liegt seit langem darin, Aufsätze aus erster Hand der Akteure selbst (und vor allem der empirischen Hochschulforschung) mit besonders hoher Sachkompetenz in größerer Breite von 6-10 Druckseiten zu publizieren - nicht nur auf schmaler Artikellänge von Wissenschaftsjournalisten aus zweiter Hand - und damit ein Thema vergleichsweise gründlich entwickeln zu können. Aber die Bezieher - viele Hochschulleitungen, Ministerien, Dekane und Hochschullehrer - signalisieren, eine höhere Informationsdichte kaum mehr wahrnehmen zu können und daher auch erhöhte Kosten nicht hinnehmen zu wollen.
Was die Zielgruppen anbetraf, so schienen beispielsweise außeruniversitäre Forschungseinrichtungen von einer Hochschulzeitschrift per se nicht angesprochen. Eine andere Reaktion kam hinzu: Mit steigender allgemeiner Informationsflut, von der sich immer mehr Leser überfordert fühlten, stieg das Bedürfnis, einschlägige Informationen eng gebündelt ohne allzu große „Streuverluste" zu erhalten. Das sprach für Spezialzeitschriften. Die Betrachtung der Zeitschriftenlandschaft bestätigte dies. Auch in anderen

Verlagen entstanden Spezialzeitschriften. Sowohl die „Zeitschrift für Evaluation", als auch das „Wissenschaftsmanagement" gehören dazu.
Die neuen Zeitschriften des UVW-Verlages haben darauf reagiert. Die Konkurrenz zum HSW ist schon durch die Erscheinungsweise gemindert. Sie erscheinen als Quartalszeitschrift. Aber bei genauem Hinsehen wird auch das Themenspektrum des HSW kaum gemindert. Soweit ähnliche Themen erscheinen, werden sie im HSW eher übergreifend in State-of-the-Art-Manier behandelt. Zum Teil sind auch die Zielgruppen nicht vergleichbar. Die Zeitschrift **„Forschungsmanagement"** richtet sich zu allererst an außeruniversitäre Großforschungseinrichtungen, industrielle Forschungsabteilungen, Wissenschaftsförderorganisationen, allerdings auch an Forschungsreferenten der Hochschulen und dortige Forschung, soweit sie stärker strategisch ausgerichtet ist. Die **„Zeitschrift für Beratung und Studium"** ist ohnehin ein Unikat. In Deutschland hat es noch nie eine Zeitschrift für Beratungsthemen im Hochschulbereich gegeben; sie füllt eine Lücke, wie auch das Echo auf die erste Ausgabe gezeigt hat. Ausgerichtet ist sie als Informations- und Weiterbildungsinstrument für alle Hochschulmitglieder und -angehörigen mit Beratungsaufgaben - von professionellen Beratern bis zu studentischer Fachschaft. Hier zeigt sich genügend Differenz zum HSW. Auch die Zeitschrift **„Personal- und Organisationsentwicklung"** stellt keine Konkurrenz oder Überschneidung dar. Zielgruppe sind nicht Hochschullehrer, sondern die Moderatoren, Teamer, Trainer und Referenten für die Weiterbildung des Hochschulpersonals, die damit befassten Führungskräfte, Personalentwickler und Organisatoren derartiger Programme. Ihnen wird jetzt ein eigenes Forum zur Verfügung gestellt. Für sie war das HSW in der Vergangenheit zu unspezifisch. Das gleiche gilt für die Bezieher der **„Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (VIH) - Diversity and Inclusion"**. Diese mit Themen über Interkulturalität, ausländische Studierende und Dozenten, Internationalisierung, Gleichstellung der Geschlechter und allen von der europäischen Anti-Diskriminierungsrichtlinie Betroffenen befasste Gruppe fand ihr Themenspektrum bisher ebenfalls nicht ausreichend häufig im HSW behandelt, sodass sich weder Gleichstellungsbeauftragte noch akademische Auslandsämter und ähnliche Beauftragte vom HSW zentral angesprochen fühlten. Mit der VIH haben sie die vermissten Austauschmöglichkeiten erhalten. **„Qualität in der Wissenschaft - Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration"** setzt andere Akzente als die Zeitschrift für Evaluation, ist stärker auf Wissenschaft bezogen und verbreitert – verglichen mit dem HSW - auf jeden Fall die Publikationsmöglichkeiten in diesem Themenfeld. Das Gleiche gilt auch für das **„Hochschulmanagement (HM) - Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen"**. Hier sollen die Themen stärker interdisziplinär als in verwandten Zeitschriften behandelt werden, wo BWL-Ansätze zu überwiegen scheinen; auch scheinen die Grundpositionen des Herausgeberkreises teilweise andere zu sein. Der Pluralität der Diskussion wird das gut tun.
Ein weiteres Thema ist die Abgrenzung der neuen Zeitschriften untereinander. Der Versuch einer trennscharfen Abgrenzung wird von Verlagsseite für nicht erreichbar gehalten und wird auch nicht unbedingt angestrebt. Der Focus ist ein anderer, beispielsweise bei **„Hochschulmanagement"** und **„Personal- und Organisationsentwicklung"**. Personalentwicklung (noch dazu des wissenschaftlichen Personals) ist in den meisten Hochschulen als Konzept noch nicht praktiziert. Oder Hochschulleitungen wollen an das Management-Thema dort nicht herangehen, weil sie sich nicht mit ihren Professoren anlegen wollen, die dies als ihren persönlichen Entscheidungsbereich ansehen.
Selbst wenn es Personalentwicklung gibt, geht es Hochschulleitungen auf ihrer strategischen Ebene kaum um Details in Verfahren der Personalentwicklung, geschweige denn um die Anlage bestimmter Veranstaltungen. Das Gleiche gilt für Details der Organisationsentwicklung. Sich auf dieser operativen Ebene austauschen zu wollen, war kaum möglich. Hier klaffte eine Lücke, es fehlte eine Kommunikationsebene. Neu eingestellte Programmorganisatoren hatten zum Teil Probleme, ein Weiterbildungsprogramm zu erstellen und sahen keine Hilfe. Ähnliche Kommunikationslücken hatten Moderatoren untereinander und insbesondere in der Kommunikation mit den Organisatoren vor Ort. Und schließlich gab es keine Integration der Hochschuldidaktik in die Gesamtüberlegungen zur Personalentwicklung. Sie hatte sich mühsam ein eigenes Dasein aufgebaut. Aber solange Personalentwicklung nicht für das wissenschaftliche Personal zu gelten schien, solange hatte auch Hochschuldidaktik angeblich nichts mit Personalentwicklung zu tun. Die Zeitschrift hat sich diese Integration ebenfalls zum Ziel gesetzt. In deren Rahmen sind also eine Menge Themen zu besprechen, die in einer Zeitschrift „Hochschulmanagement" auch aus den bisher bekannten Gründen untergehen würden. Diese Themen haben hier eine eigene Bühne erhalten - eine Chance, sich zu entwickeln, auszudifferenzieren und Gehör zu verschaffen und gleichzeitig die Praxis auf der operativen Ebene erheblich zu verbessern. Die Zeitschrift stellt daher selbst ein Weiterbildungsinstrument der mit Personalentwicklung Befassten dar. Schließlich kommen quantitative Fragen der Publikationschancen für solche Themen dazu. In allgemeineren Zeitschriften, auch dem Hochschulwesen, hätten derartige Beiträge angesichts der Konkurrenz anderer, ebenso wichtiger Themen nur eine Chance, in relativ geringer Zahl bzw. über einen gewissen Zeitraum gestreckt zu erscheinen. Und die Vernetzungschance unter den operativ hier Tätigen entfiele. Das alles sind Hintergründe für die Gründung gerade dieser Zeitschriften durch den UVW-Verlag.

Dagmar Freist

Dagmar Freist

Geben die Universitäten die Hoheit darüber aus der Hand, was exzellente Bildung ist und wie sie erreicht werden kann?

Die Bedeutung der Hochschuldidaktik für die Hochschulentwicklung

Angesichts der Inflation von betriebswirtschaftlichen Maßstäben im „Unternehmen Hochschule" droht verloren zu gehen, wofür Universitäten da sind – ihre zentrale Aufgabe besteht darin, außer dem Erkenntnisgewinn in der Forschung für den individuellen, subjektiven Erkenntnisgewinn im Studium zu sorgen – und das auf gleichem fachlichen Niveau verbunden mit Handlungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Die deutschen Universitäten haben Phasen grundlegenden Umbruchs und der Modernisierung nicht erst mit den Humboldtschen Reformen erlebt, sondern schon vor 500 Jahren. Die Argumente scheinen vertraut. Das Engagement für die Verbesserung der Lehre an den Universitäten hat Geschichte. In seiner Wittenberger Antrittsvorlesung im Jahre 1518 hat Philipp Melanchthon, der „Praeceptor Germaniae", seine Ausführungen unter das Thema gestellt: „De corrigendis adolescentiae studiis".

Melanchthon machte sich zum Verfechter der unverfälschten Wissenschaften und forderte, im Rahmen des Triviums Sprachstudien anhand von unverfälschten Texten antiker Autoren in der Originalsprache zu studieren. Ziel seiner Forderungen war nicht, die Bedeutung unterschiedlicher Fächer und Lehrinhalte gegeneinander auszuspielen, sondern es ging ihm um das Ziel der Ausbildung - die Befähigung der Jugend, sich an der „fruchtbaren Auseinandersetzung der Wissenschaften zu beteiligen" (S. 43) - und um den Weg dorthin - die Art des wissenschaftlichen Arbeitens. Und hier setzte Melanchthons Kritik an. Er warf den deutschen Universitäten in scharfem Ton vor, sich Neuerungen gegenüber zu versperren und an Gewohntem aus Fachegoismus und persönlichen Eitelkeiten, vielleicht auch aus Bequemlichkeit festzuhalten. Er dagegen habe für die unverfälschten Wissenschaften Partei ergriffen, formulierte er, „um sie gegen diejenigen in Schutz zu nehmen, die, als Barbaren mit barbarischen Machenschaften, das heißt mit Gewalt und Betrug, sich in den Schulen Titel und Vorrechte von Gelehrten angemaßt haben und die Menschen fast bis in jüngste Zeit mit boshaften Einfällen davon abhalten, neue Wege einzuschlagen." (S. 42 f.) Die Studierenden, so Melanchthon, müssten unterschiedliche wissenschaftliche Arbeitsweisen kennen lernen, um selbständig entscheiden zu können, „welche... wegen des größeren Nutzens bei geringerer Unsicherheit" (S. 44) der Vorzug zu geben sei. Und der „Praeceptor Germaniae" folgert: „Insofern wird es das Hauptanliegen meiner ganzen Rede sein, euch den Ausblick auf eine erlesene Bildung zu öffnen." (S. 44)

In einer inneruniversitären Perspektive, aus der Praxis von Wissenschaft und Forschung heraus, könnte kaum eine Formulierung prägnanter wiedergeben, was das eigentliche Ziel der aktuellen Debatten über Bildungsreformen sein sollte, das seit Pisa und angesichts wachsenden Konkurrenzdrucks unter den Universitäten durch Aktionismus verloren zu gehen scheint: den Ausblick auf eine erlesene Bildung zu öffnen. Folgt man der öffentlichen Debatte, so steht es mit der Lehre an deutschen Universitäten schlecht. Hohe Abbrecherquoten und lange Studienzeiten werden verzeichnet. Vor allem den Geisteswissenschaften wird vorgeworfen, Inselwissen zu vermitteln und - was verwundert angesichts der eigentlichen Bedeutung der Geisteswissenschaften, die in der öffentlichen Wahrnehmung verloren zu gehen scheint - keine praxisbezogene Ausbildung anzubieten. Die Reaktionen aus den Hochschulen sind bekannt - und sie sind in großen Teilen nachvollziehbar - auf den Punkt gebracht: Der Gegenvorwurf der schlechten Rahmenbedingungen, Unkenntnis über einzelne Fachkulturen, die zu falschen politischen Urteilen führen und der Reduktion der Bildungsdebatte auf ihren materiell messbaren „output". Welcher Hochschullehrer oder welche Hochschullehrerin an deutschen Universitäten ärgert sich nicht, wenn wohlmeinende Interviews mit Studierenden in großen Tageszeitungen abgedruckt werden, in denen davon geschwärmt wird, dass in niederländischen oder englischen Universitäten die Dozenten die Studierenden noch mit Namen anreden und man in Seminaren zu acht betreut wird - während man in Deutschland in einer anonymen Masse untergeht. Darunter leiden in Deutschland Lehrende ebenso wie Studierende - das braucht kaum erwähnt zu werden. Dennoch, mit der Lehre an deutschen Universitäten steht es im internationalen Vergleich nicht gut - fast jeder, der im Ausland studiert oder promoviert hat, wird dies bestätigen. Die genannten Gründe wirken nicht entlastend, und sie dürfen vor allem den Blick nicht verstellen vor der Tatsache, dass ungeachtet schlechter Rahmenbedingungen eine kriti-

The Love Letters to Higher Education column introduced in the last issue has met a varied reception: predominantly approval, but also shock (combined with approval); rejection was nowhere to be found. In this issue, *Dagmar Freist*, Professor of Modern History at the University of Oldenburg, cautions universities against surrendering responsibility for the content of studies when implementing the Bologna Process. Being an expert in her field, she embeds her warning in the question: **Are Universities Abdicating Sovereignty Over What Constitutes Excellent Education and How to Achieve it? – The Importance of Principles of Higher Education Teaching in Higher Education Development.**

sche Reflexion und Diskussion geführt werden muss über das, was „gute Lehre" beinhaltet. Diese Reflexion ist aus hochschulpolitischer Sicht, ja, sie muss aus hochschulpolitischer Sicht entscheidend sein, um angesichts der politischen Debatte und der Einführung neuer Studienabschlüsse und Studiengänge nicht die wissenschaftliche Hoheit darüber zu verlieren, was eine „erlesene Bildung" ist. Eine klare Vorstellung von guter Lehre bildet den Kern jeder Studiengangsplanung. Hier steht im Mittelpunkt nicht allein die Frage der Lehrinhalte - dies wird oft auf die Vermittlung von Fachwissen reduziert - sondern vor allem auch der Lehr- und Lernziele, der wissenschaftlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, die vermittelt werden sollen.

Was dies betrifft, haben deutsche Universitäten und ihre Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aufgrund ihres Selbstverständnisses und ihrer Orientierung an einem humboldtschen Bildungsideal noch immer eine Vorreiterrolle - auch dies werden viele bestätigen, die im Ausland studiert haben. Das Studium an deutschen Universitäten war weniger verschult, die Betonung wird gelegt auf die Selbständigkeit wissenschaftlichen Arbeitens und auf die Bedeutung wissenschaftlicher Neugier, die Entwicklung eigener Fragestellungen, die Formulierung von Erkenntnisinteressen und die Anwendung und Erprobung von Theorie und Methodik. In Deutschland wird Studierenden in der Regel nicht eine Fragestellung und eine darauf abgestimmte Bibliographie in die Hand gedrückt mit der Aufforderung, diese zu bearbeiten, sondern beides soll von Studierenden eigenständig geleistet werden.

Doch funktioniert dies im Alltag? Ist Studierenden klar oder vielleicht anders formuliert - ist es der Masse von Studierenden vermittelbar, dass es in ihrem Studium nicht allein um die Reproduktion von Wissen geht, dass man also seine mündlichen und schriftlichen Arbeiten nicht mithilfe von Handbuchartikeln, Überblicksdarstellungen und Begriffsdefinitionen aus dem Internet bestreitet? Wie kann zu eigenständigem wissenschaftlichen Arbeiten motiviert werden, wie kann wissenschaftliche Neugier, der Motor allen Forschens, geweckt werden? Vor diesen Fragen resignieren angesichts überfüllter Seminare und angesichts von Studierenden, denen häufig das Ziel und die Bedeutung ihres Studiums nicht klar ist, selbst hoch motivierte Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen.

Mit diesen Fragen benenne ich den Ausgangspunkt und das Ziel allen hochschuldidaktischen Wirkens. Eine Beobachtung, die Wolff-Dietrich Webler einmal in einem seiner Weiterbildungsseminare formuliert hat, scheint hier grundlegend: Studierende, so seine Beobachtung, erhalten tausende Antworten auf nie von ihnen gestellte Fragen. Sie werden überschüttet mit Mitteilungen. Raum für die Verfolgung eigener Fragen bleibt da kaum noch – passives Konsumieren das Ergebnis. Es muss darum gehen, sie wieder zu „Subjekten ihres Studiums und wissenschaftlichen Arbeitens" zu machen.

Hält man an den traditionellen Zielen deutscher Universitäten fest, und dafür möchte ich gerade auch mit Blick auf die neuen Studiengänge plädieren, möchte man den BA also nicht resignierend als ein verbessertes Abitur und das Ende einer qualifizierten wissenschaftlichen Ausbildung verstehen, so ist es zwingend, Konzepte zu entwickeln, die weiter die Bildung hin zur Eigenständigkeit wissenschaftlichen Arbeitens, zur Urteilsfähigkeit und zur selbständigen Positionierung innerhalb wissenschaftlicher Debatten ermöglichen. Diese Frage ist meines Erachtens eine der größten Herausforderungen, denen sich die Universitäten in Deutschland angesichts der politischen Forderungen nach der Verwertbarkeit, dem materiellen Nutzen von Wissenschaften und der drohenden ausschließlichen Marktorientierung von Studiengängen gegenüber sehen. Mit der Einführung des BA in Deutschland droht, so sehen es viele Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die Qualität des wissenschaftlichen Studiums verloren zu gehen. Die Gestaltung der Studiengänge erfolgt häufig unter Zeitdruck und aufgrund der nachvollziehbaren Skepsis widerwillig. Selten stehen Fragen nach den Lehr- und Lernzielen und den Kompetenzen, die vermittelt werden sollen, im Vordergrund - eine der Voraussetzungen, um die wissenschaftlichen Ansprüche eines deutschen Universitätsstudiums vor einer Verschulung und einer reinen Marktorientierung zu bewahren. Stattdessen wird die Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenzen zunehmend in so genannte Professionalisierungsbereiche ausgelagert, wo sie ein Eigenleben entwickeln, das nur noch wenig mit dem eigentlichen wissenschaftlichen Fachstudium zu tun hat.

Hier geht es um Weichenstellungen, wie das Ziel, eine „erlesene Bildung", angesichts des Reformdrucks und der politischen Vorgaben, erreicht werden kann. Der Hochschuldidaktik kommt für die Hochschulentwicklung in dem Moment eine entscheidende Rolle zu, in dem es darum gehen soll, über die Reflektion von Lehr- und Lernzielen und Kompetenzvermittlung den wissenschaftlichen Charakter und das Ziel zur Eigenständigkeit wissenschaftlichen Arbeitens zu erhalten. Wie sieht diese Rolle aus? Meines Erachtens geht es angesichts der geschilderten Probleme und Herausforderungen um vier zentrale Bereiche:

1. Beratung bei der Studiengangsplanung, um eine Studien- und Prüfungsordnung zu entwickeln, die Lehr- und Lernziele bezogen auf Fachwissen und auf Kompetenzen aus der jeweiligen Fachkultur heraus reflektiert und umschreibt und zum Ausgangspunkt aller Lehrplanung macht.
2. Qualifizierung der Lehrenden, um sie in die Lage zu versetzen, anhand unterschiedlicher Lehrformen je nach Zielgruppe und Lehrveranstaltung nicht nur Fachwissen auf hohem Niveau zu vermitteln - diese Fähigkeit wird in der Regel mit Recht vorausgesetzt - sondern Studierende erfolgreich zu eigenständigem wissenschaftlichen Arbeiten zu motivieren und zu erziehen.
3. Eine Koordination von Lehrevaluation und Hochschuldidaktik, um Handlungsoptionen und Qualifizierungsmaßnahmen anzubieten bezogen auf die Defizite, die bei Lehrevaluationen zu Tage treten.
4. Beratung der Universitäten bei der Entwicklung eines innovativen und transparenten Konzepts für den Einsatz der Studiengebühren mit dem Ziel der Verbesserung der Lehre.

Ein solches Vorgehen verspricht Erfolg, wie konkrete Erfahrungen mit Qualifizierungsangeboten in Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklungsberatung an einer wachsenden Zahl deutscher Hochschulen zeigen. Dieses Gleichgewicht von Forschung und Lehre auf hohem Niveau mit entsprechend hohen Anforderungen und Standards muss das Ziel

heutiger Hochschulentwicklung sein. Durch die Einführung von Studiengebühren wird der Druck auf deutsche Hochschulen, exzellente Lehre anzubieten, weiter wachsen. Voraussetzung dazu ist ein klares Verständnis exzellenter Lehre zu entwickeln und Lehrende entsprechend in ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Andernfalls wandern die Studiengebühren, wie vielerorts bereits gefordert, lediglich in die Schaffung neuer Stellen, zunächst zur Verwaltung der Studiengebühren in den Hochschulleitungen, und um personelle Engpässe in der Lehre abzubauen. Im Kern muss es den Universitäten darum gehen, die Kernidee Philipp Melanchthons präsent zu halten und die Hoheit darüber, was „erlesene Bildung" ist und wie diese erreicht wird, nicht aus der Hand zu geben und der Politik allein zu überlassen.

Abgewandelte und gekürzte Rede, gehalten am 29. April 2005 an der Universität Bielefeld anlässlich der Verabschiedung von Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler.

Literaturverzeichnis

Beyer, M. (Hg.) (1997): Melanchthon deutsch. 1. Schule und Universität, Philosophie, Geschichte und Politik. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt., S.41-63.

■ **Dr. Dagmar Freist,** Professorin für neuere Geschichte, Institut für Geschichte, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
E-Mail: dagmar-freist@uni-oldenburg.de

Das Fremde und das Eigene

14. - 16.06.2006, Hotel Elbflorenz, Dresden

Grenzen, Differenzen, Übergänge: eine Veranstaltung über Spannungsfelder inter- und transkultureller Kommunikation vom 14. bis 16. Juni in Dresden.
International ausgewiesene Experten werden zusammenkommen, um sich zum Thema „Interkulturalität" auszutauschen. Rund 34 Millionen Euro vergab die VolkswagenStiftung seit Beginn der 1990er Jahre im Rahmen zweier Förderinitiativen zum „Fremden und Eigenen" für entsprechende Forschungen; 180 Vorhaben wurden während dieser Zeit auf den Weg gebracht.

Die Teilnehmer wollen sich zunächst kritisch mit dem aktuellen Forschungsstand in den Bereichen Identitäts- und Interkulturalitätsforschung auseinandersetzen. Zugleich geht es darum, Möglichkeiten und Chancen des Transfers von Forschungsergebnissen in die gesellschaftliche Praxis zu erörtern. Eine Reihe ausgewählter Beispiele soll dies illustrieren. Ziel ist es dabei, die bisherigen Untersuchungen und Forschungsansätze aktuellen gesellschaftlichen Ereignissen und Fragestellungen gegenüberzustellen - ebenso wie darüber hinaus künftige Aufgabenfelder für die Wissenschaft zu identifizieren.

Der Teilnehmerkreis besteht aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen aus dem In- und Ausland sowie aus Vertretern von Förderorganisationen. Tagungssprachen sind Englisch und Deutsch.
Zur Veranstaltung wird eine mehr als 300-seitige Dokumentation aufgelegt, die die in den beiden Förderinitiativen der VolkswagenStiftung zum „Fremden und Eigenen" unterstützten Projekte vorstellt.

Auch künftig bietet die Stiftung wissenschaftlichen Vorhaben zu Fragen der Interkulturalität, Globalisierung und kulturellen Identität ein Forum; so können etwa im Zuge der personenbezogenen Förderangebote entsprechende Anträge erfolgreich sein. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, in der Initiative „Zukunftsfragen der Gesellschaft" im Rahmen einzelner Ausschreibungen entsprechende Themenstellungen mit gezieltem Praxisbezug zu bearbeiten.

Weitere Informationen: http://www.volkswagenstiftung.de
Quelle: http://iwd-online.de, 04.05.2006, Dr. Christian Jung, VolkswagenStiftung

Christiane Mück & Karen Mühlenbein

Durch Studium zum Spitzenverdienst?

Christiane Mück

Karen Mühlenbein

Die Klage über zu wenig Akademiker hat in Deutschland schon Tradition. Durch mehr Hochschulabsolventen sollen die Konjunktur angekurbelt und die Wettbewerbsfähigkeit verbessert werden. Doch was bedeutet das für die Chancen der Jungakademiker auf dem Arbeitsmarkt? Als Schutz vor Arbeitslosigkeit scheint das Studium noch gut zu funktionieren, besonders in Westdeutschland nimmt jedoch die Einkommensdifferenz zu Absolventen einer Berufsausbildung immer mehr ab. Dieser Beitrag untersucht, für wen das Studium heute immer noch den Weg zum Spitzenverdienst eröffnet, und beschreibt das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage auf dem akademischen Arbeitsmarkt.[1]

Under the title **Top Earnings Through Higher Education?** *Christiane Mück and Karen Mühlenbein* analyze the consequences of expanding higher education for the academic labor market and individual income opportunities. They do this by asking whether studying is still worthwhile. Although higher education graduates continue to have lower unemployment rates than other professional groups, their earnings—with only a few exceptions—are lower than before. This trend differs for men versus women, in the old versus the new German states, in terms of professional experience, in different branches, and in universities versus technical higher education colleges—but partly in unexpected ways.

1. Drang zur Hochschulexpansion

„Wir brauchen mehr Akademiker in Deutschland" – diese Forderung fehlte in keiner der zahlreichen Debatten über die Leistungsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems in den letzten Jahren. Politik, Wirtschaft und wissenschaftliche Forschung sind sich einig, dass ein zu geringer Akademikeranteil in der deutschen Bevölkerung Wachstum und Konkurrenzfähigkeit Deutschlands im Vergleich mit anderen Ländern schwächen könnte. Im internationalen Vergleich scheint die Klage berechtigt: Die „Akademikerquote", also der Bevölkerungsanteil mit Hochschulabschluss, ist in Deutschland mit 19,2% deutlich niedriger als im Durchschnitt der OECD-Länder, der bei 31,8% liegt (OECD 2004, S. 77). Dieser Unterschied wird trotz des hierzulande gut funktionierenden Systems der dualen Berufsausbildung von Politikern in der Regel als Defizit Deutschlands angesehen. Neuere Forschungsergebnisse besonders aus der Wachstumstheorie, die eine differenziertere Funktionsweise des Produktionsfaktors „Bildung" nahe legen (Acemoglu 1998, Card/ DiNardo 2002), spielen in der politischen Diskussion dagegen keine Rolle. Bildung wird nicht erst seit Roman Herzogs Rede 1997 als eine der wichtigsten Ressource in unserem „rohstoffarmen Land" angesehen. Eine besondere Verantwortung kommt dabei den Hochschulen zu, da diese den hoch qualifizierten Nachwuchs für das Informationszeitalter ausbilden sollen. Daher wird seit Anfang der 1990er Jahre mit allen Mitteln versucht, das deutsche Hochschulwesen zu expandieren. Ziel der aktuellen Bundesregierung ist es, dass im Jahr 2010 mindestens 40% eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen, um bei momentan ca. 30% Studienabbrechern langfristig mindestens eine durchschnittliche Akademikerquote zu erreichen. Die Quoten der USA, von Großbritannien, Frankreich und Japan liegen heute schon höher und werden häufig als Referenz herangezogen.

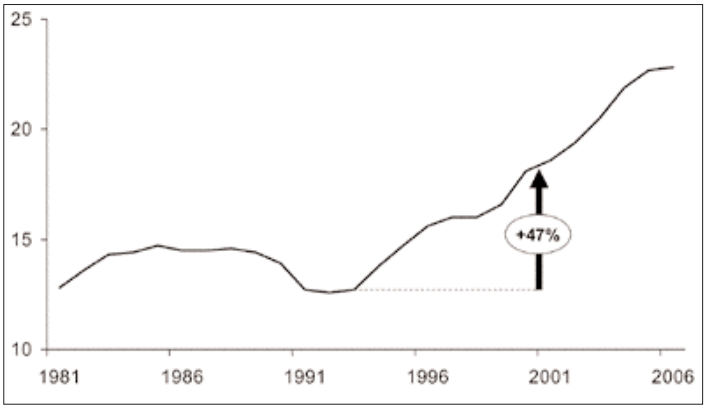
Die ersten Effekte dieser expansiven Hochschulpolitik waren schon zur Jahrtausendwende deutlich auf dem Arbeitsmarkt zu spüren (siehe Abbildung 1). Der Anteil der 25- bis 32jährigen mit Hochschulabschluss stieg von 1991 bis 2001 um fast die Hälfte von unter 13% auf knapp 19% (KMK 2001, S. 32). Obwohl die Hochschulen in vielen Fächern zum Massenbetrieb geworden sind und angesichts der steigenden Studierendenzahlen mit Finanzengpässen kämpfen, werden diese Ergebnisse als Erfolgsgeschichte der deutschen Hochschulpolitik in den letzten Jahren dargestellt. Letzter Meilenstein war die historische Überschreitung der Grenze von zwei Millionen Studierenden in Deutschland im Wintersemester 2003/04. Obwohl durch Gebühren für Zweitstudien und Langzeitstudierende die Gesamtzahl der Studierenden in einigen Ländern wieder zurückgeht, hält sich der Trend von steigenden Studienanfängerzahlen.

2. Niedrige Arbeitslosenquoten

Ein Studium scheint also so attraktiv wie nie zuvor. Doch was versprechen sich die angehenden Akademiker von ihrer Hochschulausbildung? Und können diese Erwartungen im Zeitalter einer regelrechten Akademikerschwemme in Deutschland erfüllt werden? Drei Hoffnungen werden mindestens an die Aufnahme eines Studiums geknüpft: eine sicherer Arbeitsplatz, ein hohes Einkommen sowie eine inter-

[1] Die Aussagen in diesem Beitrag sind detailliert bereits in Nr. 49 der Diskussionsbeiträge zum Public Management unter dem Titel „Lohnt Studieren sich noch? Reaktion des Arbeitsmarkts auf die Ausweitung der Akademikerquote zwischen 1991 und 2001" an der HWP Hamburg erschienen.

Abbildung 1: Akademikerquoten - Anteil der Hochschulabsolventen an der 25-34jährigen Bevölkerung; seit 2001 geschätzt



Quelle: Kultusministerkonferenz

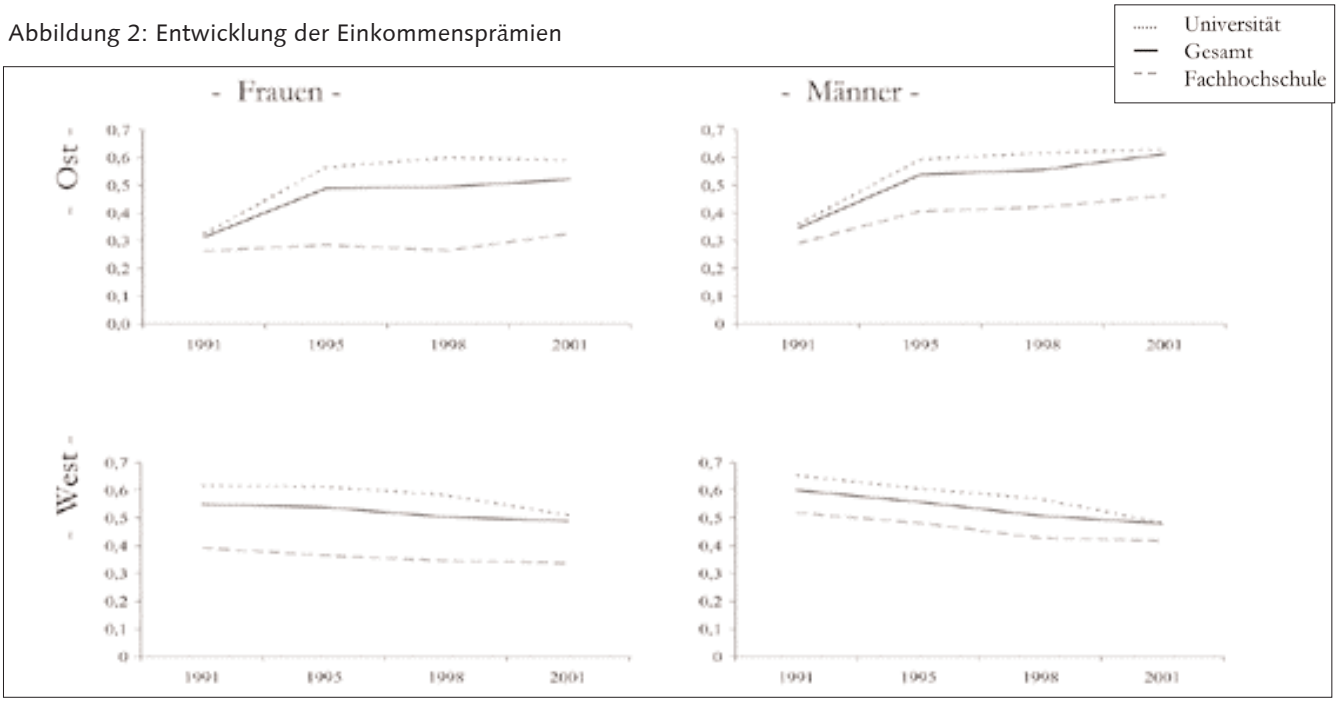
essante Beschäftigung, die persönliche Zufriedenheit verspricht. Während bei qualitativen Aussagen über die Jobzufriedenheit ein großer individueller Interpretationsspielraum besteht, kann anhand großzahliger, quantitativer Daten beurteilt werden, ob sich die Erwartungen auf einen sicheren Arbeitsplatz und ein hohes Einkommen im Arbeitsmarkt erfüllt haben. Hierfür werden Daten des deutschen Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1991, 1995, 1998 und 2001 ausgewertet. Die Datenbasis umfasst je nach Jahr zwischen 130.000 und 145.000 einzelne Datensätze Vollzeit erwerbstätiger Personen mit Wohnsitz in Deutschland, über die Angaben zu Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Höhe des Arbeitseinkommens erhoben wurden. Die Datenbasis wird in 192 Untergruppen nach Geschlecht, Herkunft aus Ost- oder Westdeutschland, beruflicher oder akademischer Ausbildung, Länge der Berufserfahrung (6 Kategorien) sowie Zeitpunkt des Mikrozensus aufgeteilt. Für jede dieser Gruppen wird ein Durchschnittseinkommen berechnet, das die Grundlage für die folgenden Auswertungen ist.

Zunächst ist zu prüfen, ob die Hochschulexpansion zu einer Proletarisierung der Akademiker in Form überproportionaler Arbeitslosigkeit geführt hat, wie dies seit den 1970er Jahren immer wieder befürchtet wird. Das Gegenteil ist der Fall, denn die Arbeitslosenquote für Akademiker ist zwischen 1991 und 2001 gesunken. Auch wenn in den letzten Jahren wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist, sind immer noch weniger als 4% der Akademiker ohne Job. Wer eine Berufsausbildung absolviert hat, dessen Risiko der Arbeitslosigkeit ist seit 1991 jedoch deutlich von rund 6% auf knapp 9% angestiegen, und die potenziellen Arbeitnehmer ohne Ausbildung sind noch weitaus gefährdeter. Der Weg vom Studium in die Arbeitslosigkeit ist somit auch in Zeiten höherer Akademikerquoten nicht wahrscheinlicher geworden.

3. Sinkende Einkommensprämien

Da die Steigerung der Akademikerquote keinen Einfluss auf die Bedrohung durch Arbeitslosigkeit hatte, soll nun untersucht werden, wie sich die relativen Einkommen der Akademiker verändert haben. Dies geschieht durch die Berechnung einer Einkommensprämie für Akademiker für jede der oben beschriebenen Gruppen. Die Einkommensprämie drückt den prozentualen Anteil aus, um den das durchschnittliche Akademikereinkommen das Durchschnittseinkommen des Absolventen einer Berufsausbildung übersteigt (siehe für ein ähnliches Vorgehen Abraham/ Houseman 1995). Es zeigt sich, dass ein Studium zwar immer noch ein Garant für einen erfolgreichen Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem ist, aber nicht mehr unbedingt für den nachfolgenden Aufstieg und die damit ver-

Abbildung 2: Entwicklung der Einkommensprämien



Quelle: Mikrozensus, eigene Analyse

bundenen Gehälter (siehe Abbildung 2). In der Abbildung repräsentiert die Abszisse jeweils das Durchschnittseinkommen von Absolventen einer Berufsausbildung in dieser Personengruppe.
In den neuen Bundesländern erhielt der durchschnittliche Akademiker im Jahr 2001 knapp 60% und die durchschnittliche Akademikerin etwa 50% mehr Gehalt als die Absolventen einer Berufsausbildung. Diese Einkommensprämien sind seit 1991 deutlich gestiegen, nämlich um 77% bei den Männern und um 66% bei den Frauen. Dies ist umso überraschender, als besonders in den ostdeutschen Arbeitsmarkt deutlich mehr Akademiker eintraten. Während der Einkommensanstieg in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung noch durch Anpassungsprozesse bedingt sein kann, scheint es auch im weiteren Verlauf noch einen steigenden Bedarf an Akademikern in den neuen Bundesländern gegeben zu haben, der sich in steigenden Preisen niederschlägt.
In den alten Bundesländern hingegen ist die Einkommensprämie für Akademiker von 1991 bis 2001 um 20% für Männer und um 11% für Frauen gefallen. Der Arbeitsmarkt im Westen zeigte sich damit recht rigide: Das Angebot an Akademikern stieg, die Nachfrage blieb konstant und setzte einen Preisverfall in Gang. Im Durchschnitt verdienen Akademikerinnen und Akademiker in den alten Bundesländern jedoch immer noch jeweils ca. 50% mehr als die Absolventen einer Berufsausbildung.
Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen über die Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen ist bemerkenswert, dass der Arbeitsmarkt im Durchschnitt über alle Fächer offensichtlich noch deutlich zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen differenziert. In den vier betrachteten Gruppen verdienen im Zeitraum von 1991 bis 2001 die Universitätsabsolventen jeweils deutlich mehr als die Arbeitnehmer mit Fachhochschulabschluss. Insgesamt zeigt sich jedoch ein konvergierender Trend zwischen Fachhochschule und Universität.
Die sinkenden Einkommensprämien können nicht nur ein Zeichen für die finanzielle, sondern auch für eine inhaltliche Annäherung der Tätigkeiten von Akademikern und Absolventen einer Berufsausbildung sein. In immer mehr Berufen, in denen früher eine Berufsausbildung als Qualifikation ausreichte, ist heute der Hochschulabschluss Standard. Die zusätzlichen Akademiker aus der Zeit der Hochschulexpansion fanden also in Positionen Beschäftigung, die vorher mit Absolventen einer beruflichen Ausbildung besetzt waren. Obwohl die Akademiker im Durchschnitt teurer sind, verdrängen sie zunehmend die Nicht-Akademiker aus deren angestammten Berufen.

3.1 Veränderung der Einkommensverteilung

Nicht für alle Hochschulabsolventen ist dieser Verfall der Qualifikation ohne Risiko, denn für immer mehr Akademiker lohnt sich das Studium finanziell überhaupt nicht mehr. Die 25% der Akademiker mit den niedrigsten Einkommen verdienen weniger als der durchschnittliche Absolvent einer Berufsausbildung. Für die fünf oder mehr Jahre Studium haben diese Hochschulabsolventen nicht nur auf Einkommen verzichtet und damit Opportunitätskosten angehäuft, sondern sie können mit ihrem Abschluss auch keinen Einkommensvorteil mehr auf dem Arbeitsmarkt erzielen. Sowohl für die Gesellschaft als auch für diese Hochschulabsolventen selbst ist ein solches Studium finanziell kaum mehr zu rechtfertigen.
Doch auch das andere Ende der Einkommensskala ist in Bewegung. Das am besten verdienende Viertel der Akademikerinnen und Akademiker in den neuen Bundesländern konnte zwischen 1991 und 2001 eine Steigerung der Einkommensprämie auf 80% bzw. 100% im Vergleich zum durchschnittlichen Absolventen einer Berufsausbildung realisieren. Im Westen dagegen müssen auch die Topverdiener unter den Akademikern Einbußen in der Einkommensprämie hinnehmen.

3.2 Einkommensprämie nach Berufserfahrung

Besonders beim Berufseinstieg sind die Akademiker den Kräften des Arbeitsmarkts ausgesetzt, denn sie konkurrieren hier mit Arbeitsanbietern, mit denen sie hinsichtlich ihrer Ausbildung und Berufserfahrung gut vergleichbar sind. Wenn es tatsächlich einen Akademikerüberhang gibt, so müssten sich die entsprechenden Effekte auf dem Arbeitsmarkt vor allem bei jungen Akademikern bemerkbar machen (Lui/ Suen 2003). Der Effekt fällt bei den Akademikerinnen im Westen am stärksten aus: Die ohnehin schon sinkende Einkommensprämie fällt für Hochschulabsolventinnen mit weniger als 10 Jahren Berufserfahrung stärker als für berufserfahrene Akademikerinnen. Die Ursache hierfür kann man zum Teil in der überproportionalen Steigerung des Frauenanteils an den Akademikern insgesamt, zum Teil aber auch in einem möglichen Qualitätsverfall der Ausbildung sehen. Bei den Akademikern im Westen und bei Akademikern im Osten scheinen junge Hochschulabsolventen dagegen hoch im Kurs zu stehen. Für die Akademiker in den alten und neuen Bundesländern ist für das Jahr 2001 festzustellen, dass die Gruppe mit der geringsten Berufserfahrung die höchste Einkommensprämie aufweist. Hier ist offenbar das aktuelle Fachwissen aus der Hochschule in vielen Fällen wichtiger als langjährige Berufserfahrung. Auch für die Frauen im Osten zeigen sich – auf niedrigerem Niveau – deutliche Steigerungen der Einkommensprämien vor allem bei den jungen Akademikerinnen.

3.3 Beschäftigungsstruktur nach Branchen

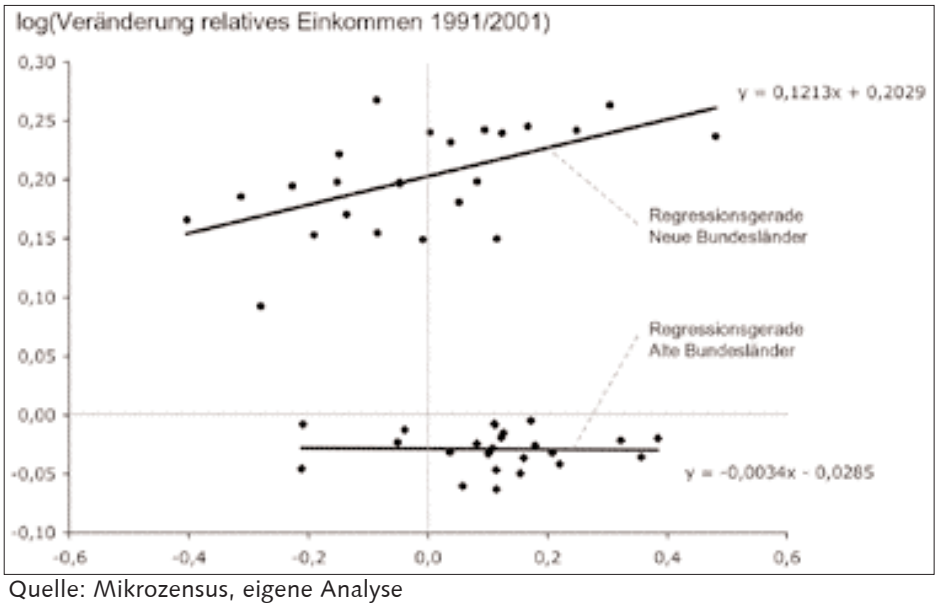
Das klassische Berufsbild der Akademiker beginnt sich zu verändern. Zwar sind immer noch über 90% der Akademiker in technischen Berufen und Dienstleistungsberufen tätig, doch auch die Zahl der Akademiker in Fertigungs- und Agrarberufen nimmt zu. In den alten Bundesländern zeigt sich von 1991 bis 2001 ein Rückgang des Akademikeranteils in technischen Berufen. Die Dienstleistungsberufe jedoch profitieren von der höheren Akademikerzahl: Im Handel, in Banken und Versicherungen, im Gesundheitsbereich sowie allgemein im mittleren Management hat der Akademikeranteil deutlich zugenommen. Die Bedeutung einer Hochschulbildung in den klassischen Spezialistenpositionen der Ingenieure und Naturwissenschaftler sowie in den regulierten Berufen im Sozialwesen ging hingegen deutlich zurück. Die sinkende Einkommensprämie für Akademiker lässt also darauf schließen, dass von Akademikern zunehmend auch Aufgaben übernommen werden, für deren Durchführung früher keine Hochschulausbildung nötig war.

In den neuen Bundesländern ist der Anteil der Akademiker in den technischen Berufen von 33% im Jahr 1991 auf knapp 50% im Jahr 2001 gestiegen, auch im Dienstleistungsbereich gab es ein deutliches Wachstum auf knapp 23%. Der Anteil der Beschäftigten mit Hochschulabschluss ist hier jedoch vor allem in den formal geringeren Qualifikationsstufen, Techniker sowie Kaufleute im Handel und Finanzgewerbe besonders hoch, wohingegen die Akademikerquote bei künstlerischen sowie Gesundheits- und Sozialberufen im Osten noch immer geringer ist als im Westen.
Insgesamt deuten die Veränderungen der Berufsstruktur auf einen deutlichen Entwicklungsschub in Ostdeutschland hin. Die zusätzlichen Hochschulabsolventen der 1990er Jahre fanden überwiegend in technischen Berufen und in den erneuerten Dienstleistungsbereichen in Handel und Finanzgewerbe Beschäftigung. Gleichzeitig erhöhten sich in vielen Bereichen die formalen Qualifikationsanforderungen, was sich in einem steigenden Bedarf an Akademikern niederschlug. Aufgrund dieser Entwicklungen fand die steigende Zahl der Hochschulabsolventen im Osten noch ausreichend adäquate Beschäftigungspositionen. In Westdeutschland hingegen lassen sich keine eindeutigen Anzeichen für fortschreitende technische Entwicklung und Innovation in der Berufsstruktur finden.

4. Erklärungsansatz für Veränderungen

Um zu zeigen, wie der Mengenzuwachs durch Hochschulexpansion und die Einkommensveränderung zusammenhängen, wird die Abhängigkeit zwischen Angebot und Nachfrage untersucht. Der Zusammenhang wird sehr deutlich, wenn die Datenpunkte für die einzelnen Qualifikationsgruppen in ein Mengen-Preis-Diagramm eingetragen werden (Katz/ Murphy 1992). Als Preis wird die logarithmierte Veränderung der Einkommensprämie zwischen 1991 und 2001 abgetragen, als Menge die logarithmierte Veränderung des Anteilswerts der jeweiligen Gruppe an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den Veränderungen im Angebot und den Veränderungen der Einkommensprämien zeigt sich, wenn die Betrachtung in Ost- und Westdeutschland unterteilt wird (siehe Abbildung 3).
In Ostdeutschland gab es für alle Datengruppen einen starken Anstieg des relativen Einkommens. Dieser Anstieg war tendenziell bei den Gruppen der Akademiker am größten, deren relatives Angebot am stärksten zugenommen hat. Die Einkommenssteigerung verlief parallel zum Anstieg der Akademikerquote. Der Arbeitsmarkt hat die zusätzlichen Absolventen demnach nicht nur aufgenommen, sondern sieht sie immer noch als so knappes Gut an, dass sich die relativen Einkommen erhöht haben. Der Bedarf an Akademikern ist schneller gewachsen als das Angebot. Dies entspricht der Situation in den USA in den 1980er Jahren und in vielen Entwicklungsländern (Acemoglu 1998, Card/ DiNardo 2002).
In Westdeutschland zeigt sich, dass alle Datengruppen zwischen 1991 und 2001 eine Verringerung des relativen Einkommens zu verzeichnen hatten. Bei den Gruppen der Akademiker, die gleichzeitig auch Steigerungen im relativen Angebot aufzuweisen hatten, war das Absinken etwas größer. Das bedeutet, dass eine Ausweitung der akademischen Bildungsbeteiligung zu einer Verringerung der Einkommensprämie geführt hat. Die Ergebnisse für Westdeutschland stimmen im Wesentlichen mit denen der Untersuchungen von Fersterer/ Winter-Ebmer (2003) für Österreich und von Steiner/ Lauer (2000) für Deutschland überein. Es zeigt sich ein relativ starrer Bedarf an Akademikern: Eine Markträumung tritt nur dann ein, wenn die Einkommensprämien im Vergleich zu niedriger qualifizierten Beschäftigten sinken.

Abbildung 3: Einkommensprämien und Angebotsausweitung



Quelle: Mikrozensus, eigene Analyse

5. Zusammenfassung und Ausblick: Warum noch studieren?

In Zeiten steigender Absolventenzahlen reagiert der Arbeitsmarkt in den alten Bundesländern eigentlich wie erwartet: Die Einkommensprämien für Akademiker fallen. Aber längst nicht alle Gruppen sind gleichermaßen betroffen. Junge männliche Akademiker können sogar mehr verdienen als ältere. Lediglich bei den Akademikerinnen im Westen wird Berufserfahrung höher geschätzt als Jugend und aktuelles Fachwissen. Gleichzeitig steigt insgesamt die Zahl derer Hochschulabsolventen, für die der Arbeitsmarkt keine finanzielle Belohnung für das Studium bieten kann. Die Akademiker in den neuen Bundesländern haben trotz ihrer steigenden Zahl von einer hohen Nachfrage profitiert und haben ihre Einkommensposition gegenüber den Absolventen einer Berufsausbildung verbessern können. Auch hier können junge Akademiker im Zeitverlauf eine höhere

Einkommensprämie realisieren als ihre erfahrenen Kollegen und ihre Altersgenossinnen.

Die Zeit von 1991 bis 2001 war sicherlich kein einfacher Abschnitt für das deutsche Hochschulsystem und erst recht nicht für den deutschen Arbeitsmarkt. Ob sich daher die dargestellten Entwicklungen auch in ähnlicher Weise in der Zukunft fortsetzen werden, scheint unsicher. Fest steht allerdings, dass junge Menschen es sich im Zeitalter von Studiengebühren und sinkenden Einkommensprämien noch besser überlegen sollten, ob sie tatsächlich ein Studium aufnehmen wollen oder ob nicht vielleicht doch eine berufliche Ausbildung die bessere Alternative darstellt. Eine politische Vorgabe noch höherer Akademikerzahlen könnte viele in die Hochschulbildung gesetzte Hoffnungen enttäuschen. Überzeugende monetäre Anreize zur Aufnahme eines Studiums setzt der Arbeitsmarkt momentan nicht. Es zeigt sich besonders in Westdeutschland, dass die Akademikerquote nur eine der Stellgrößen für die wirtschaftliche Entwicklung ist. Obwohl die Unternehmen vergleichsweise günstig Jungakademiker einstellen können, fehlen die Impulse aus anderen Bereichen. Zudem haben sich vergangene Versuche der Förderung wirtschaftlich relevanter Studiengänge wie Ingenieurwesen und Informatik nur als mäßig erfolgreich erwiesen. Auch die Hochschulen laufen Gefahr, durch die doppelte Kostenschere von Studiengebühren und sinkenden Akademikereinkommen mittelfristig an Attraktivität zu verlieren. Umso wichtiger sind die Anstrengungen, im Studium verstärkt berufsrelevante Fähigkeiten zu vermitteln. Die Zweiteilung in berufsorientierte Bachelor- und wissenschaftlich ausgerichtete Master-Programme kann daher auch eine Chance für die Hochschulen sein, den Wert unterschiedlicher Aspekte der Hochschulausbildung klarer herauszustellen.

Letztlich soll die Hochschule ja mehr sein, als nur ein verpflichtender Ausbildungsabschnitt, um überhaupt einen Arbeitsplatz zu erhalten. Vom Studium abhalten lassen sollte sich trotz dieser Entwicklungen dennoch kein begabter junger Mensch – Idealismus vorausgesetzt.

Literaturverzeichnis

Abraham, K. G./ Houseman, S. N. (1995): Earnings inequality in Germany. In: Freeman, R. B.; Katz, L. (eds.): Differences and changes in wage structures. Chicago: University of Chicago Press.

Acemoglu, D. (1998): Why do new technologies complement skills? In: Quarterly Journal of Economics, Vol. 113, Nr. 4, pp. 1055-1090.

Card, D./ DiNardo, J. E. (2002): Skillbased technology change and rising wage inequality. In: Journal of Labor Economics, Vol. 20, Nr. 4, pp. 733-784.

Fersterer, J./ Winter-Ebmer, R. (2003): Are Austrian returns to education falling over time? In: Labour Economics, Vol. 10, Nr. 1, pp. 73-89.

Katz, L. F./ Murphy, K. M. (1992): Changes in relative wages 1963-1987: Supply and demand factors. In: Quarterly Journal of Economics, Nr. 1, pp. 35-78.

KMK (2001): Quantitative Entwicklungen im Schul- und Hochschulbereich bis 2015. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Sonderheft Nr. 97. Bonn, Kultusministerkonferenz.

Lui, H.-K./ Suen, W. (2003): Shrinking earnings premium for university graduates in Hong Kong: The effect of quantity or quality. In: Contemporary Economic Policy, Vol. 23, Nr. 2, pp. 242-254.

OECD (2004): Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2004. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Steiner, V./ Lauer, C. (2000): Private Erträge von Bildungsinvestitionen in Deutschland. In: Beihefte zur Konjunkturpolitik, Zeitschrift für angewandte Wirtschaftsforschung – Applied Economics Quarterly, Vol. 51, pp. 71-101.

■ **Christiane Mück,** Diplom-Kauffrau, promoviert am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg über „Positionierung von Hochschulen durch Weiterbildung“, E-Mail: cmueck@gmx.net

■ **Karen Mühlenbein,** Diplom-Kauffrau, promoviert an der Universität Hamburg am Arbeitsbereich Public Management zum Thema „Fehlsteuerung von Hochschulreform“, E-Mail: k.muehl@gmx.net

Heidelberger Akademie der Wissenschaften veranstaltet Nachwuchskonferenz

30.000 Euro für Jungwissenschaftler - Ideenskizzen bis zum 15. Juli 2006 erbeten

Die Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Akademie der Wissenschaften des Landes Baden-Württemberg, lädt Gruppen von Nachwuchswissenschaftler ein, sich mit Ideenskizzen um Mittel zur Ausrichtung einer wissenschaftlichen Konferenz zu bewerben. Sie stellt für die Konferenz 30.000 Euro zur Verfügung. Die Konferenz soll Mitte des Jahres 2007 stattfinden.

Interessierte junge Wissenschaftler werden aufgefordert, bis zum 15. Juli 2006 einen Antrag im Umfang von etwa zwei Seiten bei der Heidelberger Akademie der Wissenschaften einzureichen. Die Akademie wird unter den eingereichten Skizzen eine Vorauswahl treffen und die erfolgreichen Bewerber um einen ausgearbeiteten Antrag bitten.

Die Antragsteller sind in der Wahl des Konferenzthemas wie in der wissenschaftlichen Planung der Konferenz grundsätzlich frei. Die Akademie bietet aber ihre aktive Unterstützung bei der Verwirklichung des erfolgreichen Antrags an. Die interessierten Gruppen sollen mit dem vorgeschlagenen Thema einen interdisziplinären Ansatz verfolgen. Antragsberechtigt sind Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die noch keine Lebenszeitprofessur innehaben und nicht älter als 35 Jahre sind. Der Hauptantragsteller muss aus Baden-Württemberg kommen. Tagungsort ist die Heidelberger Akademie der Wissenschaften.

Rückfragen bitte an: Dr. Johannes Schnurr, Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, E-Mail: johannes.schnurr@urz.uni-heidelberg.de

Frank Teuteberg

Frank Teuteberg

Die Juniorprofessur -
Teil 1: Situationsanalyse und Erfahrungen

Eines der wichtigsten und vielfach auch sehr kontrovers diskutierten Reformelemente der 5. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (5. HRGÄndG) ist die als neuer Qualifizierungsweg für den wissenschaftlichen Nachwuchs in 2002 eingeführte Juniorprofessur. In diesem Beitrag werden als Teil 1 nach einem kurzen Überblick über einige rechtliche Aspekte der Juniorprofessur die Pro- und Contra-Argumente dieses Qualifikationsweges diskutiert. Zudem wird die derzeit an den Universitäten praktizierte Verfahrensweise zur Evaluierung von Juniorprofessoren[1] vorgestellt. Abschließend werden in HSW 3-2006 als Teil 2 personal-, organisations- und hochschulpolitische Gestaltungsempfehlungen für die weitere Ausgestaltung der Juniorprofessur gegeben. Dieser Beitrag richtet sich sowohl an Nachwuchswissenschaftler, die Entscheidungshilfe bei der Wahl der unterschiedlichen Qualifikationswege zur Lebenszeitprofessur suchen als auch an Fakultäten, Universitäten und Bildungspolitiker, die in den nächsten Jahren die weitere Umsetzung und Ausgestaltung der Juniorprofessur aktiv mitgestalten werden.

Frank Teuteberg, himself a junior professor, presents an overview on **The Rank of Junior Professor: Experiences and Recommendations for the Future**. The first part of his article is published here; the second part will follow in Issue 3-2006. This first part examines the legal and (infra-) structural organization of this office and its suitability for promoting young scientists. Although the author always takes a constructive and positive approach despite being personally affected, his data depict a particularly negative example of federal state misdirection. The variety of state-specific variations in this personnel category is confusing and thereby misleading, making conditions for success less clear than ever before. Such a lack of clarity places an increasing pressure on young scientists who try to comply with all conceivable selection patterns while making unacceptable sacrifices in their private lives (doing without marriage or children), with negative consequences for society as a whole.

1. Einleitung

Im Rahmen der 5. Novelle des Hochschulrahmengesetzes (5. HRGÄndG) von 2002 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Juniorprofessur als neuen Qualifikationsweg zur Lebenszeitprofessur auf den Weg gebracht. Die zentralen Ziele, die auch weiterhin mehrheitlich geteilt werden, waren seinerzeit die folgenden (Hansen/ Ridder 2003):

- Frühere Unabhängigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses in Forschung und Lehre nach der Promotion,
- Annäherung an internationale Qualifikationswege zur Lebenszeitprofessur,
- Senkung des Erstberufungsalters,
- Erhöhung des Frauenanteils und des Anteils ausländischer Nachwuchswissenschaftler,
- Höhere Planbarkeit der wissenschaftlichen Karriere.

Am 27. Juli 2004 wurde nach einer Klage der Länder Bayern, Sachsen und Thüringen die 5. Novelle des HRG vom Bundesverfassungsgericht in einem Mehrheitsvotum (gegen das Votum der drei Verfassungsrichter Osterloh, Lübbe-Wolff und Gerhardt) als verfassungswidrig gewertet und damit für nichtig erklärt. Dieses Urteil wurde seinerzeit damit begründet, dass der Bund mit der Novelle seine Rahmengesetzgebungskompetenz überschritten und die Länderkompetenzen damit zu stark eingeschränkt habe.
Zum Qualifikationsweg der Juniorprofessur als solcher und der damit verknüpften Reformziele hat das Bundesverfassungsgericht jedoch keine Aussage getroffen. Selbst die Kritiker der 5. Novelle des Hochschulrahmengesetzes stehen dem Qualifikationsweg Juniorprofessur vielfach positiv gegenüber. Mittlerweile wurde die Juniorprofessur in fast allen Ländern fest in den Hochschulgesetzen verankert. Auch die Hochschulrektorenkonferenz befürwortet den Qualifikationsweg „Juniorprofessur". Bundesweit sind bislang mehr als 900 Juniorprofessuren an 65 Universitäten eingerichtet worden (Frank et al. 2004). Nichtsdestotrotz ist die weitere Umsetzung und Ausgestaltung der Juniorprofessur Grundlage weiterer Diskussionen. Angesichts der Vielzahl an Qualifikationswegen besteht beim heutigen wissenschaftlichen Nachwuchs Verunsicherung darüber, welcher Weg der „Königsweg" zur unbefristeten Professur an Universitäten ist: Die klassische Habilitation, die kumulative Habilitation[2], die Juniorprofessur oder angesichts der zunehmenden Bedeutung von Praxisbezug in der Lehre sowie Drittmitteleinwerbung und Industriekontakten sogar der Weg ohne Habilitation über eine drei- bis fünfjährige berufliche Praxis (so wie dies die Einstellungsvoraussetzung an Fachhochschulen ist). Es ist angesichts der Vielzahl an Qualifikationswegen nicht verwunderlich, dass viele hochschulpolitische Debatten in den vergangenen 4 Jahren auch unter dem Begriff „Lost Generation" geführt wurden (Leist/

[1] Nachfolgend sind sowohl Frauen als auch Männer gemeint, wenn in diesem Beitrag von Professoren, Juniorprofessoren oder Nachwuchswissenschaftlern die Rede ist.

[2] Bei einer kumulativen Habilitation werden mehrere – meist zusammenhängende - wissenschaftliche Arbeiten, die einer Habilitationsschrift („2. Buch") adäquat sind, zusammen mit einem diese bündelnden und aufeinander beziehenden Rahmentext vorgelegt.

Meier 2002, S. 511). Als wesentliche Defizite in der Ausgestaltung der Juniorprofessur werden vielfach die unklare Gewichtung einzelner Evaluationskriterien, zu umfangreiche Prüfungs- und Lehrverpflichtungen, eine oftmals nicht wettbewerbsfähige Grundausstattung, fehlende Programme zur Förderung hochschuldidaktischer Basiskompetenz, eine mangelhafte Familienverträglichkeit der Juniorprofessur sowie fehlende Tenure-Track-Optionen diskutiert (Buch et. al. 2004).

2. Rechtliche Aspekte der Juniorprofessur – ein Ländervergleich

Bis zum heutigen Zeitpunkt haben noch nicht alle Länder die Juniorprofessur in Landesrecht umgesetzt bzw. die Umsetzung befindet sich derzeit noch im parlamentarischen Verfahren. Zudem herrscht nicht überall Begriffsklarheit:

Die meisten Länder verwenden „Hochschullehrer" als Oberbegriff für Juniorprofessoren und Professoren; nur in einigen Ländern können Juniorprofessoren bereits den Titel „Professor" führen. Zu den führenden Ländern – an der Zahl der eingerichteten Juniorprofessorenstellen gemessen – zählen derzeit die Bundesländer Niedersachsen, Nordrhein-Westfallen sowie Berlin, wobei die Humboldt-Universität Berlin mit mehr als 45 eingerichteten Juniorprofessuren besonders aktiv ist (Schreiber 2004). Abbildung 1 gibt einen Überblick über die rechtliche Verankerung der Juniorprofessur in den aktuellen Landeshochschulgesetzen, welche auf der Homepage des Deutschen Hochschulverbands (http://www.hochschulverband.de/cms/index.php?id=100) eingesehen werden können. Vielfach wurde den seinerzeit gegen das 5. HRGÄndG klagenden Ländern Bayern, Sachsen und Thüringen unterstellt, dass sie gegen die Juniorprofessur als neuen Qualifikationsweg seien und die Nachwuchsförderung blockierten. Thomas Goppel (Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Bayern) stellte hierzu jedoch klar:

„Wir sind nicht gegen die Juniorprofessur, sondern wir unterstützen diesen neuen Qualifizierungsweg, der neue Möglichkeiten eröffnen kann bei der Suche nach Hochschulkonzepten der Zukunft." (duz 2004, S. 8)

Abbildung 1: Die Juniorprofessur im Ländervergleich (Status: März 2006)

Bundesland	Status/ Titel	Ausschreibungsfreie Entfristung (Tenure)	Lehrdeputat	Gesetzliche Regelung	Besonderheiten
Baden-Württemberg	Hochschullehrer/ Juniorprofessor	Ja	4-6 SWS	LHG BW – 2. HRÄG vom 05.01.05	Setzt auf Vielfalt in Qualifikation zur Professur: Juniorprofessur, Habilitation und sonstige wiss. Leist.
Bayern	noch keine Regelung zur Juniorprofessur	noch keine Regelung zur Juniorprofessur	noch keine Regelung	BayHSchG vom 09.07.03	noch keine Regelung zur Juniorprofessur
Berlin	Professor	Ja	4-6 SWS	BerlHG vom 21.04.05	Zusätzliche wiss. Leist. in Berufungsverfahren sollen nicht Gegenstand eines Prüfungsverfahrens sein
Brandenburg	Professor	Ja	4-6 SWS	BbgHG vom 06.07.04	-
Bremen	Professor	Ja	4-6 SWS	BremHG vom 11.07.03	-
Hamburg	Professor	Ja	4-6 SWS	HmbHG vom 04.05.05	-
Hessen	Professorengruppe/Juniorprofessor	Ja	4-6 SWS	HessHG vom 20.12.04	Setzt auf Vielfalt in Qualifikation zur Professur: Juniorprofessur, Habilitation und sonstige wiss. Leist.
Mecklenburg-Vorpommern	Hochschullehrer/Juniorprofessor	Ja	4-6 SWS	LHG M-V vom 05.06.03	-
Niedersachsen	Hochschullehrer/ Juniorprofessor	Ja	4-6 SWS	NHG vom 24.06.02, zuletzt geändert: 19.09.04	In der aktuellen Änderungsnovelle ist vorgesehen, dass Juniorprofessoren den Titel "Professor" führen dürfen; setzt auf Vielfalt in Qualifikationswegen
Nordrhein-Westfalen	Hochschullehrer/ Juniorprofessor	Ja	4 SWS; 5 SWS (2. Phase)	HRWG vom 30.11.04	Setzt auf Vielfalt in Qualifikation zur Professur: Juniorprofessur, Habilitation und sonstige wiss. Leist.
Rheinland-Pfalz	Hochschullehrer/ Juniorprofessor	Ja	4-6 SWS	HochSchG vom 01.07.03	-
Saarland	Hochschullehrer/ Juniorprofessor	Ja	4-6 SWS	UG vom 23.06.04	Ein Forschungsfreisemester ist auch für Juniorprof. nach positiver Zwischenevaluation möglich
Sachsen	noch keine Regelung zur Juniorprofessur	noch keine Regelung zur Juniorprofessur	noch keine Regelung	SächsHG vom 23.05.04	noch keine Regelung zur Juniorprofessur
Sachsen-Anhalt	Hochschullehrer/ Juniorprofessor	Ja	4-6 SWS	HSG LSA vom 05.05.04	Setzt auf Vielfalt in Qualifikation zur Professur: Juniorprofessur, Habilitation und sonstige wiss. Leist.
Schleswig-Holstein	Professor	Ja	4-6 SWS	HSG vom 10.12.04	Setzt auf Vielfalt in Qualifikation zur Professur: Juniorprofessur, Habilitation und sonstige wiss. Leist.
Thüringen	Professor	Ja	4-6 SWS	ThürHG vom 24.06.03 und ThürJPG vom 02.05.05	Setzt auf Vielfalt in Qualifikation zur Professur: Juniorprofessur, Habilitation und sonstige wiss. Leist.

Das gegen das 5. HRGÄndG klagende Land Thüringen hat zudem am 02.05.05 (ThürJPG) die Juniorprofessur als gleichberechtigten Qualifikationsweg in das Hochschullandesgesetz aufgenommen.

3. Pro und Contra Qualifikationsweg Juniorprofessur in der Literatur

In diesem Abschnitt wird das Für und Wider zum Qualifikationsweg Juniorprofessur anhand von Pro- und Contra-Argumenten diskutiert. In den Abbildungen 2 bis 4 werden hierzu

Abbildung 2: Pro und Contra Qualifikationsweg "Juniorprofessur" (Personale Argumente)

Pro-Argumente	Contra-Argumente	Literatur
- Frühere Selbständigkeit von Juniorprofessoren - Höherer Status, Anerkennung und Attraktivität einer Juniorprofessur - Höhere Produktivität und intrinsische Motivation der Nachwuchswissenschaftler im Rahmen der Juniorprofessur als bei der klassischen Habilitation als Qualifikationsweg zur Lebenszeitprofessur - Senkung des Lebensalters bei Ruf auf Lebenszeitprofessur	- Bestehende Unsicherheiten, auf welche der zahlreichen Kriterien in der Evaluation vom Gutachtergremium besonders viel Wert gelegt wird - Gefahr der Überforderung und Kampf um das eigene Budget gegen die "Stärkeren" in der Fakultät - Gefahr der Abhängigkeit vom "Goodwill" der gesamten Fakultät - Gefahr der frühen Ausbeutung durch die Fakultät mit der Aussicht auf eine Lebenszeitprofessur - Höhere Belastung durch Gremientätigkeit, Selbstverwaltung, Drittmitteleinwerbung, Kampf ums eigene Budget, Lehrbelastung, etc. gegenüber wissenschaftlichen Assistenten (Habilitanden) und dadurch aufgrund fehlender Zeit für die Forschung Wettbewerbsnachteil gegenüber Habilitanden - Ausbeutung durch viel professorale Lehre und Forschung für relativ wenig Geld - Gefahr der Diskriminierung bei Ausbleiben eines externen Rufes - Durch Annäherung an eine Laufbahn weitere Entkopplung von beruflicher Praxis	(Leist, Meier 2002, S. 511) Detmer (2001) (Frank et al. 2004) (Fischer et al. 2001, S. 184) (Thieme 2001, S. 475 f.) (Kemfert 2005) (Eckardstein et al. 2001, S. 193) (Ebel-Gabriel 2003) (Munske 2000, S. 413)

Abbildung 3: Pro und Contra Qualifikationsweg "Juniorprofessur" (Organisationale Argumente)

Pro-Argumente	Contra-Argumente	Literatur
- Die Juniorprofessur ist ein Qualifikationsweg zur systematischen Personalplanung und Hochschulentwicklung - Im Fall des Tenure Track kann sich die aufnehmende Fakultät über einen Zeitraum von bis zu 6 Jahren ein genaues Bild vom wissenschaftlichen Nachwuchs machen sowie auch auf Forschung, Lehre sowie Fort- und Weiterbildung Einfluss nehmen - Verbesserter Qualifikationsnachweis für den Beruf eines Professors, da Bewährung über längeren Zeitraum statt zeitpunktbezogene Prüfung wie bei der Habilitation - Keine Gefahr der Abhängigkeit und "Ausbeutung" durch einen Hochschullehrer	- Unklare Fürsorgepflichten für Juniorprofessoren und fehlende Förderung und Betreuung durch einen erfahrenen Hochschullehrer - Isolierung und Abkopplung der Juniorprofessoren - Juniorprofessoren sind aufgrund der Evaluierung nicht mehr nur von einem Professor (Betreuer der Habilitation) sondern von gesamten Kollegium (Fachbereich) abhängig - Die Attraktivität einer wiss. Karriere im "Mittelbau" wird weiter gemindert sowie weitgehend von der Chance auf eine Lebenszeitprofessur abgekoppelt	(Leist, Meier 2002, S. 511) (Berning, Küpper 2001, S. 127 f.) (Munske 2000, S. 413)

Abbildung 4: Pro und Contra Qualifikationsweg "Juniorprofessur" (Bildungspolitische Argumente)

Pro-Argumente	Contra-Argumente	Literatur
- Bei der Besetzung von Lebenszeitprofessuren ist typischerweise über die Qualität der Forschung und Lehre bei Juniorprofessoren mehr bekannt als bei Habilitierten, da das gesamte Aufgabenspektrum eines Professors bei Juniorprofessoren und wesentlich mehr Leistungsmerkmale einer Evaluierung unterzogen wird; die Transparenz, Objektivität, Chancengleichheit und Effizienz der Auswahlprozesse in Berufungsverfahren kann dadurch grundsätzlich erhöht werden - Die Juniorprofessur steigert die Internationalität des Wissenschaftsstandorts Deutschland, da ein international vergleichbarer Qualifikationsweg - Die Juniorprofessur steigert das Innovationspotential am Wissenschaftsstandort Deutschland durch junge und motivierte Leistungsträger - Attraktiver Karriereweg für Frauen, da die Juniorprofessur eine frühzeitige Eigenständigkeit in Forschung und Lehre und eine grundsätzlich flexible Zeiteinteilung ermöglicht	- Nur durch die Prüfung im Rahmen der Habilitation ist eine Sicherung der Qualitätsstandards gewährleistet; die Juniorprofessur führt zur "McDonaldisierung" des Weges zur Lebenszeitprofessur - Stärkere Spezialisierung des wissenschaftlichen Nachwuchs - Stärkere Verwertungsorientierung und Kurzfristigkeit sowie Mehrfachverwendung von Forschungsergebnissen für Publikationen, durch "publish-or-perish"- Anreize aufgrund des kurzen Evaluierungszeitraums von 3 Jahren - Die Juniorprofessur lässt sich kostenneutral nicht verwirklichen ohne das dies zu Lasten des Mittelbaus geht	(Hartung 2004) (Frank et al. 2004) (Munske 2000, S. 413) (Berning, Küpper 2001, S. 127 f.) (o.V. 2004) Epping (2001) Frank (2001)

einzelne Argumente für und gegen die Juniorprofessur aus personeller, organisationaler und bildungspolitischer Perspektive angeführt (Hansen/ Ridder 2003, S. 6 ff.). Die Argumente wurden primär Kurzbeiträgen und Aufsätzen der hochschuldidaktischen Fachliteratur entnommen. Die Contra-Argumente werden in Abschnitt 5 verwendet, um Gestaltungsempfehlungen zur Beseitigung bzw. Minderung der in diesem Abschnitt aufgeführten Problembereiche zu geben.

3.1 Personale Argumente

Die in Abbildung 2 angeführten personalen Argumente beziehen sich auf die Arbeits- und Qualifikationsbedingungen der Nachwuchswissenschaftler.

3.2 Organisationale Argumente

Abbildung 3 führt Argumente auf der Mikroebene an, d.h. auf der Ebene der Fakultäten und deren Organisationsstrukturen, an.

3.3 Bildungspolitische Argumente

Abbildung 4 führt Argumente auf der Makroebene an, d.h. es werden Überlegungen zu den bildungspolitischen Konsequenzen, die sich aus dem neuen Qualifikationsweg Juniorprofessur ergeben, gemacht.

4. Evaluierung von Juniorprofessoren

In den gesetzlichen Regelungen der Bundesländer sowie den Evaluierungsordnungen der Universitäten wird zumeist der Begriff „Zwischenevaluation" verwendet, jedoch ist eine weitere Evaluation (im Sinne einer „Abschlussevaluierung") in den Hochschulgesetzen der Länder grundsätzlich nicht vorgesehen. Es bleibt jedoch den einzelnen Universitäten vorbehalten, ob sie ggf. nach Ablauf von 6 Jahren die Juniorprofessoren nochmals einer weiteren Evaluierung auf der Basis interner und externer Gutachten unterziehen wollen, die dann, im Falle einer positiven Beurteilung, mit einer Entfristung (Tenure) der Stelle ohne weitere Ausschreibung verbunden sein könnte.

4.1 Evaluierungskriterien

Zahlreiche Universitäten haben zwischenzeitlich Ordnungen zur Evaluierung von Juniorprofessuren verabschiedet. Der Verfahrensablauf ist bei den im Rahmen dieses Beitrags heran-

Abbildung 5: Für die Evaluierung von Juniorprofessoren herangezogene Kriterien

Forschungstätigkeit	▪ Lebenslauf ▪ Vollständige Liste der Publikationen und wissenschaftlichen Vorträge ▪ Patente ▪ Erläuterung der durchgeführten Forschungsprojekte und zukünftig geplanten Projekte ▪ Darstellung der Kooperationen mit anderen Wissenschaftlern (national und international) ▪ Gestellte Drittmitelanträge und eingeworbene Drittmittel ▪ Mitgliedschaften in wissenschaftlichen Gremien ▪ Wissenschaftstransfer (Wirtschaft, Verwaltung, Politik) bzw. Kooperation mit Praxisbereichen ▪ Betreuung von Dissertationsvorhaben ▪ Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ▪ Gutachtertätigkeit ▪ Teilnahme und Mitwirkung an Tagungen ▪ Auszeichnungen und Preise im Berichtszeitraum ▪ Tätigkeit als Herausgeberin oder Rezensent für wissenschaftliche Journale und andere Publikationen
Lehrtätigkeit	▪ Erläuterung zur Einbindung in den Studiengang/die Studiengänge ▪ Nennung der durchgeführten Lehrveranstaltungen ▪ Erläuterung der verwendete Lehrformen, angewandte Didaktik und Methodik, Einsatz neuer Medien ▪ Offenlegung und Kommentierung der Ergebnisse der Lehrevaluation ▪ Erarbeitung von Lehr- und Studienmaterialien, ▪ Beratung und Betreuung von Studenten ▪ Durchführung von Prüfungen ▪ Betreuung von Abschlussarbeiten (Seminar-, Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten)
Selbstverwaltung, Fort- und Weiterbildung	▪ Beteiligung an universitärer Selbstverwaltung, Ämter ▪ Mitgliedschaft in universitären Arbeitsgruppen und Darstellung des eigenen Beitrags ▪ Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ▪ Entwicklung von Studiengängen, Curricula und Strukturplanungen

gezogenen Evaluationsordnungen nahezu identisch. Nach jeweils ca. 23 bis 30 Monaten (2,5 Jahre) reicht der Juniorprofessor einen Selbstreport ein. Dieser Selbstreport umfasst i.d.R. die in Abbildung 5 aufgeführten Evaluierungskriterien. Zusätzlich werden eine Stellungnahme des Studiendekans und die Ergebnisse der Lehrevaluationen herangezogen sowie insgesamt 2-3 interne bzw. externe Gutachten von Professoren eingeholt. Das Verfahren wird jeweils unter Federführung der Fakultät durchgeführt. Auf der Basis dieser Unterlagen gibt der Fakultätsrat dem Präsidium/ Rektorat der jeweiligen Universität dann eine Empfehlung zur Verlängerung des Dienstverhältnisses der evaluierten Juniorprofessuren ab. Das Dienstverhältnis kann bei positiver Evaluierung laut Landeshochschulgesetzen daraufhin vom Präsidium/ Rektorat um bis zu 3 weitere Jahre verlängert werden. Im Falle einer negativen Evaluierung kann es um bis zu 1 Jahr verlängert werden. Unterschiede sind in den herangezogenen Evaluierungsrichtlinien in der Anzahl und Auswahl der Gutachter festzustellen, die zwischen 2 und 3 Gutachtern variieren. Zudem wird an einigen Universitäten auch ein interner Gutachter herangezogen (z.B. Universität Osnabrück, Niedersachsen), während an anderen Universitäten ausschließlich externe Gutachter die Leistungen in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung prüfen (z.B. Universität Oldenburg, Niedersachsen). I.d.R. haben die Juniorprofessoren ein Mitspracherecht bei der Auswahl der Gutachter. An der Universität Oldenburg können die Juniorprofessoren bspw. bis zu 4 externe Gutachter dem Fakultätsrat vorschlagen, von denen eine Evaluierungskommission dann 2 Gutachter auswählt. Die Selbstreporte sollen nach den Evaluierungsrichtlinien jeweils Angaben zu Leistungen in *Forschung, Lehre sowie Selbstverwaltung und Fort- und Weiterbildung* umfassen. Abbildung 5 fasst Kriterien zusammen, die auf einer Auswertung der folgenden Evaluierungsrichtlinien (Evaluierungsordnungen) basieren:

- Universität Osnabrück: http://www2.uni-osnabrueck.de/ordnungen/allgemeine_o/Ordnung-Verlaengerung-JP_2005-09.pdf
- Universität Aachen: http://www-zhv.rwth-aachen.de/zentral/dez6_publikationen_richtlinie_zwischeneval_jp.pdf
- Universität Clausthal-Zellerfeld: http://www.juniorprofessur.org/Downloads/Zwischenevaluationsrichtlinie-TUC.pdf
- Universität Oldenburg: http://www.uni-oldenburg.de/dezernat1/download/JunProf/jp_leitfad_100206.pdf
- Humboldt-Universität Berlin: http://www.amb.hu-berlin.de/2003/42/4220030
- Universität Potsdam: http://www.uni-potsdam.de/u/forschung/national/wissnachwuchs/satzung-jp.pdf

Abbildung 6: Exemplarischer Ablauf eines Evaluierungsverfahrens

Evaluationsschritt	Dauer	Zeitleiste (nach Dienstantritt)
- Verfahrenseröffnung durch den Fakultätsrat		2 Jahre, 3 Monate
- Aufforderung der Fakultät an den Juniorprofessor zur Erstellung eines Selbstberichts	4 Wochen	2 Jahre, 4 Monate
- Benennung der Evaluationskommission durch den Fakultätsrat - Benennung der internen/externen Gutachter durch die Evaluationskommission - Bestimmung der Gutachter durch den Fakultätsrat	4 Wochen	2 Jahre, 5 Monate
- Bericht der Gutachter	8 Wochen	2 Jahre, 7 Monate
- Verfassen eines (vorläufigen) Berichts der Evaluierungskommission auf Basis der Gutachten, der Lehrevaluation und der Stellungnahme des Studiendekans sowie des Selbstreports	4 Wochen	2 Jahre, 8 Monate
- Stellungnahme des Juniorprofessors zum Bericht der Evaluierungskommission und den eingeholten Gutachten	2 Woche	2 Jahre, 8 Monate, 2 Wochen
- Abschlussbericht und Beschluss des Fakultätsrates und Empfehlung der Fakultät an das Rektorat bzw. Präsidium	2 Wochen	2 Jahre, 9 Monate
Entscheidung des Rektorats bzw. Präsidiums zur Verlängerung bzw. Beendigung des Dienstverhältnisses und Bearbeitung durch die Personalabteilung	Zeitnah	

- Universität Hamburg: http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/k/7/hochschulrecht/zwi_ev_jp.pdf
- Universität Trier: http://www1.uni-trier.de/kiosk/forschungsreferat/leitfaden.doc

Die Evaluierungsrichtlinien der zuvor aufgeführten Universitäten wurden gewählt, da sie im Vergleich zu anderen Universitäten in Deutschland jeweils überdurchschnittlich viele Stellen für Juniorprofessoren eingerichtet haben und bereits erfolgreich Evaluierungen von Juniorprofessoren durchgeführt haben. Es wird deutlich, dass bei der Evaluierung von Juniorprofessoren wesentlich umfangreicher und mehr Kriterien zur Beurteilung der Eignung des wissenschaftlichen Nachwuchses für den Beruf des Hochschullehrers herangezogen werden als bei einer klassischen Habilitation. Die Qualität von Veröffentlichungen wie bei einer kumulativen Habilitation spielt dabei ebenso eine Rolle wie die Drittmitteleinwerbung, Managementbefähigungen, Umfang der internationalen Forschungskooperationen sowie hochschuldidaktische Kompetenzen (Didaktik, Lehrspektrum, Lehrplan), Gremienarbeit, außeruniversitäres Engagement, etc. (Frank et al. 2004). Im Unterschied zur Evaluierung von Juniorprofessoren wird bei einem klassischen Habilitationsverfahren im Wesentlichen die Anfertigung eines „zweiten Buches" beurteilt.

4.2 Zeitlicher Ablauf der Evaluierung

Abbildung 6 zeigt einen exemplarischen, zeitlichen Ablauf, der auf den Empfehlungen der Universitäten Clausthal-Zellerfeld sowie der Ordnung der Universität Aachen basiert. Die einzelnen Evaluationsrichtlinien empfehlen spätestens zwischen 2 Jahre und 1 Monat und 2 Jahre und 6 Monate nach Dienstantritt das Evaluationsverfahren zu eröffnen.

4.3 Evaluierung von Nachwuchswissenschaftlern? Quo vadis?

Möglicherweise nähern sich das Evaluationsverfahren von Juniorprofessoren und die Habilitationsprüfung immer mehr an („Harmonisierung der Qualifikationswege"). An der Humboldt-Universität Berlin können bspw. die im Rahmen der Juniorprofessur erbrachten Leistungen auch gleichzeitig für die kumulative Habilitation herangezogen werden. In den Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften spielt die klassische Habilitation („2. Buch") schon seit Jahren eine zunehmend untergeordnete Rolle als Qualifikationsnachweis (duz 2004).

Im Diskussionsforum und auf den regelmäßigen Treffen des wissenschaftlichen Nachwuchses Wirtschaftsinformatik wird bspw. derzeit diskutiert, welche Kriterien der Evaluierung von Juniorprofessuren zukünftig auch in Habilitationsverfahren herangezogen werden könnten. Nach Auffassung des Autors könnte die Mehrheit der für Juniorprofessoren verwendeten Evaluationskriterien auch für Habilitanden nach 3 Jahren Tätigkeit herangezogen werden. Wenn an der Vielfalt der Qualifikationswege schon festgehalten werden soll, dann würde zumindest eine Annäherung in der Evaluierung die Unsicherheit des wissenschaftlichen Nachwuchses auf beiden Seiten in Bezug auf den „Wert" des jeweils eingeschlagenen Qualifikationsweges reduzieren. Wünschenswert wäre im Hinblick auf eine weitere Harmonisierung der Qualifikationswege zudem, wenn die Universitäten zukünftig auch bei Juniorprofessuren Zertifikate/ Urkunden als „Gütesiegel" nach positiver Evaluation ausstellen würden, so wie dies bei Habilitierten auch seit jeher üblich ist.

Literaturverzeichnis

Berning, E./ Küpper, H.-U. (2001): Juniorprofessur statt Habilitation? Eine Klärung festgetretener Positionen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 23. Jg. 2001, H. 2, S. 121-142.

Buch, F./ Landfester, K./ Linden, P./ Rössel, J./ Schmitt, T. (2004): Zwei Jahre Juniorprofessur: Analysen und Empfehlungen, Mimeo, Junge Akademie an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina und Centrum für Hochschulentwicklung, 2004. Abruf unter: http://www.che.de/ downloads/JP_Studie_Endfassung__4_233.pdf

Detmer, H. (2001): Der Referentenentwurf zum Hochschulrahmengesetz – Juniorprofessur versus Habilitation. In: Zeitschrift für Beamtenrecht (ZBR), 49. Jg. 2001, H. 7, S. 244-249.

duz – das unabhängige Hochschulmagazin (2004): Juniorprofessur: … für eine exzellente Zukunft von Lehre und Forschung in Deutschland, duz Special, Beilage November 2004. Abruf unter: http://www.huberlin.de/juniorprofessuren/jp_duz_0411.pdf

Ebel-Gabriel, C. (2003): Wissenschaftler systematisch fördern – Personalmanagement an Hochschulen und Forschungseinrichtungen. In: Forschung & Lehre, 10. Jg. 2003, H. 1, S. 27-28.

Eckardstein, D. v./ Oechsler, W. A./ Scholz, C. (2001): Personalmanagement und Dienstrechtsreform. In: Forschung & Lehre, 8. Jg. 2001, H. 4, S. 192-195.

Epping, V. (2001): Erhebliche Zweifel – Der Juniorprofessor auf dem rechtlichen Prüfstand. In: Forschung & Lehre, 8. Jg. 2001, H. 2, S. 75-77.

Fischer, K./ Brüggemann, W./ Dethloff, J. (2001): Anmerkungen und offene Fragen zur geplanten Dienstrechtsreform an Deutschen Universitäten. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB), 71. Jg. 2001, H. 1, S. 177-188.

Frank, B. (2001): Habilitation abschaffen?! - Einige ökonomische Überlegungen. In: ifo Schnelldienst, Bd. 54, 2001, Nr. 4, S. 9-13.

Frank, B./ Kemfert, C./ Stephan, A. (2004): Die Bedeutung der Juniorprofessur für den Wissenschaftsstandort Deutschland; Wochenbericht des DIW Berlin 39, 2004; Abruf unter: http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/wochenberichte/docs/04-39-1.html

Hansen, U./ Ridder, H.-G. (2003): Der Beitrag von Fakultäten zur Qualifizierung von Juniorprofessoren. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 73. Jg. 2003, H. 3, S. 161-181.

Hartung, M. J. (2004): Minen auf dem Campus. In: DIE ZEIT, Nr. 17 vom 15. April 2004.

Kemfert, C. (2005): Die Juniorprofessur als wichtiger Beitrag für den Wissenschaftsstandort Deutschland. In: Haberkamm, T.; Dettling, D. (Hg.): Der Kampf um die besten Köpfe: Perspektiven für den deutschen Hochschulstandort. Berlin, S. 49-52.

Leist, S.; Meier, M. (2002): Perspektiven der Junior-Professur aus Sicht von Nachwuchswissenschaftlern der Wirtschaftsinformatik. In: Wirtschaftsinformatik, 44. Jg. 2002, H. 5, S. 511-512.

Munske, H. H. (2000): Habilitation und Juniorprofessur? Neue Wege für das gemeinsame Ziel finden. In: Forschung & Lehre, 7. Jg. 2000, H. 8, S. 413-414.

Munske, H. H. (2004): Tenure Track als Perspektive für Juniorprofessoren und Nachwuchsgruppenleiter der Humboldt-Universität zu Berlin. Konzeptpapier der Juniorprofessoren und Nachwuchsgruppenleiter der Humboldt-Universität (Zugriff am 16. September 2004). Abruf unter: http://www.charite.de/immunologie/research/agak/tenuretrack.pdf

Schreiber, A. (2004): Wo der Junior wirklich Professor ist: So handhaben es die einzelnen Bundesländer. In: duz MAGAZIN 01, 2004.

Thieme, W. (2001): Laufen ins Ungewisse – Das neue Nichtordinarienproblem. In: Forschung & Lehre, 8. Jg. 2001, H. 9, S. 474-476.

■ **Dr. Frank Teuteberg,** Juniorprofessor für BWL/ E-Business und Wirtschaftsinformatik, Universität Osnabrück und Forschungszentrum für Informationssysteme in Projekt- und Innovationsnetzwerken, E-Mail: frank.teuteberg@uni-osnabrueck.de

Barbara M. Kehm & Ulrich Teichler

Barbara M.Kehm

Ulrich Teichler

Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin?

Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess

Barbara M. Kehm and Ulrich Teichler analyze two European-level reports to provide an overview on the state of development in European higher education at the halfway point in the Bologna process (1999-2010). Their article is entitled: **Where Are We Going With Bachelor's and Master's Study Courses and Degrees? An Interim Report on the Bologna Process.** The authors show that reservations regarding the concept in principle have declined. The main concern now is far more "how far" and "how" rather than "whether." The authors note critically that national variants in implementation are in no way leading to the harmonizing, mobility-promoting effects that policymakers had claimed. Hence, following the more or less successful introduction of the new structures, we can already discern the next wave of adjustments that will be needed to come closer to these goals.

1. Vielfalt der Erwartungen

Wenn sich Hochschulreformbemühungen zu „Bewegungen" verdichten, sind die Erwartungen meistens sehr vielfältig. Um 1970 zum Beispiel – in der vorangehenden großen Reform-„Bewegung" – sollten die Hochschulreformen gleichzeitig dem wirtschaftlichen Wachstum dienen, die bestehende Ungleichheit der Bildungschancen verringern, zum Aufbau eines differenzierten Systems von Studiengängen und -abschlüssen führen, die Beteiligung aller Mitgliedergruppen der Hochschulen an den Entscheidungen erhöhen und Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung stärken. Auch der „Bologna-Prozess" ist einem bemerkenswert breiten Spektrum von Erwartungen ausgesetzt. Der operative Kern – das Reformprogramm – des Bologna-Prozesses ist äußerst übersichtlich: In erster Linie geht es um die Einführung eines gestuften Systems von Studiengängen und -abschlüssen. In der merkwürdigen Hoffnung, dass eine Führung englischsprachiger Titel (statt einer Übersetzung von landesüblichen Bezeichungen wie Bakkalaureus und Magister) die internationale Anerkennung erleichtert, wird der Versuch unternommen, die bisherige Struktur von – relativ langen – universitären und vierjährigen fachhochschulischen Studiengängen durch drei- bis vierjährige Bachelor-Studiengänge und ein- bis zweijährige Master-Studiengänge abzulösen. Die mehr oder weniger strukturierte Qualifizierungsphase bis zur Promotion wird im Bologna-Prozess als dritte Studienphase bezeichnet. Zum operativen Kern gehört allerdings noch ein zweiter Aspekt: Ein solches System soll nicht allein in Deutschland eingeführt werden, sondern in ganz Europa. In Deutschland ist die Einführung von gestuften Studiengängen seit 1996 ein wichtiges hochschulpolitisches Thema, aber mit der „Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister" am 19. Juni 1999 in Bologna geht es um „größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme". Ein System „leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse" soll in Europa „innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends" auf dem Weg zur „Errichtung des europäischen Hochschulraums" etabliert werden. Andere operative Ziele werden genannt, ohne dass ihnen das gleiche Gewicht zugerechnet wird. Dabei sind vor allem zwei zu nennen:

- Die Transparenz und die Wahrscheinlichkeit der Anerkennung sollen durch die möglichst flächendeckende Vergabe von „Diploma Supplements" – international lesbare Erläuterungen der Abschlusszertifikate – und durch Einführung von Credits zur Berechnung erfolgreich abgeschlossener Veranstaltungen und Zwischenschritte des Studiums erhöht werden.
- Die europäischen Länder sollen bei der Weiterentwicklung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung zusammenarbeiten.

Aber die grundlegenden Ziele dieser neuen Reform-„Bewegung" sind zweifellos weitaus vielfältiger. Dabei ist es nicht einfach, einen Katalog der Ziele oder der erwarteten Erträge des Bologna-Prozesses herauszudestillieren. Die zentralen Dokumente (zumeist dokumentiert in HRK Service-Stelle Bologna 2004) – die Sorbonne-Erklärung von vier europäischen Bildungsministern am 25. Mai 1998, die Bologna-Erklärung sowie die Communiqués der für Hochschulfragen zuständigen Minister auf den nachfolgenden Konferenzen in Prag 2001, Berlin 2003 und Bergen 2005 – lassen vielerlei Deutungen zu. Die begleitenden, mehr oder weniger offiziellen Konferenzen zur Auswertung der Erfahrungen im Einführungsprozess und zur Weiterentwicklung der Programmatik trugen teilweise zu einer Präzisierung der Ziele bei, zum Teil aber auch zu einer Ausweitung und Aufweichung. Salopp könnte man sagen, die Nachfolgekonferenzen sind der Erwartung ausgesetzt, ein immer breiter werdendes Bündel von Zielen und Maßnahmen zur Hochschulreform – alles, was jetzt gut und wichtig ist – durch Aufnahme in einen Spiegelstrich des jeweiligen Communiqués „heilig zu sprechen".
Sicherlich lässt sich mit Blick auf die verschiedenen Beschlüsse, Empfehlungen und Beratungen feststellen, dass die Bologna-Reformen in jedem Falle viererlei bewirken sollen:

- die weltweite Attraktivität und „Wettbewerbsfähigkeit" europäischer Universitäten zu erhöhen,
- die studentische Mobilität innerhalb Europas zu erleichtern,
- insgesamt ein differenziertes, flexibles und transparentes System von Studienangeboten zu sichern, wobei Studiengänge von kürzerer Dauer sicherlich an Attraktivität gewinnen sollen,
- curriculare Reformen auszulösen, wobei insbesondere „arbeitsmarktrelevante" Qualifikationen der Studierenden stärker gefördert werden und bei der Gestaltung universitärer Bachelor-Studiengänge besondere Beachtung finden sollen.

In den zentralen Dokumenten des Bologna-Prozesses wird immer wieder hervorgehoben, dass im Jahre 2010 ein „Europäischer Hochschulraum" verwirklicht sein soll. Hochschulpolitische Bemühungen sind darauf gerichtet, bis zu diesem Zeitpunkt eine konvergente Struktur von Studiengängen und -abschlüssen vollständig zu etablieren und auch andere begleitende Maßnahmen zu verwirklichen. Somit war 2005 der Zeitpunkt für eine „Halbzeit"-Zwischenbilanz gekommen:

- Stand der Implementation: Wie weit sind die operativen Reformintentionen – insbesondere ein gestuftes System von Studiengängen und -abschlüssen – Gegenstand offener und möglicherweise kontroverser hochschulpolitischer Diskussion bzw. wie weit sind sie mehrheitlich von den zentralen Akteuren des Hochschulsystems akzeptiert? Wie weit ist ein gestuftes System von Studiengängen und -abschlüssen tatsächlich eingeführt? Wie weit haben sich die verschiedenen begleitenden Maßnahmen durchgesetzt?
- Verwirklichung bzw. Modifikation des Reformprogramms: Wie weit sind die operativen Ziele im Implementationsprozess stabil geblieben, präzisiert oder verändert worden? Wie einheitlich bzw. wie variantenreich entwickelt sich insbesondere die Struktur der Studiengänge und Abschlüsse in den einzelnen Ländern? Wie weit entwickelt sich in Europa eine Einheitlichkeit, „Konvergenz" oder gar Heterogenität der Studiengangs- und Studienabschluss-Strukturen? Was schält sich als Bild von akzeptabler Vielfalt auf dem Wege zu einem konvergenten System heraus, und was liegt außerhalb? Wie einheitlich bzw. vielfältig werden die begleitenden Maßnahmen verwirklicht?
- Wirkungen des Reformprogramms: Wie weit erfüllen sich die Erwartungen, die mit der Einführung der gestuften Struktur von Studiengängen und -abschlüssen vor allem verbunden sind, so insbesondere eine Erleichterung der innereuropäischen studentischen Mobilität, eine wachsende weltweite Attraktivität europäischer Hochschulen, eine erhöhte Transparenz, Flexibilität und Effizienz im Hinblick auf die Studienwege und ein Voranschreiten curricularer Reformen, die arbeitsmarktrelevante Qualifikationen der Absolventen stärken? Welche unerwarteten Wirkungen treten im Veränderungsprozess auf?

Inzwischen gibt es zahlreiche systematische Analysen zum Bologna-Prozess. Noch zahlreicher sind die Versuche einzelner Akteure und Experten, ihre Impressionen zu diesem Thema zu resümieren. Im Jahre 2005 ragen jedoch insbesondere zwei systematische Studien heraus, auf deren Basis sich eine solche Zwischenbilanz ziehen lässt:

- In der Studie „Trends IV: European Universities Implementing Bologna" ziehen Sybille Reichert und Christian Tauch (2005) im Auftrag der European University Association – des Verbandes der Universitäten und der nationalen Rektorenkonferenzen in Europa – eine Bilanz. Neben der Analyse verschiedener Berichte, einer Umfrage bei nationalen Rektorenkonferenzen und neben der Kommunikation mit vielen Experten stützt sich der Bericht vor allem auf Fallstudien von 62 Universitäten, deren Reformen bei Besuchen in Augenschein genommen wurden. Die Studie setzt die Reihe der zentralen Bestandsaufnahmen fort, die in Absprache zwischen den Europäischen Bildungsministern, den Hochschulrepräsentanten und der Europäischen Kommission, dem Financier der Studie, durchgeführt werden (Haug, Kirstein/ Knudsen 1999; Haug/ Tauch 2001; Reichert/ Tauch 2003); dabei wurde in „Trends III" ein quantitative Bilanz zum Einführungsprozess bis zum Jahre 2002 gezogen.
- Mitglieder des Kasseler Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel untersuchten die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in ausgewählten europäischen Ländern (Alesi, Bürger, Kehm/ Teichler 2005). In dieser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten, ländervergleichenden Studie untersuchten sie in Zusammenarbeit mit nationalen Experten die Entwicklungen in Frankreich, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Ungarn im Vergleich zu Deutschland und darüber hinaus auch die Verarbeitung dieses europäischen Reformprozesses in Großbritannien, wo bereits zuvor Bachelor- und Master-Studiengänge bestanden. Dabei wurden Dokumente analysiert sowie Experten und Akteure interviewt. Dieser Studie war zwei Jahre zuvor eine ebenfalls vom Bundesministerium geförderte quantitative Bilanz zum Einführungsprozess in Deutschland vorangegangen (Schwarz-Hahn/ Rehburg 2004).

Hier soll der Versuch unternommen werden, vor allem mit Hilfe dieser beiden Zwischenbilanzen, ihrer Vorgänger-Studien und weiterer Studien der Autoren zur strukturellen Differenzierung der Hochschulsysteme (Teichler 2005a, 2005b) einzuschätzen, wieweit der Bologna-Prozess vorangeschritten ist und welche Wirkungen zu erkennen sind. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, die Entwicklungen in Deutschland vergleichend einzuordnen.

2. Stand der Akzeptanz und der Einführung

2.1 Das Reform-Klima

In dem Trends III-Bericht von 2003 hieß es, die Bologna-Reformen „have yet to reach the majority of higher education grass-route representatives who are supposed to implement them and to give them concrete meaning" (Reichert/ Tauch 2003, S. 7). Bei Regierungen, Hochschulpolitikern und bei den Hochschulleitungen schien sich zwar auch damals schon die Idee weitgehend durchgesetzt zu haben, dass in Europa ein System ähnlicher, gestufter Studiengänge und -abschlüsse eingeführt werden sollte; bei den Verantwortlichen für Forschung und Lehre, bei den Studierenden

und in manchen Ländern auch bei Vertretern des Beschäftigungssystem aber waren diese Reformintentionen nur zum Teil akzeptiert. Manchen waren sie nicht oder kaum bekannt, Manchen nicht wichtig, und Manche nahmen diese Ideen mit Skepsis, Ablehnung oder anders gerichteten Reformintentionen auf.

Die beiden Zwischenbilanzen von 2005 kommen jedoch zu dem Schluss, dass im Jahre 2004 die europaweite Einführung einer konvergenten Struktur gestufter Studiengänge und -abschlüsse weitgehend akzeptiert ist. In Trend IV heißt es: „The findings regarding attitudes to reform in universities contrast sharply with the views expressed by institutional leaders only two years ago ... General acceptance of the need for reforms seems to be widespread in universities. Indeed, many institutions have made great efforts to ‚internalise' the reform process, incorporating Bologna issues into their own institutional strategies and activities" (Reichert und Tauch 2005, S. 6). In der ländervergleichenden Studie heißt es: „Die Gesamtstimmung über die Einführung der gestuften Studienstruktur lässt sich als ‚vorsichtiger Optimismus' charakterisieren" (Alesi u.a. 2005, S. I). Zur deutschen Situation wird festgestellt, dass es zu Beginn des Bologna-Prozesses unter den Akteuren und Betroffenen eine „breite Mischung" der Einschätzungen „von sehr positiv bis sehr ablehnend" gab; in der Zwischenzeit sei die Akzeptanz deutlich gewachsen, aber weiterhin seien kritische Stimmen vor allem einiger Lehrender und einiger Vertreter des Beschäftigungssystems „unüberhörbar" (ebenda, S. IIIf.). Das heißt, 2004 war in Europa eine Situation erreicht, in der nicht mehr in erster Linie das „ob" der „Bologna"-Reform die Diskussion bewegt, sondern eher das „wie weit" und das „wie" sowie die Fragen, welche Wirkungen zu erwarten und welche wünschenswert seien. Eine Stimmenvielfalt zwischen Enthusiasten und Skeptikern blieb zwar erhalten, aber dass sich eine konvergente gestufte Studienstruktur durchsetzen werde, wurde kaum mehr bezweifelt.

2.2 Stand der Einführung in Europa

Im Rahmen der im Jahre 2003 veröffentlichten Trends III-Studie war eine schriftliche Umfrage bei 1.800 Hochschulen der am Bologna-Prozess beteiligten europäischen Länder durchgeführt worden, auf die 45% der angefragten Hochschulen geantwortet hatten. Ein Drittel der Hochschulen, die dazu Informationen bereitgestellt hatten, hatten bereits vor 1999 eine gestufte Studienstruktur. Gut ein Fünftel hatten sie – ob flächendeckend oder teilweise, war nicht erfragt worden – bereits in den ersten drei Jahren nach der Bologna-Erklärung eingeführt. Die meisten der übrigen Hochschulen planten die Einführung einer Bachelor-Master-Struktur; nur 8% hatten dies nicht vor (Reichert/ Tauch 2003, S. 48f.). Insbesondere Hochschulen in Italien, Norwegen und den Niederlanden – so wird in Trends III hervorgehoben – führten die Bachelor-Master-Struktur sehr zügig ein.

In der ländervergleichenden Studie wird ebenfalls hervorgehoben, dass die Einführung der Bachelor-Master-Struktur in den Niederlanden und Norwegen im Jahre 2004 bereits fast flächendeckend vollzogen war. In Österreich machten im Herbst 2004 die Bachelor-Master-Studiengänge ein Viertel aller Studiengänge aus, und für 2006 wurde ein Anteil von etwa 50% erwartet. In Frankreich dagegen war ein längerer, gestufter Prozess der Einführung in Gang gesetzt worden, und in Ungarn sollte die Einführung in großem Umfange erst nach einem mehrjährigen Vorbereitungsprozess beginnen.

2.3 Stand der Einführung in Deutschland

Nach einer Analyse der Hochschulrektorenkonferenz stieg die Zahl der Bachelor-Studiengänge an deutschen Hochschulen relativ langsam von 123 im Wintersemester 1999/2000 auf 854 im Wintersemester 2003/04. In den folgenden zwei Jahren gab es dagegen einen sprunghaften Anstieg auf 2.138 im Wintersemester 2005/06. Bei den Master-Studiengängen folgte einem langsamen Wachstum von 60 im Wintersemester 1999/2000 auf 439 innerhalb von drei Jahren anschließend eine sprunghafte Zunahme auf 1.044 im Wintersemester 2003/04, aber in jüngster Zeit war die Zunahme geringer als bei den Bachelor-Studiengängen. Im Wintersemester 2005/06 gab es in Deutschland 1.797 Master-Studiengänge.

Die Angabe, dass die neuen Studienangebote nunmehr 33,9% aller bestehenden Studiengänge ausmachen, ist insofern irreführend, als in vielen Fällen aus alten universitären Studiengängen jeweils zwei neue Studiengänge – ein Bachelor- und ein Master-Studiengang – entstanden sind. Im Wintersemester 2004/05 waren 7,9% aller Studierenden und 15,1% aller Studierenden des ersten Hochschulsemesters in den neuen Studiengängen immatrikuliert; inzwischen dürften diese Werte über 10% bzw. über 20% erreicht haben.

Die vorliegenden Statistiken zeigen ein unterschiedliches Tempo der Einführung der neuen Studiengänge bis zum Wintersemester 2005/06:

- An den Kunsthochschulen waren 5,2% und an den Universitäten 29,5% der bestehenden Studiengänge Bachelor- bzw. Masterstudiengänge, an den Fachhochschulen dagegen 52,9%.
- In den Agrar-, Sozial- und Ingenieurwissenschaften machten die neuen Studiengänge inzwischen ungefähr die Hälfte der bestehenden Studiengänge aus, in den Sprach-und Kulturwissenschaften dagegen nur etwa ein Fünftel und in Kunst und Musik kaum mehr als ein Zehntel.
- In Berlin, Bremen und Brandenburg gehörten bereits die Mehrzahl der bestehenden Studiengänge zum neuen System, in Bayern, Sachsen und Saarland dagegen weniger als ein Fünftel.

Bemerkenswert ist dabei vor allem, dass in Deutschland die Fachhochschulen bei der Einführung der Bachelor-Master-Struktur schneller voranschritten als die Universitäten. Für Europa insgesamt hatte die Trend-Studie von 2003 noch festgestellt, dass Universitäten die gestufte Studienstruktur schneller eingeführt hätten als andere Hochschulen (Reichert/ Tauch 2003, S. 48). Verbreitet ist an den deutschen Fachhochschulen die Einschätzung, dass der Bologna-Prozess ihnen eine Chance zur Stärkung ihrer Position und zur Verbesserung der Beschäftigungsaussichten ihrer Absolventen biete.

Deutschland scheint ein Wechselbad im Tempo europäischer Hochschulreformtrends zu durchlaufen: „Bis Mitte der 1990er Jahre erschien Deutschland häufig als Spätkommer auf der europäischen Hochschulszene, weil es Barrieren für Reformansätze gab und von deutscher Seite nicht

alle europäischen Trends als wünschenswert betrachtet wurden. Erst ab Mitte der 1990er Jahre änderte sich das Reformklima ..." (Alesi u.a. 2005, S. III).
Bereits 1996 wurden in Deutschland Forderungen laut, Bachelor- und Master-Studiengänge einzuführen, um die Attraktivität der deutschen Hochschulen für Studierende aus anderen Weltregionen zu erhöhen. Deutschland war eines der vier Unterzeichner-Länder der Sorbonne-Erklärung im Jahre 1998 und schuf fast gleichzeitig mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes die gesetzliche Voraussetzung, dass nach entsprechenden Änderungen der Ländergesetze Bachelor- und Master-Studiengänge als Pilot-Studiengänge eingerichtet werden können. So „gehörte Deutschland für den Kern des Bologna-Prozess zu den Schnellstartern" (ebenda).
Inzwischen ist Deutschland jedoch ein Beispiel für einen relativ langsamen Prozess der Einführung der Bachelor-Master-Struktur. In der ländervergleichenden Studie wird deutlich gemacht, dass die im europäischen Vergleich relativ langsame Zunahme von gestuften Studiengängen in Deutschland nicht allein einer zumindest anfangs sehr kontroversen Einschätzung der gestuften Studiengangsstruktur in diesem Land zugeschrieben werden kann, sondern auch mit dem Regelungssystem für die Einführung der neuen Studiengangsstruktur zusammenhängt. Erstens hat die Entscheidung von 1998, die Tür für gestufte Studiengänge durch eine „Kann"-Bestimmung zu öffnen, zwar den Einstieg in den Strukturreform erleichtert, aber auch den Weg zu einem langsamen Implementationsprozess vorgezeichnet. Zweitens hat die Entscheidung von 1998, für die neuen Studiengänge ein Akkreditierungssystem einzuführen und die gestuften Studiengänge möglichst vor deren Einführung zu akkreditieren, in vielen Fällen die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengängen retardiert. In vielen anderen europäischen Ländern ergaben sich solche Probleme nicht – sei es, weil bestehende Akkreditierungs- und Genehmigungssysteme fortgeführt wurden, oder sei es, dass nur diejenigen neuen Studiengänge bei der Einführung der gestuften Struktur sofort eine Akkreditierungsprozedur beginnen mussten, die gegenüber den Vorgänger-Studiengängen erhebliche curriculare Veränderungen vorsahen (ebenda, S. 10).

3. Ausmaß von struktureller Einheitlichkeit und Konvergenz

3.1 Studiendauer

Die Bologna-Erklärung von 1999 spezifiziert nur, dass der erste Studienzyklus mindestens drei Jahre dauern soll, aber sie lässt offen, was die Höchstlänge des ersten Zyklus ist. Sie präzisiert auch nicht, wie eine vergleichbare Struktur für die Master-Ebene aussehen soll. Die Ebene der Doktorandenprogramme erhielt in den offiziellen Dokumenten überhaupt erst mit der Berliner Konferenz der Bildungsminister von 2003 Gewicht. Aus der Fülle begleitender Beschlüsse und offiziöser Konferenzen – so die Helsinki-Konferenz zum Bachelor im Frühjahr 2001 und die Helsinki-Konferenz zum Master im Frühjahr 2003 – haben sich jedoch weithin akzeptierte strukturelle Leitvorstellungen herausgebildet, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

- Bachelor-Programme haben mindestens drei Studienjahre (oder in Rechnung europäischer Credits: 180 Credits) zu umfassen und sollten nicht länger als vier Studienjahre sein.
- Master-Studienprogramme sollten zwischen einem und zwei Studienjahren dauern.
- Bachelor- und Master-Programme sollten gemeinsam vierundeinhalb oder fünf Jahre erfordern.
- Wünschenswert ist ein flächendeckendes System gestufter Studiengänge und -abschlüsse.
- Gleichgültig, ob es in einem Land einen oder mehrere Typen von Bachelor- und Master-Studiengängen und ob es in einem Land einen oder mehrere Arten von Hochschulen mit unterschiedlichen curricularen Akzenten gibt, sollte jeder Bachelor als Zugangsvoraussetzung zu jedem Master-Studium und jeder Master als Zugangsvoraussetzung zu einem Promotionsstudium akzeptiert werden.

In der Trends IV-Studie wird hervorgehoben, dass die Strukturreformen in den einzelnen europäischen Ländern keineswegs darauf ausgerichtet sind, eine weitest mögliche europäische Harmonisierung zu erreichen: „... the process of moving towards a comprehensible three-cycle system throughout Europe is a highly complex cultural and social transformation that has set off a chain of developments with their own dynamics in different contexts" (Reichert/ Tauch 2005, S. 6). Die ländervergleichende Studie formuliert härter: „...kann keine einheitliche Logik des Systems gestufter Studiengänge festgestellt werden" (Alesi u.a. 2005, S. I) und „...dass von einer Einheitlichkeit der Studienarchitektur keine Rede sein kann" (ebenda, S. 7).
Zur Dauer stellt der Trends IV-Bericht (Reichert/ Tauch 2005, S. 14) fest, dass dreijährige Bachelor- und zweijährige Master-Studiengänge am häufigsten vorzufinden sind (zu den einzelnen europäischen Ländern siehe auch Eurydice 2005). Bei den nationalen Regelungen zeigt sich jedoch, dass

- in manchen Ländern drei Studienjahre für den Bachelor generell vorgesehen sind,
- in anderen Ländern ein Spielraum von drei bis vier Jahren gegeben ist, so z.B. in Deutschland,
- in einer kleinen Zahl von Ländern an den Universitäten drei Jahre und an anderen Hochschulen vier Jahre Standard sind und
- in einigen Ländern vier Jahre die Norm sind (so in Bulgarien, Kroatien, Griechenland, Schottland und die Türkei).

Master-Programme, die im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführt wurden, umfassen überwiegend zwei Studienjahre (120 Credits). Studiengänge mit einjähriger oder einundeinhalbjähriger Dauer sind vor allem dann anzutreffen, wenn entsprechende Bachelor-Studiengänge an der gleichen Hochschule mehr als drei Jahre umfassen. In einigen Ländern, in denen für den Abschluss beider Studiengangs-Zyklen häufig weniger als fünf Jahre vorgesehen sind (so in Schweden und an den niederländischen Universitäten), wird – so die Aussage im Trends IV-Bericht (Reichert/ Tauch 2005, S. 16) – zunehmend argumentiert, dass sich einjährige Master-Studiengänge und eine Gesamtdauer von nur vier Jahren auf die Dauer nicht werden behaupten können. Lediglich von englischer Seite wird eindeutig gefordert, ein-

jährige Master-Studiengänge und eine vierjährige Gesamtdauer beider Zyklen als Teil einer konvergenten europäischen Hochschulstruktur zu akzeptieren.
In der ländervergleichenden Studie werden eine Fülle von Ausnahmen gegenüber einer 3+2-Struktur aufgezeigt. Unter anderem wird in Norwegen in Psychologie und Theologie für beide Zyklen zusammen eine Studienzeit von sechs Jahren vorgesehen; das gleiche gilt in den Niederlanden für die Lehrerbildung. An österreichischen Universitäten darf die Gesamtdauer der beiden Zyklen in einem Fach nicht die Dauer der früheren Magister-Studiengänge überschreiten, also in vielen Fällen nicht länger als vier Jahre sein. In Frankreich soll in dem zweijährigen Master-Studiengang im Anschluss an dreijährige Erststudiengänge eine Selektion stattfinden; die weniger erfolgreich Studierenden sollen die Hochschule nach vier Jahren mit dem „alten" Maitrise-Abschluss verlassen (siehe Alesi u.a. 2005, S. 6f.).
Beide Studien zeigen nicht, wie verbreitet die verschiedenen Zeitmodelle tatsächlich sind. Für Deutschland liegen jedoch detaillierte Daten zum Stand des Wintersemesters 2005/06 vor: An den Universitäten waren 96% der neuen Bachelor-Studiengänge als sechssemestrige, 3% als siebensemestrige und nur 1% als achtsemestrige Studiengänge angeboten. Bei den Masterstudiengängen überwiegen viersemestrige mit 73% nicht ganz so eindeutig; 16% der Master-Studiengänge sind dreisemestrig und 11% zweisemestrig. Bei den Fachhochschulen ergibt sich eine größere Streuung nicht zuletzt dadurch, dass viele Bachelor-Studiengänge über ein sechssemestriges Studienangebot hinaus ein Praxissemester oder -jahr vorsehen. So sind 57% der Bachelor-Studiengänge sechssemestrig, 37% siebensemestrig und 6% achtsemestrig. Von den Master-Studiengängen an Fachhochschulen sehen 53% vier Semester, 39% drei Semester und 8% zwei Semester vor (HRK 2005). Die Gesamtstudiendauer für ein Bachelor- und Master-Studium betrug nach einer Umfrage im Wintersemester 2002/03 in 66% der Fälle zehn Semester, in 31% der Fälle neun Semester, in 3% acht Semester und nur in wenigen Fällen mehr als zehn Semester (Schwarz-Hahn und Rehburg 2004, S. 38f.).

3.2 Einbezogene Fachrichtungen

Laut Trends IV-Bericht scheint sich die Bachelor-Master-Struktur in fast allen Fächern durchzusetzen. Lediglich in medizinischen Fächern werde in den meisten Ländern an einem langen Studiengang von oft sechsjähriger Dauer festgehalten. Daneben würden in manchen Ländern die Lehrerbildung und einige andere Fächer aus der gestuften Struktur herausgehalten. „Overall, however, the situation is remarkably different from two or three years ago, when not only medicine, but also teacher training, engineering, architecture, law, theology, fine arts, psychology and some other disciplines were excluded from the two-cycle system in many countries" (Reichert/ Tauch 2005, S. 13). In der ländervergleichenden Studie wird dagegen hervorgehoben, dass es in vier der sieben untersuchten Länder über die medizinischen Fächer hinaus mehrere Fächer gibt, für die keine gestufte Studienstruktur vorgesehen wird (Alesi u.a. 2005, S. 7 und 27).
In Deutschland war es zunächst, als die HRG-Novellierung von 1998 die gestuften Studiengänge lediglich als Kann-Lösungen und Pilot-Studiengänge vorsah, natürlich auch offen, ob alle Fachrichtungen in das neue Modell einbezogen werden sollten. Als die gestuften Studiengänge im Jahre 2002 durch eine erneute Novellierung des HRG zu einem Regelangebot werden sollten, stellte sich die Frage der einzubeziehenden Fächer mit größerer Dringlichkeit. Im Herbst 2003 beschloss die Kultusministerkonferenz, dass die gestuften Studiengänge in der Mehrheit der Fächer flächendeckend eingeführt werden sollten, nahm jedoch Studiengänge mit staatlichen und kirchlichen Abschlüssen sowie künstlerische Studiengänge von der obligatorischen Regelung aus. Das bedeutete nicht, dass nicht auch in diesen Fächern gestufte Studiengänge eingeführt werden konnten, wie z.B. inzwischen eine große Zahl der Bundesländer für die Lehrerbildung beschlossen haben (siehe ebenda, S. 27-29).

3.3 Der Stellenwert von Hochschul- und Studiengangsarten

Beide Studien, die eine Zwischenbilanz des Bologna-Prozesses ziehen, weisen darauf hin, dass in manchen Ländern die Zyklen der gestuften Studiengangsstruktur in verschiedene Typen aufgegliedert sind:

- Auf der Bachelor-Ebene überwiegt ein Typus, bei dem allenfalls die Bezeichnungen nach Fächern oder Fachrichtungsgruppen variieren. In einigen der Länder, die eine Zweitypenstruktur von Hochschulen haben, wird allerdings zwischen einem „academic" und einem „professional" Bachelor unterschieden; Beispiele hierfür sind Finnland, Lettland und die Niederlande (Reichert/ Tausch 2005, S. 15).
- Auf der Master-Ebene ist die Variationsbreite größer: „No European consensus exists with regard to the question of whether Master programmes should be differentiated systematically between more applied/professional on the one hand, and more research-oriented on the other" (ebenda, S. 16). In Großbritannien und Irland kämen Unterscheidungen zwischen „taught" und „research" Masters sowie zwischen Masters „with thesis" und „without thesis" hinzu. In der ländervergleichenden Studie wird darauf verwiesen, dass in einigen Ländern auch Unterscheidungen zwischen disziplinären und interdisziplinären oder zwischen konsekutiven und weiterbildenden Master-Studiengängen gemacht werden (Alesi u.a. 2005, S. 7f.).
- Doktoranden-Programme werden in den beiden Zwischenbilanzen verständlicherweise kaum angesprochen, da sie jenseits der Erwähnung in der Sorbonne-Erklärung von 1998 und in dem Communiqué der Berliner Konferenz von 2003 kaum zu einem zentralen Diskussions- und Aktionsbereich des Bologna-Prozesses geworden sind. Die ländervergleichende Studie verweist jedoch auf Ansätze in einigen Ländern, neben dem üblichen wissenschaftsorientierten Doktor einen „professional doctor" einzuführen. In der Trends IV-Studie wird betont, dass trotz unterschiedlicher Vorstellungen über das wünschenswerte Maß der Strukturierung eine gemeinsame Richtung der Reformen erkennbar sei: „... the common characteristics of ongoing reforms concerning doctoral provision seem to focus on more orientation, more gui-

dance, more integration, more training of professionally relevant skills as well as clearer institutional structures to allow for more exchange and critical mass" (Reichert/ Tauch 2005, S. 38).

Deutschland gehört zweifellos zu den Ländern, in denen formale Differenzierungen zwischen verschiedenen Master-Studiengängen besonders elaboriert sind: Unterschieden wird zwischen stärker forschungsorientierten und stärker anwendungsorientierten Studiengängen, zwischen konsekutiven und nichtkonsekutiven Studiengängen, weiterbildenden Studiengängen und schließlich MBA-Studiengängen; darüber hinaus ist festzuhalten, ob Master-Studiengänge an Fachhochschulen den Zugang zum höheren Dienst eröffnen oder nicht. Dies alles ist bei der Akkreditierung zu klassifizieren (siehe Alesi u.a. 2005, S. 27f.).
Deutlich wird aus beiden bilanzierenden Studien, dass derartige Profil-Klassifizierungen von Studiengängen der neuen Struktur eher, aber nicht ausschließlich in den Ländern anzutreffen sind, in denen das Hochschulsystem nach zwei oder mehr Hochschultypen gegliedert ist. In der ländervergleichenden Studie wird hervorgehoben, dass die Einführung des gestuften Systems in diesen Ländern zumeist zu einer größeren „Funktionsüberschneidung und damit zu einer Annäherung" der Hochschultypen geführt habe (ebenda, S. I).

4. Strukturreformbegleitende Maßnahmen und Aktivitäten

4.1 Diploma Supplement und Europäisches Credit System

In der Bologna-Erklärung von 1999 wurden neben der Reform der Studiengangsstruktur zwei Instrumente explizit genannt, die die Verwirklichung der Ziele dieser Erklärung unterstützen sollten:

- das Diploma Supplement,
- Credit Systeme (ähnlich dem ECTS).

Damit griffen die für Hochschulfragen zuständigen Minister auf zwei bereits seit langem von supranationalen Instanzen geförderte Maßnahmen zurück. Die Vergabe eines international verständlichen Zusatzdokuments zu dem üblichen, beim erfolgreichen Studienabschluss überreichten Zertifikat, wurde seit 1988 von der UNESCO und dem Europarat empfohlen, und die Europäische Kommission förderte seit 1989 im Rahmen des ERASMUS-Programms die Berechnung und Buchung der Studienleistungen mit Hilfe von Credits, dem sogenannten European Credit Transfer System (ECTS). Bei beiden handelt es sich primär um Instrumente der „Buchführung", die aufgrund der Annahme gefördert wurden, dass eine klarere Buchung von Studienleistungen deren Ankerennung im Falle von grenzüberschreitender Studien- und beruflicher Mobilität wahrscheinlicher machen; im Falle von Credits ist damit darüber hinaus zugleich empfohlen, das System der Leistungsprüfungen primär studienbegleitend zu arrangieren.
Zum Diploma Supplement hebt der Trends IV-Bericht hervor, dass es grundlegende Vorbehalte nur in Einzelfällen gibt. Ansonsten werden primär Fragen der Einführung – so insbesondere Fragen der erforderlichen Datensammlung und Administration sowie der damit verbundenen Kosten – angesprochen. Die Trends IV-Studie resümiert den Stand der Einführung wie folgt: „A majority of higher education institutions appears to be able to comply with the specification in the Berlin Communiqué that the Diploma Supplement be issued to every graduate by the end of 2005" (Reichert/ Tauch 2005, S. 23f.). Im Jahre 2004 sei dies bereits in sieben Ländern verwirklicht; bei 17 Ländern sei dies im Jahre 2005 zu erwarten, während es in sechs der in die Untersuchung einbezogenen Länder – darunter Deutschland – nicht klar sei, wann mit einer vollständigen Einführung zu rechnen sei (ebenda, S. 24). Die ländervergleichende Studie verweist auf so große Unterschiede im Stand der Einführung (Alesi u.a. 2005, 16f.), dass eine baldige mehr oder weniger flächendeckende Einführung als nicht absehbar erscheint. Nach einer Erhebung von Eurydice (2005, S. 24-27) hatten fast alle Länder, die das Diploma Supplement noch nicht eingeführt hatten, vor, im Jahre 2005/06 dafür die rechtliche Grundlagen zu schaffen.
In Deutschland hatten von den Hochschulen, die auf eine Umfrage der Hochschulrektorenkonferenz Information bereit stellten (56% aller Hochschulen), bis zum Herbst 2004 nur 13% das Diploma Supplement für alle Studiengänge und weitere 13% für mindestens die Hälfte der Studiengänge eingeführt. 40% hatten es für eine Minderheit der Studiengänge und 34% gar nicht etabliert (HRK Service-Stelle Bologna 2005, S. 261f.).
Wieweit Credit Systems zur Erleichterung der Anerkennung bei grenzüberschreitender Mobilität in den am Bologna-Prozess beteiligten Ländern bestehen, lässt sich angesichts von zwei konzeptionellen Vagheiten nicht feststellen (siehe dazu Reichert/ Tauch 2003, S. 66-72). Erstens nannte die Bologna-Erklärung mit ECTS verständlicherweise nur ein Beispiel von Credit Systemen, von denen viele nationale Varianten schon vor der Förderung von ECTS im Rahmen des ERASMUS-Programms existiert hatten; für diese Länder bzw. Hochschulen stellt sich lediglich die Frage, ob sie mehr als die Umrechnung ihrer jährlich vorgesehenen Zahl der Credits auf 60 ECTS unternehmen müssen, um eine ECTS-Kompatibilität zu sichern. Zweitens besteht kein einheitliches Konzept, was im Rahmen des Bologna-Prozesses ein Credit System über die gestückelte Buchführung von Studienleistungen noch zu beinhalten hat: eine lernzeitbezogene Berechnung der Studienleistungen sicherlich, aber noch etwas darüber hinaus (siehe dazu ausführlicher Schwarz/ Teichler 2000).
In den Aussagen zum Stand der Einführung schreibt der Trends IV-Bericht lediglich diese Vagheiten fort: „Meanwhile, ECTS is being widely used for ‚student transfer', and generally seems to work well. However, it is still often perceived as a tool to translate national systems into a European language, rather than as a central feature of curriculum design" (Reichert/ Tauch 2005, S. 7). In der ländervergleichenden Studie wird zwar betont, dass Credits überall zumindest als mögliches Instrument eingeführt sind, aber es wird auf zwei Akzente nationaler Credit- bzw. Prüfungssysteme hingewiesen, die eine europäische Kompatibilität von Credits relativieren: In mehreren der untersuchten Länder behalten die Abschlussprüfungen bei der Gesamtbewertung der Studienleistungen großes Gewicht, und die britischen Universitäten klassifizieren die Credits in der Regel

nach Ebenen, z.B. nach Studienjahr bzw. nach einführenden und fortgeschrittenen Lehrveranstaltungen (Alesi u.a. 2005, S. II und 15f.).

4.2 Weitere unmittelbar mobilitätsorientierte Maßnahmen

In den der Bologna-Erklärung nachfolgenden Communiqués der für Hochschulfragen zuständigen Minister werden verschiedene Maßnahmen gefordert, die grenzüberschreitende Mobilität anders als über die generelle Gestaltung der Studiengangsstruktur, der Curricula, Prüfungen, Modi des Lehrens und Lernens, Zertifizierung o.ä. zu fördern. So werden im Bergener Communiqué von 2005 befürwortet bzw. gefordert:

- Aktivitäten, die sich unmittelbar auf die Anerkennung von Studienleistungen im Falle der Mobilität richten, so die Ratifizierung der Lissaboner Anerkennungskonvention von 1997 und die Entwicklung von nationalen Aktionsplänen zur Verbesserung der Anerkennung. So wird berichtet, dass 36 der 45 am Bologna-Prozess offiziell beteiligten Länder die Lissaboner Konvention ratifiziert haben;
- der Ausbau von Joint Degrees, d.h. von einzelnen Hochschulen unterschiedlicher Länder gemeinsam entwickelte Studiengänge und gemeinsam getragene Studienabschlüsse;
- Maßnahmen zum Abbau direkter Mobilitätshindernisse, so die Erleichterung der Visa-Vergabe zur Erteilung von Arbeitsberechtigungen, der Ausbau der internationalen Nutzung von Stipendien und generell Aktivitäten zur Ermutigung der studentischen Mobilität.

Die beiden Zwischenbilanzen gehen auf diese Themen nicht ausführlich ein. Die Trends IV-Studie stellt fest, dass nach dem Trendbericht von 2003 das Interesse von Rektorenkonferenzen und Regierungen an Fragen von Joint Degrees noch „medium to low" gewesen sei, und das habe sich inzwischen bei der Mehrzahl der Länder geändert: Auch schließe nur in einer Minderheit der europäischen Länder das offizielle Regelwerk von Gesetzen und anderen Regelungen die Vergabe gemeinsamer Abschlüsse aus. Allerdings seien kaum Informationen vorhanden, wie viele solcher Programme etabliert worden seien; auch sei bisher ungelöst, wie angemessene Verfahren der Evaluation und Akkreditierung für grenzüberschreitende Studienprogramme entwickelt werden könnten (Reichert/ Tauch 2005, S. 17).

4.3 Arbeitsmarktrelevante Qualifizierung durch das Bachelor-Studium

Zweifellos finden im Kontext der Einführung der gestuften Studiengangsstruktur und der Verbreitung der oben genannten begleitenden Maßnahmen – Diploma Supplement und Credit Systems – eine Fülle weiterer Veränderungen in der Gestaltung von Curricula, Lehre und Studium statt. Dabei bestehen offenkundig sehr große Interpretationsunterschiede, wieweit solcherlei Aktivitäten mehr oder weniger offizielle und abgestimmte Bestandteile des Bologna-Prozesses sind und wieweit sich diese angesichts der Einführung gestufter Studiengänge und neuer Buchungsmethoden von Studienleistungen wie Diploma Supplements und Credit Systems mehr oder weniger systemnotwendig ergeben oder nur ergänzend „draufgesattelt" werden.
Die Bologna-Erklärung empfiehlt keinerlei weitere generellen Veränderungen in der Gestaltung des Studiums mit dem Ziel, grenzüberschreitende Mobilität in Europa zu erleichtern. Aber sie bekundet die Absicht, das System „leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse" mit den Zielen zu gestalten, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern"; sie fordert, dass auch der Studienabschluss nach dem ersten Zyklus eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene attestiert. Im Communiqué von Berlin im Jahre 2003 wird die Zusammenarbeit von Hochschulen und Vertretern des Beschäftigungssystems bei der Entwicklung der Curricula ebenfalls empfohlen. Aus den beiden hier diskutierten, im Jahre 2005 veröffentlichten Zwischenbilanzen des Bologna-Prozesses wird erstens deutlich, dass die generelle Akzeptanz des Bachelors auf dem Arbeitsmarkt in den Ländern, die eine gestufte Studiengangsstruktur neu eingeführt haben, keineswegs als gesichert betrachtet wird. In der ländervergleichenden Studie wird unterstrichen, dass die Beschäftigungsaussichten von universitären Bachelor-Absolventen – im Gegensatz zu solchen von anwendungsorientierten Hochschulen – unsicher und prekär seien (Alesi u.a. 2005, S. II, 6 und 36-38). Im Trends IV-Bericht wird als eine Barriere hervorgehoben, dass die staatlichen Instanzen in vielen Ländern ihre Rekrutierungs- und Karriere-Strukturen noch nicht entsprechend der veränderten Struktur der Studienabschlüsse verändert hätten (Reichert/ Tauch 2005, S.7). Die beiden Studien verweisen – mit unterschiedlicher Akzentsetzung – auf vier Kontroversen und Vorbehalte:

- Umstritten ist, ob und in welchem Maße das curriculare Profil der Erststudiengänge stärker als zuvor auf berufliche Verwendung ausgerichtet werden sollte, etwa durch berufsspezifische Spezialisierung, ein anwendungsorientiertes Programm, praxisorientierte Akzente oder – wie in Deutschland im Rahmen der Akkreditierung gefordert – durch die gezielte Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen". Nicht selten wird die Befürchtung geäußert, dass dies zu Lasten der wissenschaftlichen Qualität gehen würde. Im Prager Communiqué von 2001 wurde deshalb eine Harmonisierung dieser Ziele gefordert: „… developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability".
- Oft wird befürchtet, dass Absolventen dreijähriger universitärer Studiengänge kein Niveau von Befähigungen erreicht haben könnten, dass sie hinreichend auf hochqualifizierte Berufstätigkeiten vorbereitet. Deswegen wird es häufig auch vorgezogen, die universitären Bachelor-Studienangebote generell und als wissenschaftliche Grundlegung anzulegen. Den Studierenden wird entsprechend empfohlen, die Hochschule nicht mit einem Bachelor zu verlassen, sondern ein Master-Studium anzuhängen.
- Die Einführung gestufter Studiengänge wird nicht selten als Versuch interpretiert, für die Mehrheit der Studierenden die Gesamtstudiendauer und damit auch das Qualifikationsniveau der Absolventen insgesamt abzusenken; dies solle durch eine arbeitsmarktorientierte Akzentsetzung der Bachelor-Studiengänge beflügelt werden.
- Schließlich scheinen bei der curricularen Gestaltung der Studiengänge, um die berufliche Relevanz des Bachelor-Abschlusses zu sichern, Entscheidungen verbreitet, die

dreijährigen Studiengänge stofflich so voll zu stopfen, dass möglichst eine ähnliche Qualifikationsebene wie früher bei den langen universitären Studiengängen erreicht wird. Dies wird zum Teil als ein Unterfangen kritisiert, dass die Qualität des Studiums untergräbt und zum Teil als mangelnde Akzeptanz der Logik der neuen gestuften Studiengangsstruktur, bei der das beim Bachelor-Abschluss gewöhnlich erreichte Qualifikationsniveau keineswegs mit dem beim Abschluss der alten universitären Langstudiengänge gleichzusetzen sei.

Die Diskussion wird dadurch noch zusätzlich verwirrt, dass sich für diese Thematik der englische Begriff „employability" durchgesetzt hat und in die nationalen Diskussionen vieler europäischer Länder hineinschlägt. Dieser Begriff ist – selbst in seiner deutschen Übersetzung als „Beschäftigungsfähigkeit" – völlig irreführend, weil er in der deutschen wie europäischen arbeitsmarktpolitischen Diskussion mit der Bedeutung belegt ist, was getan werden kann, um für schwer vermittelbare Personen überhaupt einen Zugang in das Beschäftigungssystem zu erreichen. Obendrein akzentuiert er alles, was mit Absorption auf dem Arbeitsmarkt, Status oder Beschäftigungsbedingungen verbunden ist, aber kaum die – in der Bologna-Erklärung wohl gemeinte – Frage der substanziellen Beziehungen von Studiengangsprofil und beruflicher Tätigkeit, d.h. die Frage der professionellen Relevanz der Studiengänge (siehe dazu Teichler 2005a, S. 315-317).

4.4 Andere studienbezogene Maßnahmen und Aktivitäten

Rückblickend können wir feststellen, dass die Bologna-Erklärung im Jahre 1999 von einem recht großen Optimismus getragen war, dass mit der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse eine weit reichende strukturelle Ähnlichkeit der Studiengänge erreicht werde und dass sich dabei auch die Niveaus und Profile der Studiengänge soweit ähnlich entwickeln würden, dass damit die Mobilität in Europa erleichtert und die Chance zur Anrechung von Studienleistungen, die in anderen europäischen Ländern erzielt worden sind, wachsen würde. Bereits das Prager Communiqué von 2001 konzedierte jedoch, dass auch mit der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse eine relative große strukturelle Variationsbreite fortbestehen werde, und rechtfertigte dies als Stärke der europäischen Vielfalt. Ohne dass dies im Communiqué ausgesprochen worden war, schien auch das Vertrauen darauf geringer geworden zu sein, dass eine ähnliche Struktur der Studiengänge eine wirkungsvolle Voraussetzung für die gegenseitige Akzeptanz von Studienleistungen sein werde. So kann es nicht überraschen, dass sich seit 2001 die Empfehlungen mehrten, die Strukturreform durch Maßnahmen zu begleiten, die auf die Substanz der Studiengänge zielen.

Inzwischen scheint an europäischen Hochschulen die Vorstellung weite Verbreitung gefunden zu haben, dass alles das, was in Fragen der Studienreform dem „Zeitgeist" entspricht, durch den Bologna-Prozess gefordert oder gefördert werden sollte. Sicherlich trifft es zu, dass viele Hochschulen die Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse nutzen, „um über Modernisierungen ihrer Curricula insgesamt nachzudenken" (Alesi u.a. 2005, S. II). Auch sind manche der angestrebten Veränderungen in Substanz und Organisation von Studiengängen eng mit der Logik von Credit Systems verbunden, d.h. einer der von Beginn an geforderten organisatorischen Begleitmaßnahme zur Erleichterung der Mobilität. Aber manche der genannten Reformthemen – dazu gehörten studentenzentriertes Lernen, „learning outcome"- und „competence"-basierte Bewertung von Studienleistungen, Modularisierung, Anerkennung nicht-formaler Qualifikationen, Anrechnung früherer Lernleistungen – sind von den Communiqués der Minister nicht „heilig gesprochen" worden. Der Trends IV-Bericht scheint in der Aufnahme und Erläuterung von Informationen zu solchen Themen zu unterstellen, dass diese samt und sonders integraler Bestandteil des Bologna-Prozesses seien.

Tatsächlich wandte sich das Prager Communiqué von 2001 – als erster Schritt zu einer substanziellen Flankierung der Strukturreform - der „Qualitätssicherung" zu, wobei es zugleich die Sicherung

- einer hohen Qualität als Ziel sui generis und
- der Vergleichbarkeit von Studienleistungen und -abschlüssen

nannte: „Ministers recognised the vital role that quality assurance systems play in ensuring high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe." Die Minister forderten die Hochschulen und die Qualitätssicherungs-Agenturen der europäischen Länder auf, bei der Entwicklung von Qualitätsbewertungsverfahren zusammenzuarbeiten und dazu Erfahrungen auszutauschen. Auch empfahlen sie den Instanzen der Qualitätssicherung und der Anerkennung von Leistungen mobiler Studierender, miteinander zu kooperieren. Nicht akzeptiert wurden von der Versammlung der Minister dagegen Vorschläge, ein europäisches Qualitätssicherungssystem aufzubauen, das für die Evaluierung bzw. Akkreditierung von Studienangeboten in den europäischen Ländern zuständig sein sollte. In den Berliner und Bergener Beschlüssen wurden die Prager Vorschläge fortgeschrieben und weiterentwickelt. Im Bergener Communiqué von 2005 hieß es unter anderem: „We adopt the standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area as proposed by ENQA ... We welcome the principle of a European register of quality assurance agencies based on national review."

Im dritten Trends-Report von 2003 wird die These vertreten, die erhobenen Daten zeigten, dass „improvement of academic quality" nunmehr neben der Vorbereitung der Absolventen auf den Arbeitsmarkt als „the most important driving force of the Bologna Process" gesehen werde (Reichert/ Tauch 2003, S. 73). Im Trends IV-Report werden Fragen der Qualität sehr ausführlich behandelt. Wiederum wird hervorgehoben, dass den Hochschulen Fragen der Qualität im Rahmen des Bologna-Prozesses besonders wichtig seien. Seitens der Hochschulen sei der Qualitätsverbesserung vor allem Grenzen in den vorhandenen Ressourcen und im Ausmaß der Hochschulautonomie („the extent to which institutions can decide and plan their own future") gesetzt (Reichert/ Tauch 2005, S. 32).

Als zweiten Schritt zur substanziellen Flankierung der Strukturreform rief das Berliner Communiqué von 2003 auf, nationale Qualifikationsrahmen (national qualifications frameworks) zu entwickeln. In dem Bergener Communiqué von 2005 heißt es dazu ausführlicher: „We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, compri-

sing three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. We commit ourselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework ... by 2010 ...". Der Trends IV-Bericht stellt fest, dass bis Ende 2004 wenig Fortschritte in der Entwicklung nationaler qualifications frameworks gemacht worden seien, allerdings sei zu bedenken, dass es in vielen Ländern anders geartete curriculare Standards gebe (Reichert/ Tauch 2005, S. 18).

5. Zwischenbilanz mit Blick auf die Ziele

Zur „Halbzeit" auf dem Wege von der Bologna-Erklärung im Jahre 1999 und dem bis zum Jahre 2010 zu realisierenden „Europäischen Hochschulraum" kann verständlicherweise mehr darüber gesagt werden, wieweit die operativen Reformprogramme umgesetzt worden sind, als darüber, wieweit die mit den operativen Reformprogrammen verfolgten Ziele verwirklicht worden sind. Der Trends IV-Bericht konzentriert sich fast ausschließlich auf die operative Umsetzung; selbst wenn der Terminus „impact" verwendet wird, geht es fast immer um die operative Umsetzung. Die Autoren weisen jedoch wiederholt darauf hin, dass gesetzliche Regelungen für die Einführung formaler Maßnahmen und die tatsächliche Umsetzung der formalen Maßnahmen – wie die gestufte Studienstruktur, Credits und Diploma Supplements – allein nicht die Anerkennung erhöhen und somit die Mobilität erleichtern und auch nicht allein die Qualität verbessern und zu arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen führen. Sie fordern deshalb, Fragen der Curricula und der Lehr- und Lernprozesse, so z.B. „a pedagogical shift to studentcentered learning" (ebenda, S. 6), einen höheren Stellenwert im Bologna-Prozess zu geben. Darüber hinaus fordern sie die Regierungen auf, den Universitäten mehr Autonomie einzuräumen, weil dann größere Fortschritte im Bologna-Prozess erreicht würden (ebenda, S. 8 und 44f.).
Die ländervergleichende Studie (Alesi u.a. 2005, S. II-V) äußert sich resümierend zu folgenden Bereichen potenzieller Wirkungen der Bologna-Reformen:

- Eine größere Einheitlichkeit der nationalen Hochschulsysteme in Europa wird erreicht, und innerhalb der einzelnen Länder wächst die Funktionsüberschneidung der bestehenden Hochschultypen. Aber es sei die Frage, ob eine solch große Ähnlichkeit entstünde, dass dadurch die Mobilität erleichtert werde.
- Ob das gestufte Studiensystem die mit seiner Einführung weithin gehegten Erwartungen, die Studiendauer zu verkürzen und den Studienabbruch zu verringern, erfüllen werde, könne im Jahre 2005 noch nicht beurteilt werden.
- Die Zahl der mobilen Studierenden aus anderen Weltregionen hat innerhalb der letzten Jahre zugenommen, aber es ließe sich schwer beantworten, ob und inwieweit dies auf die neuen Studienstrukturen zurückzuführen sei.
- Weithin werde angenommen, dass – im Gegensatz zu den ursprünglichen Erwartungen – mit dem Fortschreiten des Bologna-Prozesses die innereuropäische studentische Mobilität vielfach sogar zurückginge. Dass sei darauf zurückzuführen, dass die strukturelle Einheitlichkeit nicht in dem erwarteten Maße zunehme, Unterschiede in curricularen Akzenten und wissenschaftlicher Qualität fortbestünden und dass die Curricula von Bachelor-Studiengängen „stofflich so dicht" angelegt würden, dass „Studierende davon abgehalten werden, eine temporäre Auslandsstudienphase zu absolvieren" (ebenda, S. II).
- Mobilität in Europa scheint auch deshalb nicht in dem erwarteten Maße zu wachsen, weil eine Zielverschiebung erkennbar ist: Es stehe nunmehr „die Gewinnung ausländischer Studierender stärker im Vordergrund als das Auslandsstudium der eigenen Studierenden" (ebenda, S V).
- Verbreitet seien schließlich Sorgen, dass die universitären Bachelor-Absolventen großen Problemen auf dem Arbeitsmarkt ausgesetzt seien.

Selbst wenn die ländervergleichende Studie in erster Linie argumentiert, dass es noch zu früh sei, die Erträge des Bologna-Prozesses über die strukturellen und formalen Veränderungen hinaus zu beurteilen, legt sie mit verschiedenen Hinweisen auf die Befunde die Vermutung nahe, dass die Erträge der Bologna-Reformen deutlich bescheidener ausfallen werden, als zu Beginn erwartet worden war.

6. Abschließende Überlegungen

Für den Bologna-Prozess gilt ebenso wie für die europäischen Programme, die unter der Ägide der Europäischen Kommission stehen (so das SOKRATES-Programm), dass ein „Monitoring" der Reformpläne, ihrer Umsetzung und ihrer Wirkungen einen höheren Stellenwert hat, als das in der Mehrheit der europäischen Ländern bei ähnlich bedeutsamen Reformen auf nationaler Ebene der Fall ist. Nicht zuletzt, weil Reformprozesse auf europäischer Ebene schwerer zu lenken und schwerer zu überblicken sind als auf nationaler Ebene, gibt es auf europäischer Ebene eine dichtere Beobachtung und Reflexion der Reformprozesse.
Zur „Halbzeit" zwischen der Bologna-Erklärung von 1999 und der intendierten Verwirklichung eines „europäischen Hochschulraums" bis zum Jahre 2010 wurden zwei größere Zwischenbilanzen vorgelegt. Die eine setzt die „Trends"-Berichte fort, die seit 1999 unter Koordination von Hochschulrektoren, Regierungsvertretern und der Kommission durchgeführt werden; die zweite wurde ergänzend von der deutschen Regierung initiiert und gefördert. Beide Studien sind geeignet, den Wandel der hochschulpolitischen Stimmungslage aufzuzeigen und die operativen Entwicklungen in den Grundzügen zu skizzieren. Und in den Grundlinien kommen sie zu gleichartigen Befunden:

- Grundlegende Vorbehalte gegenüber den zentralen Programmpunkten des Bologna-Prozesses haben im Laufe der Zeit hochschulpolitisches Gewicht verloren: Zur „Halbzeit" geht es kaum mehr um das „ob", sondern vor allem um das „wie weit" und „wie" der gestuften Studiengänge und begleitender formaler Maßnahmen.
- Die Einführung von gestuften Studiengängen und die Verbreitung von ECTS oder damit kompatiblen Credit Systemen und des Diploma Supplements schreiten fort, allerdings in unterschiedlichem Tempo und mit vielerlei besonderen Akzenten.

- Insgesamt ist ein Trend zu einer größeren Konvergenz der Systeme zu beobachten, aber das Maß der strukturellen Einheitlichkeit ist deutlich geringer als anfangs erwartet.
- Im Laufe des Bologna-Prozesses – und parallel zur wachsenden Einsicht, dass das Maß struktureller Einheitlichkeit nicht so groß wird wie anfangs erwartet – nehmen im Rahmen des Bologna-Prozesses bzw. ergänzend zu ihm Aktivitäten zur Steigerung der Konvergenz der substanziellen Gestaltung der Studiengänge, so in den curricularen Akzenten, in der Gestaltung der Lehr-, Lern- und Prüfungsmodi sowie in der Qualitätssicherung zu.

Diese Kernaussagen ergänzen und interpretieren die beiden bilanzierenden Studien allerdings unterschiedlich. Die Trends IV-Studie interpretiert die Entwicklungsprozesse in manchen Fällen mit euphemistischer Wortwahl. Sie sagt kaum etwas, wieweit mit fortschreitender Umsetzung des Reformprogramms auch die damit anfangs erwarteten Wirkungen eintreten. Und sie scheint von der Hoffnung getragen, dass die erwarteten Wirkungen weitaus stärker erreicht werden können, wenn im Bologna-Prozess Aktivitäten zur substanziellen und prozessualen Gestaltung von Lehre und Studium verstärkt und die Autonomie der Hochschulen erhöht werden. Der Einwand liegt nahe, dass eine Einheitlichkeit der Vorgehensweise bei Fragen der Qualität, der Profile und der Lehr- und Lernkonzepte noch weniger zu erwarten ist als bei strukturellen Fragen. Auch bleibt in der Studie unklar, wieweit Gestaltungspotenziale und -aktivitäten des Hochschulmanagements mit denen für die Gestaltung der Lehre zuständigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer harmonieren bzw. konfligieren.
Die ländervergleichende Studie vermisst im fortschreitenden Prozess eine „einheitliche Logik" des Systems bzw. eine „Einheitlichkeit der Studienarchitektur"; sie erwartet offenkundig ein Höchstmaß von Konvergenz, um die damit verbundenen Ziele von Transparenz, Mobilitätserleichterung u.a.m. verwirklichen zu können. Sie versucht stärker eine Zwischenbilanz der Wirkungen zu ziehen: In vielen Fällen sei das zwar noch zu früh, aber erkennbar sei, dass die Fortschritte im Bologna-Prozess kaum mobilitätserleichternde Wirkung in Europa zeitigten und dass die Förderung des temporären Auslandsstudiums der eigenen Studierenden an vielen Hochschulen aus dem Blick geraten sei. Einzuwenden ist sicherlich, dass ein gewisses Maß struktureller Vielfalt schon mit Beginn des Bologna-Prozesses als erwartbar und wünschenswert galt; der Bologna-Prozess fordert lediglich ein Maß von Konvergenz, das geeignet ist, Transparenz und Anerkennung zu erhöhen.
Die Unterschiede zwischen den beiden Studien machen darauf aufmerksam, welche Vagheiten und Ungeklärtheiten im Bologna-Prozess bestehen – sei es, dass sie nicht hinreichend bedacht werden, oder sei es, dass unüberbrückbarer Dissens bei den Akteuren besteht:

- Erstens ist zu fragen, welches Ausmaß an Vielfalt struktureller Lösungen als ein „konvergentes" System funktionieren kann und wo „Divergenz" einsetzt? Wie breit sind die „Zonen des gegenseitigen Vertrauens"/„zones of mutual trust" (siehe Le Mouillour/ Teichler 2004, S. 97f.), sodass verschiedene Lösungen als mehr oder weniger äquivalent angesehen werden können, und wo sind die Grenzen solcher Zonen erreicht? Kann man zum Beispiel annehmen, dass ein Master, der auf ingesamt vierundeinhalb Studienjahren basiert, als ungefähr äquivalent mit einem Master nach fünfjährigem Studium angesehen werden kann, ein Master nach insgesamt vier Jahren dagegen ein geringeres Qualifikationsniveau anzeigt, oder kann sich die Zone des Vertrauens auf vier bis fünf Jahre beziehen?
- Zweitens ist zu fragen, in welchem Maße überhaupt eine relative Konvergenz aller Bachelor-Studiengänge und -abschlüsse und aller Master-Studiengänge und -abschlüsse in Qualität und Profil gewünscht wird? Je mehr angesichts der Talente der Studierenden, der Ressourcen der Hochschulen und der Anforderungen des Beschäftigungssystems eine große Differenzierung für nützlich und unabdingbar gehalten wird, desto weniger können Maßnahmen der strukturellen und auch der studiengestaltenden Konvergenz tatsächlich die Chancen der Mobilität erhöhen. Gibt es hier einen Konflikt zwischen dem, was als europäisch wünschbare Kompetenzen angesehen wird, und dem, was Mobilität fördert? Muss man etwa in Kauf nehmen, dass die studentische Mobilität nur für einen begrenzten Teil ähnlicher Studienprogramme erleichtert wird, weil ansonsten die Differenzierung nach Qualität und Profilen wächst und nicht durch Maßnahmen zur Förderung der Anerkennung zu überbrücken ist? In diesem Zusammenhang ist auf die Aussage vieler Experten zu verweisen, dass die Ziele des Bologna-Prozesses und des Lissabon-Prozesses im Hinblick auf das wünschenswerte Ausmaß der Differenzierung des Hochschulsystems gegensätzlich sind (siehe z.B. van Vught, van der Wende/ Westerheijden 2002).
- Damit verbunden ist – drittens – zu fragen, wie weit strukturelle Konvergenz gefördert wird, um gegenüber der gegebenen inhaltlichen Vielfalt von Qualität und Profilen die Anerkennung etwas wahrscheinlicher zu machen, oder wie weit strukturelle Konvergenz ein Instrument zur Vergrößerung der substanziellen Konvergenz in Qualität und Profilen sein soll.
- Ebenfalls eng damit verbunden ist – viertens – die Frage, ob der Bologna-Prozess mit der zunehmenden Hinwendung zu Fragen von Qualität, Curricula sowie Lehren, Lernen und Prüfen ein ähnliches Maß an Konvergenz verfolgen kann wie bei Fragen der Struktur der Studiengänge und der Dokumentation von Studienleistungen in Credits und Diploma Supplements, oder ob hier eine Vielfalt zu akzeptieren ist, die kaum zu erhöhter „Vergleichbarkeit" beitragen kann.
- Fünftens: Wie weit erfordern – so muss man nach einiger Zeit fragen – Bemühungen, die europäischen Hochschulen weltweit für Studierende attraktiv zu machen, ähnliche, wie weit aber auch ganz andere Maßnahmen als Bemühungen, in Europa die Mobilität zu erleichtern? Nicht selten ist die Kritik zu hören, dass eine Erhöhung der Attraktivität für Studierende aus aller Welt, sieht man von der Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen ab, im Bologna-Prozess völlig an den Rand geraten ist (siehe z.B. Muche 2005).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Wirkungen der Maßnahmen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses ergrif-

fen werden, deshalb schwer einzuschätzen sind, weil sie in einen weiteren Kontext von Hochschule und Gesellschaft eingebettet sind. Deswegen wird zum Beispiel auch in der ländervergleichenden Studie festgestellt, dass die Bologna-Reform für eine Fülle von Reformen in der Gestaltung der Studiums zum Anlass genommen wird, die nicht ohne weiteres als Teil des Bologna-Prozesses angesehen werden können. Oder in der optimistischen Sprache des Trends IV-Reports: „The reform wave in European higher education seems to go even further and deeper than the Bologna reforms themselves" (Reichert/ Tauch 2005, S. 41). So lassen sich die Maßnahmen, die der Mobilitätserleichterung und erhöhter weltweiter Attraktivität der europäischen Hochschulen für Studierende dienen sollen, nur bedingt nach diesen Zielen optimieren, weil auch andere Ziele auf der Tagesordnung stehen und der Zeitgeist der Reformbestrebungen auch andere Maximen setzt. Umgekehrt lässt sich eindeutig zeigen, wieweit die tatsächlichen Entwicklungen von Mobilität und Attraktivität durch die „Bologna"-Maßnahmen bedingt sind oder von anderen Maßnahmen und Entwicklungen, die diese überlagern.

Der Bologna-Prozess ist sicherlich ein irreversibler Prozess: Um 2010 werden wir in Europa noch mehr und möglicherweise fast flächendeckend gestufte Studiengänge und -abschlüsse haben, mehr Credits, mehr Diploma Supplements bzw. deren terminologische Nachfolger, mehr Zusammenarbeit in Qualitätsfragen, mehr Beschreibungen von zu erwartenden Kompetenzen am Ende eines Studiengangs und ähnliches. Aber je weiter das operative Reformprogramm voranschreitet, desto offener ist, was das im Hinblick auf Konvergenz bedeutet und was von den erwarteten Wirkungen eintritt. Wie hoch das Ausmaß struktureller Konvergenz und wie hoch das Ausmaß substanzieller Konvergenz sein werden, wie groß die Zonen des gegenseitigen Vertrauens für Äquivalenz und die Erleichterung innereuropäischer Mobilität sein werden und wie attraktiv schließlich die europäischen Hochschulsysteme weltweit geworden sein werden, ist weiter zu beobachten. Mit Sicherheit ist zu erwarten, dass auch wieder neue Maßnahmen zu bedenken sein werden, um gerade den ursprünglich mit der Bologna-Erklärung betonten Zielen näher zu kommen: Wenn sich zum Beispiel der Befund erhärtet, dass sich die innereuropäische Mobilität unter den vorherrschenden Trends der curricularen Gestaltung von Bachelor-Studiengängen verringert, dann stehen neue Richtungen von Reformen zur Debatte. Der Bologna-Prozess ist sicherlich nicht das Ende der Geschichte von Reformen zur Stärkung von Mobilität an und weltweiter Attraktivität von Hochschulen in Europa.

Literaturverzeichnis

Alesi, B./ Bürger, S./ Kehm, B.M./ Teichler, U. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Eurydice (2005): Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process. Brussels.

Haug, G./ Kirstein, J./ Knudsen, I. (1999): Trends in Learning Structures in Higher Education. Copenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat.

Haug, G./ Tauch, C. (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Helsinki: National Board of Education.

Hochschulrektorenkonferenz (2005): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2005/2006. Bonn: HRK (Statistiken zur Hochschulpolitik, 2/2005).

HRK Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2004).

HRK Service-Stelle Bologna (2005): Diploma Supplement. Funktion – Inhalte – Umsetzung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 4/2005).

Le Mouillour, I./ Teichler, U. (2004): „Making European Credit Transfer Work". In: Actes du symposium Construction des qualifications européennes. Paris and Strasbourg: Mission éducation-économie-emploi/Béta-Céreq – Université Louis Pasteur, pp. 93-102.

Muche, F., ed. (2005): Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process. Bonn: Lemmens.

Reichert, S./ Tauch, C. (2003): Trends 2003. Progress Toward the European Higher Education Area. Brussels: European University Association.

Reichert, S./ Tauch, C. (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brussels: European University Association.

Schwarz, S./ Teichler, U. (Hrsg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied, Kriftel und Berlin.

Schwarz-Hahn, S./ Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster.

Teichler, U. (2005a): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnte. Frankfurt/Main und New York.

Teichler, U. (2005b): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster.

Van Vught, F., van der Wende, M./ Westerheijden, D. (2002): Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared. In: Enders, J./ Fulton, O., eds. Higher Education in a Globalising World. Dordrecht, pp. 103-120.

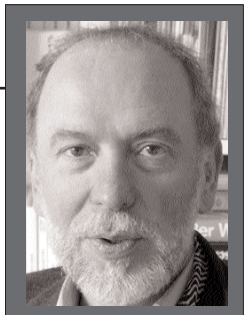
■ **Dr. phil. Ulrich Teichler,** Professor für Soziologie, Internationales Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER Kassel), E-Mail: teichler@hochschulforschung.uni-kassel.de

■ **Dr. phil. Barbara M. Kehm,** Professorin für Hochschulforschung, geschäftsführende Direktorin des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER Kassel), E-Mail: kehm@hochschulforschung.uni-kassel.de

Peter Faulstich

Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung

Folgen für die Infrastruktur der Hochschulen im Bereich Wissenstransfer



Peter Faulstich

Auf die Frage, wohin sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland entwickeln wird, gibt es selbstverständlich keine abschließende Antwort. Wir finden eher eine Suche nach Pfaden aus einem Irrgarten als einen breiten Königsweg. Hintergrund dafür ist, dass sich eine Vielzahl divergierender Trends und gegenläufiger Prozesse überlagern und so die Gesamtentwicklung ins Schwingen bringen. Resultat ist eine zunehmende Instabilität sowohl des Systems der Weiterbildung als auch der Hochschule. Wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich an der Schnittstelle zwischen diesen beiden Partialsystemen und ist insofern besonderen Risiken ausgesetzt. Dies macht eine koordinierte Strategie sinnvoll, welche für die Adressaten der Weiterbildungsangebote Transparenz und Auswahlsicherheit schafft. Deshalb hat die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) Empfehlungen zu „Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen" (2005) vorgelegt, um dem Expansionsprozess wissenschaftlicher Weiterbildung Kontinuität zu geben und gleichzeitig neue Initiativen zu entfalten.

Nach Gesetzeslage ist wissenschaftliche Weiterbildung Kernaufgabe der Hochschulen in Deutschland. Sie ist Strukturprinzip von Lehre und des Transfers von Forschung. Im Gegensatz zu der verbreiteten Unterstellung einer geringen Weiterbildungsbeteiligung hat dieses Aktivitätsspektrum an Hochschulen bereits erhebliches Gewicht: im „Hochschulkompass" der Hochschulrektorenkonferenz findet man über 1.500 Einträge in der Rubrik „Weiterführende Studienangebote". (Im Vergleich dazu sind etwa 9.000 grundständige Studienmöglichkeiten verzeichnet.) Es werden außerdem mehr als 300 Weiterbildungsinstitutionen im Hochschulkontext ausgewiesen. Eine Recherche der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium" (DGWF) schätzt die jährlichen Teilnahmefälle auf fast 100.000. Zusätzlich weist die Gasthörerstatistik der Hochschulen etwa 40.000 Teilnehmende aus. Die Gesamtzahl dürfte noch wesentlich höher sein (Bade-Becker u.a. 2004). Wenn wir uns der Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung vergewissern wollen, geht es um Gestaltungsmöglichkeiten und -ansätze zu identifizieren erstens darum, übergreifenden Regulationsmechanismen bezogen auf die Kopplung zwischen politischem System und gesellschaftlichen Partialsystemen zu bestimmen. Zweitens, muss das Partialsystem Weiterbildung genauer betrachtet werden und die darin ablaufenden Prozesse der Reorganisation. Drittens, können wir dann die Haupttrends bezogen auf das Hochschulsystem zusammenfassend betrachten und – viertens – die entsprechenden divergierenden Teilprozesse verfolgen. Daraus ergeben sich Anforderungen an die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung.

In his article on **Perspectives in Scientific Further Education: Consequences for the Infrastructure of Higher Education Institutes in the Field of Knowledge Transfer**, *Peter Faulstich* reveals some contradictory and overlapping trends. Particularly for scientific further education at higher education institutes, the introduction of Master's structures has had serious consequences for its existing positioning. This situation has led to such an expansion in the spectrum of functions to be met that only a permanent, scientifically organized infrastructure can solve these tasks: It is necessary to set up central institutes for scientific further education.

1. Von der vorausschauenden Rahmenplanung zu evaluativen Qualitätssicherungssystemen

Seit mittlerweile einem Jahrzehnt beobachten wir eine Entwicklung im Verhältnis von politischer Gestaltung und gesellschaftlichen Teilsystemen, welche von der Vorstellung zentraler, synoptischer Planung immer mehr abgeht. Angesichts der fortdauernden Finanzkrise des Staates ist es schon von den notwendigwerdenden Ressourcen her gesehen nicht mehr möglich, politische Regulation durch geplante Steuerung durchzusetzen. Neben dem Ressourcenproblem gibt es außerdem noch vielfältig ungelöste Fragen der übergroßen Komplexität und Intransparenz von Teilbereichen.

Dies hat dazu geführt, dass eine vorausschauende Planung immer weniger möglich ist und deshalb eine „Herrschaft zweiten Grades" als Regulationsmechanismus angezogen wird: die nachträgliche Evaluation von Resultaten und Prozessen. Evaluation bedeutet die Bewertung der Güte von Entwicklungen und Ergebnissen, wobei klar ist, dass diese immer Wertmaßstäbe, also Kriterien braucht. Qualitätsmanagement kann also generell als Verfahren betrachtet werden, um die Wahrscheinlichkeit, dass ein Produkt gut ist, zu erhöhen.

Nichtsdestoweniger handelt es sich dabei um einen Mechanismus von Kontrolle und Herrschaft. Mit einem Begriff von Foucault könnte man dies als „Gouvernementalität" bezeichnen: Die Hineinverlagerung von Herrschaft in die Partialsysteme, bzw. in die psychischen Strukturen der Akteure. Diesen Regulationsmechanismus finden wir sowohl in der Weiterbildung als auch in der Hochschule: Qualitätssicherung und Akkreditierungsverfahren sind angesagt.

2. Weiterbildungsperspektiven

Einen Überblick über gegenwärtige Entwicklungen in der Weiterbildung zu bekommen, ist durchaus schwierig. Wir haben dies zuletzt in dem Weiterbildungsbericht Hessen 2005 versucht (Faulstich/ Gnahs 2005). Dabei ist, um dies knapp zusammenzufassen, deutlich, dass sich drei Haupttrends überlagern: Eine Veränderung der Angebotsstrukturen, der Personalentwicklung und der Verschiebung in der Profession.

Der Druck auf die Anbieter hat sich verschärft. Dies liegt zum einen daran, dass die Bundesagentur für Arbeit ihre Mittel drastisch zurückgefahren hat, zum andern sparen auch die Arbeitgeber an der Weiterbildung, solange die Konjunktur nicht angezogen hat. Durch diese Kürzungen sind die Weiterbildungsträger in allen Bundesländern schwer getroffen. Es resultieren drei Trends: Der Versuch, höhere Effizienz der „Maßnahmen" durch Kurzfristigkeit zu erreichen, eine stärkere Technisierung und ausgefeiltere Marketingstrategien.

Bezogen auf das Personal ist die Zahl der Festeinstellungen drastisch gesunken. Es ist davon auszugehen, dass etwa 40 Prozent der festen Stellen abgebaut worden ist. Es gibt dazu zwar keine offiziellen Statistiken, aber wenn man einigermaßen waghalsig hochrechnet, kommt man auf eine solche Größenordnung.

Zusätzlich – dabei berühren wir schon das Feld der Hochschule – ist die Ausbildung des Personals durch die BA-MA-Umstellung destabilisiert worden. Gerade hatte der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft einigermaßen Ansehen und auch Reputation gewonnen; nun wird dieser Ausbildungsgang mit einem Federstrich beseitigt und in eine neue Struktur umgestellt. Wichtig allerdings wäre es für die Stabilität des Feldes, auf alle Fälle ein Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu sichern.

3. Hochschulperspektiven

Im Vordergrund der Debatten an der Hochschule stehen der Bologna-Prozess und die Exzellenz-Initiative. Dies sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass gegenwärtig eine Vielzahl von unterschiedlichen, divergierenden Einflüssen über die Hochschule herziehen, was vielfältige personelle und institutionelle Verunsicherungen erzeugt. Als Haupttrends können wir die Bolognarisierung, die Vermarktlichung und die Managementisierung unterscheiden.

Konsequente Bolognalisierung

Schon länger wird über die Zusammenfassung von Lehrangeboten in Modulen diskutiert. Als Assistent von Ernst Ulrich von Weizsäcker an der Gesamthochschule Kassel, war ich beteiligt an der Diskussion um die „Baustein-Hochschule". Es war allerdings klar, dass es sich um Bausteine handelt, nicht um Bruchsteine. Das zentrale Organisationsproblem bei dieser Debatte ist die Frage, inwieweit noch eine Gesamtheit entstehen kann, die so etwas ausmacht, wie das Profil einer Disziplin. Genau dies ist auch aktuell Aufgabe, nämlich sicherzustellen, dass die disziplinäre Tradition nicht zerfällt in beliebige Module.

Bei der Reorganisation der Studiengängen in eine BA-MA-Struktur könnte eine solche Strategie aufgehen. Dazu muss allerdings eine Grundtendenz sichergestellt werden, nämlich auf einem breiten gesicherten Sockel vielfältige profilierter Angebote aufzusetzen. Meines Erachtens sollte in der BA-MA-Ebene wenig differenziert werden und die Möglichkeiten der spezifischen Ausrichtung für die MA-Stufe reserviert werden. In diesem Kontext kommt dann die wissenschaftliche Weiterbildung in einen neuen Diskussionszusammenhang, nämlich der Frage des Verhältnisses von weiterbildenden Studien und konsekutiven Modellen. Dabei sind die Grenzen fließend geworden und eine entsprechende Vielfalt möglich, aber auch gefährlich.

Dies wird Gegenstand der Akkreditierungsverfahren sein, wobei wichtige Teilprobleme noch nicht gelöst sind. Durch die Vorgaben der HRK und vor allem der KMK sind einige Prämissen festgezurrt, die allerdings die besonderen Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung bisher nicht berücksichtigen. Die Arbeitsgruppe Weiterbildung des Akkreditierungsrates ist in der letzten Periode nicht zu einem Ergebnis gekommen; neue Initiativen stehen aus. Es käme darauf an, die Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung zu sichern. Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung hat dazu entsprechende Empfehlungen vorgelegt. Deren verstärkte Rolle kommt auch noch darin zum Ausdruck, dass gerade im Bereich der weiterbildenden Studien - mit Hoffnung auf Gebühren - vielfältige Initiativen in Gang gekommen sind.

Vermarktlichung

Die Hoffnungen auf Gebühren bzw. Entgelte, die von Weiterbildungsangeboten erwartet werden, ist ein wichtiger Impuls für solche Aktivitäten. Dabei ist generell zu konstatieren, dass – jenseits aller ökonomischen Glaubensbekenntnisse – eine Kommerzialisierung ansteht. Auch wenn man dies ablehnt, kann man nicht die Augen davor verschließen, dass eine verstärkte individuelle Finanzierung auch des grundständigen Studiums immer wahrscheinlicher wird, bzw. schon greift. Die wissenschaftliche Weiterbildung könnte dazu geradezu Vorreiter sein.

Daraus folgt auch eine verstärkte Autonomisierung von Teileinheiten. Die Fachbereiche, bzw. Fakultäten erhalten eine gewichtigere Rolle. Die Hochschule als Ganze wird institutionell relativiert und die internen Partialsysteme agieren in eigener Rechnung.

Managementisierung

Die relativ autonomen Teileinheiten werden geführt nach Prinzipien des „New Public Management": die Führung und Leitung wird weniger Kollegialorganen von Wissenschaft sondern zunehmend Aufgabe von leitenden Managern. Die personellen Machtkonstellationen verschieben sich auf einzelne Leitungspersonen. Die Präsidenten und Dekane können zunehmend weitreichendere Entscheidungen treffen.

Diese beziehen sich zunächst auf die Finanzen, wodurch den Globalhaushalten entsprechende vergrößerte Entscheidungsspielräume entstanden sind. Gleichzeitig betrifft dies auch das Personal, wodurch eigenständige Stellenbewirtschaftung Möglichkeiten einer Verschiebung des Verhältnisses von Stammpersonal und Randpersonal möglich geworden ist. Es gibt dabei unterschiedliche beobachtbare Aspekte: Zum einen ein Unbesetztlassen von Stellen, was

teilweise durch die staatlichen Vorgaben und Unterdeckung der Haushalte erzwungen wird, das Ausweichen auf Lehraufträge, die Reduktion des Stammpersonals sowie eine Flexibilisierung des Personaleinsatzes. Der Einsatz von externen Dozenten liegt in der Weiterbildung nahe, destabilisiert und marginalisiert sie zugleich.
Zusätzlich findet in den nächsten Jahren ein massenhaftes outplacement statt. Eine ganze Generation von Hochschulangehörigen wird in den Ruhestand gehen, auch wenn dies möglicherweise durch veränderte Regelungen verlängert wird. Alles, was gegenwärtig geplant wird, geschieht für eine nächste Generation, welche gegenwärtig noch gar nicht präsent ist.

4. Ambivalente Konsequenzen

Wenn man auf die verschiedenen Haupt- und Untertrends blickt, drängt sich einem das Bild von überlagernden Schwingungen auf, welche, wie man aus der Strömungslehre weiß, zu riskanten Konstellationen führen können. Extremste Kombination wäre ein Tsunami, welcher das System zum Zusammenbruch bringt. Vielleicht aber könnten die gegenläufigen Tendenzen aber auch genutzt werden, um einen neuen Aufschwung in der Hochschule zu erzeugen. Insgesamt sind diese Prozesse widersprüchlich, sie bedeuten einerseits eine große Chance, andererseits eine große Gefahr, auf alle Fälle aber eine wichtige Aufgabe.
Durch den Bologna-Prozess ist nun vieles in Bewegung gekommen. Dabei gibt es widersprüchliche Einschätzungen:
Der Bologna-Prozess ist für die wissenschaftliche Weiterbildung eine große Chance. Durch die Reorganisation der Studienstrukturen entstehen unverhoffte Möglichkeiten, Verknüpfungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung herzustellen. Spätestens im Zusammenhang der Diskussion um die Master-Programme ist eine Trennung kaum noch systematisch begründbar. Die Rückkehr an die Hochschulen zur Weiterbildung nach einer zwischenzeitlichen Berufstätigkeit wird selbstverständlich. Viele Hochschulen befinden sich mittlerweile im Prozess einer konsequenten „Bolognarisierung".
Der Bologna-Prozess ist ein großes Risiko. Gerade wenn man an die Tradition der abendländischen Universität denkt, war die Freiheit von Studium und Lehre einer ihrer wichtigsten Grundpfeiler. Diesem droht nun durch die Standardisierung der Studienorganisation eine Tendenz zur Verschulung. Modularisierung erschwert die in der Weiterbildung notwendige Flexibilisierung der Angebote. Strikte Beschäftigungsfähigkeit mündet eher in einer Überforderung der Hochschulenangebote. Die Risiken werden verstärkt, weil gleichzeitig nicht nur der Bologna-Prozess, sondern mindestens noch die Reorganisation durch neue Managementstrukturen und außerdem die Forderung nach Exzellenz und Elite parallel laufen.
Der Bologna-Prozess ist eine Herausforderung. Es geht nicht darum, sich zurückzulehnen und die Entwicklung treiben zu lassen. Im Rahmen der widersprüchlichen Tendenzen gibt es auch Gestaltungsstrategien, welche die Vielfalt von Diversität und Systematik strukturieren müssen. Hier könnte eine „mittlere Systematisierung" (Faulstich u.a. 1991) greifen, welche zwischen Marktregulation und Autonomieansprüchen vermittelt.

5. Zentrale Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung

Diese Lage macht eine Neubestimmung der Stellung der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung notwendig. Die Erfahrung zeigt, dass Weiterbildung an Hochschulen dann Kontinuität erhält, wenn intermediäre Institutionen zwischen Fachbereichen und Fakultäten einerseits und Präsidial- bzw. Rektoratsverwaltungen andererseits geschaffen werden, welche übergreifende Aktivitäten organisieren: Bedarfsanalysen, Programmplanung, didaktische Beratung, Methodenberatung, Medienbereitstellung, Qualitätssicherung, Dozenten-Vermittlung, Unterstützung bei der Kursentwicklung, Unterstützung bei der Entwicklung von E-Learning-Konzepten, Kontaktherstellung, Lernberatung, Personalberatung, wissenschaftliche Begleitung, Finanzierungsberatung und Forschungsrecherchen. Durch die interne Reorganisation des Wissenschaftsbereichs wird auch das Verhältnis der Fachbereiche zur Hochschulleitung und Verwaltung verändert. Durch die eigenständigeren Aktivitäten der Fakultäten werden einige zentrale Funktionen umverlagert bzw. verschwinden. Deshalb muss die intermediäre Institutionalisierung der zentralen Einrichtungen zwischen dezentralen Wissenschaftsaktivitäten und zentralen Leitungsfunktionen neu bestimmt werden. Zunächst geht es darum, ihre Aufgaben zu redefinieren.
Dabei muss unterschieden werden zwischen den Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung sowie den Aufgaben und der Organisation der einschlägigen Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen. Es verschärft sich eine Paradoxie: Die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung nimmt zu und ist im hochschulpolitischen Diskurs unbestritten; das Gewicht der sie organisierenden Einrichtungen ist in Frage gestellt und immer wieder neu zu bestimmen. Es gilt deshalb, wenn man die Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen für wichtig und unverzichtbar hält, Aufgaben zu identifizieren, welche ohne Verluste an Funktionalität und Effizienz von der Hochschulverwaltung oder den Fachbereichen nicht ausgefüllt werden. Dazu muss ein prägnanter Leistungskatalog erstellt werden. Dieser sollte den Einrichtungen hochschulübergreifend gemeinsam sein, damit nach außen unmittelbar verständlich ist, was ihr Profil ausmacht. Zentrale Aufgaben der Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung, welche von anderen Institutionalisierungsformen im Wissenschaftsbereich nicht erfüllt werden, beziehen sich hauptsächlich auf das „Bildungsmanagement" wissenschaftlicher Weiterbildung. Dies ist nicht nur eine betriebswirtschaftliche, sondern vor allem eine bildungswissenschaftliche Aufgabe, die gefasst werden kann unter den Begriff der Makrodidaktik, wenn es darum geht, die Rahmenbedingungen für das Lernen wissenschaftlichen Wissens zu organisieren. Es ist deutlich zu machen, dass dies nicht nur eine organisatorische oder administrative, sondern eine eigenständige wissenschaftliche Aufgabe ist, welche auch Forschungsaktivitäten impliziert.
Dem gemäß erfüllen Einrichtungen für Weiterbildung für die Hochschulen eine Reihe von Funktionen:

- Entwicklung und Erschließung von Themen und Adressatinnen und Adressaten,
- Innovation der Organisation, Methoden und Problemperspektiven,

- Transfer zwischen Hochschule und gesellschaftlichen Interessen,
- Marketing für wissenschaftliche Resultate und Methoden,
- Disziplinübergreifende Bearbeitung von Problemstellungen.

Mit dieser Ausrichtung kann die Arbeit der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung auch in Rückbezug auf ihre eigene Geschichte fortgesetzt werden. Die Zentral-, Kontakt- und Transferstellen für wissenschaftliche Weiterbildung sind ursprünglich meist in den 1970er Jahren entstanden, als die Hochschulpolitik ausgehend von demokratischen Impulsen, eine Öffnung des Hochschulzugangs und vor allem die Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen für breitere Bevölkerungsgruppen intendierte. Wissenschaftliche Weiterbildung war Beitrag zur Studienreform und zur Demokratisierung der Hochschulen. Mit den neuen Herausforderungen hat sich diese Aufgabe noch verstärkt.

Literaturverzeichnis

Bade-Becker, U./ Faulstich, P./ Graessner, G. (2004): Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung H.1, 117-125

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. Hamburg

Faulstich, P./ Gnahs, D. (2005): Weiterbildungsbericht Hessen. Frankfurt/M.. Im Internet: http://weiter.bildung.hessen.de/laku/laku_material/wb_bericht_hessen_2005.pdf

Faulstich, P./ Teichler, U./ Bojanowski, A./ Döring, O. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim

■ **Dr. Peter Faulstich,** Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Universität Hamburg, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, E-Mail: faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

FH-Projekt bietet Personalentwicklung und Gesundheitsförderung für KMU

Am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Braunschweig/ Wolfenbüttel (FH) wurde ein neues Technologie-Transfer-Projekt eingerichtet, das kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in ihrer Personal- und Organisationsentwicklung unterstützt.

Ziel des Projektes ist es, im Rahmen präventiver Arbeitsmarktpolitik zukunftsorientierte und bedarfsgerechte Kompetenzentwicklung zu ermöglichen und die Wettbewerbsfähigkeit von kleinen und mittleren Betrieben zu stärken. Trainings im Kontext von Personalentwicklung und betrieblicher Gesundheitsförderung erhöhen die Handlungsfähigkeit und Problemlösungskompetenz von Mitarbeitern und Führungskräften. Sie wirken sich positiv auf das Leistungsvermögen und die Arbeitsatmosphäre im Unternehmen aus.

Gemeinsam mit Mitarbeitern und Arbeitgeber werden deshalb im Projekt individuelle Lösungsansätze und passgenaue Programme entwickelt und umgesetzt. Diese orientieren sich an dem jeweiligen Bedarf, den Ressourcen und der spezifischen Situation der einzelnen Betriebe. Die Trainings sind handlungsorientiert, beziehen interaktive Lernformen ein und ermöglichen den unmittelbaren Transfer in die betriebliche Praxis. In einer ausgewogenen Kombination aus theoretischem Input, Selbstreflexion und praktischen Übungen steht dabei der Bezug zum Arbeitsfeld im Vordergrund.

Angeboten werden Trainings, die über fachliche Themen wie Persönlichkeits- und Teamentwicklung, Projektmanagement oder Mitarbeitermotivation aufgreifen. Seminare zur betrieblichen Gesundheitsförderung können sich unter anderem auf Gesundheitsverhalten und Stressmanagement beziehen.

Darüber hinaus werden betriebsübergreifende, offene Veranstaltungen angeboten. In diesem Sommerhalbjahr stehen bereits Termine fest zu „Stressmanagement", „Teamwork outdoor" sowie „Kommunikation und Kundenorientierung". Gefördert wird das Projekt durch den Europäischen Sozialfonds, so dass insbesondere für kleinere Betriebe die Möglichkeit besteht, Beratung und Trainingsmaßnahmen kostengünstig in Anspruch zu nehmen.

Kontakt: Jana Kumpies (Projektmanagement), Telefon 0531/2852-300, E-Mail: jana.kumpies@fh-wolfenbuettel.de
Quelle: http://idw-online.de, 17.05.2006

Wiebke Willms

Wiebke Willms

Textarbeit als Weg zum Verständnis von Transdisziplinarität - hier von Soziologietexten im Studium der Sozialen Arbeit

In anwendungsbezogenen, auf berufliche Praxisfelder bezogenen Wissenschaftsgebieten sind interdisziplinäre Kooperationen seit langem notwendig. Inzwischen gehen immer mehr Felder zu transdisziplinärer Vernetzung über – so auch die Soziale Arbeit. Sie ist in weiten Teilen zu einer angewandten Sozialwissenschaft, der Sozialarbeitswissenschaft, entwickelt worden. Der Anspruch der Transdisziplinarität erfordert eine ausgewählte und kritische Theorierezeption während des Studiums. Für die Soziologielehre in den neuen Bachelorstudiengängen schlägt der Artikel dafür die verstärkte Einbeziehung von Textarbeit vor, um über eine differenzierte Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sowohl eine professionelle Haltung auszubilden als auch ihre persönliche Bildung zu vertiefen. Daraus abgeleitet entwickelt der Artikel Überlegungen zur Differenzierung zwischen Benotung und Anerkennung von workloads und zur Sinnhaftigkeit studienbegleitender Textarbeit für die Soziologielehre und die Lehre der anderen Bezugswissenschaften innerhalb der Ausbildung zur Sozialen Arbeit.

The development of science over the last 30 years—particularly in Germany—reveals contradictory trends. On the one hand, one can observe how disciplines are emphasizing their borders through reciprocal demarcation—strengthening their claims on exclusive expertise within a field and the necessary resources. On the other hand, long-term interdisciplinary cooperations are now turning into transdisciplinary networks; and these are developing their own identities. The crowded Bachelor's study courses confront teaching with almost unsolvable tasks. How can students in a transdisciplinary context (in this case, social welfare science) acquire an understanding of one of the main reference disciplines (sociology) in only a short time (5 study hours a week)? In her article **Text Work as a Way to Comprehend Transdisciplinarity: Sociology Texts in the Study of Social Work**, *Wiebke Willms* presents practical and theoretical ideas on the application and selection of texts for pursuing educational and qualification goals.

1. Zur Einführung

Seit einigen Jahren lehre ich Soziologie an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin im Studiengang Soziale Arbeit. Die Umstellung des Studiums der Sozialen Arbeit auf ein zweistufiges Bachelor- und Masterstudium und die Einbettung der bisherigen Fächer in größere Module bietet die Möglichkeit und Notwendigkeit, sich auf die Vermittlung der jeweiligen Disziplin noch einmal zu besinnen:
Die Alice-Salomon-Fachhochschule wählte für die zweijährige Erprobung ihres siebensemestrigen Studienganges der Sozialen Arbeit eine Verkürzung der sozialwissenschaftlichen Grundlagen auf ein Semester, bei einer gleichzeitigen Verdichtung auf insgesamt fünf Semesterwochenstunden (2 SWS Vorlesung, 3 SWS ein die Vorlesung begleitendes Seminar). Im nun auslaufenden achtsemestrigen Diplomstudiengang wurde Soziologie dagegen über 2 Semester in jeweils dreistündigen Seminaren gelehrt.
Zwei Gesichtspunkte möchte ich zunächst umreißen, um daraus in einem dritten Schritt ein Konzept der Integration soziologischer Argumentation in die Ausbildung durch Textarbeit abzuleiten:

a) Den Stellenwert der Soziologie für die Soziale Arbeit und die Transdisziplinarität der Sozialen Arbeit

b) Didaktische Erfahrungen und Überlegungen.

2. Der Stellenwert der Soziologie für die Soziale Arbeit und die Transdisziplinarität der Sozialen Arbeit

Soziologie, die Lehre vom Sozialen, und die Soziale Arbeit gehören zusammen. Das liegt nicht nur begrifflich auf der Hand sondern lässt sich auch an gemeinsamen Traditionslinien sehen - von der praktisch-theoretischen Rekonstruktion der sozialen Probleme des 19. Jahrhunderts über die Chicagoer Schule bis hin zum gesellschaftspolitischen Engagement der 68er-Generation (Staub-Bernasconi 2002, S.245). Zwar können für die Konstituierung und Arrondierung der Sozialen Arbeit auch Pädagogik, Politologie, Theologie, Ethik, Jurisprudenz, Medizin, Ökonomie, Ästhetik als Referenzgröße einen maßgeblichen Platz beanspruchen.
Demgegenüber kann man jedoch feststellen, dass - trotz unterschiedlicher Positionierungsversuche - sich innerhalb der neueren Entwicklungen der Sozialen Arbeit eine Linie hin zur Sozialarbeitswissenschaft abzeichnet, nach der die Sozialarbeitswissenschaft einen Platz im Orchester der (angewandten) Sozialwissenschaften beansprucht.
Damit käme der Soziologie als theoretisch wie methodisch leitender Referenzgröße der Platz einer prima inter pares der Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit zu. Entsprechend ließe sich, so wie es ja auch getan wird (Kleve 2005), konstatieren, dass es einen Wissenstransfer von der Soziologie zur Sozialen Arbeit auf sozialer, institutioneller und gesamtgesellschaftlicher Ebene gibt.

Wie würde wohl die Soziale Arbeit heute über sich nachdenken ohne eine Vorstellung von Inklusion und Exklusion, Sozialer Ungleichheit, Diversität und Lebenswelten - alles Konzepte, die sie auf sich zugeschnitten und der Soziologie entlehnt hat. Wie bei anderen transdisiplinären Integrationsprozessen in vergleichbarer Weise zu beobachten, ist die Vorsicht einiger Vertreter der Sozialarbeitswissenschaft (Staub-Bernasconi 2002, S. 245), der Soziologie einen zu großen Raum beizumessen, zu verstehen aus der Befürchtung einer terminologischen und kategorialen Hegemonie.
Das neuerdings in der Sozialen Arbeit favorisierte Konzept der Transdisziplinarität kann als ein Vermittlungsversuch zwischen diesen Konkurrenzen interpretiert werden: Transdisziplinarität ist im wesentlichen nicht hierarchisch. Die Vorstellung von der Kerndisziplin wird abgelöst von der Vorstellung netzartiger (Wissens)knoten: „Erst im Modus der Transdisziplinarität lassen sich die Hoffnungen der Interdisziplinarität einlösen..... Deren Aufgabe läge darin, deren Stränge auszudeuten und ihre Verbindungslinien zu verfolgen“ (Kleve 2005). Nicht zufällig scheint es, dass sich vor allem Theoretiker wie etwa Heiko Kleve, die sowohl von der Sozialen Arbeit als aus der Soziologie kommen, sich dieses Konzeptes annehmen. Denn fast alle soziologischen Gedankengebäude,- von Weber über Elias bis Bourdieu (um nur einige zu nennen) - leben von Anleihen aus der Geschichts- und Religionswissenschaft, der Ökonomie, der Psychoanalyse, Philosophie und deren großzügigen, oft weitgefassten theoretischen Interpretationen und kreativ modellierten Verknüpfungen. Transdisziplinarität setzt theoretische Beweglichkeit voraus. Es geht nicht um reduzierte Rezeption von Theorie oder deren implizite Vermengung sondern um eine zugeschnittene, zugespitzte, trennscharfe Rezeption. Dies setzt aber kritischen und flüssigen Umgang mit theoretischen Konzepten voraus. Diesen Umstand sollte man in den neu eingerichteten Bachelorstudiengängen berücksichtigen. Nun ist es zweifellos so, dass man aus dem Studium der Sozialen Arbeit kein Soziologiestudium machen sollte, wohl aber im Bachelorstudium die Basis legen sollte für eine methodisch und qualitativ anspruchsvolle Praxisforschung in den Masterstudiengängen. Denn Praxisforschung in der Sozialen Arbeit leitet sich methodisch wesentlich aus der qualitativen Sozialforschung, insbesondere der Aktionsforschung ab (Munsch 2002, S. 912).

3. Didaktische Überlegungen und Erfahrungen

3.1 Einzeldisziplinen und Transdisziplinarität

Wie kann also das Studium zu einem kontinuierlich wachsenden, von den Aufgaben des Berufsfeldes (hier der Sozialen Arbeit) angeleiteten, kritischen Verständnis sozialwissenschaftlichen Denkens führen?
Die Modulstruktur und die Kompetenzausrichtung begünstigt die Vermittlung transdisziplinärer Verknüpfungen, sofern sie zwei Bedingungen berücksichtigt:

a) Die Besonderheiten der einzelnen Disziplinen dürfen nicht nivelliert werden
b) Der Leistungsnachweis oder Kompetenzabgleich muss in einer der (Trans-)Disziplin angemessenen Weise erbracht werden und darf nicht ... disziplinspezifischen Gesichtspunkten untergeordnet oder mit ihnen vermengt werden.

Hierzu nähere Ausführungen:
Wie kann der Beitrag einer Bezugsdisziplin in dieser Vernetzung in seinen Konturen verständlich gemacht werden? Was wäre nun eine Besonderheit der Soziologie innerhalb des Studiums der Sozialen Arbeit?
Soziale Arbeit steht und fällt mit ihrer ständigen Selbstreflexion, einer Verantwortung sich selbst, den Klienten, den Auftraggeber gegenüber, verortet in einer klaren ethisch verantwortbaren Haltung. Das verlangt Selbstbewusstheit und Orientiertheit der Sozialarbeiter. Hand in Hand mit den anderen Disziplinen und doch in der ihr spezifischen Weise antwortet Soziologie auf dieses Orientierungsverlangen oder -bedürfnis mit den von ihr im Laufe der und in Reaktion auf die krisen- und katastrophenreichen letzten zwei Jahrhunderten entwickelten Theorien des Sozialen. Damit antwortet Soziologie aber nicht nur auf das Orientierungsbedürfnis einer Profession und gibt so den Rahmen einer professionsspezifischen Qualifizierung.
Gleichzeitig kann Soziologie den Studierenden ermöglichen, sich selbst als geprägt, begrenzt und getragen von komplexen sozialen, geschichtlich vermittelten Prozessen zu erfahren. In dieser Erfahrung erfolgt Prägung, Orientierung – kurz Bildung. Hartmut von Hentig gibt im Titel einer seiner Schriften eine sehr kurze, doch für die Soziale Arbeit gut getroffene Definition von Bildung: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“(v. Hentig 1985). Professionelle, auf Gesellschaft bezogene (hier sozialarbeiterische) Grundhaltungen sind ohne eine selbstreflektierende, zeitgeschichtliche und sozialtheoretische Bildung kaum zu erlangen (Willms 2001). So gesehen könnte auch das individuelle Bildungsinteresse wieder im professionsspezifischen Qualifizierungsinteresse aufgehen – wenn Qualifizierung und Bildung nicht andere didaktische Bedingungen erforderten hinsichtlich der Aneignung, der Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit. Erstere ist in der Aneignung effizient organisierbar, in der Überprüfung vergleichbar und numerisch bewertbar. Bildung hingegen erfordert einen Möglichkeitsraum (Winnicott 1987) ist quantitativ nur eingeschränkt erfassbar, wohl aber qualitativ zu erfahren, auch zu erfragen und macht einen Gutteil des professionellen und persönlichen Habitus aus.
Wie nun lassen sich im Medium soziologischer Theorie solche Bildungsprozesse ermöglichen?
Frei flottierend zwischen den Diskursen möchte ich behaupten, dass auch für die Sozialarbeiterausbildung gelten kann: „Mit Fragen fängt die Bildung an.“ (Beckmann 2002) und stelle fest, dass Fragen ein an das Medium der Sprache gebundenes Denken ist. Ich verknüpfe die erste Behauptung mit dem Wittgensteinschen Satz: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein 1922, 5.6) und komme zu dem Schluss, dass die Grenzen meiner Welt durch die Erweiterung meiner Sprache verschoben werden. Aus alle dem folgere ich, dass die Erweiterung meiner Sprache sich an der Befragung von Texten, also den sprachlichen Geflechten, Verknüpfungen entwickeln kann. Man könnte auch die Wendung versuchen, ob im Text, im textum, dem Gewobenen und Ge/Verflochtenen von Sprachelementen nicht schon die Matrix nichthierarchischer, transdiskursiver Verflechtungen der Transdisziplinarität zu sehen sei (Stowasser 1993, S. 512).

3.2 Didaktische Relevanz der Textarbeit

Beobachten und Lesen sind die Grundfähigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens. Textverständnis muss gelernt und also gelehrt werden (Bock 2004, S. 15).

Welchen Stellenwert hat nun der Text, die Textbefragung, die Textkritik, die Textarbeit als Bedingung von professionsspezifischer Transdisziplinarität und individueller Bildung der zukünftigen Professionellen? Auch wenn ich es nicht nur der Soziologie zubilligen möchte, versuche ich es an deren Beispiel zu verdeutlichen, da ich die Sinnhaftigkeit hiervon am Beispiel der Soziologielehre erfahre. Ich formuliere in Anlehnung an die Ausführungen von Gisela Raupach-Strey (Raupach-Strey 1996, S. 319) zur Philosophie-Lehre und ersetze „Philosophie" durch „Soziologie":

Diese Anlehnung an die Philosophie-Lehre scheint mir statthaft, weil die Soziologie in der Geschichte der Philosophie steht. Soziologielehre, soweit sie Textarbeit ist, findet im Dialog Studierende/ Lehrende statt. Im Ansatz rekonstruiert und dekonstruiert dieser Dialog die dem Text zugrundeliegenden Dialog- und Diskursfiguren.

Der Dialog in der Soziologielehre „beginnt mit dem Zulassen von und Anregen zum Fragen. Er bringt Abstand zum Gewohnten und fragt dem vermeintlich Selbstverständlichen nach, sei es in staunender, sei es in neugieriger, sei es in kritischer Absicht. ... Während in anderen Fächern notwendig Informationsvermittlung und die Aneignung fachspezifischer Techniken im Vordergrund stehen, können hier die Einübung in rationale Argumentation und begründete Urteilsbildung, in sorgfältiges Denken, Begreifen, Sprechen und Hören, ein reflexives, systemtranszendierendes, kritisches und selbstkritisches Denken an erster Stelle stehen." (Raupach-Strey 1996, S. 326) Soziologielehre „ermöglicht, fächerübergreifende Zusammenhänge zu thematisieren, Querverbindungen herzustellen". In der Soziologielehre ist es möglich, „die Grundlagen der Erscheinungen der sozialen Welt, von Leben, Existenz und Mensch-Sein, von Gesellschaft, Staat und Politik sowie von Kunst und Religion auf der Basis von weltanschaulicher Neutralität und allgemeiner Menschenvernunft zu thematisieren." (Raupach-Strey 1996, S.327f.) Soziologielehre schult den Blick für die Determiniertheit der eigenen Person sowie auch der anderen durch Sozialisation, Kulturkreis, Zeitgeschichte, Lebenszusammenhang. So kann ein Begriffsinstrumentarium und Bewusstseinshorizont erarbeitet werden für die persönliche wie berufliche Standortbestimmung.

Soziologielehre dient, hierin der Ethiklehre ähnlich und sie ergänzend, der Identitätsbildung und Wertorientierung. Im Medium einer ethischen und ästhetischen Erfahrung erfolgt die Fundierung des professionellen Habitus (Oevermann 2003, S. 40). Soziologielehre kann eine Orientierungsfunktion innerhalb unserer Denktraditionen, der soziologischen und im weiteren Sinne philosophischen Denktraditionen übernehmen. Insofern sie diese Tradition auf einander und auf die Zeitgeschichte bezogen darzustellen weiß, stärkt die Lehre das oft unklare geschichtliche Bewusstsein der Studierenden und lässt ihnen auch oft die Möglichkeit einen Bezug zwischen der Zeitgeschichte und der eigenen Familiengeschichte zu sehen, also stärkt das Bewusstsein über die eigene Verortung innerhalb einer Generationenfiguration.

Diesen Möglichkeiten des Faches entspricht ein Orientierungs- und Bildungsbedürfnis der Studierenden. Es, so wenigstens meine Erfahrung, begegnet dem Lehrenden als Neugier, Wissensdurst, Freude, sich zu formulieren und mit Argumentationen zu experimentieren. Daran lassen sich sorgfältiges Sprechen, Denken und Schreiben, klares Fragen und Antworten bilden.

Zwischen diesen beiden Polen, einer Qualifizierungs- und einer Bildungsmöglichkeit bewegt sich das Fach Soziologie. Der Kompetenzkatalog der neuerstellten Modulbeschreibungen will beide zusammenfassen und überprüfbar machen. Das Fach Soziologie, auch in seiner Integration in transdisziplinär konzipierte Module, sollte die für die Soziale Arbeit aus seiner Sicht notwendigen Wissensanteile benennen, sie überprüfen und benoten.

Die Bildungsanteile, wie ich sie hier vor allem an der Textarbeit ausführe, sollten in ihrer durchschnittlichen Arbeitsintensivität mit credit points honoriert werden, um eventuell in habituell gesicherter Weise in den explizit sozialarbeiterlichen und sozialarbeitswissenschaftlichen Fächern implizit auch in die Benotung einfliessen zu können.

Es geht also darum, eine Balance zwischen diesen beiden Polen zu finden. Um die benannten gewünschten Bildungsprozesse zu fördern, müssen die Studierenden die soziologischen Theoriegebäude schon selber gelesen haben - und sei es in Ausschnitten.

3.3 Textauswahl und Texterschließung

Es bleibt also noch die Frage nach der Auswahl der Texte: Ich denke, dass sich diese vor allem an der Darlegung von soziologischen Denktraditionen orientieren sollte, zumal es so auch eine allgemein historische Orientierung erlaubt, die meiner Erfahrung nach unter den Studierenden nur sehr schwach ausgeprägt ist, sich jedoch als ein starkes ungestilltes Bedürfnis sehr bald im Rahmen der Lehre herausstellt. Nach der Auswahl der Texte erfordert es dann einen geeigneten Ausschnitt zu suchen. Die einzelnen Textausschnitte, Textfenster sollten so ausgewählt sein, dass wesentliche theoretische Aussagen innerhalb des Textes entwickelt werden. Auch sollte er nicht schwerer zu lesen sein als ein Artikel aus dem Feuilleton, dem Wissenschafts- oder Wirtschaftsteil einer anspruchsvollen und breitenwirksamen Zeitung. Und er sollte so bemessen sein, dass er sich didaktisch zur Textarbeit anbietet, um hieraus eine, wie die oben erwähnte, trennscharfe Rezeption zu ermöglichen. Das sind in der Regel Texte, die in ihrer Semantik, Syntax und Rhetorik akut, klar und für die Studierenden durch Fragen erschließbar sind.

Im Folgenden nun eine (unvollständige) Auflistung sinnvoller Fragestellungen, die je nach Text, Studierendeninteresse und zur Verfügung stehender Zeit variiert werden können:

Fragen zur Erstellung des Textes:

Wer hat ihn in welchem zeitgeschichtlichen, biographischen und wissenschaftlichen Zusammenhang geschrieben?
Welche Absicht hatte der Autor?
Ist es ein informativer, kommentierender, appellativer Text? Oder von jedem etwas?

Fragen zum Inhalt:

Thema?
Aufbau des Textes?
Welche Fragen, welche Thesen, welche Wertungen, welche Argumentationsfiguren tragen den Text?
Wie erfolgt die Beweisführung, welche Bezüge zu andere

wissenschaftlichen Texten sind implizit oder explizit zu erkennen?
Hält der Text, was er verspricht?

Fragen zu Sprache und Stil:
Aus welchem Wortschatz schöpft der Autor?
Welcher Satzbau wird bevorzugt?
Welche rhetorischen Mittel bevorzugt der Autor?
Welcher Vergleiche, Bilder und Sprachspiele bedient sich der Autor?
Welche Subtexte erscheinen?
Was bewirkt das?

Fragen zur Rezeption:
Wer waren oder sind die Adressaten und was die Wirkungsgeschichte des Textes?
Was hat der Text mir/uns zu sagen?

Ähnlich wie bei einer gut abgestimmten Fortsetzungsreihe einer Zeitung sollten die Textausschnitte aufeinander beziehbare Textfenster exemplarisch aus den großen soziologischen Erzählungen des letzten und vorletzten Jahrhunderts öffnen – durchaus als Gegenerfahrung zur sprachlichen Nivellierung durch Textbausteine und Wortcollagen.
Denn jede dieser Erzählungen webt an unterschiedlichen Denkmustern, Diskursen, Polemiken, Jargons, Wirklichkeitskonstruktionen und -beschwörungen. Die hier anzutreffenden semantisch- dialogischen Muster finden sich in unserer aller Denkgewohnheiten, Allgemeinplätzen, Vorurteilen wieder – ausgebleicht, verschlissen, zu mehreren Schichten recycelt, erscheinen sie wattiert im Kokon unserer Texteme, unseres üblichen, eingeschliffenen Denkens. Textarbeit in die Lehre zu integrieren, heißt auch, entlang den Fragen der Studierenden Verknüpfungen zwischen den Schichten dieses Kokons und den anspielungsreichen, feinen, vielfach verästelten, riskanten, provokanten, eleganten und fragilen überlieferten Denkfiguren zu schließen, zu re- und dekonstruieren. Textarbeit enthält immer auch ein spielerisches und vergnügliches Element – ein Vergnügen, das sich zwischen Lehrenden und Studierenden ereignen kann, wenn alles gut läuft, und das nicht durch eine rückwirkende Benotung vergällt werden sollte, indem der Lehrende aus dem gemeinsamen Spiel heraustritt und allein das Spiel der Chancenverteilung spielt. Ganz nebenbei wird durch das Lesen der Texte, die Textkritik und Stilanalyse ein Moment des Geschichtlichen – jenseits der Geschichte der Ereignisse deutlich, dass auch das Denken sich im Laufe der Geschichte wandelt.

4. Folgerungen

Abschließend möchte ich die zwei Forderungen, die sich aus dem Dargestellten ergeben, noch einmal zusammenfassen:

a) zur Benotung
Sinnvoll zu benoten scheinen mir die in der Lehre und der in ihr integrierten Textarbeit erarbeiteten Wissensanteile sowie deren Präsentation, abprüfbar durch die üblichen Prüfungsformen (Klausuren, Referate, Hausarbeiten).
Das Kernstück der Textarbeit , die Diskussionsarbeit, sowie einige Kompetenzen, soweit sie von Haltungen mitgetragen werden, etwa ethische und Genderkompetenz sollten jedoch nicht unmittelbar benotet werden. Denn in dieser Arbeit äußern sich auch Ressentiments und Vorurteile, die in Form von Seminaren oft nicht abschließend bearbeitbar, schon aber thematisierbar sind. Und gerade in der Thematisierung liegt die Bildungschance und sollte von den Studierenden unabhängig von einer Belohnung oder Bestrafung durch Noten ermöglicht werden. Denn die gute Benotung einer gewissermaßen pflichtschuldig erbrachten „Einsicht", ohne dass sie wirklich durch alle Ängste und Bedrohung durchgearbeitet wäre, ist kontraproduktiv. Sie schränkt den Diskussionsmut ein. Auf dieses Phänomen hat schon Adorno hingewiesen in seinen beredten Ausführungen zur Abnahme des Philosophicums für Lehramtskandidaten (Adorno. In: Kadelbach 1971, S.29).
Hier stellt sich ein ähnliches Problem wie für die Benotung in den musischen Fächern. Textarbeit hat den Charakter einer Übung, die sich als sehr sinnvoll erweist zur Ausbildung der Haltungen und Fertigkeiten der sozialarbeiterischen Profession. Sie kann ihrerseits beispielsweise als Fallarbeit durchaus unter professionellen Gesichtspunkten bewertet und benotet werden – so wie auch die Kunstausführung durchaus danach beurteilt werden kann, ob und in welcher Weise die Kriterien eines bestimmten Stiles berücksichtigt worden sind, nicht jedoch die Opportunität eines bestimmten Stils angemessen benoten werden kann. In ähnlicher Weise entziehen sich auch Persönlichkeits- und Habitusbildung einer angemessenen Benotung.
Wird dies nicht berücksichtigt, droht die Lehre ideologielastig zu werden, was nicht im Sinne einer guten Ausbildung ist. Textarbeit erfordert viel Vorbereitungszeit (workload) der Studierenden. Aus dem vorab Gesagten erscheint es mir sinnvoll, nicht jede Studienleistung der Benotung zu unterziehen, wohl aber einer Überprüfung und Sanktionierung, ob sie überhaupt stattgefunden hat.

b) zur studienbegleitenden Textarbeit
Das ganze Studium hindurch sollte nicht benotete Textarbeit geleistet werden, aber mit Workloaderfassung, also auseinandersetzungsintensiv. Dies ist nicht nur in Soziologie sinnvoll, sondern auch in Sozialpolitik, Philosophie, Ethik und Sozialisation, um so einen flexibel gehaltenen und gestalteten theoretischen Rahmen zu setzen, damit der Anspruch der Transdisziplinarität tatsächlich kritisch von einem Gros der Studierenden nachvollzogen werden und von einigen weiterentwickelt werden kann.
Die aus der Textarbeit entstehenden Textsammlungen ließen für Lehrende wie Lernende einen flexibel organisierter Kanon von Referenztexten sichtbar werden - einen Kanon, der nicht dogmatisch aufgestellt wird, sondern der sich an den Erfordernissen der Profession immer wieder von neuem ausweisen muss und zur Diskussion steht.
Das alles würde die Transparenz der transdisziplinären Sozialarbeitswissenschaft für die Studierenden fördern und der Profilierung des Faches dienen. Soziologie wäre nicht die Leitdisziplin sondern entsprechend dem Theoriegeflecht aus dem sich Sozialarbeitswissenschaft zusammensetzt, eine die Sozialarbeitswissenschaft leitende Begleitwissenschaft.

Literaturverzeichnis

Adorno, T. (1971): Philosophie und Lehrer. In: Kadelbach, G. (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
Beckmann, M.u.M. (2002): Mit Fragen fängt die Bildung an. In: Fischer, A. (Hg.): Franz Fischer. Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik. Leipzig.
Bock, K.D. (2004): Seminar-/Hausarbeiten - ... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt ... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen.
Hentig, H.v. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart.
Kleve, H. (2005): Kleve_Sozialwissenschaftliche_Fragmente_einer_transdisziplinären_Perspektive.pdf. vom 1.8.05, unter: www.sozialwesen.fh-potsdam.de/heikoklevehtml.
Munsch, Ch. (2002): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hg.): a.a.O.
Oevermann, U.(2003): Wissenschaft als Beruf. In: Jahresbericht 2002, Fakten und Analysen, Studienstiftung. Bonn.
Raupach-Strey, G. (1996): Bildungstheoretische Verantwortung des Philosophie-Unterrichtes. In: Wessel, F. (Hg.): Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik, Bd.8. Bielefeld.
Staub-Bernasconi, S. (2002): Soziale Arbeit und soziale Probleme. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen.
Stowasser, J. (1993): Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. München.
Willms, W. (2001): Die Spezialisierung besteht in der Entspezialisierung. Von der Arbeit in einer psychosozialen Kontaktstätte. In: Psychosoziale Umschau, 16. Jg., H.3, S.12.
Winnicott, D. (1987): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.
Wittgenstein, L. (1922): Tractatus Logico-Philosophicus. London und New York.

■ **Dr. phil. Wiebke Willms,** Gastprofessur für Soziologie und Sozialpsychiatrie an der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin, Mitarbeit in der Modularisierungs-AG der ASFH zur Umstellung der Studiengänge auf BA- und Masterstudiengänge, E-Mail: wiebke.willms@freenet.de

Abschied vom Einheitsprofessor an der Einheitshochschule

Am 6. Februar 2006 diskutierten Peter Hommelhoff (Rektor Universität Heidelberg), Ulrike Preißler (Deutscher Hochschulverband), Christoph Ehrenberg (Abteilungsleiter Hochschule BMBF), Gerd Köhler (GEW), Dorothea Beutling (Deutscher Hochschullehrerinnenbund) und Christian Gizewski (TU Berlin) in der Heinrich-Böll-Stiftung Berlin über die Zukunft der Habilitation. Dabei wurde deutlich: es wird eine Differenzierung der Hochschulen geben - und eine des Lehrkörpers. Die Heinrich-Böll-Stiftung hat die Diskussion in einem Bericht zusammengefasst.

Hier die wichtigsten Punkte:
Überlast an unseren Hochschulen allerorten, aber eine besonders große Last tragen die nebenberuflich tätigen Hochschullehrer - vor allem die Lehrbeauftragten und Privatdozent/innen. Ohne sie sind Lehre und Prüfungen an keiner Universität vorstellbar. Geschätzte 30.000 Personen sind es, die in der Hoffnung auf eine Professur für einen Stundenlohn arbeiten, mit dem man kaum eine Putzfrau schwarz beschäftigen könnte. Dabei steht rechnerisch nur für jeden vierten von ihnen eine Professur zur Verfügung.

Der von der Kultusministerkonferenz jüngst prognostizierte Anstieg der Studierendenzahlen und die Einführung der neuen BA- und MA-Anschlüsse bringt nun Bewegung in diese Situation. Der angestrebte Hochschulpakt 2020 muss die Qualität unserer Hochschulen und Teilhabegerechtigkeit sichern helfen.

So denkt beispielsweise die Universität Heidelberg an die Einführung neuer Personalkategorien wie der „Forschungsprofessur" und der „Lehrprofessur". Dahinter stehen, wie in Zeiten von Globalhaushalten nicht anders zu erwarten, zunächst ökonomische Überlegungen: Um 10 Stunden mehr Lehre zu erhalten, muss die Universität für einen neuen Lehrstuhl rund 500.000 Euro ausgeben, für eine Lehrprofessur hingegen nur etwa 140.000 Euro.
Auf den ersten Blick stellt diese neue Personalkategorie mit der Einheit von Forschung und Lehre eine Grundlage des professoralen Selbstverständnisses und auch der Habilitation in Frage. Sie kann aber auch die überfällige Emanzipation der Lehre gegenüber der Forschung bedeuten. Bislang wird die Einheit von Forschung und Lehre nicht selten als Freibrief für schlechte Lehre verstanden.

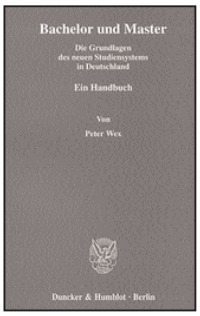
Die Zweiteilung in Lehr- und Forschungsprofessur lässt sich als dauerhafte Einrichtung ausgestalten, die auch noch mit einer Differenzierung in stärker lehr- und forschungsorientierte Fachbereiche oder sogar ganzer Universitäten kombiniert werden kann. In diesem Sinne hat sich der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem" für eine eher auf Dauer angelegte Differenzierung zwischen lehr- und forschungsorientierten Fachbereichen und ganzen Universitäten ausgesprochen.

Die Heinrich-Böll-Stiftung begrüßt diese Differenzierung. Zusammen mit dem Ausbau unserer Hochschulen, der das Ergebnis des Hochschulpakts 2020 sein muss, bietet sie die Chance, dass unsere Hochschulen ihre institutionellen Aufgaben besser erfüllen und ihrem demokratischen Auftrag durch Gewährleistung von Teilhabe- und Bildungsrechten nachkommen.

Den ausführlichen Bericht (9 Seiten) finden Sie auf www.hochschuldebatten.de zum Download
Quelle: Dr. Andreas Poltermann, E-Mail: wissen@boell.de

Peter Wex: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland – ein Handbuch, (Duncker & Humblot), Berlin 2005, 448 S., ISBN 3-428-11371-3, 32 Euro

Der Alltag nicht nur der deutschen Hochschullandschaft ist von ständig verändernden Reformen geprägt, die von W-Professuren über Leistungsbesoldung, Globalhaushalt und Qualitätsmanagement bis hin zu neuen Studienstrukturen reichen. Peter Wex hat ein Handbuch zu dem vielschichtigen Thema Bachelor und Master verfasst mit der Zielsetzung, einen umfassenden Überblick, aber auch eine grundlegende Einführung zu geben. Nach der historischen Einbettung der Studienreform in die Geschichte des Bildungswesens inklusive des Bologna-Prozesses behandelt der Autor das gesetzte Thema in all seinen Inhalten in einem klaren und verständlichen Stil: Vorgaben der Gesetzesgeber (HRG, Landesgesetze, Beschlüsse der Universitätsgremien, Prüfungsordnungen etc.) sowie Empfehlungen und Beschlüsse hochschulpolitischer Gremien (HRK, KMK, WR etc.), die Struktur dieser Studiengänge, ihre Modularisierung, die Vergabe von Leistungspunkten und studienbegleitende Prüfungen bis hin zu Studiendauer, Employability, Profilbildung und Internationalisierung. Auf Basis dieser Grundlagen folgt ausführlich das als äußerst problematisch geschilderte Zulassungs- und Prüfungsverfahren. Den Verfahrensablauf einer Studiengangsentwicklung behandelt der Autor ebenso knapp wie die zur Akkreditierung zugehörigen Institutionen und die Ausnahmesituation in der Lehrer-, Künstler-, Juristen- und Medizinerausbildung. Ernüchternd ist das folgende Kapitel zur Akzeptanz der Bachelor- und Masterstudiengänge; diese werden von den Hochschullehrern extrem skeptisch gesehen, von den Studierenden beinahe diskussionslos hingenommen und von den Arbeitgebern akzeptiert und teilweise begrüßt. Peter Wex bietet ein sehr gut strukturiertes Handbuch für eine äußerst effektive Nutzung: ein sehr differenziertes Kapitelverzeichnis unterstützt die Leser in einem schnellen Zugriff auf Überblicksdarstellungen, Sachstand oder Ausblick der jeweiligen Thematik. Das präzise gefasste Sachwortverzeichnis bietet eine gute und handhabbare Hilfestellung, die Komplexität der Themen zu erfassen und zu verfolgen. Der Abdruck zentraler und allgemein gültiger Texte aus den Gesetzen, Empfehlungen und Beschlüssen sowie die ausführliche Literaturliste machen den Informationsgehalt des Buches komplett. Alle Kapitel sind stringent aufgebaut, indem der historischen Ausführung der Sachstandsbericht folgt, danach eine kritische Analyse der Gegebenheiten und schließlich Empfehlungen des Autors für die zukünftige Entwicklung. Allein wünschenswert bleibt ein Glossar zu den Kernbegriffen, da sich die Definitionen in den einzelnen Kapiteln verbergen. Sinnvoll ist die regelmäßige Vermittlung des historischen Kontextes, um viele Entwicklungen in der Reformlandschaft der Hochschulen verständlicher zu machen. Dagegen stellt der Vergleich mit dem amerikanischen und britischen Hochschulsystem die politisch geforderte internationale Kompatibilität der Studiengänge immer wieder in Frage. Doch die vornehmliche Bedeutung dieser Publikation liegt eindeutig in der Darlegung der juristischen Betrachtungsweise dieser Studiengänge, die die politische und faktische Komponente oft in den Hintergrund rücken lassen. So erfahren juristisch ungeschulte Leser erstmals konzentriert die zahlreichen rechtlichen Lücken und ungeklärten Verfahrensabläufe, mit denen sich Hochschullehrer, Studienberater, Mitarbeiter in den Prüfungsämtern etc. alltäglich befassen müssen. So benennt der Autor eine wahre Mängelliste quer durch alle Kapitel: die Gefahr der hohen Dichte gesetzlicher Regelungen, die (internationale) Vergleichbarkeit der Studiengänge, die Organisationsprobleme und Widersprüche bei der Prüfungsverwaltung und Prüfungsdichte, aber auch die fehlende Verknüpfung mit den Praxisanteilen, die sinkende Mobilität und Flexibilität in den neuen Studiengängen etc. Peter Wex erklärt die Studienreform als ein rein europolitisches Unterfangen zur Gestaltung des „fortschrittlichsten wissensbasierten Wirtschaftsraum" der Welt und moniert völlig zu Recht, dass die Hochschullehrer ihr maßgebliches Entscheidungsrecht in der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge (Lehrinhalte, Praxiseinbindung, Prüfungsdichte etc.) kaum nutzen. Ein Appell, der zu unterstützen ist. In dieser schnelllebigen Studienreform lässt das Buch aufgrund seines Alters (Januar 2005) schon jetzt aktuelle Entwicklungen vermissen: Die neuen Empfehlungen und Beschlüsse der KMK, HRK und des WR von 2005 sowie das neue HRG. Einige Schlussfolgerungen des Autors sind tatsächlich in der aktuellen Diskussion (Numerus Clausus, Erneuerung des Curricularnormwertes, Überprüfung des tatsächlichen Workload der Studierenden etc.), andere seiner Empfehlungen sind hinfällig (z.B.: Akkreditierungsformen, Modularisierung der Lehrerausbildung, Vergabe von Leistungspunkten etc.). Damit verbindet sich aber auch die Frage, inwieweit ein Handbuch Visionen, Ratschläge und eigene Meinungen verträgt. Gerade die Empfehlung für ausschließlich schriftliche Prüfungen, die Ansicht, dass allein die Präsenz in einer Veranstaltung die Qualität des Gelernten bestimmt, die Einbindung von Praktikern in die inhaltliche Curriculumentwicklung oder die ungewöhnliche Definition, dass die Internationalisierung nicht als Kompetenz sondern als Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen zu verstehen ist, müsste ebenso wie die rechtlichen Gegebenheiten von allen Seiten beleuchtet und diskutiert werden, so beispielsweise aus der Perspektive der Lehr- und Lernforschung, der Hochschuldidaktik. Aufgrund seiner umfassenden und gut dargestellten Informationen zu dem Thema „Bachelor und Master" sowie seiner handlichen Nutzungsmöglichkeiten sollte das Handbuch allen zur Verfügung stehen, die sich mit der Entwicklung der neuen Studiengänge auseinandersetzen. Äußerst hilfreich sind auch die Hinweise zu den zahlreichen Schwachstellen, die in Zukunft noch zu regeln sind, und die dazugehörige gesetzliche Lage. Die zahlreichen Entwicklungen und Veränderungen machen allerdings die jährliche Aktualisierung und Neuauflage dieses Buches zugunsten einer optimalen Nutzung wünschenswert.



■ **Dr. Renate Pletl,** Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, E-Mail: pletl@uni-kassel.de

Universitäre Bachelor- und Master-Studiengänge der Ingenieurwissenschaften

Es gibt noch viel zu tun. „Die Chance zur inhaltlichen Reform der Ingenieurstudiengänge wird an vielen Universitäten noch nicht hinreichend genutzt." So kommentiert der ZVEI – Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie e. V. die Ergebnisse der jetzt in Berlin vorgestellten Acatech-Studie „Bachelor-/Master-Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften – Die neue Herausforderung für die Ingenieurausbildung an deutschen Technischen Hochschulen und Universitäten".

Acatech, der „Konvent für Technikwissenschaften der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften' hat nach ZVEI-Auffassung mit seinem Anforderungskatalog an Ingenieurstudiengänge und Best-Practice-Beispielen einen wichtigen Beitrag zur Einführung qualitativ hochwertiger Bachelor- und Master-Studiengänge an Universitäten geleistet. Der Katalog habe seine Tauglichkeit als praxisgerechte Orientierungshilfe bei der Gestaltung neuer Ingenieurstudiengänge bereits unter Beweis gestellt. Besonders wichtig sei, dass die Universitäten mit dem Bachelorgrad einen Abschluss anbieten, der Grundlagenwissen, erste Anwendungen und nichtfachliche Inhalte kombiniert. „Das ist didaktisch sinnvoll und eröffnet den Absolventen die Möglichkeit, früher ein attraktives Jobangebot anzunehmen oder sich durch ein Masterstudium weiter zu qualifizieren", sagt Dr. Frank Stefan Becker, Sprecher des ZVEI-Arbeitskreises Ingenieurausbildung. Ebenso hilfreich wie der Anforderungskatalog könnten die zahlreichen Beispiele für gelungene Detaillösungen bei der Entwicklung neuer Studiengänge sein.

Dass es nicht gelungen ist, Best-Practice-Beispiele für ganze Studiengänge zu finden, zeige, so Becker, dass gerade die Universitäten bei der Umstellung der tradierten einzügigen Diplomstudiengänge auf gestufte Bachelor-/Master-Strukturen „noch ein gutes Stück Weges zurückzulegen" hätten. Häufig ließen die im Projekt untersuchten Studiengänge noch zu wenig inhaltliche Reformen erkennen. Dies gelte vor allem für die Überarbeitung von Aufbau und Inhalten des Grundstudiums und die Verknüpfung von Grundlagen mit praktischen Anwendungen.

Der ZVEI befürwortet die Einführung international kompatibler Studienstrukturen. Der Verband ist davon überzeugt, dass moderne Bachelor- und Master-Studiengänge das Potenzial haben, mehr junge Leute für ein Studium der Ingenieurwissenschaften zu interessieren und sie besser als bisher auf die Anforderungen der Arbeitswelt der Ingenieure vorzubereiten. Das nachlassende Interesse von Studienanfängern an Ingenieurwissenschaften und insbesondere an den Fächern Elektrotechnik und Informationstechnik drohe mittelfristig durch Fachkräftemangel die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Industrie zu gefährden.

Quelle: www.zvei.org
3. Mai 2006 - PR 47/2006

1. Fachtagung des Hochschulverbundes Distance Learning an der FH Brandenburg

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" - diese alte Redensart hat weitgehend ihre Gültigkeit verloren. Denn eine komplexer werdende Gesellschaft und das globale Wirtschaftssystem verlangen heute ein lebenslanges Lernen. Deshalb wird die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung in den nächsten Jahren weiter steigen. Dazu bedarf es auch neuer Lehr- und Lernwege, insbesondere im Fernstudium. Mit diesem Themenkomplex befasste sich die 1. Fachtagung des Hochschulverbundes Distance Learning (HDL), die an der Fachhochschule Brandenburg (FHB) stattfand.

Der Hochschulverbund Distance Learning - ein Verbund von 25 im Fernstudium aktiven Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum - besteht nun mehr als zwei Jahre. Dies nahm der Veranstalter, die Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer e. V. an der FH Brandenburg zum Anlass, die Fachtagung durchzuführen. Etwa 50 Experten aus dem Hochschulbereich, aus Wirtschaft und Politik diskutierten über die gemeinsame Entwicklung von Studienmaterialien für Fernstudium und wissenschaftliche Weiterbildung, Geschäftsmodelle zur Durchführung von Fernstudienangeboten oder die Gestaltung der Durchlässigkeit des Aus- und Weiterbildungssystems an Hochschulen. Gesprächsbedarf gab es auch zu den aktuellen Einflussfaktoren „E-Learning" und „Bologna-Prozess".

Im Zentrum der Vortragsreihe am Nachmittag stand der Themenschwerpunkt „Blended Learning praktisch". Weitere Vorträge zur Rolle der Fernstudienmaterialien in Akkreditierungsverfahren, der Rolle des Workloads im Fernstudium und nachhaltigem Marketing für Fernstudienangebote und Weiterbildungsprodukte rundeten das Programm der ganztägigen Veranstaltung ab.

Die Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer e. V. (AWW e. V.) ist ein von der FH Brandenburg gegründeter Verein, der an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Wirtschaft und Verwaltung als Service-Agentur arbeitet. Sein Aufgabenspektrum erstreckt sich von Angeboten und Services im Bereich wissenschaftliche Weiterbildung über E-Learning bis hin zur Entwicklung, Produktion und zum Verkauf von spezifisch aufbereiteten Fernstudienmaterialien für verschiedene Studiengänge.

Die Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning ist ein Geschäftsbereich der AWW.

Kontakt: Dr. Annette Strauß, E-Mail: annette.strauss@aww-brandenburg.de,
www.aww-brandenburg.de.

Quelle: http://idw-online.de
12.05.2006, Stefan Parsch M. A.

Welche Hochschule macht fit für den Job?

Erstes Rating zur Förderung der Beschäftigungsbefähigung. Untersucht wurden Bachelor-Studiengänge in BWL. 20 % der Bachelor-Studiengänge in BWL bereiten nur unzureichend auf den Berufseinstieg vor. 12 von 100 Hochschulen haben dagegen vorbildliche Maßnahmen ergriffen, um die Studierenden fit für den Arbeitsmarkt zu machen. Zu diesem Ergebnis kommt das erste „Employability"-Rating. Die Untersuchung wurde vom Arbeitskreis Personalmarketing (dapm) in Kooperation mit dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) durchgeführt. Das Rating bewertet die Förderung der Beschäftigungsbefähigung („employability") in den neuen Bachelor-Studiengängen. Sie sollen ihren Absolventen einen berufsqualifizierenden Abschluss bieten. Das gibt das Hochschulrahmengesetz vor und das erwartet auch der Arbeitsmarkt. Inwieweit diese Anforderung umgesetzt wurde, war bislang unbekannt. Diese Lücke füllt das Rating nun. Dem Rating liegt ein Bewertungsraster zugrunde, bei dem am Ende ein bis drei Sterne erreicht werden können. An zwölf Hochschulen wurden Studiengänge mit drei Sternen bewertet: an den Fachhochschulen in Aalen, Bremerhaven, Deggendorf, Furtwangen, Heilbronn, Karlsruhe, Ludwigshafen, Pforzheim, Stralsund, Wiesbaden sowie an der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin und der privaten Hochschule für Bankwirtschaft in Frankfurt am Main. Auf der anderen Seite konnte aber auch in 19 Fällen nur ein Stern vergeben werden. Diese Hochschulen haben bei der Vermittlung von Kompetenzen, die der Arbeitsmarkt erwartet, noch zu wenig erreicht.

Wesentliche Elemente der Beschäftigungsbefähigung sind methodische und soziale Kompetenzen, der Praxisbezug des Studiums sowie interkulturelle Kompetenzen. Die Vermittlung von Fachkompetenz war als zentraler Bestandteil der Curricula nicht Gegenstand der Untersuchung. Oliver Maassen vom dapm: „Mit dem Rating werden viele Unternehmen neu über die Frage nachdenken, mit welchen Hochschulen sie verstärkt zusammen arbeiten wollen. Und wer ein Studium beginnen will, kann aus dem Rating ersehen, wo er hinterher besonders gute Chancen hat, einen Job zu finden."

Elemente der Beschäftigungsfähigkeit. Fachkompetenz wurde nicht bewertet.

Insgesamt wurden 100 betriebswirtschaftliche Bachelor-Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen in die Bewertung einbezogen. Das Rating soll künftig auch auf ingenieurwissenschaftliche Bachelor-Studiengänge ausgedehnt werden.

Quelle: www.che.de, 31.03.2006

Deutschlandweit einmaliger Weiterbildungsstudiengang „Wissensmanagement" für Fach- und Führungskräfte

In drei Semestern zum Universitätsabschluss: Deutschlandweit einmaliger Weiterbildungsstudiengang „Wissensmanagement" für Fach- und Führungskräfte.

Der Wandel von der Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft verlangt heute spezielle Managementkompetenzen.

Dazu bedarf es einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung, um die Humanressource „Wissen" als Wettbewerbsvorteil für das Wissensmanagement besser nutzbar zu machen. Aus dieser Entwicklung heraus startete die TU Chemnitz den Masterstudiengang „Wissensmanagement" als eine berufsbegleitende Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte mit dem Ziel der Entwicklung und Vertiefung von Kompetenzen im General Management und von Kompetenzen und Fähigkeiten für die effiziente Nutzung der Ressource Wissen in Unternehmen und sonstigen Organisationen.

Das interdisziplinäre Studium endet mit dem universitären Abschluss des „Executive Master of Knowledge Management". Der Studiengang „Wissensmanagement" wird an den für Masterstudiengänge international akzeptierten Standards ausgerichtet und ist durch die Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) akkreditiert.

Der nächste Durchlauf beginnt am 7. November 2006. Pro Monat findet je ein zweitägiges Präsenzseminar in Chemnitz statt. Dazwischen liegen Online-Phasen mit Methoden des Blended Learnings (unter anderem virtuelle Gruppenarbeit) auf einer internetgestützten Kommunikationsplattform. Module wie Wissensorientiertes Projektmanagement, International & Strategic Management and Knowledge, Wissenscontrolling und Wissensrecht werden von fachlich exzellent ausgewiesenen Hochschullehrern und Praktikern aus dem In- und Ausland unterrichtet.

Informationen: www.studium-wissensmanagement.de.
Quelle: http://idw-online.de, 16.05.2006, Dipl.-Ing. Mario Steinebach, Technische Universität Chemnitz

Symposium „Advanced e-Learning@Berlin"

Ist das wirklich ein Gegensatz: e-Learning als massentaugliche Selbstverständlichkeit an deutschen Universitäten kontra didaktische Bereicherung der Hochschullehre? Differenzierte, ehrliche und kritische Antworten darauf wird das Symposium „Advanced e-Learning@Berlin" in Vorträgen und Diskussionen am 1. und 2. Juni 2006 geben, das die Freie Universität Berlin in Kooperation mit vier weiteren Berliner Hochschulen im Harnack-Haus der Max-Planck-Gesellschaft veranstaltet. Da die Teilnehmerzahl begrenzt, das Interesse aber sehr groß ist, wird das Programm per Live-Streaming ins Internet übertragen.
An fünf Berliner Hochschulen läuft derzeit je ein vom BMBF gefördertes Großprojekt mit individuellen Schwerpunkten zur Stärkung der e-Learning-Infrastrukturen und zur nachhaltigen Verankerung von e-Learning in der Lehre. An der Freien Universität ist es das Projekt „FUeL", an der Humboldt-Universität zu Berlin „e-KoKon", an der Technischen Universität „Nemesis", an der Charité - Universitätsmedizin Berlin „ELWIS-MED" und an der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft „PALOMITA". So entfaltet sich ein beachtliches Potenzial zur Modernisierung des Bildungswesens durch Internetbasiertes Lehren und Lernen. Dies nehmen die Hochschulen zum Anlass für dieses erste gemeinsame e-Learning-Symposium.
Es stehen Beiträge von renommierten nationalen und internationalen Experten auf diesem Gebiet aus Forschung, Lehre und Wirtschaft auf dem Programm. Jeder Redner präsentiert e-Learning unter einem anderen Aspekt und trägt dazu bei, ein ausgewogenes Gesamtbild zu entwerfen.
Bei der Podiumsdiskussion „e-Learning überall?!" gehen Vertreter aus Politik, Wirtschaft und Hochschule der Frage nach, welchen Stellenwert e-Learning in der Bildung hat und künftig haben wird. Ausgesuchte Unternehmen aus dem Bereich IT und Neue Medien unterstützen das Symposium.
Bei der Ausstellung „e-Learning in Wissenschaft und Wirtschaft" präsentieren sie ihre Services für e-Learning und die fünf Hochschul-Projekte erklären ihre Konzepte und deren Umsetzung.
Die Veranstaltung wird Vernetzung zwischen Hochschulen stärken und Brücken zwischen Wissenschaft und Wirtschaft schlagen. So wird das Symposium eine breite Diskussion initiieren und wichtige Impulse für eine innovative e-Learning-Zukunft geben.
Pressevertreter sind herzlich eingeladen, das Symposium zu begleiten.

Informationen:
www.fu-berlin.de/e-learning.symposium2006
Quelle:
http://idw-online.de, 16.05.2006, Ilka Seer, Freie Universität Berlin

Humboldt-Ranking: Die international attraktivsten Universitäten in Deutschland

Bei den Naturwissenschaften ist die Technische Universität München Spitzenreiter. Die Universität Heidelberg belegt Rang zwei, auf dem dritten Platz liegt die Universität München.
In den Geistes-, Rechts- und Sozialwissenschaften entschieden sich die meisten Humboldtianer für die Freie Universität Berlin gefolgt von der Humboldt-Universität Berlin und der Universität München.
In den Lebenswissenschaften liegt die Universität München in Führung, ihr folgen die Universitäten Freiburg und Tübingen. Beliebtester Gastgeber in den Ingenieurwissenschaften ist die Technische Universität Darmstadt vor der Technischen Hochschule Aachen und der Universität Stuttgart, die sich Platz zwei teilen.
Welche sind die deutschen Top-Adressen für ausländische Spitzenwissenschaftler? Das Humboldt-Ranking zählt die Forschungsaufenthalte der von der Stiftung geförderten Stipendiaten und Preisträger an deutschen Forschungseinrichtungen. In den Jahren 2001 bis 2005 gab es insgesamt 4.943 langfristige Forschungsaufenthalte von Humboldtianern in Deutschland.
Die Mehrheit der Humboldtianer wählte für ihre Forschungskooperation einen Partner an einer Universität.
Die erfolgreichste außeruniversitäre Einrichtung ist das Fritz-Haber-Institut der Max-Planck-Gesellschaft in Berlin mit 58 Aufenthalten.
„Das Humboldt-Ranking zeigt, welche deutschen Einrichtungen und welche Fachbereiche so gut sind, dass wir die Besten für einen Forschungsaufenthalt in Deutschland gewinnen können", sagte Generalsekretär Dr. Georg Schütte. „Ein Spitzenplatz in unserem Ranking ist gleichzeitig ein Qualitätssiegel für die internationale Reputation deutscher Gastgeber.
Der Ruf der deutschen Wissenschaft ist im Ausland viel besser, als manch pessimistische Diskussion hierzulande glauben macht", so Schütte.

Details zum Ranking unter: www.humboldt-foundation.de/ranking
Pressekontakt:
Antonia Petra Dhein und Richard Sporleder, E-Mail: presse@avh.de

Jährlich ermöglicht die Humboldt-Stiftung über 1.800 Forschern aus aller Welt einen wissenschaftlichen Aufenthalt in Deutschland.
Die Stiftung pflegt ein Netzwerk von weltweit rund 22.000 Humboldtianern aller Fachgebiete in über 130 Ländern - unter ihnen 40 Nobelpreisträger.

Weitere Informationen:
http://www.humboldt-foundation.de/ranking - Hintergründe und weitere Ergebnisse des Humboldt-Ranking

Quelle:
http://idw-online.de,
4.05.2006, Petra Dhein, Alexander von Humboldt-Stiftung

Hinweise für Autoren der Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Sehr geehrte Autoren,
wir freuen uns darüber, dass Sie an einer Publikation in dieser Zeitschrift interessiert sind. Grundsätzlich werden nur Arbeiten publiziert, die an keiner anderen Stelle eingereicht, im Druck oder bereits publiziert sind. Gelegentlich gibt es jedoch Vorabdrucke aus geplanten Buchpublikationen oder Nebenabdrucke mit anderen Fachzeitschriften, deren Leserkreis ein völlig anderer ist; derartige Angebote bedürfen der Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber. Die Angebote durchlaufen ein Gutachterverfahren. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber. Für die Zukunft ist es ganz besonders wünschenswert, wenn Autoren/innen noch klarer als bisher herausstellen, was nun in dem vorliegenden Text genau das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung oder des Meinungsaustausches ist bzw. welcher Entwicklungsstand mit ihrem Beitrag überwunden werden soll.
Manuskripte sind in das Textlayout der Zeitschrift zu bringen. Die Vorlage finden Sie auf der Homepage „www.hochschulwesen.info" zum Herunterladen; sie ist auf Anfrage auch in der Redaktion erhältlich. Ihr Manuskript, das in einem gängigen Textverarbeitungsformat (z.B. Microsoft Word, WordPerfect) vorliegt, können Sie an den geschäftsführenden Herausgeber (webler@universitaetsverlagwebler.de) oder an den Verlag (info@universitaetsverlagwebler.de) per E-Mail senden. Fall Sie hierzu keine Möglichkeit haben, reicht auch eine Diskette bzw. Daten-CD (zusammen mit dem Manuskriptausdruck) an die Redaktion. Bei der Abfassung des Manuskripts bitten wir, folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Verständlichkeit des Manuskripts

Das Manuskript muss in kurzen, prägnanten und klaren Sätzen verständlich abgefasst sein. Vermeiden Sie **Schachtelsätze.** Bedenken Sie, dass auch Dritte Ihre Gedankengänge nachvollziehen können; schreiben sie für und nicht gegen den Leser. Grundsätzlich ist eine 10 bis 15zeilige zusammenfassende **Einleitung** oder Hinführung zum Thema voranzustellen, die keine Überschrift und keinen Gliederungspunkt enthalten darf. **Wecken Sie mit der Einleitung das Interesse des Lesers. Abkürzungen** sind grundsätzlich zu vermeiden, es sei denn, sie sind allgemein verständlich. Namen und Institutionen, die abgekürzt werden, müssen bei erstmaliger Erwähnung einmal ausgeschrieben und dort mit dem Kürzel versehen werden.

2. Umfang

Hauptbeiträge sollen **10 Seiten** (Orientierung: rd. 35.000 Zeichen), Kurzartikel **4 bis 5 Seiten** (rd. 20.000 Zeichen) in **12p-Proportionalschrift, Zeilenabstand 1** (in Word = „Einfach") umfassen und zwar einschließlich Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis. Nur bei größeren Überblicksarbeiten (Länderberichten, Artikeln zum state of the art etc.) darf dieser Umfang nach Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber überschritten werden. In seltenen Fällen wird auch einmal ein Beitrag mit zwei in sich verständlichen Teilen über zwei Hefte verteilt.

3. Auszeichnung

Textstellen können *kursiv* und **fett** hervorgehoben werden. Sie sollten jedoch mit dieser Auszeichnungsmöglichkeit sparsam umgehen, damit das Schriftbild nicht unruhig wirkt und nur **wesentliche** Aussagen oder Merkmale hervorgehoben werden. Unterlegen Sie den Text, die Grafiken und die Tabellen nicht mit einem Raster, da hier bei der Weiterverarbeitung Probleme auftreten.

4. Gliederung/Illustrationen

Eine leserfreundliche Gliederung sollte auch in Ihrem Interesse liegen. Die einleitenden Ausführungen (vgl. Ziffer 1) erhalten keine Überschrift. **Wichtig**: die Hauptgliederungsteile werden numeriert und zur besseren Leserführung mit ausreichend häufigen Zwischenüberschriften versehen. So werden die gefürchteten „Bleiwüsten" (Seiten, die -fast- nur aus dem laufenden Text bestehen) vermieden. Titel und Abschnittsüberschriften werden nicht in Blockbuchstaben geschrieben. Soweit möglich, bitte Beiträge durch Grafiken und Abbildungen illustrieren. Benötigt werden reproreife Vorlagen (wenn fremde Rechte bestehen, bitte Quelle angeben und Abdruckgenehmigung einholen). Tabellen, Grafiken, Fotos etc. müssen in **Graustufen** sein, **mindestens 300 dpi Auflösung** besitzen, **in einer separaten Datei im EPS- oder JPEG-Format gespeichert** werden, **nicht im Fließtext eingebunden** sein. Für den **Fließtext benutzen Sie das WordPerfect- oder MS Word-Format** Im Fließtext ist zu vermerken, wo die jeweilige Abbildung in etwa plaziert werden soll (z.B.: „Hier etwa Abbildung 3 einfügen").

5. Fußnoten

Fußnoten sind im Desktop-Publishing-Programm (im Gegensatz zu Textverarbeitungsprogrammen) nur aufwändig herstellbar. Sie müssen daher sparsam verwendet werden und nur Erläuterungen enthalten, die auf einer anderen Ebene angesiedelt sind als der Haupttext, also Bemerkungen zum Forschungsstand, Kontroversen etc. Sie werden fortlaufend nummeriert und an das Ende der jeweiligen Manuskriptseite gestellt. Fußnoten, die Hinweise auf Literaturangaben enthalten, sind aufzulösen und die Angaben dem Literaturverzeichnis beizufügen.

6. Zitierweisen

Literaturhinweise im Text werden in Klammern wie folgt aufgenommen: (Müller 1998, S. 10); bei mehreren, im gleichen Jahr erschienenen Werken des Autors: 1998a, 1998b usw. Die Autoren werden nicht in Blockbuchstaben gesetzt. Der vollständige Titel wird dann in das (dem Aufsatz nachgestellte) Literaturverzeichnis aufgenommen. Autor/innen werden mit abgekürzten Vornamen zitiert. Im Literaturverzeichnis heißt es dann: Porzig, W. (1950): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Beiträge aus Sammelbänden lauten: Berger, P. (1950): Sprachliche Entwicklung. In: Porzig, W. (Hrsg.): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Zeitschriften: Müller I. (1992): Der Lebensweltbezug der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung, 5. Jg. 1992, H. 2, S. 99. Da die traditionelle Kennzeichnung der Zeitschriften einschließlich der Jahreszahl das Auffinden und die Rückübertragung in traditionelle Literaturlisten sehr erleichtert, wird das Erscheinungsjahr auch bei Jahrgang und Heft wieder erwähnt. Englischsprachige Titel werden in allen Teilen in Englisch aufgenommen: *Kälvemark, T. and van der Wende, M.* (eds.)(1998): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. Englische Zeitschriftenartikel werden zitiert als: Teichler, U. (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe". In: Tertiary Education and Management, Vol. 5, 1998, No. 1, pp. 5-23.

7. Angaben zum Autor

Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben:
Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professoren Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ..."), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzender einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder eines Gremiums). Ferner Anschrift des Autors/ der Autorin, soweit vorhanden E-Mail-Adresse sowie ein aktuelles Portraitfoto (Passfoto), mit den unter Ziffer 4 genannten Dateieigenschaften (schwarz-weiß, 300dpi, EPS- oder JPEG-Format).

Für Rückfragen an den geschäftsführenden Herausgeber: Telefon: (0521) 92 36 10-11, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: webler@universitaetsverlagwebler.de

Zeitschriften im UniversitätsVerlagWebler

Fachverlag für Hochschulthemen

Das Hochschulwesen (HSW)

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Forschungsmanagement (FM)

Zeitschrift für die Entwicklung und Leitung von Forschung und Forschungspolitik in Forschungszentren, Hochschulen, Politik und Förderorganisationen

Hochschulmanagement (HM)

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

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)

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

Qualität in der Wissenschaft (QiW)

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (VIH) - Diversity and Inclusion

Analysen, Visionen und Handlungskonzepte für Hochschule, Forschung und Beratung

Freuen Sie sich auf interessante, Ihre Arbeit unterstützende Lektüre in diesem Spektrum von Zeitschriften!

Gleichzeitig bieten sich hier die Publikationsmöglichkeiten für Sie.

Wir laden Sie ein, Ihren/unseren Zeitschriften Aufsätze einzureichen:
Umfang 2-8 Seiten, 12pt-Schrift, Times New Roman, einzeilig.
Näheres erfahren Sie unter „Autorenhinweise" auf www.universitaetsverlagwebler.de.

Alle Beiträge mit Forschungsbezug (Empirie, Analyse, Theorie) oder mehr konzeptionellem, programmatischem, gestaltenden Charakter oder auch Erfahrungsberichte/ Anregungen für die alltägliche Praxis sind willkommen.

Wir wünschen uns auch Rezensionen (neutral, keine Gefälligkeiten) und Berichte (z.B. Tagungsberichte).

Die Aufsätze werden von zwei Gutachtern (i.d.R. von den Herausgebern) durchgesehen und (neben Annahme oder Ablehnung) u.U. mit Anregungen zur Überarbeitung zurück gegeben.

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Zeitschriften-Abonnement:

Faxvorlage an den UVW-Verlag, Fax-Nr. 0521-923 610 22

Hiermit bestelle ich folgende Zeitschrift/en (bitte ankreuzen)

- Das Hochschulwesen (HSW)
- Hochschulmanagement (HM)
- Forschungsmanagement (FM)
- Qualität in der Wissenschaft (QiW)
- Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)
- Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (VIH)
- Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

A) als *festes Abonnement* (bitte ankreuzen)

- HSW im Jahresabonnement (6 Hefte) 80 €
- alle übrigen im Jahresabonnement (4 Hefte) 69 €
- im Kombi-Jahresabonnement von HSW plus einer anderen Zeitschrift zum Vorzugspreis von zusammen 122 €
- im Kombi-Jahresabonnement von zwei Zeitschriften (ohne HSW) zum Vorzugspreis von zusammen 91 € (und jede weitere, oben angekreuzte Zeitschrift mit 42 €)

B) als *Probeabonnement* von zwei Heften (bitte ankreuzen)

- im Probeabonnement zusammen 23 € (HSW) bzw. 22 € (alle übrigen)
- im Kombi-Probeabonnement von zwei Zeitschriften (HSW plus eine andere) zum Vorzugspreis von 42 € (und jede weitere Zeitschrift mit 20 €)
- im Kombi-Probeabonnement von zwei Zeitschriften (ohne HSW) zum Vorzugspreis von zusammen 41 € (und jede weitere, oben angekreuzte Zeitschrift zusammen 20 €)

Alle genannten Abonnement-Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten.
Werden Probeabonnements nicht bis 2 Wochen nach Lieferung des 2. Heftes gekündigt, gehen sie in feste Abonnements über. Die Bestellung gilt zunächst bis zum Ende des laufenden Jahrgangs. Zahlungsweise: jährlich im Januar im voraus. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn nicht 6 Wochen vor Jahresende (Eingang beim Verlag) gekündigt wird.

Name, Vorname (in Blockbuchstaben):

Tel. bzw. E-Mail für Rückfragen:

1. Lieferadresse

Titel / Name / Vorname

Straße / Hausnummer

PLZ Ort

2. Rechnungsadresse (falls abweichend von 1.)

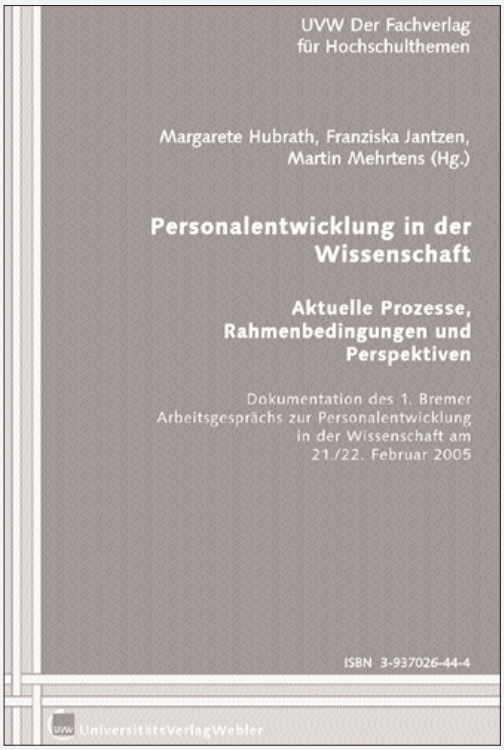
Titel / Name / Vorname

Straße / Hausnummer

PLZ Ort

Datum, Unterschrift:

Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrtens (Hg.)
Personalentwicklung in der Wissenschaft



ISBN 3-937026-44-4
Bielefeld 2006, 160 Seiten, ca. 20 €

Dem Thema Personalentwicklung wird an Hochschulen und Forschungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum erst seit wenigen Jahren größere Aufmerksamkeit zuteil. Entsprechende Programme und Maßnahmen konzentrieren sich bislang vorrangig auf den Verwaltungsbereich. Ansätze zu einer gezielten und auf eine systematische und individuelle Förderung gerichtete Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen lassen sich hingegen nur vereinzelt erkennen; Personalentwicklung reduziert sich allzu oft auf punktuelle Weiterbildungsangebote. Die aktuellen Profilbildungsprozesse im deutschen Wissenschaftssystem benötigen jedoch die systematische Entwicklung und breite Förderung von Kompetenzen der Wissenschaftler/innen, auch im Bereich der so genannten soft skills. Vor diesem Hintergrund haben die Universität Bremen und unisupport/ Institut für Hochschulberatung im Februar 2005 zu einer Standortbestimmung und einem intensiven Austausch unter Expert/innen über aktuelle Prozesse in der Personalentwicklung für Wissenschaft-ler/innen eingeladen. Im Fokus der Veranstaltung standen einerseits Fragen der inhaltlichen Konzeption und begrifflichen Bestimmung einer gezielten wissenschaftlichen Nachwuchsförderung: Was bedeutet und umfasst Personalentwicklung in der Wissenschaft und wo liegen die Unterschiede zur Weiterbildung? Welche Ziele werden damit verfolgt? Andererseits lag das Augenmerk auf konkreten Ansätzen und Konzepten für wissenschaftsspezifische Personalentwicklungsprozesse sowie der Rolle und Verantwortung wissenschaftlicher Führungskräfte und der jeweiligen Wissenschaftsinstitutionen in diesen Prozessen. Dieser Band präsentiert die Beiträge der Tagung und dokumentiert darüber hinaus die sich daran anschließenden Diskussionen im Verlauf des 1. Bremer Arbeitsgesprächs. Ein daraus entwickeltes Resümee zeigt Perspektiven und weiterführende Fragestellungen auf.

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

Christina Reinhardt (Hg.)
Verborgene Bilder - große Wirkung. Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt

Die Hochschulen im deutschsprachigen Raum betreten erst seit wenigen Jahren das Neuland Personalentwicklung (PE). Über die Ziele von PE sind sich die Akteure weitgehend einig: Die Mitarbeiter/innen auf die Erfordernisse ihrer Aufgabe bestmöglich vorzubereiten und ihnen Entwicklungsmöglichkeiten zur Erweiterung ihrer Kompetenzen zu bieten. Die Tagung „gewinnen, fortbilden, motivieren - Personalentwicklung ist unsere Angelegenheit", zu der die Ruhr-Universität Bochum und die Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der deutschen Universitätskanzler im Oktober 2003 eingeladen hatte, sollte dem Erfahrungsaustausch zwischen Personalentwickler/innen verschiedener Hochschulen dienen. Eine Open-Space-Konferenz schien uns der geeignete Rahmen, um diesen Austausch zu ermöglichen. Der Band enthält daher auch einen Beitrag zur Organisation und dem Nutzen solcher Open-Space-Konferenzen. Für die Hochschulen gilt, was über PE in anderen Organisationen gesagt wurde. Hinter den verschiedenen PE-Strategien und Beratungsansätzen stecken unterschiedliche Wertesysteme und Menschenbilder. Führungskräfte, Wissenschaftler/innen und Personaltrainer/innen waren eingeladen, dem Zusammenhang von Personalentwicklung, Menschenbildern und Wertesystemen auf den Grund zu gehen. Warum in der einen Hochschule die Einführung von Zielvereinbarungsgesprächen und in der anderen die Entwicklung von Anforderungsprofilen Priorität hat, warum die einen auf die Verbesserung der Kommunikation und die anderen auf die Einführung von Beurteilungen setzen - eine Auseinandersetzung mit übergeordneten Zielen, Überzeugungen oder Werten hat bisher nicht stattgefunden. Welche Schulen gibt es eigentlich? Wie haben sich die verschiedenen Ansätze entwickelt? Ergänzen sich diese Ansätze, stehen sie in Widerspruch zueinander? Die Referent/innen der Tagung, deren Beiträge in diesem Band veröffentlicht sind, haben dazu beigetragen, für den notwendigen Diskussionsprozess um die (theoretischen) Überzeugungen, Annahmen und Werte, die die PE prägen, einen offenen Raum zu schaffen. Der Band soll die Diskussionen in die sich bildenden hochschulübergreifenden Netzwerke hineintragen.

ISBN 3-937026-28-2
Bielefeld 2003, 103 Seiten, 15.00 €