54. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Angleichung der Hochschulabschlüsse = Auflösung der Hochschularten?

- Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu
- Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche der Universitäten und Fachhochschulen
- Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Master-Studiengänge an Hochschulen?
- Praxisphasen als Beitrag zur Employability
- Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – die Ortswahl im neuen Zulassungsverfahren der ZVS
- Ein Faltprospekt für gutes Hochschullernen und –lehren

4 | 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, 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: 10. September 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

117

Hochschulentwicklung/ -politik

Michael Kerres
Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu 118

Udo Mandler
Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche der Universitäten und Fachhochschulen 122

Mandy Pastohr, Hanno Hortsch & Cordula Meier
Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Master-Studiengänge an Hochschulen?
Ergebnisse einer Befragung zur Neigung von Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie Sachsen zur Aufnahme eines weiteren Studiums 128

Michael Ruf
Praxisphasen als Beitrag zur Employability
Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen am Beispiel wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge 135

Hartmut Hinneberg
Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – die Ortswahl im neuen Zulassungsverfahren der ZVS 140

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Heinz Bachmann
Ein Faltprospekt für gutes Hochschullernen und –lehren
Präsentation eines Kommunikationsmittels zum Erhöhen der Transparenz und Verbindlichkeit des Lernens und Lehrens bei Studierenden und Dozierenden an der Zürcher Fachhochschule 143

Tagungsbericht

Hildegard Matthies
Qualitätssicherung der Wissenschaft im Wandel 147

Berichte/ Meldungen

148

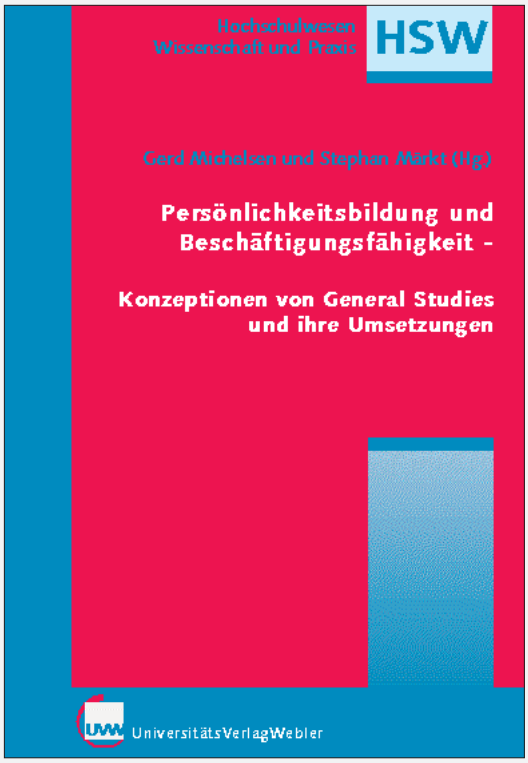
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte des HM, der ZBS und P-OE III

4|2006

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Gerd Michelsen/ Stephan Märkt (Hg.)
Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit
Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen



Der Bologna-Prozess zielt insbesondere auf die Einführung eines auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen ausgerichteten gestuften Studiensystems. In diesem Zusammenhang nimmt der Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen und fachbezogenen Schlüsselkompetenzen in Ergänzung zum reinen Fachwissen eine zentrale Rolle ein.

An verschiedenen Hochschulen sind mittlerweile eigene fachübergreifende Studienbereiche – oftmals General Studies oder Studium Fundamentale bezeichnet – eingerichtet worden, die teilweise auch die Persönlichkeitsbildung der Studierenden unterstützen sollen, so beispielsweise an der Universität Lüneburg.

Unterschiedliche Konzeptionen, Aspekte, Ziele und Umsetzungen von General Studies an ausgewählten Universitäten werden in diesem Band diskutiert.

ISBN 3-937026-46-8
Bielefeld 2006, 152 Seiten, 19.80 €

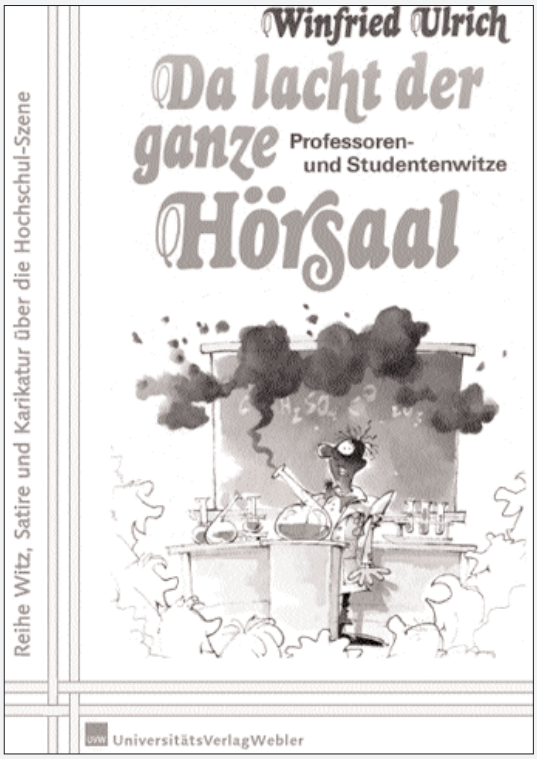
Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

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 Leserinnen und Leser auch einen Blick tun in die universitäre Witzküche: Was passiert sprachlich und psychologisch, wenn der ganze Hörsaal lacht?

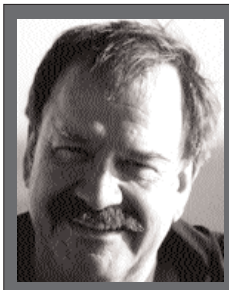


ISBN 3-937026-43-6
Bielefeld 2006, 120 Seiten, 14.90 €

Die ersten beiden Aufsätze nehmen den Themenschwerpunkt **Angleichung der Hochschulabschlüsse = Auflösung der Hochschularten?** explizit auf, während weitere Beiträge das Thema auf Berufsakademien ausdehnen (Pastohr) und unterschiedliche Initiativen wiedergeben (Bachmann und Ruf), die wie Illustrationen der Anfangsthesen aus Sicht der Universitäten und Fachhochschulen in die Gestaltung der Studiengänge hinein wirken.

Michael Kerres formuliert in seinem Beitrag **Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu** einige provokante Prognosen. In Thesenform gefasst, lautet die These 1: Die in der nächsten Zeit nicht in den Club der exzellenten, forschungsstarken Universitäten gelangenden Universitäten werden in eine heftige Identitätskrise geraten, weil sie sich - offensichtlich mit schlechterer Ressourcenlage als die „Club-Universitäten" - in „gefährlicher" Nähe zu den Fachhochschulen wiederfinden, deren Forschungsleistung beständig aufholt. Die Bologna-Struktur der Studiengänge macht beide Hochschulen noch ähnlicher. Selbst auf bescheidenerer Ebene - so lautet These 2 - müssen diese Universitäten sich durch Profilbildung eine Identität geben, um von den anderen Universitäten und Fachhochschulen unterscheidbar zu sein. These 3: Profil heißt Schwerpunktsetzung. Solche Prioritätensetzungen sind den von Kürzung Betroffenen in dem traditionellen Verständnis akademischer Selbstverwaltung nur schwer zu vermitteln, wenn sich amtierende Dekane und Rektoren überhaupt zu solchen Entscheidungen aufraffen. Auch deren Amtsverständnis muss sich daher im neuen Hochschulkontext erheblich wandeln. These 4: Die Universitäten kommen mit einer nur formalen Anpassung ihrer Studiengänge an Employability, ohne ernsthafte Auseinandersetzung mit der Aufgabe, berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln, nicht weit. Kommen sie dem aber nach, bekommen sie es mit den in vielen Bereichen unterbewerteten, aber besser aufgestellten Fachhochschulen zu tun. Umgekehrt: Wenn die Universitäten hier systematisch mit anwendungsorientierten Studiengängen aktiv werden, entwickeln sie wegen ihres Prestigevorsprungs und durchschnittlich besserer Ausstattung eine von den Fachhochschulen gefürchtete Konkurrenz... Das deutsche Hochschulsystem ist in heftige Bewegung geraten. **Seite 118**

Ein in den letzten 20 Jahren immer intensiver konkurrierendes Fach an Universitäten und Fachhochschulen ist die BWL. *Udo Mandler* hat in einer empirischen Studie im Grunde das schon vollzogen, was Kerres prognostiziert. In seinem Beitrag **Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche der Universitäten und Fachhochschulen** zeigt er die Positionen und Sichtweisen der BWL an Universitäten und Fachhochschulen zu zahlreichen Fragen der Studienreform in ihrem Konkurrenzverhältnis. Besonders krass wird dies am Ende der Befragung zu Selbst- und Fremdbildern der Ausbildung deutlich. Wie üblich zeigen diese Bilder Vorurteile und Verzerrungen, die sich in Konkurrenzverhältnissen leicht einstellen. Bei der abschätzigen Beurteilung der BWL-Ausbildung an Fachhochschulen durch die universitären Dekane sollten diese sich allerdings klarmachen: Die BWL-Ausbildung an Universitäten ist nicht so schlecht, als dass ihre Absolventen nicht im Stande wären, eine gute Ökonomie-Ausbildung an Fachhochschulen aufzuziehen...



W.-D.Webler

Seite 122

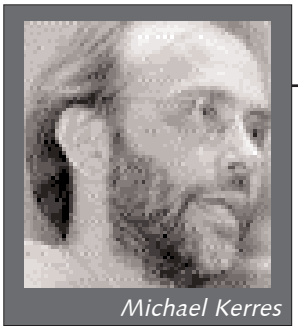
Mandy Pastohr, Hanno Hortsch und Cordula Meier beantworten in ihrem Aufsatz die Frage **Berufsakademieabsolventen - eine Zielgruppe für Master-Studiengänge an Hochschulen?** Sie stellen Ergebnisse einer Befragung von Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie über die Neigung zur Aufnahme eines weiteren Studiums vor. Im Mittelpunkt steht das Interesse dieser Gruppe an einem Master-Studium. **Seite 128**

Praxisphasen als Beitrag zur Employability beschäftigen *Michael Ruf*. Am Beispiel wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge zeigt der Autor den großen Wert dieser Praxiserfahrungen, aber auch das noch erhebliche Verbesserungspotenzial in der Verzahnung betrieblicher Praxisphasen mit dem übrigen Studium, mit Wissenstransfer und dem Ziel der „Employability". Praktische Hinweise für eine Optimierung in einem integrativen Lernkonzept runden den Aufsatz ab. **Seite 135**

Hartmut Hinneberg überschreibt seine Bestandsaufnahme **Zwischen Wunsch und Wirklichkeit - die Ortswahl im neuen Zulassungsverfahren der ZVS**. Das Verfahren ist zum WS 2005/2006 in Kraft getreten. Es bringt eine Reihe neuer Elemente, deren Prämissen und Wirkungen analysiert werden. Das neue Verfahren führt zu erheblichen regionalen Verschiebungen der Zulassungen, vor allem zugunsten ostdeutscher Universitäten. Die Strategien der Bewerber werden ebenso untersucht wie deren Wirkungen. Der Autor zeigt, dass die Annahmen der „hochschulpolitischen Weichensteller" offensichtlich nicht aufgegangen sind. **Seite 140**

Die Züricher Fachhochschule (zu der in der Schweiz auch die Pädagogische Hochschule gehört) hat in einer bemerkenswerten Initiative für ihre Teilhochschulen eine einfache Information in Form eines Faltblattes geschaffen, mit der die Transparenz und Verbindlichkeit für das Lernen und Lehren unter Studierenden und Lehrenden erhöht werden soll. *Heinz Bachmann* berichtet in seinem Artikel über den **Faltprospekt für gutes Hochschullernen und -lehren** sowie dessen theoretischen und methodischen Hintergrund und stellt den Leporello dann vor. Das HSW hält dies für eine nachahmenswerte Initiative und möchte helfen, die Vorlage bekannt zu machen. **Seite 143**

W.W.


Michael Kerres

Michael Kerres

Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu

Die 90er Jahre waren das Jahrzehnt der Diskussion über die Zukunft der Hochschulen. Nun hat der Umbau des deutschen Hochschulwesens begonnen – einer der größten Umbauten in der Geschichte – und das überraschend lautlos. Wie entwickelt sich dabei die Differenz zwischen den Systemen Fachhochschule und Universität? Der Beitrag zeigt auf, wie sich diese Grenze auflöst und welche Herausforderungen damit an die Profilbildung und strategische Positionierung der Hochschulen entstehen.

In der scheinbar „heilen" Hochschulwelt zu Ende des letzten Jahrhunderts war das Hochschulwesen in die Systeme „Universität" und „Fachhochschule" unterteilt.[1] Und innerhalb dieser beiden Sphären schienen alle Hochschulen irgendwie gleich: Nur Insider wussten um die Unterschiede und Stärken einer Hochschule. Dies ändert sich zurzeit grundlegend, etwa durch Rankings, die Unterschiede zwischen Hochschulen sichtbar machen, durch die Exzellenzinitiative des Bundes, durch die forschungsstarke Universitäten erkennbar werden, und nicht zuletzt durch den Bologna-Prozess, in dem Studiengänge europaweit auf Bachelor- und Master-Abschlüsse umgestellt werden.

Im Zuge dieser Entwicklung ordnet sich die deutsche Hochschullandschaft neu und das in einem rasanten Tempo. In den nächsten zehn Jahren wird das deutsche Hochschulwesen eine der größten Transformationen in seiner Geschichte durchlaufen. Ein wesentlicher Effekt: Es verwischen sich die Grenzen zwischen „Universität" und „Fachhochschulen"; alle Hochschulen müssen – jenseits dieser einfachen Zweiteilung - ihr eigenes Profil finden und ihre Stärken in Forschung und Lehre herausarbeiten. Ein mühsamer Weg, an dem noch viele Fragezeichen stehen und dessen Ergebnis keineswegs offensichtlich ist.

Universitäten sahen sich bislang in besonderer Weise der Forschung verpflichtet und definierten die Qualität ihrer Lehre besonders aus der Nähe zu eigener Forschung. Der Auftrag von Fachhochschulen war immer klar auf Ausbildung und eine wissenschaftlich fundierte - aber nicht unbedingt auf eigener Forschung basierenden - Lehre ausgerichtet. Diese scheinbare klare Ordnung der Profile von Universitäten versus Fachhochschulen war schon lange fraglich, nunmehr wird die Grenze brüchig.

Die Universitäten haben in den 1960/70er Jahren einen enormen Ausbau erfahren. Mit der Neugründung von Universitäten, dem Ausbau von Fakultäten und neuen Studiengängen wurden viele neue Stellen für wissenschaftliches Personal eingerichtet. Dieser Ausbau war vor allem durch die Massen an Studierenden motiviert und ist nicht unbedingt einhergegangen mit einer entsprechenden Steigerung der Forschungsleistung. So ist in Universitäten keineswegs an allen Orten und Instituten ein – an (inter-)nationalen Standards bemessen – substantieller Forschungsertrag zu erkennen. Die außeruniversitäre Forschung – im öffentlichen gleichwohl wie im privaten Sektor – hat gleichzeitig überproportional an Bedeutung gewonnen und wetteifert mit Universitäten um ihren Rang als die zentralen Orte der Gesellschaft für Forschung.

Michael Kerres uses his article **Polytechnic or University? New Rankings in the World of Higher Education to make some provocative predictions**. Formulated as propositions, Proposition 1 states that, in the near future, those universities that fail to join the club of excellent, strongly research-oriented universities will suffer major identity crises, because—clearly possessing fewer resources than the "club" universities—they will drift "dangerously" close to the polytechnics that are themselves continuously catching up with the universities in terms of research. Thanks to the Bologna restructuring of study courses, both types of higher education institute are becoming increasingly similar. Even on a more modest level—according to Proposition 2—these universities must still engage in profile formation in order to acquire an identity that will make them stand out from other universities and polytechnics. Proposition 3: Profile formation means developing a specialization. Such priority settings are hard to convey to presiding Deans and Rectors with their exposure to budget cuts and their traditional understanding of academic self-administration—even if they can in any way rouse themselves to make such decisions. Their understanding of their office needs to undergo major changes in the new higher education context. Proposition 4: A merely formal adjustment of study courses in line with employability will not take the universities very far as long as they still remain unprepared to pay serious attention to the task of imparting vocational action competence. However, even if they do achieve this, they will run into competition with the polytechnics that, though undervalued in many domains, are better equipped for the task. Vice versa, if the universities become systematically involved in applied study courses, their traditionally greater prestige and generally better resources will bring them into competition with the polytechnics—something that the latter fear. The German Higher Education system is in for a stormy future.

[1] Weitere Typen von Hochschulen in Deutschland, wie Pädagogische Hochschulen, werden im Folgenden aus analytischen Gründen vernachlässigt.

Durch die Exzellenzinitiative erhalten nun einige wenige Universitäten den Nachweis, dass in ihren Einrichtungen Forschung auf höchstem Niveau betrieben wird. Staatliche Mittel werden hier verstärkt investiert werden, um diese Aktivitäten zu fördern. Die Exzellenzinitiative – lange Zeit umstritten zwischen Bund und Ländern – wird mittlerweile als ein wichtiges Instrument anerkannt, um Spitzenforschung in Deutschland und im internationalen Forschungswettbewerb zu stärken. Nun stellt sich aber für die Mehrheit der Universitäten, die *nicht* als forschungsstarke Universität „geadelt" wurden, die Frage: Was tun? Wird man nun zu einer Lehr-Universität „degradiert"?

Betrachten wir die Situation der universitären Lehre: Studium und Lehre haben in den letzten 35 Jahren kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Die Studierendenzahlen sind überall gestiegen und für das wissenschaftliche Personal ist es bei knappen Ressourcen zunehmend schwieriger, eine angemessen Betreuung zu leisten. In einigen Fächern bestehen zum Teil wenig günstige Zustände in der Lehre, etwa was die Intensität und Qualität von Lehre und Lernen oder auch die räumlichen Verhältnisse betrifft. Die Frage erscheint berechtigt, ob unter den existierenden Bedingungen in allen Studiengängen von einem „ordnungsmäßigen" Studium ausgegangen werden kann.

Bei Studiengängen mit den neuen Bachelor- und Master-Abschlüssen muss nunmehr die „Studierbarkeit" des Faches nachgewiesen werden - für die Massenfächer an Universitäten keine einfache Aufgabe. Bei gegebenen finanziellen Mitteln wird die Zahl der Studienplätze sinken, um jene Betreuung zu gewährleisten, die für eine Akkreditierung des Studiengangs erforderlich ist. Eine Reihe bestehender Angebote wird damit nicht in die neue Bachelor-/Master-Struktur überführt werden können. Denn die verfügbare Ausstattung (Personal, Laborplätze, Sachmittel usw.) ist nicht ausreichend, um ein ordnungsgemäßes Studium für beliebig viele Studierende zu garantieren.

Damit wird offensichtlich, dass die universitäre Lehre zum Teil einer Selbstlüge unterlag, die letztlich das „Studium" auf ein „Selbststudium" reduzierte: Man hat – in der Regel gerade in bereits überlaufenen Fachbereichen – immer mehr und neue Studienrichtungen eingeführt ohne über die erforderliche Ausstattung zu verfügen. So sind etwa Studienfächer eingerichtet worden, die nur von einer einzigen Professur bedient werden. Ein Trick: Durch polyvalente Veranstaltungen, die für eine Reihe von Studiengängen anrechenbar sind, wird die verfügbare Lehrleistung künstlich vervielfacht. Bei den neuen Studiengängen und deren Akkreditierung fällt diese Praxis wie ein Kartenhaus zusammen. Nun ist das Personal der Zahl der Studienplätze zuzuordnen und zwar so, dass ein betreutes Studium in angemessenen Gruppengrößen als wahrscheinlich gelten kann.

Die Umstellung auf die neuen Studiengänge führt zu einer erheblich höheren Betreuungsleistung: Anwesenheit in Veranstaltungen wird als obligatorisch erwartet und mit „Credit Points", dem neuen Punktesystem, ausgewiesen. Alle Studienleistungen sind durch Prüfungen nachzuweisen. An den Hochschulen, an denen große Studiengänge bereits umgestellt worden sind, wird offensichtlich, dass diese Aufwände in der Lehre nicht wie bisher zu leisten sind. Für die Betroffenen wird klar, dass hiermit Verschiebungen in ihrer Arbeitszeit verbunden sind und Lehraufgaben an Gewicht gewinnen. Plötzlich fällt vielerorten auch auf, dass die Universitäten – selbst bei geringeren Studierendenzahlen – überhaupt nicht über die erforderlichen Räumlichkeiten verfügen, die sich aus einer angemessenen Betreuung in überschaubaren Gruppen, wie in Laborpraktika, Übungen, Verhaltenstrainings usw. ergeben. Und die Studiengebühren werden ein weiteres dazu tun, dass die Hochschulen die Qualität ihrer Lehre nicht vernachlässigen werden dürfen. Studierende als Kunden einer Dienstleistung werden bestimmte Dienstleistungen ihrer Hochschule verstärkt einfordern und auf einer „Studierbarkeit" und angemessenen Betreuung bestehen.

Eine weitere Herausforderung für die universitäre Lehre: Bachelor-Studiengänge sollen – anders als bisherige Diplom-Studiengänge – deutlich auf ein bestimmtes Berufsfeld ausgerichtet sein. Dieses Berufsfeld ist nicht nur genau zu beschreiben, sondern die Lehrveranstaltungen sind auch inhaltlich auf bestimmte Tätigkeiten in diesem Berufsfeld auszurichten. Bisher galt die Annahme, die Studierenden würden bestimmte, für den Eintritt in das Berufsfeld erforderliche Schlüssel- oder Zusatzqualifikationen, wie Sprachkenntnisse oder Soft-Skills, schon selbst „irgendwie" erwerben, sei es in Praktika oder Aktivitäten außerhalb der Hochschule. Die neuen Studiengänge sollen diese Qualifikationen nun explizit vermitteln und ihre Studieninhalte an die Anforderungen beruflicher Praxis ausrichten.

Zu Ende gedacht impliziert dies ein radikales Umdenken der universitären Lehrpraxis, da sich die Inhalte der Lehre dort bislang vor allem aus der Wissenschaft selbst ableiteten und begründeten. Viele der bislang akkreditieren Studiengänge an Universitäten sind dieser Forderung nur halbherzig gefolgt. Verbreitet ist die Praxis, das vorhandene Lehrangebot mit ein paar Kursen zu Rhetorik und PowerPoint, zu Sprachen und zur Praktikumsvorbereitung zu komplettieren, die man sich mit Lehraufträgen einkauft. Eine konsequente Neuausrichtung der Lehrinhalte und auch Lehrmethoden, mit denen eine solche Anwendungsnähe eingelöst wird, findet sich vergleichsweise selten.

Es ist fraglich, ob Universitäten mit einer bloß halben Umstellung ihrer Curricula im Wettbewerb der Hochschulen perspektivisch erfolgreich werden. Dann können sie in die Zange der Studienangebote der Fachhochschulen geraten, deren Studiengänge eine Berufsfeld- und Anwendungsorientierung schon eher einlösen. Fachhochschulen haben sich mit diesem Profil in ihrer jungen Geschichte im Hochschulwesen gut etablieren können.

Fachhochschulen sind in Fächern aktiv, in denen es um die wissenschaftlich fundierte Vermittlung von praxisnahem Professionswissen geht, wie in den Fächern Betriebswirtschaft, Ingenieurwesen und Informatik oder Sozialpädagogik. Ministerielle Vorgaben sehen Fachhochschulen vor allem als „Ausbildungsbetriebe", die eine große Zahl von Akademiker/innen mit vergleichsweise geringen Kosten und guten Arbeitsmarktchancen hervorbringen.

Faktisch wird an Fachhochschulen aber durchaus Forschung betrieben; eine Forschung, die oft mit dem Label „anwendungsorientiert" bezeichnet wird. Allerdings ist das Label *anwendungsorientierte Forschung* längst irreführend. Fachhochschulen beheimaten überwiegend *Kontextwissenschaften*, die ihren Forschungsgegenstand aus einem bestimmten institutionellen Zusammenhang oder konkreten gesellschaftlichen Anliegen ableiten. Insofern ist der Unterschied der Forschung zwischen Universitäten und Fachhochschulen

wesentlich weniger grundsätzlich als entsprechende Labels vermuten lassen. Allerdings ist an Fachhochschulen etwa das Publizieren von Forschungsergebnissen in Zeitschriften oder auf Tagungen weniger üblich, nicht zuletzt weil dies innerhalb des Systems bislang weniger positiv sanktioniert wurde.

Konsequenterweise stellte sich dann die Frage, warum alle Fachbereiche an Universitäten Promotionsrecht besitzen, aber forschungsintensive Fachbereiche an Fachhochschulen nicht. Ein Ansatz fordert, das Promotionsrecht - unabhängig von dem Typ der Hochschule - an die nachweislichen Forschungsaktivitäten in einem Fachbereich zu knüpfen, – eine schwer hinnehmbare Vorstellung für Universitäten, der man aber nur offensiv begegnen kann, nämlich durch den selbstverständlichen Nachweis entsprechender Forschungsleistungen.

Warum dann nicht Gesamthochschule? Sie wurde als neuer Hochschultyp 1971/2 in Hessen und NRW eingeführt und sollte – ähnlich der Gesamtschule – Fachhochschule, Pädagogische Hochschule und Universität unter einem Dach zusammenführen. Für die Studierenden durchaus attraktiv, denn sie konnten im Laufe des Studiums entscheiden, ob sie sich mit einem FH-Diplom begnügen wollen oder das längere, wissenschaftlich anspruchsvollere Universitätsdiplom anstreben. Damit nahmen die Gesamthochschulen das Bachelor-Master-System, das nun zum Standard für Hochschulen wird, vorweg. Trotzdem: Es gelang ihnen nicht, die Profile von Universität und Fachhochschule in ein neues Konzept zusammenzuführen. Durch ungünstige Ausgangsbedingungen (wie z.B. eine deutlich geringere Grundausstattung) blieben sie in vielen Bereichen sowohl schlechtere Universitäten als auch nur halb gewollte Fachhochschulen. Die nunmehr in Universitäten überführten Gesamthochschulen kämpfen bis heute mit diesem Erbe.

Damit wird deutlich: Die Profile von Hochschulen lassen sich längst nicht mehr entlang der Differenz von Universitäten *versus* Fachhochschulen definieren. In Großbritannien wurden die Polytechnics bereits 1992 in *Universities* überführt. Die deutschen Fachhochschulen nennen sich im Englischen bereits seit den 1990er Jahren „University of Applied Sciences". Der Begriff „Fachhochschule" entzieht sich einer direkten Übersetzung und lässt sich kaum anders ins Englische übersetzen. Zunehmend beobachten wir auch in Deutschland, dass sich Fachhochschulen in Hochschulen umbenennen.

Die sich abzeichnende Auflösung einer klaren Differenz von Universität und Fachhochschule ist für manche Universitätsprofessor/innen wenig angenehm. Sie bedroht ihr Weltbild von der Einteilung des Hochschulwesens in die „forschungsgetriebene" Universität, die neue Erkenntnisse produziert, und den „Ausbildungsbetrieb" Fachhochschule, der das universitäre Wissen an die Breite der intellektuell weniger begabten Fachhochschul-Studierenden weitergibt. Diese Entwicklung wird zum Teil auch von Seiten der Fachhochschulen mit Skepsis beobachtet. Und so werden die Bachelor-Studiengänge von Universitäten, die nun stärker auf Berufsfelder ausgerichtet werden, teilweise mit Sorgen wahrgenommen. Denn genau dies ist die angestammte Stärke der Fachhochschulen.

Für einen Studieninteressenten wird die Differenz zwischen einem Fachhochschul- und Universitätsstudium nahezu vollkommen verschwinden. Klar strukturierte Bachelor-Studiengänge mit kurzer Studiendauer und Berufsfeldorientierung werden alle Hochschulen anbieten, Übergänge zu unterschiedlich profilierten Master- und letztlich Promotionsstudien sind möglich. Bleibt vielleicht als Argument, dass der Kontakt zu Professor/innen an Fachhochschulen direkter ist, während an vielen Universitäten mehr Chancen bestehen, an aktuelle Forschungsaktivitäten herangeführt zu werden.

Dies alles macht deutlich, wie sehr sich die etablierten Vorstellungen von Universitäten und Fachhochschulen verwischen. Der Prozess der Neuordnung des Hochschulwesens greift das Selbstverständnis aller Hochschulen an, weil sie sich auf tradierte Modelle und Zuschreibungen nicht mehr verlassen können. Sie müssen sich in dieser „Unordnung" orientieren und bewegen. Sie müssen sich strategisch verhalten und im Hochschulsystem aktiv positionieren.

Bislang sind nur zwei Typen von Hochschulprofilen klar erkennbar. Forschungsstarke Universitäten bzw. Fakultäten einerseits und eher auf Lehre fokussierte Hochschulen bzw. Fakultäten anderseits. Dies spiegelt – nicht zufällig – erneut die traditionelle Differenz zwischen Universität und Fachhochschule wider, lässt aber für die breite Masse insbesondere der Universitäten ein großes Vakuum. Was bleibt also, wenn man nicht zu den forschungsstarken Universitäten gehört?

Verschiedentlich hört man, man könne eine Unterscheidung zwischen Forschungs- und Lehruniversitäten treffen. Mancherorten wird von A- und B-Universitäten gesprochen. Diese Perspektive ist für Universitäten, die nicht als Forschungsuniversitäten gelten, wenig attraktiv. Befürchtet wird der Abstieg in eine zweite Liga von Universitäten, und damit einhergehenden schlechteren Arbeitsbedingungen. Die Sorge: Was sollte eine „Lehr-Universität" anders sein als eine Fachhochschule - nunmehr erweitert um die an Universitäten beliebten geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer oder die Medizin?

Für die breite Gruppe dieser Hochschulen stellt sich damit die existentielle Frage, wie eine tragfähige Positionierung in der Hochschullandschaft jenseits der ausgewiesenen Forschungs-Universitäten aussehen kann. Gibt es eine Alternative zur „Lehr-Universität", die den meisten Universitäten als Schreckgespenst droht? Zurzeit folgen die überwiegenden Universitäten einer *Me-too*-Strategie, indem sie alle Energien darauf konzentrieren, bei den „forschungsstarken Universitäten bzw. Fakultäten" dabei zu sein. Man setzt alles darauf, in den elitären Club der Forschungs-Unis aufzusteigen. Momentan sicherlich keine falsche Strategie, doch perspektivisch werden die „B-Universitäten" nicht umhin kommen zu klären, was ihre Identität eigentlich ausmacht – jenseits der Tatsache, dass sie nicht dem „Club" angehören. Dann werden die Universitäten intensiver über ihr Selbstbild, ihre Vision und Strategie nachdenken und sich ihrer Stärken und Schwächen, ihrer Chancen und Risiken bewusst werden müssen. Bislang strebten die größeren Universitäten vor allem dem Ideal einer Volluniversität nach; einer Hochschule, die möglichst viele Fächer vorhält, um dem Anspruch von Universität als „universellem" Ort des Wissens gerecht zu werden. Dies erscheint längst als eine Illusion, wenn man den Grad der Differenzierung des Wissenschaftssystems bedenkt. Strategie- und Profilbildung wurden dagegen bislang oft nur als andere Worte für Mittelkürzungen erlebt. Sie galten als Euphemismen für die

wenig appetitliche Suche nach Schwachstellen in der Organisation, wo Mittelkürzungen mit möglichst wenig Folgen und Widerstand durchsetzbar sind.
Eine Strategieentwicklung, die in eine tragfähige Profilbildung mündet, ist bislang an wenigen Hochschulen sichtbar. Hochschulen waren lange Zeit gar nicht „strategiefähig", um eine solche Identität formulieren zu können. Durch die Rotation von Leitungsämtern und die Macht der Hochschulgremien entstand mit jedem Wechsel in deren Besetzung im Turnus von zwei bis vier Jahren ein Zick-Zack-Kurs. In der Profilbildung sind Schwerpunkte zu setzen, die Themen oder Felder auch ausschließen. In Unternehmen wird von „Kernkompetenzen" gesprochen. Die gängige These: Unternehmen müssen sich auf wenige Kompetenzen konzentrieren. Bereiche, in denen man gegenüber unmittelbaren Konkurrenten keinen spezifischen Vorteil entwickeln kann, sollte man aufgeben, zurückfahren oder von externen, besser aufgestellten Partnern hinzunehmen.
Dies wäre das Gegenmodell zur „Volluniversität", die ihre Stärke bereits darin sieht, möglichst viele Themen und Fächer vorzuhalten. In dem Ansatz der „Kernkompetenzen" wäre dagegen zunächst jede wissenschaftliche Einrichtung aufgefordert, spezifische Qualitäten zu benennen, die eine Alleinstellung gegenüber anderen Hochschulen begründet und in denen besondere Leistungen vorliegen. Diese Stärken müssten weiterentwickelt und gezielt gefördert werden. Ist ein Fach besonders „stark", sollte es weitere Verstärkung erfahren, - auch dies eine völlige Abkehr vom bisher gängigen Prinzip, wonach ein Lehrstuhl selten und ungern „parallel" und „doppelt" besetzt wird. Lieber würde man weitere, neue Fachgebiete auftun, als bestehende Fachgebiete gezielt durch Mehrfachbesetzungen zu einem echten Zentrum auszuweiten. Doch nur eine solche Konzentration von Kompetenzen wird künftig international für Sichtbarkeit sorgen. Hier liegt auch die Chance für junge und forschungsschwächere Universitäten. Sie können bestimmte Themen besetzen, um ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen über die Zeit zu entwickeln. Dieser Prozess der Identifikation von Kernkompetenzen ist nicht einfach, sondern deutlich konfliktbehaftet, denn welche Professur ist nicht davon überzeugt, „Kernkompetenz" zu besitzen? Auch hier wird deutlich, wie wichtig und verantwortungsvoll die Managementaufgabe in einer solchen Situation ist.
Ein ganz wichtiger Aspekt ist die neue Rolle der Ministerien. Die Bürokratie zieht sich in vielen Bundesländern aus einer Detailsteuerung der Hochschulen zurück. Sie stellt der Hochschule ein Globalbudget zur Verfügung, über dessen genaue Verwendung die Hochschule selbst entscheidet. In Zielvereinbarungen mit der Hochschule werden Eckpunkte der erwarteten Leistung festgeschrieben.
Diese neue Zusammenarbeit zwischen Ministerium und Hochschulen muss sich in der Praxis erst einspielen. Offen ist auch, welche Rolle „Hochschulräte" einnehmen werden, die analog zu Aufsichtsräten in Unternehmen in einigen Bundesländern bereits eingerichtet worden sind. Besetzt werden sollen sie von Mitgliedern der Hochschule und externen Vertreter/innen, etwa aus Unternehmen, gesellschaftlichen Institutionen oder der Politik. Wer aber definiert letztlich Profil und Strategie der Hochschule? Und wer spielt bei Zielvereinbarungen welche Rolle?
In wenigen Jahren wird man das deutsche Hochschulsystem kaum wieder erkennen. Aber es ist sehr wohl offen, wie es dann aussieht. Dies ist die Chance, Spielräume zu gestalten.

■ **Dr. Michael Kerres,** Professor für Erziehungswissenschaft, Leiter des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen, Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen im In- und Ausland,
E-Mail: michael.kerres@uni-duisburg-essen.de

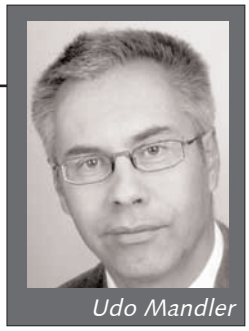
Insbesondere Frauen zieht es zum Studium von Ost nach West

Wie das Statistische Bundesamt mitteilt, schrieben sich im Jahr 2004 an den Hochschulen im früheren Bundesgebiet deutlich mehr Studierende aus den neuen Bundesländern ein als umgekehrt.
Insgesamt lag nach den aktuell vorliegenden Zahlen der Wanderungssaldo der neuen Länder bei – 28.000.
Insbesondere Frauen, die ihre Schulausbildung in den fünf neuen Ländern absolviert haben, zieht es zum Studium an Hochschulen im früheren Bundesgebiet: Bei den Studenten ergab sich in den neuen Ländern ein Wanderungssaldo von – 7.000, bei den Studentinnen von – 21.000.
Der Anteil der Studierenden, die zu Studienzwecken aus dem Ausland nach Deutschland kommen, ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen.
Über die höchsten Anteile verfügten 2004 die Hochschulen des Saarlandes (14%), Bremens (13%) und Baden-Württembergs (12%).
2004 warben Universitätsprofessor/innen in Deutschland durchschnittlich rund 154.000 Euro an Drittmitteln ein.
Professor/innen an den Universitäten Baden-Württembergs (210.000 Euro) und Bremens (208.000 Euro) akquirierten im Durchschnitt pro Jahr mit Abstand die meisten Drittmittel.
Mit deutlichem Abstand folgten Bayern (169.000 Euro), das Saarland (168.000 Euro) und Berlin (166.000 Euro).
Diese und andere wichtige statistische Kennzahlen zu den Themen Hochschulzugang, Absolvent/innen, Personalstruktur, überregionale Attraktivität und finanzielle Ausstattung der Hochschulen werden in der Broschüre „Hochschulen auf einen Blick" zusammengefasst und anschaulich beschrieben.
Sie steht im Internetangebot des Statistischen Bundesamtes unter http://www.destatis.de/hochschulen als kostenloser Download zur Verfügung.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung vom 31. Juli 2006

Udo Mandler

Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche der Universitäten und Fachhochschulen


Udo Mandler

Die vorliegende Untersuchung beruht auf einer Befragung der wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche aller deutschen Universitäten und Fachhochschulen. Auch in den neuen gestuften Studiengängen leben die traditionell unterschiedlichen Bildungsziele der beiden Hochschularten weiter. Im Bachelor-Studium messen aber auch die universitären Fakultäten der Anwendungsorientierung und außerfachlichen Qualifikationen einen bedeutsamen Stellenwert bei. Das Akkreditierungsverfahren wird von den Fachhochschulen eher positiv, von den Universitäten eher skeptisch beurteilt. Weitere Schritte zur Gleichstellung der Fachhochschulen mit den Universitäten sind zwischen den Befragungsgruppen äußerst umstritten.

One subject in which there is increasingly intensive competition between universities and polytechnics is business management. Basically, *Udo Mandler* has already put Kerres' predictions to an empirical test. His article: **Graded Study Courses and Higher Education Reform: Results of a Survey of Business Management Departments at Universities and Polytechnics** reveals how the competing business management departments at universities and polytechnics take different positions and perspectives over numerous study reform issues. Findings at the end of the survey on how the departments see their own courses and those of their competitors are particularly crass. As to be expected, these reveal the prejudice and bias that emerge so easily in such competitive situations. In their derogatory assessment of business management training at polytechnics, university deans should be clear about one thing: Business management training at universities is not that bad; it is good enough for its graduates to be able to master a good economics training at a polytechnic.

1. Einleitung: Methodik der Befragung

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Fragebogenaktion, die in der zweiten Hälfte des Jahres 2004 an den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten und Fachbereichen deutscher Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt wurde. Gegenstand der Befragung war es, die Einstellungen der Dekane zu ausgewählten Aspekten der Hochschulreform zu erheben. Angeschrieben wurden dazu alle Fachbereiche staatlicher oder (staatlich anerkannter) privater Hochschulen, die nach Angaben der Hochschulrektorenkonferenz einen Studiengang „Betriebswirtschaftslehre" im grundständigen Bereich (Diplom, Bachelor) anbieten. Die Rücklaufquote lag sowohl für die Universitäten als auch die Fachhochschulen bei etwa 70%. Insgesamt wurden 45 Fragebögen von Universitäts- und 83 Bögen von Fachhochschulvertreter/innen ausgewertet. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle antworteten die Dekane oder Studiendekane, sodass die Befragungsergebnisse als Meinungsbild der Fachbereichsleitungen gewertet werden können.

Dem Studienfach Betriebswirtschaftslehre kommt bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine besondere Bedeutung zu: Einerseits ist die BWL mit über 160.000 Studierenden nicht nur das zahlenmäßig stärkste Fach, sondern auch ein Fach, bei dem sich die Absolvent/innenzahlen der Fachhochschulen und jene der Universitäten in etwa entsprechen. Darüber hinaus eignet es sich nach Auffassung des Wissenschaftsrates in besonderer Weise für eine Stufung der Abschlüsse. Nach Angaben des CHE verfügten im WS 2005/06 53% der Fakultäten und 60% der wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche der Fachhochschulen bereits über mindestens einen Bachelor- oder Master-Studiengang. Die Anzahl der angebotenen betriebswirtschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengänge hat die der Diplom-Studiengänge bereits weit überschritten; der Abschied vom Diplom scheint somit in den Wirtschaftswissenschaften in vollem Gange. Resümiert man das Stimmungsbild des Jahres 2004 zur Umstellung auf die neuen Studiengänge, so lässt sich festhalten, dass die befragten Fachhochschuldekane die Einführung der neuen Studiengänge Bachelor und Master eindeutig begrüßt haben, während die Universitätsdekane sich eher skeptisch zeigten. Im Hinblick auf das zahlenmäßige Angebot gestufter Studiengänge waren die Fachhochschulen den Universitäten voraus.

Mit den neuen Studiengängen stellen sich neue Fragen: etwa die nach der berufsbefähigenden Ausrichtung des Bachelor-Studiengangs oder die Frage nach der Zukunft der Fachhochschulen. Vor diesem Hintergrund sollen die Befunde der Dekanebefragung zu den folgenden Themenstellungen dargestellt werden:

- Kompetenz- und Studiengangsprofile in den Bachelor- und Master-Studiengängen,
- Einstellungen zur Akkreditierung, zu Leistungspunktsystemen und der Evaluation,
- Probleme der Fachbereichsleitungen sowie
- der Frage einer möglichen Konvergenz der Hochschularten.

2. Kompetenz- und Studiengangsprofile betriebswirtschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge

Ein Kernanliegen der Hochschulreform ist die stärkere Berücksichtigung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen und damit die stärkere Ausrichtung des Hochschulstudiums an den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Das Memorandum der Arbeitgeberverbände (2003, S.1) zur gestuften Studienstruktur fordert von den Hochschulen in diesem Zusammenhang eine „praxisnäher gestaltete Hochschulausbildung, die über die fachliche Ausbildung hinaus auch überfachliche Qualifikationen vermittelt."

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Dekane der Universitäten und Fachhochschulen gefragt, welches Kompetenzprofil sie in einem betriebswirtschaftlichen Bachelor-Studium *anstreben*. Dazu wurden die Untersuchungsteilnehmer gebeten, die Bedeutung der in Tabelle 1 aufgezeigten Kompetenzdimensionen prozentual so zu gewichten, dass sich eine Summe von 100% aller Leistungspunkte des Studiums ergibt. Es ergaben sich die folgenden Befunde:

(1) Die Fachhochschuldekane wollen bei den Bachelor-Studiengängen die Vermittlung „unmittelbar anwendbaren Fachwissens" im Vordergrund sehen, während die Fakultäten erwartungsgemäß den Schwerpunkt auf die „theoretisch-methodischen Grundlagen für ein lebenslanges Lernen" legen. Die Unterschiede in der Gewichtung dieser und anderer Kompetenzmerkmale durch die beiden Befragungsgruppen sind aber geringer als erwartet. In den Kompetenzprofilen der betriebswirtschaftlichen Bachelor-Studiengänge treten die unterschiedlichen Bildungsziele der Universitäten und Fachhochschulen nicht mehr markant hervor. Für betriebswirtschaftliche Bachelor-Studiengänge ist vermutlich davon auszugehen, dass die angestrebten Kompetenzprofile der Fachhochschulen und Universitäten einander stärker angenähert sind als bei den Diplomabschlüssen, und dass auch die Fakultäten der von Wissenschaftspolitik und Unternehmenspraxis geforderten Anwendungsorientierung bzw. Berufsbefähigung des Bachelor entgegenkommen.

(2) Von den Mittelwerten stark abweichende Kompetenzprofile mit starker Theorieorientierung zeigen sich allerdings bei einer starken Minderheit der Fakultäten, die der Reform insgesamt kritisch gegenüberstehen. Dementsprechend äußert diese Gruppe auch Vorbehalte gegenüber dem Argument, Bachelor-Studiengänge sollten „auf jeden Fall" berufsqualifizierend ausgerichtet werden.

Tabelle 1: Angestrebte Kompetenzprofile im Bachelor-Studiengang

Kompetenzdimensionen	Uni	FH
a) theoretisch-methodische Grundlagen (für ein lebenslanges Lernen)	32,4 %	24,6 %
b) unmittelbar anwendbares Fachwissen	28,1 %	33,0 %
c) breitere fachliche Bildung durch Ergänzungsfächer (z.B. Wirtschaftsrecht)	11,2 %	12,8 %
d) Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens	10,9 %	8,5 %
e) Sprachen	9,6 %	10,2 %
f) Sozialkompetenz	7,7 %	10,9 %

(3) Außerfachlichen Schlüsselqualifikationen wird von den Dekanen beider Befragungsgruppen ein vergleichsweise hohes und annähernd ähnliches Gewicht beigemessen: Nimmt man Fremdsprachenausbildung und Sozialkompetenz zusammen, so werden sowohl von den Universitäts- als auch von den Fachhochschuldekanen jeweils etwa 20% der Leistungspunkte für solche Schlüsselqualifikationen vergeben. Nimmt man die theoretisch-methodischen Grundlagen für ein lebenslanges Lernen hinzu, so würde von beiden Untersuchungsgruppen etwa die Hälfte der Kreditpunkte für außerfachliche Qualifikationen vergeben, was der von der Wirtschaft geforderten gleichgewichtigen Berücksichtigung fachlicher und außerfachlicher Kompetenzanteile entsprechen würde.

Einig sind sich die Dekane der Universitäten und Fachhochschulen darüber hinaus, dass auch die Lehrenden in Bachelor-Studiengängen nach wie vor über eine Promotion verfügen sollten (vgl. Tabelle 2). Dem Vorschlag, Bachelor-Studiengänge sollten „stark verschult sein", stimmte überraschenderweise eine leichte Mehrheit der Universitäts-, nicht aber die Mehrheit der Fachhochschuldekane zu. Für ein Projektsemester auch im Rahmen eines kurzen Bachelor-Studiums spricht sich dagegen eine große Mehrheit der Fachhochschulvertreter/innen aus, obwohl sich mittlerweile ein Ersetzen des Praxissemesters durch kürzere Betriebspraktika abzuzeichnen scheint.

Tabelle 2: Ausgewählte Merkmale von Bachelor-Studiengängen

	Uni		FH	
Bachelorstudiengänge sollten …	staatlich	privat	staatlich	privat
a) stark verschult sein.	55 %	80 %	39 %	58 %
b) generell auch von Lehrkräften durchgeführt werden dürfen, die *nicht* über eine Promotion verfügen.	14 %	0 %	11 %	42 %
c) besonders die Internationalität und den Fremdsprachenerwerb fördern.	63 %	100 %	65 %	74 %
d) ein Praxis- bzw. Projektsemester enthalten.	33 %	80 %	83 %	89 %
	n = 38	n = 5	n = 64	n = 19

Unternehmensbefragungen (z.B. *Institut der deutschen Wirtschaft 2004*) deuten daraufhin, dass der Bachelor von der Wirtschaft mittlerweile angenommen wird, die Einstiegspositionen von den Unternehmen aber erwartungsgemäß unter denen bisheriger Hochschul- bzw. Universitätsabsolvent/innen gesehen werden. Eine berufsqualifizierende Ausrichtung des Bachelor-Studiums halten die Unternehmen dabei prinzipiell für möglich. Die Bachelorbefragung der Prüfungsjahrgänge 2002/03 der HIS GmbH ergibt, dass die überwiegende Zahl der berufstätigen wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor sich zwar in den traditionellen Einstiegsbereichen für Hochschulabsolvent/innen positionieren konnte, die Einstiegsgehälter aber geringer sind als bei den Diplomanden (Minks/ Briedis 2005, S. 98ff.). Kompetenznachteile empfinden die befragten Bachelor vor allem im Bereich des „speziellen Fachwissens". Dem Fachhochschul-Bachelor gelingt dabei im Vergleich zu dem Universitäts-Bachelor der Berufseinstieg leichter und auf einem finanziell höheren Niveau. Die HIS-Autoren begründen dies mit deren stärkeren Berufsfähigkeit als Folge der praxisnäheren Ausbildung. Insgesamt sind im Fachhochschulbe-

reich die Unterschiede zwischen den Bachelor-Absolvent/innen und ihren diplomierten Kommiliton/innen eher gering.

Die traditionell unterschiedlichen Bildungsziele der Universitäten und Fachhochschulen werden vor allem bei den *Master-Studiengängen* deutlich: Die überwiegende Mehrheit der FH-Fachbereiche will anwendungsorientierte Programme anbieten, bei den Fakultäten dominieren dagegen eindeutig die forschungsorientierten Studiengangsprofile (vgl. Tabelle 3). Unabhängig vom Studiengangsprofil sollten der mehrheitlichen Meinung der Dekane zufolge Master-Programme generell stärker forschungsorientiert ausgerichtet sein als Bachelor-Studiengänge. Daher soll für die im Master-Studium Lehrenden auch generell Forschungserfahrung vorausgesetzt werden. Eine starke Minderheit der Fachhochschuldekane folgt den beiden zuletzt genannten Argumenten allerdings nicht.

Tabelle 3: Studiengangsprofile der wirtschaftswissenschaftlichen Master-Programme

	Uni	FH
nur anwendungsorientierte Programme	15,6 %	81,9 %
nur forschungsorientierte Programme	62,2 %	4,8 %
sowohl anwendungsorientierte als auch forschungsorientierte Programme	8,9 %	0 %
keine Angabe	13,3 %	13,3 %
Summe (Rundungsdifferenzen)	100 % (n= 45)	100 % (n= 83)

Auf die Frage, welche Übergangsquoten in die Master-Studiengänge für angemessen gehalten werden, geben die befragten Dekane beider Hochschularten für die betriebswirtschaftliche Universitätsausbildung eine Quote von etwa 40% der Bachelor-Absolvent/innen an. Für den Bereich der Fachhochschulen gehen die Bewertungen dagegen stark auseinander: Während die Fachhochschuldekane etwa ein Drittel ihrer Studierenden in eigene Master-Studiengänge aufnehmen wollen, empfinden die Universitätsdekane eine Quote von etwa 20% als angemessen für den Fachhochschulbereich. Die tatsächlichen Übergangsquoten sind allerdings deutlich höher (Minks/ Briedis 2005, S. 77). Bei der Einschätzung des Bachelor als künftigen Regelabschluss äußern sich die Fachhochschuldekane deutlich zustimmend, während eine starke Minderheit der Fakultäten auch in dieser Frage Vorbehalte geltend macht.

3. Neue Studienorganisation und Qualitätssicherung

Der Bologna-Prozess dient nicht nur der Harmonisierung der europäischen Hochschulausbildung, sondern vor allem auch der Umsetzung nachhaltiger Strukturreformen an den Hochschulen. Mit der Stufung der Studienabschlüsse sind Module und Leistungspunktsysteme einzuführen und stellt sich auch die Frage der Lehrevaluation dringlicher als zuvor. Gleichzeitig wurde mit der Akkreditierung ein neues Qualitätssicherungssystem geschaffen.

(1) Durch das *Leistungspunktsystem* und die modulare Studienorganisation ergeben sich nach der Auffassung beider Befragungsgruppen zwar leichte organisatorische Vorteile für die Studierenden, weniger aber für die Fachbereiche. Die Dekane bewerten die neuen Organisationsformen des Studiums insgesamt nicht eindeutig als vorteilhaft. Auf die Frage, ob Module und Leistungspunktsysteme helfen, die Studiendauer und die Abbrecherquoten zu reduzieren, antworten die Befragten unschlüssig bis leicht ablehnend. Auch dem Argument positiver Wirkungen dieser Instrumente auf die Ausbildungsqualität stimmen sie nur in schwacher Ausprägung zu. Insgesamt unterscheiden sich die Befragungsergebnisse der Universitäten und Fachhochschulen bei diesem Themenkomplex nur unwesentlich.

(2) Das *Akkreditierungsverfahren* wird von den Fachhochschulen insgesamt eher positiv, von den Universitäten skeptisch bis leicht ablehnend bewertet. Die Vertreter/innen der Fakultäten erwarten von der Akkreditierung keine positiven Qualitätswirkungen (vgl. Abbildung 1a). Beide Befragungsgruppen stimmen aber darin überein, dass der zeitliche und kostenmäßige Aufwand als großer Nachteil des Akkreditierungssystems anzusehen ist. Fachbereiche mit Akkreditierungserfahrung bewerten die Vorteile merklich positiver, die Nachteile des Verfahrens deutlich schwächer als solche ohne entsprechende Erfahrung, wie die Angaben in den Klammerausdrücken der Abbildungen 1a und 1b zeigen. Eine Benachteiligung der Fachhochschulen im Verfahren wird von den betroffenen Hochschulen aber verneint.

(3) Die Befunde zur *Evaluation* und anderen qualitätssteigernden Maßnahmen bestätigen, dass die studentische Veranstaltungskritik in den wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen ein fraglos akzeptiertes Qualitätssicherungsinstrument ist, Widerstände bestehen allerdings in Teilbereichen gegen eine Veröffentlichung der Bewertungsergebnisse. Der in der Literatur empfohlenen gesamthaften Evaluation der Fachbereiche werden dagegen nur mäßige Zustimmungswerte zugesprochen. Ein bedeutsames Instrument wird dagegen in Leistungsanreizsystemen „für gute Lehre und Forschung" gesehen, um Qualitätssteigerungen zu erreichen; die akademische Freiheit sollte dabei nach Ansicht der Befragten möglichst wenig eingeschränkt werden.

Abbildung 1a: Vorteile des Akkreditierungsverfahrens

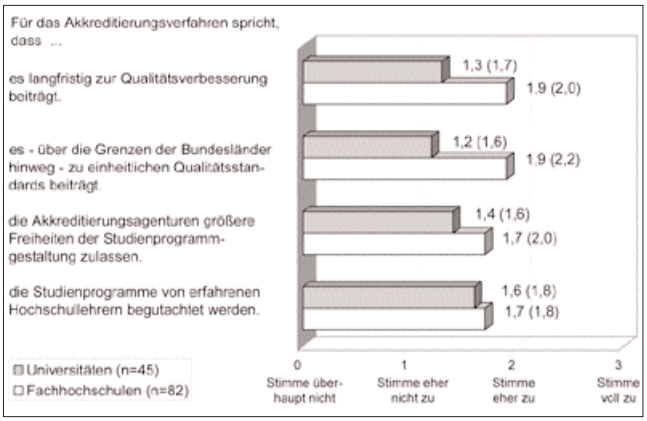
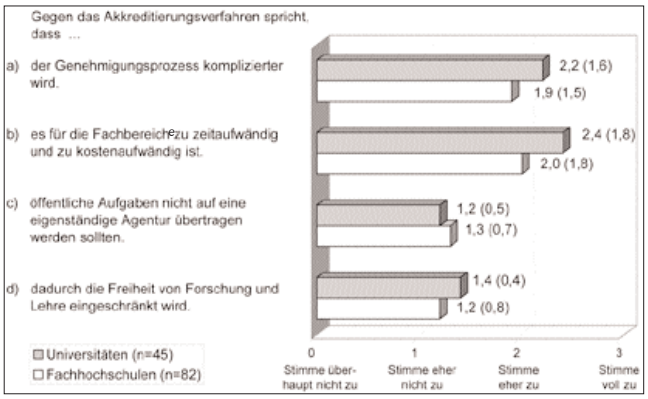


Abbildung 1b: Nachteile des Akkreditierungsverfahrens



Anm.: Die Zustimmungswerte der Fachbereiche mit Akkreditierungserfahrung sind in Klammern angegeben.

4. Fachbereichsprobleme und organisatorische Aspekte der Hochschulreform

In einer offenen Frage wurde den Dekanen die Möglichkeit eröffnet, solche Sachverhalte zu beschreiben, die ihnen in ihrer Tätigkeit den größten Problemdruck bereiten. Tabelle 4 zeigt eine Rangliste der vier bedeutsamsten Probleme, geordnet nach der Anzahl der Nennungen für beide Hochschularten. Auffällig ist, dass sich ein großer Anteil der privaten Fachhochschulen bei dieser Frage enthalten hat.
Fachbereichsintern dominieren bei den betrachteten Fachhochschulen personelle Koordinationsprobleme innerhalb des Kollegiums, während bei den Universitäten der als zu hoch empfundene Verwaltungsaufwand im Vordergrund steht. Beide Befragungsgruppen sind sich allerdings darin einig, dass das größte externe Problem die knappen finanziellen Mittel der Fachbereiche sind. Bei den FH-Fachbereichen spielen darüber hinaus die mit der Einführung gestufter Studiengänge zusammenhängenden Probleme eine große Rolle. Insgesamt empfinden die Dekane ihre Tätigkeit in der Fachbereichsleitung übereinstimmend aber als zufriedenstellend.

Tabelle 4: Probleme der Fachbereiche

Frage: Welcher externe und welcher interne Sachverhalt erzeugt für Sie den größten Problemdruck? (Mehrfachnennungen möglich)			
Uni (n=34)		FH (n=68)	
Extern			
1. zu knappe finanzielle Mittel	19	1. zu knappe finanzielle Mittel	26
2. Probleme mit dem Ministerium	7	2. Einführung gestufter Studiengänge	10
2. Probleme mit der Hochschulleitung und –verwaltung	7	2. Probleme mit dem Ministerium	10
3. Einführung gestufter Studiengänge	4	3. Probleme im Zusammenhang mit der Akkreditierung	7
4. Stellensperren	3	4. Probleme mit der Hochschulleitung und -verwaltung	8
Intern			
1. zu hoher Verwaltungsaufwand	8	1. fehlende Anreizstrukturen für Professoren	22
2. Kapazitätsprobleme: zu viele Studierende/schlechte Betreuungsrelation	7	2. zu hoher Verwaltungsaufwand	8
3. fehlende Anreizstrukturen für Professoren	6	3. zu schwache organisatorische Kompetenz der Dekane	7
4. zu schwache organisatorische Kompetenz der Dekane	4	4. Reformwiderstände der Fachbereichskollegen	6

Der Bologna-Prozess wird begleitet durch eine Reihe weiterer Reformvorschläge, die eine Entstaatlichung und organisatorische „Entfesselung" (Müller-Böling) der Hochschulen bewirken sollen und direkten Einfluss auf die Fachbereiche haben. Den betriebswirtschaftlichen Dekanen wurde eine Auswahl einzelner organisatorischer Reformvorschläge vorgelegt und um eine Bewertung gebeten. Es ergaben sich die folgenden Befunde: Die Dekane beider Hochschularten befürworten eine Stärkung der organisatorischen Kompetenzen der Fachbereichs- und der Hochschulleitungen ebenso wie eine stärker differenzierte Entgeltfindung für die Professor/innen. Einig sind sich die wirtschaftswissenschaftlichen Dekane auch in ihrer Unterstützung von Studiengebühren. Etwa zwei Drittel unterstützen die verpflichtende Einführung von Studiengebühren für Master-Studiengänge. Deutliche Meinungsverschiedenheiten bestehen zwischen den Vertreter/innen der Universitäten und Fachhochschulen allerdings in der Frage der Abschaffung des Beamtenstatus für Professor/innen. Die Universitätsdekane lehnen diesen Reformvorschlag mit einer Zweidrittelmehrheit ab, während die Fachhochschulen ihn umgekehrt mit Zweidrittelmehrheit begrüßen.

5. Konvergenz der Hochschularten

Seit mehr als drei Jahrzehnten ist das deutsche Hochschulsystem durch die institutionelle Differenzierung in Universitäten einerseits und Fachhochschulen andererseits geprägt. Beiden Hochschultypen gemeinsam ist dabei die Aufgabe, Studierende auf wissenschaftlicher Basis auf ein künftiges berufliches Aufgabenfeld vorzubereiten. Basierend auf einem unterschiedlichen gesetzlichen Auftrag unterscheiden sich die methodischen Ansätze der Hochschulausbildung aber in starkem Maße: Die Lehre an den Universitäten ist traditionellerweise forschungs- bzw. theorieorientiert, die der Fachhochschulen anwendungs- bzw. praxisorientiert. Aus diesem Grund unterscheiden sich die Qualifikationsprofile der jeweiligen Hochschullehrer/innen, das didaktische Leitmotiv sowie die Organisationsformen der Lehre bislang beträchtlich.
Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK für die neuen Studiengänge unterscheiden in den wesentlichen Fragen nicht mehr zwischen den beiden Hochschularten Universität und Fachhochschule. Darüber hinaus drücken die Abschlussbezeichnungen auch nicht mehr die Forschungs- oder Anwendungsorientierung aus wie noch in älteren Entschließungen. Im Bereich der Hochschulausbildung sind die Fachhochschulen mit den Universitäten somit rechtlich nun im Wesentlichen gleichgestellt. Dies wirft die Frage auf, ob eine institutionelle Differenzierung in Fachhochschulen auf der einen Seite und Universitäten auf der anderen Seite noch zeitgemäß ist. Problematisch ist bisher vor allem, dass für anwendungsorientiert ausgebildete, besonders befähigte Fachhochschulabsolvent/innen kaum eine Möglichkeit zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation (Promotion) besteht. Das zweigeteilte deutsche, treffend auch als „binär" bezeichnete Hochschulsystem besitzt nur eine geringe Durchlässigkeit.
Stark vereinfacht führt die Einführung gestufter Studienabschlüsse dazu, dass statt einer institutionellen Parallelität von Anwendungs- und Forschungsorientierung diese jetzt

in eine Stufenabfolge gebracht werden können: auf einen eher anwendungsorientierten, berufsqualifizierend auszurichtenden Bachelor kann ein im Vergleich dazu stärker forschungsorientiert konzipierter (konsekutiver) Master-Studiengang folgen. Dieser wiederum kann die Basis bieten für eine wissenschaftliche Laufbahn, die mit der Promotion beginnt. Eine institutionelle Differenzierung in forschungsorientierte Universitäten einerseits und anwendungsorientierte Fachhochschulen andererseits scheint dann nur noch wenig zweckmäßig.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wozu es „bei strukturell nicht unterscheidbarem Studienangebot eine Hochschulart Fachhochschule noch geben sollte", wie der Präsident des Hochschullehrerbundes, der maßgeblichen Interessenvertretung der Fachhochschulprofessor/innen, zu bedenken gibt (Müller-Bromley 2003, S.3). Es stellt sich somit die Frage nach der Aufhebung der institutionellen Schranken zwischen Fachhochschulen und Universitäten.

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Fachhochschuldekane gefragt, welches Studienangebot für Fachhochschulen möglich (und zweckmäßig) sein sollte, und gaben ihnen die in Tabelle 5 aufgezeigten vier Alternativen vor – mit der Bitte, sich für eine Alternative zu entscheiden. Die gleiche Frage stellten wir den Dekanen der universitären Fakultäten. Aus Sicht der Fachhochschuldekane sind hier zwei Fragestellungen miteinander verknüpft: einerseits die Frage nach dem zweckmäßigen Studienangebot, d.h. eine Positionierungsentscheidung im Wettbewerb mit den Universitäten, andererseits die Frage nach rechtlichen Gleichstellungsmöglichkeiten mit den Universitäten.

Tabelle 5: Gestufte Studiengänge und Promotionsrecht für Fachhochschulen

Fachhochschulen sollten künftig …	Uni	FH
a) ausschließlich Bachelorstudiengänge anbieten.	42,2 %	0 %
b) auch anwendungsorientierte Masterstudiengänge anbieten.	53,3 %	33,7 %
c) auch forschungsorientierte Masterstudiengänge (neben anwendungsorientierten) anbieten.	2,2 %	18,1 %
d) mit den Universitäten generell gleichgestellt werden (inkl. Promotionsrecht).	2,2 %	48,2 %
Summe (Rundungsdifferenzen)	100 % (n = 45)	100 % (n = 83)

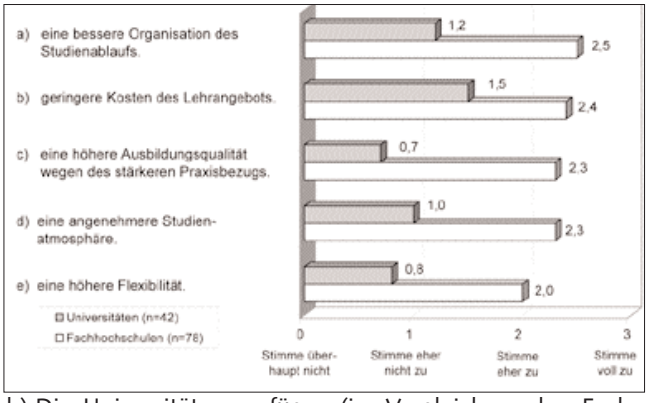
Die befragten *Fachhochschuldekane* antworteten wie folgt: Sich auf grundständige Studiengänge beschränken, will keiner der Fachbereiche. Etwas mehr als die Hälfte will den gegenwärtigen rechtlichen Status - neben Bachelor-Studiengängen auch anwendungs- oder forschungsorientierte Master-Studiengänge anzubieten - auch künftig beibehalten und sieht dies vermutlich als eine zweckmäßige Beschränkung im Zuge der Profilbildung an. Die andere Hälfte aber will „mit den Universitäten generell gleichgestellt werden" und strebt das Promotionsrecht an. Diese Gruppe stellt die bisherige institutionelle Trennung des Hochschulsystems in Universitäten einerseits und Fachhochschulen andererseits in Frage.

Betrachtet man nun die Einstellungen der *Universitätsdekane* zum Studienangebot der Fachhochschulen, so zeigt sich, dass diese – wie bei allen die Gleichstellung der Hochschularten betreffenden Fragen – sich strikt von den Einstellungen der Fachhochschulvertreter/innen abgrenzen: Beinahe die Hälfte der Universitätsdekane würde das Studienangebot der Fachhochschulen gerne auf grundständige Angebote beschränkt wissen und damit deren Zugang zur zweiten Stufe der Hochschulausbildung wieder verschließen. Eine knappe Mehrheit billigt den Fachhochschulen dagegen anwendungsorientierte Master-Studiengänge zu und bestätigt damit die gegenwärtigen Verhältnisse. Für das Promotionsrecht an Fachhochschulen spricht sich ebenso wie für das Angebot forschungsorientierter Master-Studiengänge jeweils nur ein einziger der Universitätsvertreter aus. Die Universitätsdekane betonen nicht nur die institutionelle Trennung des Hochschulsystems; ein Großteil der Dekane lehnt bereits die gegenwärtige Gleichstellung der Fachhochschulen auf der Ebene der Master-Studiengänge ab und steht somit diesem Teil der Hochschulreform kritisch gegenüber.

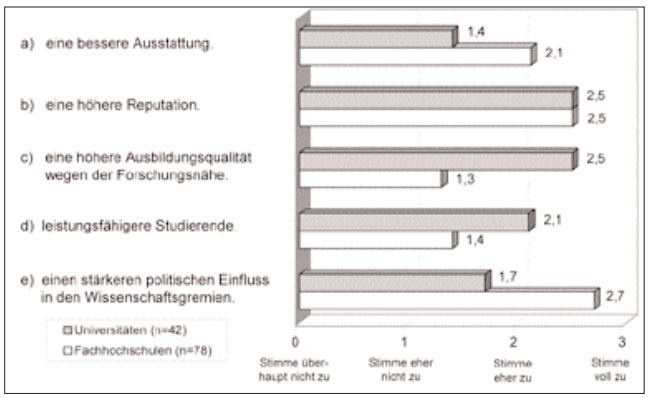
Dies wirft die Frage auf, wie die Vertreter/innen der Universitäten und Fachhochschulen ihr Stärken-/Schwächenverhältnis beschreiben. Das in den Abbildungen 2a und b dargestellte Meinungsbild deutet dabei insgesamt auf große Unterschiede in der Selbstwahrnehmung und Fremdeinschätzung der Vertreter/innen der beiden Hochschultypen hin.

Abbildung 2: Zum Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten

a) Die Fachhochschulen verfügen (im Vergleich zu den Universitäten) über …



b) Die Universitäten verfügen (im Vergleich zu den Fachhochschulen) über …



Wie Abbildung 2 verdeutlicht, zeigen sich die Vertreter/innen der Fachhochschulen selbstbewusst und fühlen sich den Universitäten bei wichtigen Merkmalen der Hochschulausbildung überlegen. In der entscheidenden Frage c der Ausbildungsqualität stimmen die Fachhochschuldekane mit einem vergleichsweise hohen Punktwert von 2,3 der Aussage zu, ihr Hochschultyp sei „wegen des stärkeren Praxisbezugs" den Universitäten überlegen. Die

Fachhochschulvertreter/innen nehmen dabei die in der Unternehmenspraxis weitverbreitete Auffassung für sich in Anspruch, dass die Betriebswirtschaftslehre in ihrem Selbstverständnis und ihrer Struktur eine überwiegend anwendungsorientierte Wissenschaft ist. Aus der Sicht der Fachhochschuldekane ergibt sich die Stärke der konkurrierenden Universitäten vor allem aus deren hohen politischen Einfluss, der überlegenen Reputation und der - im Vergleich zu Fachhochschulen - besseren Ausstattung (vgl. Abbildung 2b).

In der Fremdeinschätzung durch die Universitätsdekane werden die Fachhochschulen deutlich schwächer bewertet. Den in Abbildung 2a genannten möglichen Vorteilen der Fachhochschulausbildung stimmen die Vertreter/innen der Fakultäten im Allgemeinen nicht zu. Lediglich das Argument b der „geringeren Kosten des Lehrangebots" der Fachhochschulen liegt im Indifferenzbereich. Für sich selbst nehmen die Dekane der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in Anspruch, über eine höhere Ausbildungsqualität („wegen der Forschungsnähe"), eine höhere Reputation und über leistungsfähigere Studierende zu verfügen. Nicht akzeptiert werden die den Universitäten häufig zugesprochenen Vorteile der besseren Ausstattung und des stärkeren politischen Einflusses.

Die Bewertungen beider Befragungsgruppen stimmen lediglich in der Einschätzung der überlegenen Reputation der Universitäten überein, ansonsten differieren die Selbstwahrnehmung und die Fremdeinschätzung beider Befragungsgruppen enorm. Bei der Beurteilung der eigenen Stärken kommen die Fachhochschuldekane auf einen durchschnittlichen Zustimmungswert - über alle fünf Argumente der Abbildung 2b - von immerhin 2,3, während die Universitätsdekane hier nur den Durchschnittswert von 1,0 vergeben und somit die überlegene Selbsteinschätzung der Fachhochschulen energisch zurückweisen. Bei der Einschätzung der Universitäten sind die Bewertungsabweichungen zwar ebenfalls groß, aber deutlich geringer als bei den Fachhochschulen.

Am weitesten auseinander liegen die Einschätzungen bei der Frage c der Ausbildungsqualität, die mit der Bewertung des jeweiligen methodischen Ansatzes (anwendungs- versus forschungsorientiert) verknüpft ist. An dieser Stelle zeigt sich die Ablehnung eines stärker anwendungsorientierten Ausbildungskonzepts durch die Mehrzahl der Universitätsdekane, die hier vermutlich stärker ihre Master-Ausbildung im Blick haben.

Richtet man den Blick auf die nächsten 10 Jahre, so sind sich jedenfalls drei Viertel der befragten Universitätsdekane sicher, dass die institutionelle Trennung in Fachhochschulen und Universitäten in diesem Zeitraum nicht aufgehoben werden wird und (heutige) Fachhochschulen auch nicht „in bestimmten Bereichen" über ein Promotionsrecht verfügen werden. Die Fachhochschuldekane sehen dies allerdings optimistischer.

6. Fazit und Ausblick

Im Zuge des Bologna-Prozesses befindet sich die deutsche Hochschulausbildung in einem fundamentalen Umbruch, der in weiten Kreisen der Professorenschaft Widerspruch gefunden hat. In der Betriebswirtschaftslehre, dem größten Studienfach, ist der Reformprozess weit vorangeschritten und wird von der Diskussion um die Zukunft von forschungsorientierter Universitäts- und anwendungsorientierter Fachhochschulausbildung begleitet. Am Ende des Reformprozesses mag eine betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung stehen, die sich durch größere Wahlmöglichkeiten, höhere Kosteneffizienz und stärkere Anwendungsorientierung auszeichnet, vielleicht aber auch die Trennung in Fachhochschulen und Universitäten nicht mehr kennt. Ein sichtbarer Erfolg der Reformen mag dabei noch in weiter Ferne liegen. Die These, dass bereits in 10 Jahren in der deutschen Hochschulausbildung „vieles besser sein wird als bisher", fand jedenfalls keine Mehrheit bei den befragten Dekanen.

Literaturverzeichnis

BDA - Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Memorandum zur gestuften Studienstruktur. Berlin.

Institut der deutschen Wirtschaft (2004): Akzeptanz- und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. iw-trends 3/2004. Köln.

Mandler, U. (2005a): Bachelor- und Masterstudiengänge in der BWL: Die Einstellungen der Dekane wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), 57. Jg., S. 453-466.

Mandler, U. (2005b): Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche. Münster.

Minks, K.-H. / Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil 1: Das Bachelorstudium. HIS Kurzinformation A3. Teil 2: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. HIS Kurzinformation A4. Hannover.

Müller-Bromley, N. (2003): Von der Fachhochschule zur Bologna-Universität? In: Die neue Hochschule, 44. Jg., Heft 6, S. 3.

■ **Dr. Udo Mandler,** Professor für Betriebswirtschaftslehre, Fachbereich Wirtschaft, Fachhochschule Gießen-Friedberg,
E-Mail: udo.mandler@w.fh-giessen.de

Reihe Hochschulmanagement

demnächst im Verlagsprogramm:

Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrtens (Hg.)

Personalentwicklung in der Wissenschaft
Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven
Dokumentation des 1. Bremer Arbeitsgesprächs zur Personalentwicklung in der Wissenschaft am 21./22. Februar 2005

ISBN 3-937026-44-4 Bielefeld 2006, ca. 150 Seiten, ca. 20.00 €

Mandy Pastohr, Hanno Hortsch & Cordula Meier

Mandy Pastohr

Hanno Hortsch

Cordula Meier

Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Master-Studiengänge an Hochschulen?

Ergebnisse einer Befragung zur Neigung von Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie Sachsen zur Aufnahme eines weiteren Studiums[1]

Studiengänge an der Berufsakademie erfreuen sich wachsender Beliebtheit: Allein in Sachsen ist die Zahl der Studienanfänger/innen an der Berufsakademie von 1998 bis 2005 um 19% auf knapp 1.700 gestiegen, wobei die tatsächliche Nachfrage nach Studienplätzen die Ausbildungskapazitäten weit übersteigen dürfte. Gleichzeitig werden Absolvent/innen der Berufsakademie vom Beschäftigungssystem mit wachsender Beliebtheit absorbiert. Strebten diese Absolvent/innen jedoch einen höheren akademischen Bildungsabschluss wie etwa einen Abschluss eines universitären Weiterbildungsstudiums an, gelangten sie in einigen Bundesländern bisher schnell in eine Sackgasse. Mit dem Beschluss der KMK vom 15.10.2004 zur Einordnung der Bachelor-Ausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur sind nun zumindest hochschulrechtlich Weichen für jene zukünftigen Absolvent/-innen akkreditierter Bachelor-Ausbildungsgänge an der Berufsakademie gestellt, die ein Master-Studium an einer Hochschule anzutreten beabsichtigen. Potenziell eröffnet sich mit diesem Beschluss nicht nur Berufsakademieabsolvent/innen eine Bildungsperspektive; als Zielgruppe für einige Master-Studiengänge dürften diese Absolvent/innen auch für Hochschulen interessant sein. Doch sind Berufsakademieabsolvent/innen überhaupt an einem weiteren Studium bzw. Abschluss interessiert? Und wenn ja, welche Angebote sind dann für sie attraktiv? Welche Gründe liegen für die Neigung zu einem weiteren Studium vor, welche sprechen gegen ein weiteres Studium? Der vorliegende Beitrag soll hierzu einige Antworten liefern.

Mandy Pastohr, Hanno Hortsch, and Cordula Meier answer the question: **Advanced Vocational College Graduates: A Target Group for Master's Courses at Higher Education Institutes?** They report findings on a survey of the interest in taking up further studies among advanced vocational college (Berufsakademie) students and graduates. This group proves to be most interested in Master's courses.

1. Ziel und Anlage der Untersuchung

Bisher vorgenommene Befragungen von Studierenden und/oder Absolvent/innen der Berufsakademie (vgl. u.a. Mundt 2001, Sabisch/ Meißner 2004, Schirmer 2005, Schütze 2004, Zabeck/ Weibel 1981, Zabeck/ Zimmermann 1995) sowie Analysen von Sekundärdaten (vgl. u.a. Hillmert/ Krönert 2003) thematisieren insbesondere die Ausbildungsqualität und den beruflichen Verbleib oder Erfolg der Absolvent/innen. Daten zum weiteren Studierverhalten und zur Studiermotivation von Berufsakademiestudierenden bzw. -absolvent/innen wurden eher randläufig erhoben. Diese Lücke sollte eine im Modellversuch „InDuS – Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen“[2] vorgenommene Befragung schließen. Erstmals sollten mit ihr tiefer greifende Erkenntnisse geliefert werden zum weiteren Studienverhalten, zur Studierneigung, zu Charakteristika realisierter und möglicher Studienvorhaben und zur angewandten Anerkennungs- und Anrechnungspraxis erbrachter Bildungsleistungen bei Absolvent/innen der Berufsakademie.

Die standardisierte, schriftliche Befragung visierte als Grundgesamtheit die bisherigen Absolvent/innen der Berufsakademie Sachsen an. Die Berufsakademie Sachsen bildet seit 16 Jahren aus, mittlerweile an 7 Standorten in Kooperation mit rund 3.000 Praxispartnern. Seit 1998 – dem ersten Jahr der statistischen Erfassung - haben über 9.000 Absolvent/innen die Berufsakademie mit einem Diplom-Abschluss verlassen. Aus der Grundgesamtheit wurde eine Stichprobe aller Absolvent/innen der Abschlussjahrgänge 2003 und 2004 der drei Studienbereiche Technik, Wirtschaft und Sozialwesen gezogen. Da außerdem davon ausgegangen wurde, dass die Neigung zur Aufnahme eines weiteren Studiums je nach Studienphase bzw. zeitlichem Abstand zum Studium unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl.

[1] Diesem Beitrag liegen der Abschlussbericht der Untersuchung (Hortsch 2006) sowie zusätzliche Auswertungen zugrunde.

[2] Der Modellversuch wird im Programm „Weiterentwicklung dualer Studiengänge im tertiären Bereich“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung durchgeführt. Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst gefördert.

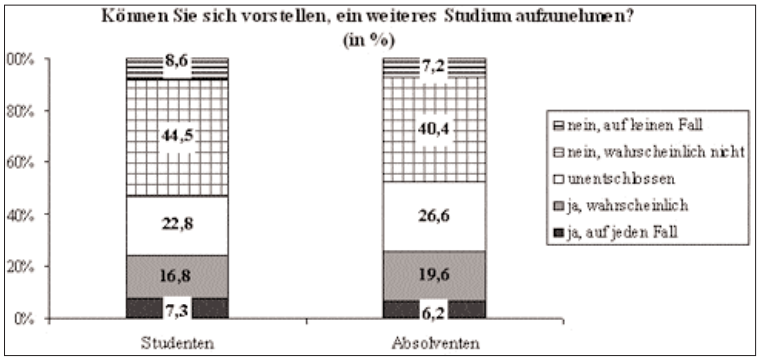
Abbildung 1: Gesamter Rücklauf und Teilrückläufe im Vergleich mit der IST-Stichprobe

	IST-Stichprobe (abs.)	von IST nicht erreichbar (abs.)	von IST nicht erreichbar (%)	IST (bereinigt um „nicht erreichbar“)	Anteil der Teilstichproben an IST (bereinigt, %)	Rücklauf (abs.)	Rücklauf (%)	Anteil der Teilrückläufe am Rücklauf (%)
Gesamt	3.377	361	10,7	3.016	100	1.274	42,2	100
davon Absolventen	2.175	302	13,9	1.873	64,4	801	62,9	62,9
davon Studenten	1.202	59	4,9	1.143	35,6	473	37,1	37,1

Zimmermann 1995, S. 169, 177), sollten in die Befragung auch Studierende im letzten Ausbildungsjahr (2005) einbezogen werden. Die SOLL-Stichprobe umfasste 3.931, die bereinigte IST-Stichprobe hingegen 3.016 Studierende bzw. Absolvent/innen (siehe Abbildung 1). Die entsprechende Differenz ergibt sich durch unvollständige Adresslieferung sowie nicht erreichbare Studierende bzw. Absolvent/innen. Mit einem Rücklauf von 1.274 auswertbaren Fragebögen wurde eine Rücklaufquote von 42% erreicht.

Die Repräsentativität des Rücklaufs ließ sich durch das teilweise abweichende Verfahren der Distribution von Befragungsunterlagen[3] und der Abweichungen zwischen SOLL- und IST-Stichprobe nur begrenzt prüfen. Allerdings zeigte sich eine relative Kongruenz in der Verteilung betrachteter Merkmale zwischen IST-Stichprobe und Rücklauf sowie zwischen SOLL-Stichprobe und Rücklauf, so dass insgesamt auf eine hohe Repräsentativität geschlussfolgert wurde. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Befragung vorgestellt.

Abbildung 2: Neigung zur Aufnahme eines weiteren Studiums bei den Studierenden und Absolvent/-innen



2. Studienverhalten und Studierneigung

Die Mehrheit der befragten Studierenden und Absolvent/-innen wählt nach dem Studium an der Berufsakademie nicht den direkten Weg zum weiteren Studium, sondern in die berufliche Beschäftigung. Lediglich 5% (N = 23) der befragten Studierenden im letzten Ausbildungsjahr haben sich bereits für ein weiteres Studium entschieden. Allerdings gaben nur 3% der Studierenden (N = 14) an, direkt nach dem Berufsakademieabschluss ein weiteres Studium aufzunehmen; teilweise sehen die Studierenden ihre berufliche Perspektive zunächst in der Anstellung in der Praxis in einem Unternehmen bzw. in der beruflichen Selbstständigkeit. Es kann wohl angenommen werden, dass trotz der bereits getroffenen Entscheidung für ein weiteres Studium zunächst die berufliche und finanzielle Sicherheit gewählt oder das Studium neben der beruflichen Tätigkeit ausgeführt wird. Die Mehrheit der Studierenden (53%) hingegen kann sich nicht vorstellen, ein weiteres Studium aufzunehmen (siehe Abbildung 2). 9% der Studierenden stehen einem weiteren Studium absolut ablehnend gegenüber und 45% tendieren eher nicht zu einem weiteren Studium. Knapp ein Viertel der Studierenden (23%) ist diesbezüglich noch unentschlossen; ein weiteres Viertel (24%) kann sich hingegen vorstellen, noch ein Studium aufzunehmen.

Von den befragten Absolvent/innen haben 9% (N = 69) bereits ein weiteres Studium aufgenommen; davon haben 11 bereits das (vorwiegend Bachelor-) Studium abgeschlossen und 5 abgebrochen, während die Mehrzahl von ihnen noch (überwiegend in einem Diplom-Studiengang) studiert. Bei ihnen sind – wie bereits bei den Studierenden mit festen Plänen zum Weiterstudieren angenommen - parallele Studien- und Berufstätigkeiten zu verzeichnen.

Von jenen Absolvent/innen, die bisher noch kein Studium aufgenommen oder bereits eines abgebrochen haben, kann sich ein Viertel (26%) vorstellen, ein weiteres Studium aufzunehmen, davon wiederum knapp ein Viertel auf jeden Fall (siehe Abbildung 2). Unentschlossen gegenüber einem weiteren Studium sind 27% aller Absolvent/innen. Insgesamt 48% lehnen ein zusätzliches Studium ab, davon jeder Siebte absolut überzeugt.

Rund ein Viertel der Studierenden und der Absolvent/innen ist also geneigt, ein weiteres Studium aufzunehmen. Die Studierneigung ist dabei besonders stark ausgeprägt im Studienbereich Sozialwesen sowie u.a. in den Studienrichtungen Bankwesen, Management im Gesundheitswesen, Versorgungs- und Umwelttechnik, Mittelständige Wirtschaft und Medienproduktion. Bei den Absolvent/innen des Abschlussjahrganges 2003 ist die Studierneigung leicht höher als bei jenen des Abschlussjahrganges 2004, und außerdem leicht höher als bei den Studierenden. Allerdings erweisen sich die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Studierneigung nach statistischen Konventionen als nicht ausreichend signifikant.

Für die folgenden Auswertungen werden nachstehende Untergruppen betrachtet:

- **A)** Studierende, die sich bereits für die Aufnahme eines weiteren Studiums entschieden haben (N = 23),
- **B)** Absolvent/innen, die bereits ein weiteres Studium angetreten haben bzw. hatten (N = 69),
- **C)** Studierende (N = 109) und Absolvent/innen (N = 184) mit Studierneigung,
- **D)** Studierende (N = 240) und Absolvent/innen (N = 339) ohne Studierneigung
- **E)** unentschlossene Studierende (N = 103) und Absolvent/-innen (N = 190).

[3] Der Versand von Befragungsunterlagen sollte postalisch durch die Technische Universität Dresden (TU Dresden) über ein Adressmittlungsverfahren erfolgen; lediglich an 3 Studienakademien wurden die Befragungsunterlagen persönlich an Studierende im letzten Ausbildungsjahr zur Diplomprüfung ausgegeben.

3. Fachadäquanz des (geplanten bzw. möglichen) weiteren Studiums

Geprüft werden sollte mit der Befragung außerdem, inwiefern der Studienbereich, der von den Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie für ein weiteres Studium gewählt wurde bzw. werden würde, fachlich adäquat zur absolvierten Studienrichtung an der Berufsakademie ist. Die Fachadäquanz beschreibt dabei die Übereinstimmung zwischen den fachlichen Inhalten und Methoden zweier Fachgebiete. Zur Ermittlung der Fachadäquanz sollten die Befragten in einer Liste von Studienbereichen entsprechend der Systematik des Statistischen Bundesamtes den bevorzugten Studienbereich/ die bevorzugten Studienbereiche markieren oder die Bezeichnung des Studienganges vermerken. Die Fachadäquanz pro Studienrichtung wurde in einer Matrix für jeden potenziellen Studienbereich festgeschrieben, wobei bereits an der TU Dresden im Schulversuch „Innovationen am Beruflichen Gymnasium in Sachsen" erarbeitete Festlegungen zur Fachadäquanz als Grundlage genutzt wurden.[4] Je nach Grad der Übereinstimmung variiert die Ausprägung der Fachadäquanz, die auf einer Skala von 0 = „absolut inadäquat" bis 2 = „absolut adäquat" gemessen wurde.

Mit dem Entschluss, ein weiteres Studium aufzunehmen, hat sich die Mehrzahl (67% von N = 21 gültigen Fällen) der Studierenden **(A)** bereits für ein absolut fachadäquates Folgestudium entschieden; ein Viertel (24%; N = 6) wählte ein teilweise fachadäquates Studium. Bei den Absolvent/innen **(B)**, die ihr weiteres Studienvorhaben schon realisiert haben bzw. hatten, erweist sich das gewählte Folgestudium etwas geringer fachadäquat, wenngleich sich auch hier der Großteil (48% von N = 64 eindeutig zuordenbaren Fällen) für ein absolut fachadäquates Folgestudium entschieden hat. Jede/r dritte Absolvent/in mit bereits realisierten Studienvorhaben (31%) wählte ein teilweise fachadäquates und jede/r fünfte (20%) ein fachlich absolut inadäquates Folgestudium.

Bei den Studierenden und Absolvent/innen **(C)**, die zur Aufnahme eines weiteren Studiums tendieren, sich jedoch noch nicht fest entschlossen haben, wurde aufgrund der möglichen Mehrfachantworten ein Median pro Fall für die Fachadäquanz gebildet. Insgesamt favorisieren 49% der Studierenden (einen) absolut fachadäquate(n), 37% (einen) teilweise fachadäquate(n) und 14% (einen) inadäquate(n) Studienbereich(e). Besonders hoch erwies sich die Fachadäquanz des möglichen Folgestudiums bei den Berufsakademiestudierenden des Studienbereichs Sozialwesen und der Studienrichtungen Wirtschaftsinformatik, Umwelt- und Strahlentechnik, Industrie, Management im Gesundheitswesen, Immobilienwirtschaft und Steuerberatung/ Prüfungswesen.

Für die Absolvent/innen, die zur Aufnahme eines weiteren Studiums tendieren, bisher aber kein weiteres Studium angetreten haben, zeigt sich ein ähnliches Bild, wobei sie wiederum tendenziell etwas häufiger fachinadäquate Studienbereiche wählten als die Studierenden: 42% von ihnen wählten (einen) absolut fachadäquate(n), 36% (einen) teilweise fachadäquate(n) und 22% (einen) absolut fachinadäquate(n) Studienbereich(e) für das Folgestudium. Insbesondere im Studienbereich Sozialwesen und u.a. in den Studienrichtungen Bankwirtschaft, Umwelt- und Strahlentechnik, Management im Gesundheitswesen und Wirtschaftsinformatik der Berufsakademie liegt eine hohe Fachadäquanz des möglichen Folgestudiums vor. Die Verteilung der Mediane der Fachadäquanz unterscheidet sich wiederum nicht signifikant gruppenspezifisch, d.h. zwischen Studierenden und Absolvent/innen.

4. Art des (geplanten bzw. möglichen) weiteren Studienabschlusses

Gefragt wurden die Studierenden und Absolvent/innen außerdem, welchen Abschluss sie für ein weiteres Studium anstreben (würden) und an welcher Einrichtungsart sie dann studieren (würden). Bei den Studierenden mit festem Studienabschluss **(A)** und bei den Absolvent/innen mit bereits realisiertem Studienvorhaben **(B)** spielt das universitäre Diplom die größte Rolle. Lediglich von Absolvent/innen, die bereits ein weiteres Studium abgeschlossen haben, wird der hochschulische Bachelor-Abschluss häufiger genannt.

Von den Studierenden **(C)**, die zur Aufnahme eines weiteren Studiums neigen, sich jedoch noch nicht fest entschieden haben, konnten 86% bereits Aussagen zum anvisierten Abschluss und 84% zur favorisierten Einrichtungsart treffen. Knapp die Hälfte von ihnen würde einen Master-Abschluss (47%) und/oder einen Diplom-Abschluss (43%) wählen (siehe Abbildungen 3 und 4). Als Einrichtungsart, an der das Folgestudium absolviert werden würde, liegt die Universität bzw. Kunsthochschule (80%) vorn, gefolgt von der Fachhochschule bzw. Verwaltungshochschule (39%). Insbesondere Studierende, die einen Master-Abschluss und/oder einen Diplom-Abschluss bevorzugen, würden diesen an einer Universität bzw. Kunsthochschule absolvieren, während ein Master- oder Diplom-Abschluss an der Fachhochschule weniger attraktiv erscheint.

Auch bei den Absolvent/innen **(C)** mit Studierneigung konnte die Mehrheit bereits Angaben zum angestrebten Abschluss (80%) und zur Einrichtungsart (81%) des möglichen Folgestudiums machen. Und auch hier stehen Master- (44%) und Diplom-Abschluss (53%) an vorderster Stelle, wenngleich in umgekehrter Reihenfolge als bei den studiergeneigten Studierenden (siehe Abbildungen 3 und 4). Universität bzw. Kunsthochschule werden wiederum am häufigsten (76%) als favorisierte Einrichtungsart genannt, gefolgt von Fachhochschule und Verwaltungshochschule (48%). Ein universitärer Diplom- bzw. Master-Abschluss erscheint wiederum besonders interessant.

Als Abschlussart für das (mögliche) weitere Studium wird zusammenfassend grundlegend das Diplom bevorzugt, wobei sowohl bei Studierenden, als auch bei Absolvent/innen, die zur Aufnahme eines weiteren Studiums tendieren, sich aber noch nicht fest entschlossen haben, dem Master-Abschluss ebenfalls eine bedeutende Rolle zukommt. Interessant erscheint außerdem das Ergebnis, das mehr als ein Fünftel (22%) der studiergeneigten Befragten der Berufsakademie eine Promotion anstreben. Alles in allem tendieren die Studierenden und Absolvent/innen insbesondere zum weiteren Studium an einer Universität bzw. Kunsthochschule.

[4] Im genannten Projekt wurde die Fachadäquanz des gewählten 2. Leistungsfaches von Abiturient/innen mit favorisierten Studienbereichen für ein anschließendes Studium verglichen, um Aussagen zur Fachadäquanz treffen zu können.

Abbildung 3: Angestrebter Abschluss des weiteren Studiums bei Studierenden und Absolvent/innen mit Neigung zum Folgestudium (Mehrfachnennungen möglich)

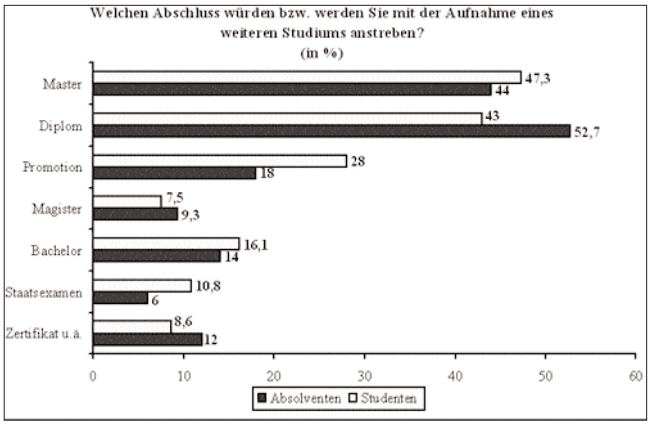
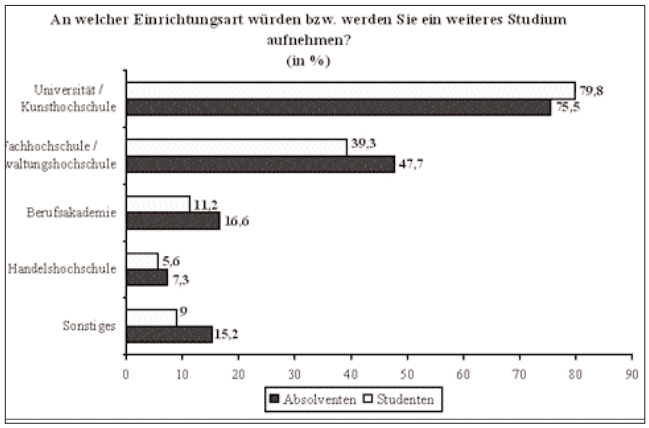


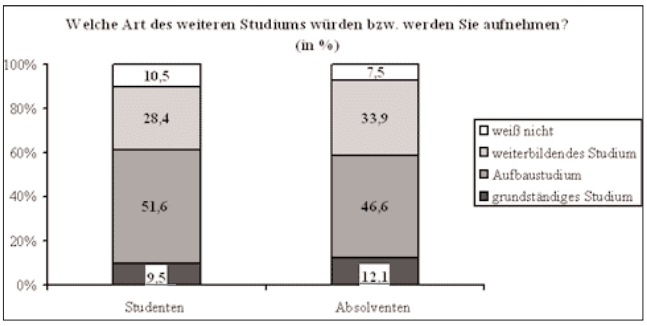
Abbildung 4: Favorisierte Einrichtungsart des weiteren Studiums bei Studierenden und Absolvent/innen mit Neigung zum Folgestudium (Mehrfachnennungen möglich)



5. Art des (geplanten bzw. möglichen) weiteren Studiums

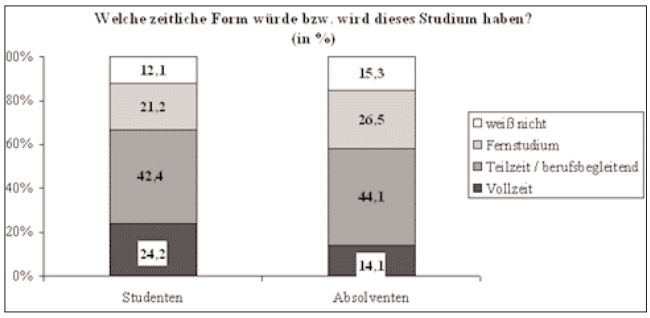
Jene Studierende **(A)**, die sich bereits für die Aufnahme eines weiteren Studiums entschieden haben, sowie Absolvent/innen **(B)**, die bereits ein weiteres Studium angetreten haben, gaben im Fragebogen den entsprechenden Studiengang an; allerdings war nicht in allen Fällen (auch unter Hinzuziehung der Angabe zur Bildungseinrichtung) ersichtlich, um welche Art des Studiums es sich handelt.[5] Anders bei den studiergeneigten Studierenden und Absolvent/-innen (**C**), bei denen dies separat abgefragt wurde: Von diesen Studierenden würden die Mehrheit ein Aufbaustudium (52%) und 28% ein weiterbildendes Studium wählen; nur ein Zehntel würde ein grundständiges Studium antreten (siehe Abbildung 5). Bei den studierwilligen Absolvent/-innen zeigt sich ein ähnliches Bild für die favorisierte Art des möglichen Folgestudiums (siehe Abbildung 5), wenngleich sich die Anteile hier zugunsten des grundständigen und des weiterbildenden Studiums verschoben haben. Dennoch würde sich fast die Hälfte der Absolvent/innen (47%) für ein Aufbaustudium entscheiden.

Abbildung 5: Favorisierte Art des weiteren Studiums bei Studierenden und Absolvent/innen mit Neigung zum Folgestudium



Bei beiden Befragtengruppen – sowohl Studierende, als auch Absolvent/innen mit Neigung zum Folgestudium – liegt die Präferenz für die zeitliche Form des Studiums bei einem Teilzeit- bzw. berufsbegleitenden Studium (siehe Abbildung 6). Allerdings verringert sich die Wahl eines Teilzeit- bzw. berufsbegleitenden Studiums bei den Absolvent/innen leicht zugunsten des Fernstudiums; die Vollzeitstudienform wird hingegen seltener gewählt.

Abbildung 6: Favorisierte zeitliche Form des weiteren Studiums bei Studierenden und Absolvent/innen mit Neigung zum Folgestudium



Liegt also eine Neigung zu einem weiteren Studium vor, so entscheidet sich die Mehrzahl der Befragten für ein Aufbaustudium, ferner auch für ein weiterbildendendes Studium. Die Präferenz liegt bei diesen studierwilligen Befragten vorwiegend bei Teilzeit- bzw. berufsbegleitenden Studien, ansonsten auch beim Fernstudium. Masterinteressierte Studierende bevorzugen dabei etwas häufiger Aufbaustudiengänge (54%) in Teilzeit- bzw. berufsbegleitender Form (46%) als diplominteressierte Studierende (43% und 35%).

[5] Studierende und Absolvent/innen, die sich bereits zu einem weiteren Studium entschlossen bzw. die dieses bereits angetreten haben, wurden in einer Nachbefragung zum tatsächlich umgesetzten Studienentschluss und zur Anerkennungs- und Anrechnungspraxis erbrachter Studienleistungen befragt. Diese Nachuntersuchung sollte ausschließlich diese spezielle Zielstellung und Zielgruppe anvisieren, um vorliegende Erkenntnisse zu präzisieren und um die Belastung aller Studierenden und Absolvent/innen der Stichprobe der Hauptuntersuchung möglichst gering zu halten. In dieser Nachbefragung stellte sich heraus, dass von den Studierenden überwiegend grundständige Studiengänge für das tatsächlich angetretene Folgestudium gewählt wurden. Auch für die Absolvent/innen, die bereits ein weiteres Studium angetreten haben, verdeutlicht die Nachbefragung eine eindeutige Präferenz von grundständigen Studiengängen. Die Mehrheit der an der Nachbefragung beteiligten Studierenden und Absolvent/innen (74%), die nunmehr ein weiteres Studium aufgenommen haben, haben außerdem einen Antrag auf Anerkennung von Studienleistungen der Berufsakademie für das Folgestudium gestellt; die tatsächlich umgesetzte Anerkennungspraxis divergierte jedoch erheblich.

Diese unterschiedliche Präferenz ist bei den studiergeneigten Absolvent/innen noch stärker ausgeprägt: Von jenen mit bevorzugtem Master-Abschluss würden 71% ein Aufbaustudium und 49% ein berufsbegleitendes bzw. Teilzeitstudium vorziehen; bei den Diplominteressierten sind es 41% zu 38%. Die tatsächlich umgesetzten Studiervorhaben von Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie lassen allerdings vermuten, dass grundständige Studiengänge (insbesondere mit Diplom-Abschluss) bisher eine weitaus größere Bedeutung haben, als dies die Befragungsergebnisse offen legen. Hierbei dürfte auch die bisherige Anerkennungspraxis des Berufsakademieabschlusses eine nicht unwesentliche Rolle spielen.

6. Gründe für/ gegen ein weiteres Studium

Erhoben wurde in der Befragung außerdem, welche Gründe für bzw. gegen ein weiteres Studium sprechen und was die Entscheidung gegen ein weiteres Studium bzw. die Unentschlossenheit gegenüber einem weiteren Studium ändern könnte. Die Befragten konnten dabei aus einer Liste vorgegebener Gründe die fünf wichtigsten auswählen und auch eigene Angaben machen (Mehrfachnennungen). Als Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums wurden von studierwilligen Studierenden und Absolvent/innen **(C)** vor allem persönliche Motive genannt (siehe Abbildung 7). Im Vordergrund stehen die Erweiterung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (62% bzw. 55%) und die Persönlichkeitsentwicklung (48% bzw. 60%). Aber auch fachliche Interessen werden von diesen Befragten (54% bzw. 55%) angeführt.

Bei Studierenden **(A)**, die sich bereits fest für ein weiteres Studium entschieden haben, und bei Absolvent/innen **(B)**, die bereits ein weiteres Studium aufgenommen haben bzw. hatten, werden ebenfalls insgesamt am häufigsten persönliche Gründe genannt, jedoch erhalten die fachlichen Interessen als Einzelnennung die meisten Stimmen (52% bzw. 60%). Mehr noch als bei den Studierenden (30%) spielt aber bei den Absolvent/innen (60%) die Persönlichkeitsentwicklung eine Rolle. Gewichtiger als bei den studiergeneigten Studierenden (14%) und Absolvent/innen (11%) war für Studierende mit festem Studienentschluss (26%) und für Absolvent/innen mit bereits aufgenommenem Folgestudium (27%) das Ziel, eine akademische Laufbahn mit dem hochschulischen Studienabschluss einzuschlagen.

Wer eher gegen ein weiteres Studium geneigt ist **(D)**, führt am häufigsten finanzielle Gründe (78% bzw. 82%) für diese Haltung an (siehe Abbildung 8). Bei den Absolvent/innen ist hier auch die Sicherung des Arbeitsplatzes (62%) mitentscheidend gegen ein weiteres Studienvorhaben. Häufig stellt das Studium aber auch keine Voraussetzung für den angestrebten Beruf bzw. das Karriereziel bei Studierenden (46%) und Absolvent/innen (53%) dar, und es wird eine Überqualifizierung befürchtet (33% bzw. 29%). Insgesamt werden von den Studierenden eher soziale Gründe gegen ein weiteres Studium genannt, während Absolvent/innen vordem berufliche Gründe nennen. Die Verschiebung von sozialen Gründen gegen ein weiteres Studium bei Studierenden hin zu beruflichen Gründen bei Absolvent/innen dürfte auf unterschiedliche berufliche Festigungen und damit zusammenhängenden Zielen bzw. Einstellungen zurückzuführen sein: Die Absolvent/innen befinden sich überwiegend in einer gefestigten beruflichen Position, die mit einem weiteren Studium gegebenenfalls gefährdet wäre. Die Studierenden hingegen stehen noch am Beginn ihres beruflichen Werdeganges; die finanzielle Konsolidierung (durch berufliche Positionierung) dürfte für sie zunächst bedeutsamer sein.

Befragt nach Anreizen, die die Unentschlossenheit oder Entscheidung gegen ein weiteres Studium ändern könnten, wurden von den entsprechenden Probanden **(D + E)** vor allem soziale Aspekte genannt. Im Vordergrund stehen bei Studierenden (62%) und Absolvent/innen (56%) bessere Finanzierungsmöglichkeiten. Die Anerkennung des Abschlusses der Berufsakademie stellt für die Studierenden (42%) ebenfalls einen bemerkenswerten Anreiz dar, der zwar auch bei den Absolvent/innen (32%) wichtig erscheint, jedoch nicht so vordergründig ist. Von beiden Befragtengruppen (41% bzw. 48%) wird außerdem eine hohe Flexibilität bei der Studiengestaltung als Anreiz gesehen, die Entscheidung bzw. Unentschlossenheit gegen ein Folgestudium zu ändern. Nicht unwesentlich ist außerdem der Anreiz interessanter Studienangebote im Fachgebiet (40% bzw. 41%).

Abbildung 7: Gründe für ein Folgestudium bei Studierenden und Absolvent/innen mit Neigung zum Folgestudium (Mehrfachnennungen möglich)

Gründe	Studenten mit Studierneigung in %	Absolventen mit Studierneigung in %
Persönliche Gründe		
Erweiterung meiner Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	61,5	55,0
Persönlichkeitsentwicklung	47,7	59,8
Selbstverwirklichung	39,4	35,4
Vertiefung meiner Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	32,1	28,0
hohe Chancen auf den erfolgreichen Abschluss des Studiums	1,8	0,5
Soziale Gründe		
Erhöhung der finanziellen Sicherheit / des Einkommens	33,0	33,9
Verbesserung des sozialen Status	8,3	7,9
Überbrückung von Arbeitslosigkeit	7,3	1,1
den Status als Student/in aufrecht erhalten	5,5	-
Empfehlung von Freunden / Bekannten / Verwandten	0,9	0,5
Empfehlung des Studienberaters / Arbeitsberaters	0,9	-
Berufliche Gründe		
fachliche Interessen	54,1	54,5
Vielfalt der beruflichen Einsatzmöglichkeiten	45,0	41,8
Verbesserung der Karrierechancen	33,0	30,2
Erhöhung der beruflichen Sicherheit	24,8	29,1
Erhöhung der Chancen auf einen Arbeitsplatz	22,9	13,8
Ermöglichung des Einstiegs in ein anderes Berufsfeld	20,2	18,0
Verbesserung der beruflichen Position	18,3	32,3
Das Studium ist Voraussetzung für meinen angestrebten Beruf / mein angestrebtes Karriereziel.	16,5	15,9
eine akademische Laufbahn einschlagen	13,8	10,6
Erreichen einer angemessenen Qualifizierung für meine berufliche Tätigkeit	12,8	7,9
etwas ganz anderes machen als bisher	6,4	6,3
Zeit für Berufsfindung gewinnen	4,6	1,1
Empfehlung des Vorgesetzten / Personalleiters	1,8	-
Sicherung meines Arbeitsplatzes	-	16,4
Sonstiges	2,8	3,2
Gesamtantworten in %	**514,7**	**503,2**
Fälle	**109**	**189**

Abbildung 8: Gründe gegen ein Folgestudium bei Studierenden und Absolvent/innen mit Ablehnung eines Folgestudiums (Mehrfachnennungen möglich)

Gründe	Studenten mit Studierneigung in %	Absolventen mit Studierneigung in %
Persönliche Gründe		
Konzentration auf Kindererziehung / Familie	30,6	27,8
sonstige familiäre Gründe	22,3	22,8
geringe Chancen, das Studium erfolgreich abzuschließen	9,6	8,0
Soziale Gründe		
Verminderung der finanziellen Sicherheit / des Einkommens	78,2	81,7
Verschlechterung des sozialen Status durch ein weiteres Studium	18,8	16,9
Abraten von einem weiteren Studium durch Freunde / Bekannte / Verwandte	8,3	4,1
Abraten von einem weiteren Studium durch den Studienberater / Arbeitsberater	1,7	0,6
Organisatorische Gründe		
Fehlen interessanter Studienangebote	24,9	15,4
fehlende Anerkennung meines Studienabschlusses von der Berufsakademie	20,5	17,2
Intransparenz der Studienangebote	14,0	8,3
Intransparenz an Verfahren der Anerkennung und Anrechnung von erbrachten Bildungsleistungen	9,6	5,3
mangelnde Anerkennung und Anrechnung anderer Bildungsleistungen	8,3	11,2
restriktive Zulassungsbeschränkungen im weiteren Studium	7,0	2,7
Berufliche Gründe		
Das Studium ist keine Voraussetzung für meinen angestrebten Beruf / mein angestrebtes Karriereziel.	45,9	52,7
Überqualifizierung durch ein weiteres Studium	33,2	29,3
Verminderung der beruflichen Sicherheit durch ein weiteres Studium	31,9	34,9
Verminderung der Chancen auf einen Arbeitsplatz durch ein weiteres Studium	28,4	15,1
Verschlechterung der Karrierechancen durch ein weiteres Studium	14,4	12,1
Verschlechterung der beruflichen Position durch ein weiteres Studium	9,6	10,1
Abraten von einem weiteren Studium durch den Vorgesetzten / Personalleiter	2,2	1,8
Sicherung meines Arbeitsplatzes	-	62,4
Sonstiges	27,5	20,4
Gesamtantworten in %	**446,7**	**470,7**
Fälle	**229**	**338**

7. Schlussfolgerungen

Für den Löwenanteil der Absolvent/innen mündet der Weg nach Abschluss des Berufsakademiestudiums direkt und langfristig in das Beschäftigungssystem. Damit wird einerseits das Bildungskonzept der Berufsakademie bestätigt. Die Ergebnisse der Befragung zeigen aber auch, dass ein Übergang in ein Folgestudium von einigen Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie angestrebt und auch praktiziert wird. Rund 9% der Absolvent/innen treten tatsächlich nach dem Abschluss des Berufsakademiestudiums ein weiteres Studium an. Dessen ungeachtet kann sich dies ein Viertel der Absolvent/innen vorstellen, und ebenso viele sind noch unentschlossen, ob ein weiteres Studium für sie in Frage kommt.

Gezeigt wurde durch die Befragungsergebnisse außerdem, dass Master-Abschlüsse durchaus attraktiv für ein Folgestudium sind. Dass Studierende noch mehr als Absolvent/innen der Berufsakademie einen Master-Abschluss favorisieren würden, dürfte ein Resultat zunehmender Durchsetzung und Akzeptanz der neuen gestuften Studiengänge sein. Dennoch darf nicht unbemerkt bleiben, dass sich ein großer Teil der befragten Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie für einen Diplom-Abschluss entscheiden würde, und dass die Mehrheit von jenen, die auch tatsächlich ein Folgestudium antreten, einen Diplom-Studiengang wählte. Ob dies lediglich aus Gründen der begrenzten Auswahl an relevanten Master-Studiengängen oder hinsichtlich einer Aufwertung des Berufsakademiediploms erfolgte, kann nicht abschließend beantwortet werden. Generell sind studiergeneigte Studierende und Absolvent/innen der Berufsakademie mit Interesse an einem Master-Abschluss häufiger an zeitlich flexibel gestaltbaren Aufbaustudiengängen interessiert als jene mit Interesse an einem Diplom-Abschluss. Die Realität zeigt aber, dass derzeit tendenziell eher grundständige Diplom-Studiengänge angetreten wurden. Folglich bleibt abzuwarten, ob mit der hochschulrechtlichen Gleichstellung des Abschlusses akkreditierter Bachelor-Studiengänge an der Berufsakademie tatsächlich das nachweislich hohe Interesse an einem Master-Abschluss auch in der Umsetzung von Studienvorhaben bestätigt wird.

Abzuwarten bleibt auch, wie die Hochschulen die Zulassungsbedingungen für ihre Master-Studiengänge gestalten und ob und inwiefern die hochschulrechtliche Gleichstellung des Abschlusses akkreditierter Bachelor-Studiengänge an der Berufsakademie allgemein auf die Studierneigung entsprechender Absolvent/innen förderlich wirkt. Tatsächlich spielt die Anerkennung des Berufsakademieabschlusses auch jetzt schon eine große Rolle für die (De)Motivation zum Weiterstudium: Bei Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie, die einem weiteren Studium eher skeptisch oder ablehnend gegenüberstehen, würde eine Anerkennung des Abschlusses – im Komplex mit anderen Aspekten – als Anreiz für ein Folgestudium fungieren. Auch die Anrechnung von Bildungsleistungen und beruflicher Erfahrung auf Studienelemente hat hier eine Antriebsfunktion. Es zeigte sich ferner beim verwirklichten Übergang zu einem Hochschulstudium, dass ein Großteil der Berufsakademieabsolvent/innen die Anerkennung des Abschlusses und die Anrechnung erbrachter Bildungsleistungen für das neue Studium beantragt hat. Die tatsächliche Anerkennungs und Anrechnungspraxis variiert aber selbst innerhalb eines Studienbereiches stark; Verantwortlichkeiten und Vorgehensweisen wurden als intransparent und bürokratisch aufwändig bewertet.

Interessant dürfte auch aus bildungspolitischer Perspektive das Befragungsergebnis sein, dass sowohl studiergeneigte, als auch tatsächlich weiter studierende Befragte der Berufsakademie ein Folgestudium an einer Universität wählen (würden). Zunächst konterkariert dies die einrichtungsartspezifische Nähe zwischen Berufsakademie und Fachhochschule, die einen Übergang insbesondere zwischen diesen Einrichtungsarten vermuten ließe. Dass dennoch ein Universitätsstudium attraktiver für Berufsakademiestudierende und –absolvent/innen ist als ein Studium an anderen Einrichtungsarten, ist mit Blick auf die Gründe für die Studienmotivation zu erklären: Eine nicht unwesentliche Begründung für die Aufnahme eines weiteren Studiums ist das Ziel der Befragten, eine akademische Laufbahn einschlagen zu wollen. Aber auch die mehrfach von den Befragten angemerkte fehlende Akzeptanz und Bekanntheit des Berufsakademieabschlusses sowohl in der Privatwirtschaft als auch im Öffentlichen Dienst dürfte die Aufsattlung des Hochschulabschlusses erklären, wobei der universitäre Abschluss dann vermutlich als bester „Wegbereiter" betrachtet wird.

An dieser Stelle ist aber anzumerken, dass die Hauptgründe für ein weiteres Studium persönliche Motive wie die Erweiterung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Persönlichkeitsentwicklung sind, ferner auch fachliche Interessen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die genannten Studienmotive im Komplex wirken. Gleiches gilt für die Gründe gegen ein weiteres Studium, die insbesondere die finanzielle Sicherheit und die Arbeitsplatzsicherheit betreffen. Es zeigt sich schon bei Studierenden der Berufsakademie eine deutliche Orientierung hin zur beruflichen und finanziellen Sicherheit, die sich insbesondere durch die Nähe der Berufsakademieausbildung zur Berufswelt im Rahmen des dualen Konzeptes ergeben dürfte. Finanzierungsmöglichkeiten stellen dann auch - neben anderen - einen Anreiz für unentschlossene oder nicht studierwillige Befragte dar, die eigene Entscheidung gegen ein Folgestudium zu überdenken.

Für die zukünftige Konzipierung gestufter Studiengänge an Hochschulen lassen sich aus den Befragungsergebnissen fernerhin Empfehlungen ableiten: Für Berufsakademieabsolvent/innen mit Ambitionen zum Hochschulstudium sind insbesondere flexibel gestaltete Studiengänge attraktiv, die eine berufliche Tätigkeit neben dem Studium und damit auch eine finanzielle Absicherung ermöglichen. Berufsbegleitende bzw. Teilzeitstudiengänge sowie Fernstudiengänge dürften den Ansprüchen dieser Zielgruppe damit am ehesten genügen. Primär strebt diese Zielgruppe dabei eine inhaltliche Fortführung des absolvierten Berufsakademiestudiums, möglichst als Aufbau- oder Weiterbildungsstudium an. Aber auch die Anerkennung (und Anrechnung) des Berufsakademieabschlusses und gegebenenfalls weiterer Bildungsleistungen und beruflicher Erfahrungen sind zu gewährleisten, will man Berufsakademieabsolvent/innen als Zielgruppe für Hochschulstudiengänge gewinnen. Die Anerkennungs- und Anrechnungspraxis sollte dann allerdings transparent gestaltet und mit wenig bürokratischem Aufwand verbunden sein. Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen ergeben sich durch die Befragung insbesondere auch in der inhaltlichen Orientierung neu zu konzipierender Master-Studiengänge. Jene Befragten der Berufsakademie, die sich eher gegen ein weiteres Studium aussprechen oder diesem unentschlossen gegenüberstehen, sehen nämlich gerade in interessanten Studienangeboten im Fachgebiet einen Anreiz, ihre Entscheidung zu überdenken. Damit ist zu vermuten, dass attraktive Studienangebote für Berufsakademieabsolvent/innen fehlen. Insbesondere in Fachgebieten mit niedriger Studienmotivation bleibt zu prüfen, welche Studienangebote interessant für diese Zielgruppe wären und wie diese zielgruppenadäquat zu konzipieren sind. Inwiefern von Berufsakademieabsolvent/innen dann Anpassungsleistungen zu erbringen sind, wird in der Prüfung der Passfähigkeit von Studienangeboten der Berufsakademie mit fachnahen Hochschulstudiengängen im Rahmen des Modellversuchs „InDuS – Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen“ zu ermitteln sein.

Literaturverzeichnis

Hillmert, S./ Kröhnert, S. (2003): Differenzierung und Erfolg tertiärer Ausbildung. In: Zeitschrift für Personalforschung, 2003, H. 2, S. 195 – 214.

Hortsch, H. (Hg.) (2006): Die Neigung von Studenten und Absolventen der Berufsakademie Sachsen zur Aufnahme eines weiteren Studiums. Ergebnisse einer Befragung von Studenten und Absolventen der Berufsakademie Sachsen im Rahmen des Modellversuchs „InDuS – Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen“. Dresden (Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik 18).

KMK (2004): Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Bonn.

Mundt, J.W. (2001): Karrieren von Absolventen des ersten an einer Berufsakademie eingerichteten Diplomstudienganges in Tourismusbetriebswirtschaft. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Tourismus Jahrbuch, 2001, H. 2.

Sabisch, H./ Meißner, D. (2004): Untersuchung einer effektiven und effizienten Struktur der Berufsakademie (BA) Sachsen. Dresden.

Schirmer, U. (2005): Beruflicher Erfolg von Absolventen und Image der BA Lörrach – Absolventenbefragung 2004. In: BA Dialog, 2005, H. 4. http://bal-oerrach.de/701.html. (14.12.2005.)

Schütze, N. (2004): Quo vadis Bankstudent? Verbleibsstudie der Absolventen der Studienrichtung Bankwirtschaft an der Staatlichen Studienakademie Leipzig. Diplomarbeit. Leipzig.

Zabeck, J./ Weibel, B. (1981): Die Absolventen der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Untersuchung zum Ausbildungserfolg und Karriereverlauf. Abschlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung. Mannheim.

Zabeck, J./ Zimmermann, M. (Hg.) (1995): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim.

Zimmermann, M. (1995): Der Übergang vom Studium in den Beruf. – Verbleib und berufliche Entwicklung der Absolventen in den ersten zwei Jahren nach Studienende. In: Zabeck, J.; Zimmermann, M. (Hg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim. S. 163 – 208.

■ **Mandy Pastohr,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik,
E-Mail: Mandy.Pastohr@mailbox.tu-dresden.de

■ **Hanno Hortsch,** Professor für Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik,
E-Mail: Hortsch@ rcs.urz.tu-dresden.de

■ **Dipl.-Hdl. Cordula Meier,** wissenschaftliche Assistentin, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik,
E-Mail: Cordula.Meier@mailbox.tu-dresden.de

Reihe Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Ulrich Welbers (Hg.)
Studienreform mit Bachelor und Master
Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen
Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften

Bielefeld 2003 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-11-8 - 528 S. - 39.50 €

Michael Ruf

Michael Ruf

Praxisphasen als Beitrag zur Employability

Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge

Viele Bachelor-Studiengänge zeichnen sich durch einen verstärkten Praxisbezug aus, der sich in Form von betrieblichen Praxisphasen in den Prüfungsordnungen niederschlägt. Lerntheoretische Überlegungen und vorliegende Forschungsergebnisse weisen allerdings noch deutliches Verbesserungspotenzial im Hinblick auf den Wissenstransfer und dem Ziel der „Employability" aus. Der vorliegende Beitrag greift diese Defizite auf und erörtert Ansätze zur Überwindung des Dualismus' zwischen Theorie und Praxis, um dem Anspruch einer wissenschaftsbasierten akademischen Berufsqualifizierung gerecht zu werden.

Michael Ruf is interested in **Work Practice Phases as a Contribution to Employability.** He takes Bachelor's courses in business management as an example to show not only the great value of such practical experience, but also the major scope for improvement in integrating work practice phases with the rest of the study course, with knowledge transfer, and with the goal of "employability." The article closes with practical suggestions for optimizing such study courses through an integrative learning concept.

1. Einleitung

„Große Gedanken brauchen nicht nur Flügel, sondern auch ein Fahrgestell zum Landen!" (Neil Armstrong)

Gewiss bezog sich Neil Armstrong mit seiner Aussage nicht auf die Praxisorientierung betriebswirtschaftlicher Studiengänge, nichtsdestotrotz beschreibt dieses Bild anschaulich den „Praxisschock", den viele Hochschulabsolvent/innen beim Eintritt ins Arbeitsleben erleiden. Daher stellt sich aus arbeitsmarktökonomischen, aber auch aus personalwirtschaftlichen, pädagogischen und nicht zuletzt aus sozialpolitischen Gründen die Frage, wie das für eine erfolgreiche „Landung" in der Praxis erforderliche „Fahrgestell" während des Studiums vermittelt werden kann. Zur Lösung dieses Problems sehen viele Hochschulen fakultative oder obligatorische betriebliche Praxisphasen vor, die in Form von Praxissemestern oder Betriebspraktika organisiert sind. Diese sollen es den Studierenden ermöglichen, „Praxisluft zu schnuppern" und die oft als theorielastig wahrgenommene Ausbildung an den Hochschulen zu ergänzen.
Die Diskussion um eine verstärkte Praxisorientierung an Hochschulen bekommt mit der Überführung der Studiengänge in Bachelor- und Master-Strukturen ein besonderes bildungspolitisches Gewicht. Im gestuften Studiensystem soll gemäß den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK 2003a) bereits nach sechs Semestern mit dem Bachelor ein erster berufsqualifizierender und marktgängiger Berufsabschluss erreicht werden. Um dieser Erwartung gerecht zu werden, zeichnen sich viele Bachelor-Studiengänge durch einen verstärkten Praxisbezug aus, der sich in Form von obligatorischen Praxisphasen in den Prüfungsordnungen niederschlägt. Jedoch zeigen erste Forschungsergebnisse (Minks/ Briedis 2005), dass die prüfungsrechtliche Verankerung betrieblicher Praxisphasen allein noch keine Garantie für die Qualität des Lernergebnisses ist und die Förderung von beruflich-professionellen Kompetenzen noch nicht den Stellenwert gewonnen hat, den sie mit Blick auf das Ziel der „Employability" haben sollte. Nicht selten mangelt es an einer lernförderlichen Gestaltung der entsprechenden Lernumgebungen in der Hochschule und im Unternehmen, was die Lernprozesse einer Beliebigkeit und Zufälligkeit überlässt.
Aus dieser unbefriedigenden Situation heraus soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche institutionell-organisatorischen und didaktisch-curricularen Rahmenbedingungen beachtet bzw. optimiert werden müssen, um den hohen Erwartungen, die mit der verstärkten Praxisorientierung in Bachelor-Studiengängen verbunden werden, gerecht werden zu können. Zur Beantwortung dieser Frage werden lerntheoretische Erkenntnisse und vorliegende Forschungsergebnisse herangezogen. Der Blickwinkel aktueller hochschuldidaktischer Betrachtungen wird damit auf die betrieblichen Praxisphasen ausgeweitet und um eine pädagogisch-didaktische Dimension ergänzt. In einem zweiten Schritt werden dann aus den lerntheoretischen Überlegungen zentrale Gestaltungshinweise für die Organisation betrieblicher Praxisphasen abgeleitet.

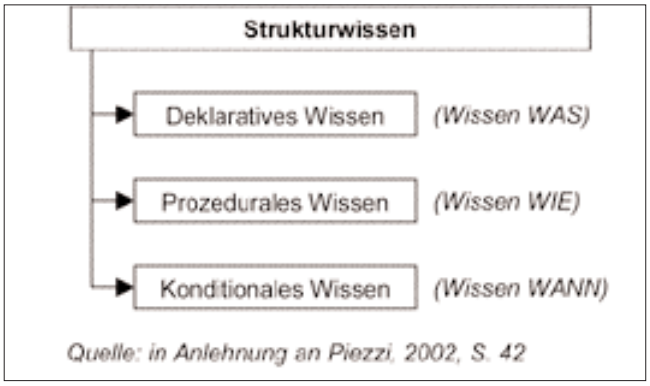
2. Zum Theorie-Praxis-Problem im Hochschulbereich

2.1. Berufliche Handlungskompetenz als Zielgröße der Bachelor-Ausbildung

In neuen Ansätzen der Humankapitaltheorie wird davon ausgegangen, dass sich das „erweiterte" Humankapital nicht auf die Akkumulation von Fachkompetenz beschränkt, sondern vielmehr auch durch Persönlichkeitsmerkmale definiert ist, die die Anwendung und Umsetzung dieses Fachwissens gewährleistet. Daher schreibt die KMK (2003b, S. 2) für die berufsqualifizierenden Bachelor-Studiengänge die Vermittlung von wissenschaftlichen Grundla-

gen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vor. Als Zielgröße gilt damit die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz (employability skills), da damit die Erwartung verknüpft wird, den veränderten und zukünftigen Arbeitsanforderungen besser entsprechen zu können. Damit wird mit einer verstärkten Integration von betrieblichen Praxisphasen keinesfalls die Entwicklung einer (einfachen) „Berufsfertigkeit" in dem Sinne intendiert, dass Bachelor-Absolvent/innen unmittelbar das Aufgabenfeld eines spezifischen Arbeitsplatzes wahrnehmen können. Vielmehr verweist die Idee einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz auf eine „Berufsfähigkeit", die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich auf spezifische und sich wandelnde berufliche Anforderungen sachgerecht, wissenschaftsgeleitet und selbstständig einstellen zu können. Die didaktische Herausforderung besteht nun in der Verbesserung der wissenschaftsbasierten Bachelor-Ausbildung durch geeignete Integration betrieblicher Praxisphasen. Damit ist das Konzept einer beruflichen Handlungskompetenz bei der Frage nach Gestaltungsbedingungen von Praxisphasen zielleitend und Ausgangspunkt für die didaktisch-curriculare Konzeptualisierung.

Unter Kompetenz wird ganz allgemein das Handlungspotenzial eines Individuums verstanden, welches darin besteht, aus seinem individuellem Wissen eine unbeschränkte Anzahl verschiedener Einsatzmöglichkeiten hervorzubringen. Damit setzt kompetentes Handeln ein entsprechend aktivierbares Wissenssystem voraus, welches in spezifischen Situationen die Generierung effektiver und zielgerichteter Handlungen ermöglicht. Eine in der pädagogisch-psychologischen Literatur gängige Strukturierung eines solchen Wissenssystems zeigt die folgende Abbildung:



Quelle: in Anlehnung an Piezzi, 2002, S. 42

Demnach setzt sich das Strukturwissen aus drei Bausteinen zusammen. Zum einen umfasst das deklarative Wissen („Wissen, was…") die Kenntnis über Fakten und Tatsachen sowie Wissen über allgemeine Zusammenhänge und Regeln. Diese Wissenskategorie bezieht sich daher vornehmlich auf reproduzierbares Wissen. Die zweite Kategorie strukturierten Wissens, das prozedurale Wissen („Wissen, wie…"), bezieht sich auf Handlungswissen und kognitive Prozeduren. Während das deklarative Wissen aufgrund des fehlenden Prozesscharakters als reine, statisch angelegte Wissensbasis betrachtet werden kann, kommen im Begriff des prozeduralen Wissens die intellektuellen Fähigkeiten und damit die Denkfähigkeit eines Menschen zum Ausdruck. Diese Unterscheidung entspricht der im alltäglichen Sprachgebrauch gängigen Unterscheidung in „Wissen" (im Sinne von „über etwas Bescheid wissen") und „Können" (im Sinne von „in konkreten Situationen erfolgreich ausführen können"). Das konditionale Wissen („Wissen, wann…") spiegelt die Kenntnis darüber wider, unter welchen Anwendungsbedingungen welche Problemlöseschritte einzusetzen sind. Es ermöglicht einem Menschen, sein Wissen anzuwenden, zielführend zum Einsatz zu bringen und Konsequenzen abzuschätzen, die sich aus seinem Handeln ergeben (Burger 2005, S. 46).

Dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz liegt nun die Überzeugung zugrunde, dass nur ein in dieser Weise systematisch strukturiertes Wissen als Basis jeder beruflichen Handlungsfähigkeit gelten kann.

2.2 Der Status Quo – das Problem des „trägen Wissens"

Jedoch dominiert bis heute in vielen Studiengängen häufig die Förderung eines Detail- und Definitionswissens und damit einhergehend eine rezeptiv ausgerichtete Lehr-Lern-Praxis. Diese zeichnet sich durch eine starke Inhaltsbezogenheit aus, die sich in der Definition eines Kanons von Disziplinen bzw. in wissenschaftlichen Stoffgebieten äußert. Durch die schwerpunktmäßige Förderung des deklarativen Wissens ergeben sich folglich Schwierigkeiten bei der Integration der Studierenden in die beruflichen Leistungsstrukturen, da die in einer solchen Vorlesungspraxis erworbene Wissensbasis keine berufliche Handlungskompetenz gewährleistet. Dies ist auf die unzureichende Förderung des prozeduralen und konditionalen Wissens zurückzuführen. Studierende sind nicht in der Lage ihr Wissen anzuwenden, da dieses nicht handlungsleitend ist und keine Informationen darüber enthält, in welchen betrieblichen Situationen es von Relevanz ist und welche Konsequenzen sich aus bestimmten Handlungen ergeben (Burger 2005, S. 47). Die gelernten Inhalte „kleben" an der Lernsituation, d.h. der Vorlesung, fest. Daher wird dieses Wissen auch als „träges Wissen" bezeichnet, welches vornehmlich dann vermittelt wird, wenn eine wenig anwendungsbezogene, abstrakte und künstlich systematisierte Wissensvermittlung vorherrscht (Stark et al. 1996, S. 23). Denn das „Konglomerat verelementarisierter Einzelwissenschaften" (Zabeck 1968, S. 116) hat eine andere Gestalt als die konkreten Leistungsanforderungen in der Betriebspraxis. Demnach werden zu wenig Wissensstoffe vermittelt, die sich auf gesamt- und einzelwirtschaftliche Zusammenhänge beziehen bzw. die zur Erschließung solcher Zusammenhänge geeignet sind. In vielen Unternehmen ist bspw. seit Jahren eine zunehmende Prozessorientierung zu verzeichnen, während an Hochschulen weiterhin meist strikt nach dem klassischen Fächerprinzip gelehrt wird, welches sich im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich am Prinzip der funktionalen Differenzierung orientiert und die spezifischen Forschungsschwerpunkte der Professor/innen widerspiegelt. Dies kann jedoch zu einer isolierten Wahrnehmung des betrieblichen Handlungsfeldes führen, wenn den Studierenden die Einbettung einzelner Vorlesungen in die gesamtbetrieblichen Zusammenhänge verschlossen bleibt und ihnen kein Arbeitsprozesswissen vermittelt wird.

Doch wie kann die Integration von Praxisphasen in einen wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengang den Aufbau einer solch kognitionspsychologisch wünschenswerten, transferfähigen Wissensbasis fördern?

3. Lernen als der Aufbau kognitiver Strukturen

Eine Antwort auf diese Frage bietet die konstruktivistische Lerntheorie an. Zum gemeinsamen Merkmal allen Lernens wird hierbei, dass in der Auseinandersetzung mit der Umwelt Erfahrungen erworben werden, die in der Zukunft die weiteren Aktivitäten des Lernenden beeinflussen. Dies korrespondiert mit den Erkenntnissen sowie Schlussfolgerungen der kognitiven Lernpsychologie, nach denen „Denken" (Studium) und „Tun" (Praxisphase) nicht in einem dualistischen Zusammenhang zueinander stehen, sondern vielmehr zwischen ihnen eine Wechselwirkung besteht (Tramm 1984). Durch den Prozess der Abstraktion werden Strukturmuster der vollzogenen Handlung verinnerlicht. Das Ergebnis stellen sog. „Handlungsschemata" dar, „allgemeines Wissen über typische Zusammenhänge in einem Realitätsbereich" (Burger 2005, S. 50), welches sich aus deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissenselementen zusammensetzt. Damit wird der Lernprozess verstanden als die bewusste Erweiterung und Verfeinerung der Handlungsschemata und deren kritisch-reflektierte Anwendung in praktischen Handlungssituationen (BLK 2003, S. 4).
Demnach sind zwei Ausprägungen des Transferproblems zu unterscheiden (Kremer/ Sloane 2001, S. 20): Einerseits (4.1) die Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen (Anwendungsproblem); andererseits (4.2) die Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen im Sinne eines Wissensaufbaus (Integrationsproblem). Dies unterstreicht die situative Bedeutung und die Verwendungsmöglichkeiten von Wissen und spiegelt den Grundgedanken des „situierten Lernens" wider. Demnach können Erwerb und Nutzung von Wissen nicht vom spezifischen Kontext losgelöst werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass die betriebliche Praxis als das (spätere) berufliche Anwendungsfeld der Studierenden auch systematisch in die Phase des Wissenserwerbs zu integrieren ist und Praxisphasen aus lerntheoretischer Sichtweise unumgänglich sind, um „Denken und Tun, Aktion und Reflexion im Sinne eines handlungsorientierten Lernens miteinander zu verzahnen" (Euler 2000, S. 79).

4. Gestaltungsanforderungen für die Organisation betrieblicher Praxisphasen

4.1 Die Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen (Anwendungstransfer)

Empirische Untersuchungen geben Anlass zur Vermutung, dass viele Studierende die Anwendbarkeit ihres Wissens in spezifischen Praxissituationen nicht von sich aus erkennen, wenn ihnen diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht zuvor explizit verdeutlicht wurde (Euler/ Hahn 2004, S. 382). Daraus leitet sich die Forderung ab, dass der Anwendungstransfer in den Lehrveranstaltungen der Hochschulen aktiv vorbereitet werden sollte. Primär ist darauf zu achten, dass Wissen nicht additiv – und damit „träge" – gespeichert wird. Vielmehr muss neues Wissen möglichst gut mit dem individuellen Vorwissen verknüpft werden. Dieser Forderung liegt die Vorstellung zugrunde, dass bei einer vernetzten Wissensstruktur in Anwendungssituationen die Aktivierung eines Netzknotens genügt, um das komplette Netzwerk zu abzurufen. Dies impliziert, dass der Nutzungs- und Anwendungskontext (betriebliche Praxis) demnach schon im Lernfeld (Hochschule) zu thematisieren ist, damit insbesondere konditionale Wissenselemente bereits in die kognitive Struktur „eingewoben" werden.
Zur Vorbereitung der Studierenden auf Praxisphasen sollte insbesondere der Einsatz studentenaktivierender (handlungsorientierter) Lehr-Lern-Methoden und eine verstärkte Problemorientierung in den Lehrveranstaltungen gefordert werden. Damit wird der Forderung nach Individualisierung und Eigenständigkeit des Lernens entsprochen und die der klassischen Vorlesung angeprangerte „Verortung in völliger Unselbstständigkeit" (Zabeck 1995, S. 225) kann oft überwunden werden. Solchen Rahmenbedingungen wird ein verbesserter Aufbau von transferfähigem Wissen attestiert, was die Wahrscheinlichkeit eines positiven Transfers auf praktische Probleme am Arbeitsplatz erhöht. Insbesondere den Simulationsmethoden Lernbüro, Übungs- und Juniorfirma, Planspielen, aber auch Fallstudien, wird zur Vorbereitung des Transfers eine wichtige didaktische Rolle zugeschrieben, da dadurch die betriebliche Realität im Interesse erhöhter Transparenz auf ein den Studierenden angepasstes Komplexitätsniveau reduziert und sukzessive angepasst werden kann.
Während der Praxisphase im Unternehmen treffen die Studierenden dann auf reale Praxissituationen und überprüfen durch ihr Handeln in der betrieblichen Praxis die Brauchbarkeit der in der Theoriephase (neu) erworbenen Handlungsschemata. Sie setzen sich mit Anforderungen der Betriebspraxis unter Zuhilfenahme bisher generierter Handlungsschemata auseinander und versuchen diese zu meistern. Dabei übernehmen die Ausbilder bzw. Ausbildungsbeauftragten am betrieblichen Lernort die Aufgabe eines „Transferpaten", indem sie die Studierenden bei der praktischen Anwendung des Gelernten unterstützen. Hierfür ist es erforderlich, dass sich die Tätigkeiten und Arbeitsaufgaben der Studierenden durch eine bestimmte Anforderungsstruktur auszeichnen. Diese muss dem Studierenden die Möglichkeit eines positiven Anwendungstransfers eröffnen, d.h. er/sie sollte unter Zuhilfenahme seiner/ihrer bisher generierten Handlungsschemata die Anforderungen der Betriebspraxis bewältigen können. Insbesondere sind es auch motivationstheoretische Überlegungen, die für die Förderung eines positiven Anwendungstransfers sprechen. Grundvoraussetzung hierfür sind inhaltliche Abstimmungen zwischen dem Unternehmen und der Hochschule. Während dual organisierte Studiengänge (BLK 2003, S. 12) aufgrund ihres integrierten Ausbildungsarrangements über Kooperationsvereinbarungen bzw. Rahmenausbildungspläne verfügen, die eine solche „Lernortkooperation" institutionalisieren, ist die Abstimmung bei obligatorischen und insbesondere bei fakultativen Praxisphasen oftmals bedeutend schwieriger und maßgeblich vom individuellen Engagement des Studierenden und der Ausbilder abhängig. Dies wird durch Ergebnisse einer Studie zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen bestätigt, die zum Ergebnis kommt, dass es den Studiengängen nur teilweise gelungen sei, „inhaltliche Synapsen" zwischen dem Praxissemester und dem Studium an der Hochschule herzustellen. Nur 48% der befragten Studierenden der Wirtschaftswissenschaften bestätigen nämlich eine Entsprechung der

Inhalte des Praxissemesters mit (theoretischen) Studieninhalten. 36% können nur teilweise, 16% überhaupt keine Entsprechung erkennen (Lewin et al. 2000, S. 45). Dieses „problematische Verhältnis" von Studium und Praxisphasen wird durch eine bundesweit angelegte Absolventenbefragung auch für wirtschaftswissenschaftliche Bachelor-Studiengänge bestätigt (Minks/ Briedis 2005, S. 31ff.).

4.2 Wissensaufbau durch Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen (Integration)

Es ist aber durchaus anzunehmen, dass Diskrepanzen zwischen dem Anforderungscharakter bestimmter ökonomischer Handlungssituationen im Unternehmen und den bisher verfügbaren Handlungsschemata auftreten. Diese Diskrepanzerlebnisse fordern die Studierenden auf, sich mit der Situation auseinander zu setzen und zu versuchen, durch die Gewinnung bzw. die Verarbeitung von (neuen) wissenschaftlichen Erkenntnissen unterschiedlicher Fachgebiete eine adäquate Problemlösung herbeizuführen.

Diese vollzogenen Handlungen bilden gleichzeitig wieder die Ausgangsbasis für erneute Prozesse der Abstraktion sowie der Neukombination bekannter und der Integration neuer Informationen zur Erzeugung zunehmend differenzierterer kognitiver Handlungsstrukturen. Damit dies gelingt, ist es aber zwingend notwendig, dass die Studierenden die durch ihr Handeln in der Unternehmenspraxis gewonnenen Erfahrungen aus der „Beobachterperspektive" mit dem Ziel reflektieren, diese zu systematisieren, auf wissenschaftliche Konzepte, Theorien und Modelle zu beziehen und in übergeordnete Zusammenhänge einzugliedern. Erst dann geht die praktische Handlung in eine sog. „Lernhandlung" über und es findet eine Prozeduralisierung und Konditionierung des Wissens statt. Daher besitzen die Reflexionsphasen im Lernprozess eine ganz bedeutende Rolle und stellen hohe Ansprüche an die Ausbildungsverantwortlichen im Unternehmen und an die Lehrenden an der Hochschule. Den betrieblichen Transferpaten obliegt neben der Gestaltung der Arbeits- und Lernsituationen im Unternehmen auch die Förderung dieses Reflexionsprozesses, der als obligatorisch für eine Lernhandlung herausgestellt wurde. Denn der Aufbau zunehmend komplexerer und ausdifferenzierterer Handlungsschemata vollzieht sich problemlösend, d.h. „durch spiralförmig ineinandergreifende, sich wechselseitig bedingende Handlungs-Denk-Prozesse" (Schneider 1996, S. 122). Hierfür müssen einerseits bei der Bearbeitung von Problemstellungen auch Diskrepanzerlebnisse auftreten, die als Auslöser solcher Denkprozesse inklusive der anschließenden Reflexion fungieren. Ein dem individuellen Fähigkeitsniveau des Studierenden angepasster Komplexitätsgrad der ökonomischen Anforderungssituation im Unternehmen ist daher unter lerntheoretischen Gesichtspunkten sehr wichtig.

In einem zweiten Schritt gilt es dann, den Studierenden Hilfestellungen in der Reflexionsphase anzubieten. Insbesondere müssen die singulären Lernerfahrungen abstrahiert und in einen übergeordneten Zusammenhang gebracht werden, damit den Studierenden die Bedeutung für das „unternehmerische Gesamthandeln" deutlich wird. Diese „Dekontextualisierung" (Euler/ Hahn 2004, S. 384) soll dazu führen, dass die abstrahierten Problemlösungen mit vielen Situationen verknüpft werden bzw. durch möglichst viele Knotenpunkte im Wissensnetzwerk verankert werden. Die damit verbundene Einsicht in betriebliche Funktions- und Prozessstrukturen ist daher auch als zentraler Bestandteil der Reflexionsphasen am praktischen Lernort zu fordern, um den Studierenden eine „kognitive Landkarte des Betriebs" (Reetz 1977, S. 10) zu vermitteln.

Dies verdeutlicht einmal mehr, dass der Lernort Betrieb nicht auf das „einfache" Anwenden des theoretischen Wissens reduziert und mit einer Ableitungslogik verbunden werden darf. „Praxis muss wissenschaftlich durchdrungen werden, Praxisprozesse müssen theoriegeleitet sein […]" (BLK 2003, S. 49). Daher bilden die in Praxisphasen vollzogenen Handlungen einen notwendigen und integrativen Bestandteil des Lernprozesses, insbesondere im Hinblick auf die Generierung eines Erfahrungswissens, welches prozedurale und konditionale Wissenselemente betont. In diesem Zusammenhang kommt dem Praktikumsbericht eine besondere Bedeutung zu, die aus lerntheoretischer Sicht nicht vernachlässigt werden darf. Die Studierenden sollten beim Verfassen eines solchen Berichts dazu angehalten werden, vollzogene Problemlöseprozesse schriftlich zu dokumentieren. Dadurch werden sie zur Reflexion „gezwungen".

Jedoch dürfen sich Reflexionsphasen keineswegs auf den Lernort Betrieb beschränken. Im anschließenden Theoriesemester sollten die Lernerfahrungen der Studierenden aus der Praxis und insbesondere ihre Diskrepanzerlebnisse als Ausgangspunkte in den Lehrveranstaltungen der Hochschule herangezogen werden. Ausgehend von den Erfahrungen in Praxisphasen kann durch systematische Kontexterweiterung bzw. Problemvariation das Lernen über die nächsthöhere „Komplexitätsstufe" (Reetz 1989, S. 28) erfolgen, indem weiterführende wissenschaftliche Erkenntnisse und Lösungsansätze erarbeitet werden und deren Anwendung wiederum simuliert und vorbereitet wird. Dieser Lernprozess findet schließlich seinen Abschluss in der Anwendung, indem das Lernresultat in einer weiteren Praxisphase wieder handelnd erprobt wird. Die bereits zitierte Absolvent/innenbefragung brachte hierzu aber die Erkenntnis, dass in Bachelor-Studiengängen die Vor- und Nachbereitung von Praxisphasen bisher zu wenig intensiv betrieben wird (Minks/ Briedis 2005, S. 31).

5. Schlussbetrachtung

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass dem Lernort Betrieb in praxisorientierten Bachelor-Studiengängen eine immer wichtigere Bedeutung zukommt. Für den Aufbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist die systematische Integration betrieblicher Praxisphasen in den Lernprozess unabdingbar. Für die Realisierung eines solchen „idealen Lernkonzepts" wurden aber bestimmte Anforderungen als konstitutiv herausgestellt.

Vorliegende Studien belegen insbesondere, dass Praxisphasen noch zu wenig in den gesamten Studienablauf integriert sind und damit das Lernpotenzial bisher nur unzureichend ausgeschöpft wird (zusammenfassend BLK 2003, S. 25). Großen Verbesserungsbedarf in Bezug auf den Praxisbezug sehen die Autoren dieser Studien insbesondere bei universitären Bachelor-Studiengängen (Minks/ Briedis

2005, S. 34). Es wurde herausgestellt, dass eine systematisch angelegte Verzahnung von Studien- und Praxisphasen als entscheidende Determinante für erfolgreiche Lernprozesse gewertet werden muss. Vor diesem Hintergrund sollten Praxisphasen als ein verbindlicher integraler Studienbaustein in die Studienstruktur eingewoben und nicht als eine fakultative und damit häufig als unkoordinierte (Zusatz-)Komponente konzipiert werden. Vor allem die in der gestuften Studienstruktur geforderte Modularisierung bietet in diesem Zusammenhang gute Voraussetzungen für eine systematische Verzahnung von Praxis- und Theoriephasen. Unter Modularisierung wird die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich geschlossenen Einheiten verstanden (KMK 2004, S. 2). In Modulen werden demnach zwei bis drei (theoretische) Lehrveranstaltungen mit inhaltlich verwandten Lernzielen zusammengefasst. Mit der Integration von Praxisphasen in definierte Module könnte ein „integratives Lernkonzept" realisiert werden, da die Phasen „Lernen – Handeln – Lernen (einschließlich der Reflexion und Abstraktion) – Handeln – usw." (Reetz 1991, S. 269) durch das institutionelle Arrangement ermöglicht werden. Dieser „kurzphasige" Rhythmus hat den besonderen Vorteil, dass dem Handeln in der betrieblichen Praxis nicht nur beim Anwenden, sondern bereits beim Erwerb von Wissen eine große Bedeutung zukommt. Im Anschluss an Theoriephasen werden immer wieder betriebliche Handlungen vollzogen, die der Überprüfung der erworbenen Dispositionen und deren sukzessiver Erweiterung und Differenzierung dienen. Nur durch dieses Zusammenspiel kann ein synergetisches Ineinandergreifen der Theorie und Praxis ermöglicht werden, welches „einen kontinuierlichen Transfer zwischen Theorie und Praxis in beide Richtungen" (Schröder 1987, S. 87) zur Folge hat. Damit könnte ein entscheidender Beitrag zur Überwindung des Dualismus' von Theorie und Praxis in einem Studiengang geleistet werden, der dem Anspruch einer wissenschaftsbasierten akademischen Berufsqualifizierung gerecht werden und eine „erfolgreiche Landung" (im Sinne Armstrongs) der Bachelor-Absolvent/innen in der Praxis gewährleisten soll.

Literaturverzeichnis

Bund-Länder-Kommission, BLK (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK, Heft 110, URL: http://www.blk-bonn.de (19.12.2005).

Burger, B. (2005): Lernen um anzuwenden: zur Förderung des Praxistransfers sozial-kommunikativer Kompetenzen, Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 28. Paderborn.

Euler, D. (2000): Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in schulischer Trägerschaft. In: Zimmer, G. (Hg.), Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen. Bielefeld, S. 71-87.

Euler, D./ Hahn, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik, Bern, Stuttgart, Wien.

Kremer, H.-H./ Sloane, P.F.E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.

Kultusministerkonferenz, KMK (2003a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der KMK vom 10.10.2003, http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf (17.05.2006).

Kultusministerkonferenz, KMK (2003b): 10 Thesen zu Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland, Beschluss der KMK vom 12.06.2003, http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf (17.05.2006).

Kultusministerkonferenz, KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, Beschluss der KMK vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004, http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_041022_Leistungspunktsysteme.pdf (17.05.2006).

Lewin, K./ Heublein, U./ Teichgräber, M./ Sommer, D. (2000): Evaluation der Praxissemester an den Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, HIS Hochschulplanung, Bd. 147. Hannover.

Minks, K.-H./ Briedis, K. (2005): Das Bachelorstudium entlässt seine Kinder. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelor-Absolventen. In: Personalführung, 2005, H. 8, S. 28-41.

Piezzi, D. (2002): Die Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung, Brühl.

Reetz, L. (1977): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript einer Rede anlässlich der Eröffnung der Internationalen Übungsfirmenmesse in Hamburg am 21. Oktober 1977.

Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil II). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1989, H. 6, S. 24-30.

Schneider, D. (1996): Lernbüroarbeit zwischen Anspruch und Realität: Untersuchung zur Theorie und Praxis der Lernbüroarbeit an kaufmännischen Schulen unter fachdidaktischem Aspekt. Göttingen.

Schröder, G. (1987): Die Berufsakademie – Struktur, Ziele, Aufgaben und Perspektiven. In: Der Ausbilder, 35. Jg. 1987, H. 9, S. 85-89.

Stark, R./ Gruber, H./ Graf, M./ Renkl, A./ Mandl, H. (1996): Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Untersuchungen zum Wissenserwerb. In: Beck, K./Heid, H. (Hg.), Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen, Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 23-36.

Tramm, T. (1984): Die Überwindung von Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg. 1984, S. 39-48.

Zabeck, J. (1968): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, S. 87-141.

Zabeck, J. (1995): Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.), Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 220-229.

■ **Michael Ruf,** Dipl.-Handelslehrer/ Dipl.-Betriebswirt (BA), Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Universität Konstanz, E-Mail: Michael.Ruf@uni-konstanz.de

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung. Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

im Verlagsprogramm erhältlich:

Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.)
Akkreditierung im Hochschulraum Europa

Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-36-3 - 261 S. - 34.00 €

Hartmut Hinneberg

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – die Ortswahl im neuen Zulassungsverfahren der ZVS

Hartmut Hinneberg

Hartmut Hinneberg entitles his review B**etween Desire and Reality: Location Choice in the New Admission Procedures of the German Universities and Colleges Admissions Service**. These new procedures came into force in the Winter Term 2005/2006. They have introduced a series of new elements, and the author analyzes both their underlying premises and their effects. The new procedures are leading to major regional shifts in admissions, particularly in favor of East German universities. The author examines the strategies of applicants along with their effects. He shows that the assumptions made by the "higher education policy course setters" do not seem to have been matched by reality.

1. Einführung ins Thema und Fragestellung

Beim Befund sind sich alle Beteiligten einig, Gesellschaft, Wirtschaft, Hochschulpolitik und Studierende: Effizienz und Qualität der akademischen Ausbildung lassen zu wünschen übrig. Der offiziellen Auffassung zufolge liegt dies hauptsächlich daran, dass bisher in einem erheblichen Umfang die „falschen" Studierenden an den „falschen" Universitäten immatrikuliert waren. Genau auf diesen Punkt zielt das neue ZVS-Verfahren, das zum WS 05/06 nach nur 5-jähriger Laufzeit des Vorgängermodells in Kraft getreten ist. Durch einen wechselseitigen Wettbewerb der Hochschulen um die besten Studienanfänger/innen und der Studienbewerber/innen um die besten Hochschulen soll die „Partnerwahl" in die richtige Bahn gelenkt werden. Diesem Konzept entsprechen die Kernelemente des neuen Verfahrens:

- die Hochschulen dürfen die Mehrzahl ihrer Studienanfänger/innen nach eigenen Kriterien selbst auszuwählen.
- die qualifizierten Bewerber/innen werden bei der Wahl ihres Studienortes nicht mehr wie bisher durch Sozialkriterien eingeschränkt.

Studienbewerber/innen befassen sich mit einem Zulassungsverfahren weniger unter dem Aspekt der bildungspolitischen Intentionen, sondern ganz pragmatisch unter dem Aspekt ihrer Erfolgsaussichten. Sie wollen wissen, nach welchen Kriterien ausgewählt wird, wie man seine Zulassungschancen abschätzen kann, ob es taktische Möglichkeiten gibt um sie positiv zu beeinflussen, und welche Fehler es zu vermeiden gilt. Der Schlüssel zu diesen Fragen liegt in den Eckpunkten des neuen Verfahrens:

Die zur Verfügung stehenden Studienplätze sind in 3 Quoten aufgeteilt: Abiturbestenquote (20%), Wartezeitquote (20%), Hochschulquote (60%).

Jede/r Bewerber/in ist in allen drei Quoten am Wettbewerb beteiligt, in der Abibesten- und in der Hochschulquote jedoch nur bei maximal 6 Hochschulen.

Eine unmittelbare Folge des Quotenzuschnittes ist, dass bei stark nachgefragten Studiengängen wie z.B. Medizin, für alle Bewerber/innen die noch keine längere Wartezeit oder ein Superabitur vorzuweisen haben, die einzige Chance auf sofortige Zulassung in den 6 Wettbewerben liegt, an denen sie im Rahmen der Hochschulquote teilnehmen dürfen. Damit lautet für die meisten Bewerber/innen die entscheidende Frage nicht, welche Universität wäre für mich aus übergeordneten Gründen die passendste, sondern, wo habe ich überhaupt eine Chance, den Wettbewerb erfolgreich zu bestehen, weil das Zahlenverhältnis zwischen Bewerber/innen und Plätzen günstiger ist als andernorts. Ortsspezifische Auswahlkriterien spielten dabei fast keine Rolle, denn alle Universitäten hatten die Abiturnote als einziges oder zumindest überwiegendes Auswahlkriterium festgesetzt.

Die direkte Kopplung der Zulassungschance an die Ortswahl ist der entscheidende Unterschied zwischen dem neuen Verfahren und seinen Vorgängern. Bei allen bisherigen ZVS-Verfahren erfolgte nämlich die Auswahl der erfolgreichen Bewerber/innen völlig unabhängig von den Ortswünschen. Diese kamen erst ins Spiel, wenn es darum ging, die zuvor Ausgewählten auf die Studienorte zu verteilen. War eine Verteilung auf einen vorrangigen Wunschort nicht möglich, geriet nicht die Zulassung in Gefahr, es erhöhte sich lediglich das Risiko, an einer Uni zu landen, die man auf seiner Wunschliste weiter hinten plaziert hatte. Beim neuen Verfahren geht es gleich ums Ganze: An einer „falschen" Ortswahl kann die Zulassung scheitern und dieser Risikofaktor prägt den Charakter der neuen Bewerbungssituation.

Da die örtlichen Auswahlkriterien diesbezüglich zu wenig hergeben, standen den Bewerber/innen WS 05/06 als Orientierungshilfe bei der Festlegung der Ortswünsche nur die Zahl der Studienplätze und die Zahl der Bewerber/-innen in der 1. Ortspräferenz aus WS 04/05 zur Verfügung (homepage ZVS). Diese Bewerber/innenzahlen zeigen eine enorme Spanne zwischen Spitzenreitern und Schlusslichtern. Wie oben ausgeführt, sind sie das Ergebnis einer Ortswahl mit quasi eingebautem Auffangnetz und deshalb vermutlich nur in geringem Maß durch taktische Überlegungen geprägt. Im neuen Verfahren gibt es dieses Auffangnetz nicht mehr und taktische Überlegungen erhalten jetzt ein ganz anderes Gewicht. An erster Stelle die Frage, wie werden sich meine Mitkonkurrent/innen verhalten? Setzen sie mehrheitlich auf die „bewährten" Spitzenreiter oder wenden sie sich überwiegend den bisherigen Schlusslichtern zu?

Am Beispiel der Ortswahl im Studiengang Medizin wird nachfolgend dargestellt, wie der erste Bewerber/innenjahrgang des neuen Verfahrens (WS 05/06) im Vergleich zum letzten Jahrgang des alten Verfahrens (WS 04/05) mit dieser schwer kalkulierbaren Situation umgegangen ist.

2. Ergebnisse

Als Maßstab für die aus der oben skizzierten Entscheidungssituation resultierenden Ortsnachfrage wurde die 1. und 2. Ortspräferenz herangezogen und der 1. Ortspräferenz aus 04/05 gegenübergestellt. Das Ergebnis dieses Vergleichs zeigen die beiden Abbildungen anhand der prozentualen Bewerber/innenanteile getrennt nach Abiturbestenquote und Hochschulquote.
Die Abbildungen vermitteln folgende Erkenntnisse:

1. Sowohl in der Abiturbestenquote als auch in der Hochschulquote zeigen sich bei ca. der Hälfte der Universitäten z.T. sehr deutliche Verschiebungen der Bewerber/innenanteile im Vergleich zu 04/05. Zugelegt haben v.a. die Schlusslichter des alten Verfahrens, darunter alle 5 Universitäten in den östlichen Bundesländern. Komplementär dazu stammen die „Verlierer" aus dem Kreis der bisherigen Spitzenreiter.

Abbildung 1: Bewerber/innenanteile im ZVS-Verfahren Medizin, oberer Balken: WS 04/04, unterer Balken Abiturbestquote WS 05/06

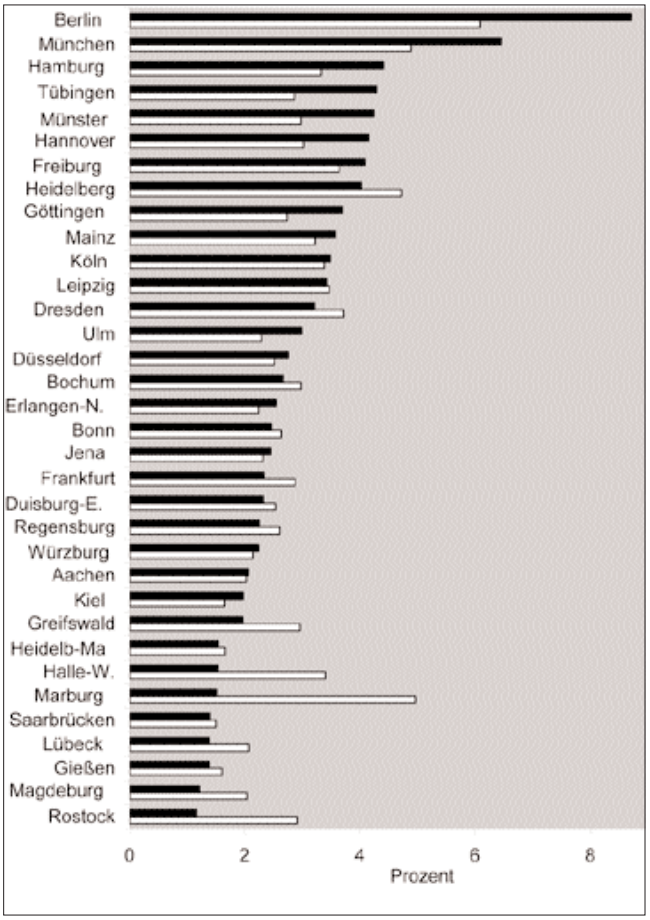
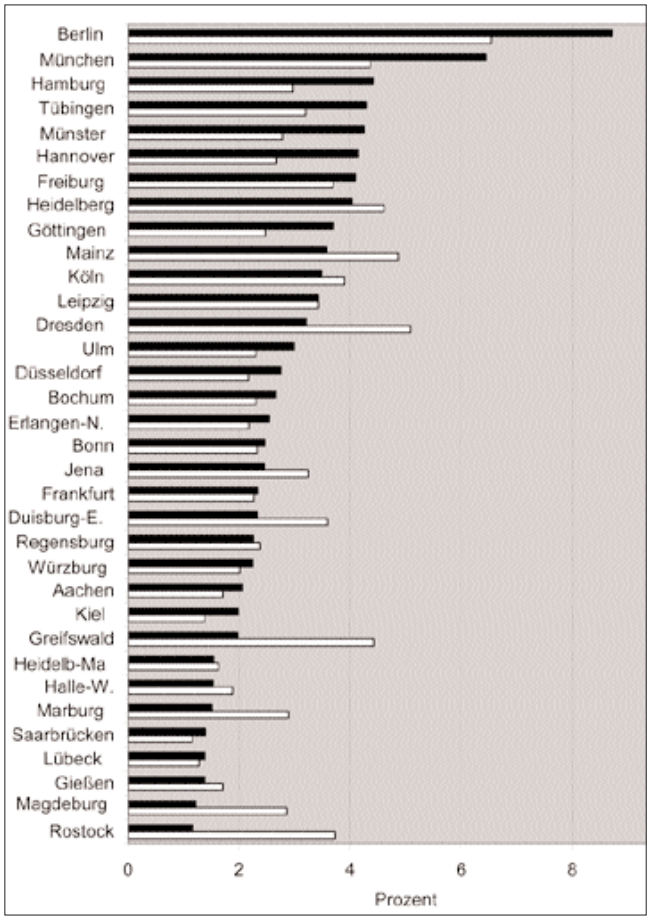


Abbildung 2: Bewerber/innenanteile im ZVS-Verfahren Medizin, oberer Balken: WS 04/04, unterer Balken Hochschulquote WS 05/06



2. Die Bewerber/innen waren bei der Festlegung ihrer Ortswünsche in erster Linie erfolgsorientiert, d.h sie waren bereit, ihre Wunschvorstellungen einer Erhöhung der Zulassungschance unterzuordnen.
3. Zur Identifizierung der erfolgversprechenden Studienorte haben sich die Bewerber/innen offensichtlich an den Verfahrensergebnissen des Vorjahres orientiert und auf die Schlusslichter des letztjährigen Rankings gesetzt. Da sich viele Bewerber/innen so verhalten haben, ist diese Taktik vermutlich nicht immer aufgegangen.
4. Es gibt Unterschiede im Wahlverhalten zwischen den beiden Quoten. Auffallende Beispiele dafür sind Mainz, Duisburg-Essen, Dresden, Rostock, Greifswald und vor allem Marburg. Grund für den deutliche Zuwachs in der Hochschulquote bei Mainz und Duisburg-Essen sind vermutlich die dort durchgeführten Auswahlgespräche. Rostock und Greifswald haben offensichtlich von ihrer bisher schwachen Nachfrage profitiert. Bei Dresden scheint der Wegfall des Sozialkriteriums eine Rolle zu spielen. Marburg verdankt seinen Boom in der Abibestenquote vermutlich seinem im Vorjahr konkurrenzlos günstigen Bewerber/innen/Plätze-Verhältnis.
5. Insgesamt haben sich die bisher enormen Unterschiede zwischen den Universitäten bezüglich der Bewerber/innennachfrage durch das neuen Verfahren verringert.

3. Resümee

Das neue Zulassungsverfahren der ZVS gibt den Universitäten die Möglichkeit, ihre Studienanfänger/innen nach eigenen, aus dem ortsspezifischen Profil abgeleiteten Kriterien auszuwählen. Ebenso haben qualifizierte und zielorientierte Bewerber/innen die Möglichkeit, ohne Einschränkung durch Sozialkriterien um die Studienplätze an den Universitäten ihrer Wahl zu konkurrieren. Durch diesen wechselseitigen Wettbewerb sollen Schwachstellen der akademischen Ausbildung, wie hohe Fachwechsel- und Abbrecherquoten und überlange Studienzeiten, beseitigt werden.
Zu diesem Konzept gehören aber unabdingbar zwei Voraussetzungen:

- Studiengänge mit einem klar erkennbaren ortsspezifischen Profil und
- Bewerber/innen, die sich mit dem fachlichen Profil und den sonstigen Studienbedingungen möglichst vieler Universitäten eingehend befasst haben und in ihrer persönlichen Entwicklung soweit fortgeschritten sind, dass sie aus eigenem Urteilsvermögen in der Lage sind, sich in dieses facettenreiche Spektrum richtig einzuordnen.

Betrachtet man die oben dargestellten, sehr unterschiedlichen Nachfragerankings aus 04/05 und 05/06, so deutet nichts darauf hin, dass ihnen ein durch diese Voraussetzungen geprägtes Szenario zugrunde liegen könnte. Wer beide Seiten kennt, die Studienlandschaft und die Bewerber/-innen, wird sich darüber kaum wundern, denn keine der o.g. Voraussetzungen ist auch nur halbwegs erfüllt. Dazu passt auch, dass die Universitäten weitgehend darauf verzichtet haben, neben der Abiturnote weitere Kriterien anzuwenden, ein Recht, das sie doch schon seit Jahren vehement einfordern. Angesichts der großen Bedeutung der Abiturnote für ein erfolgreiches und zügiges Studium ist dies sachlich jedoch gerechtfertigt (Hinneberg, HSW 4/2003). Aufgrund solcher Unstimmigkeiten zwischen dem offiziellen Ansatz und der Realität konnten oder wollten viele Bewerber/innen den Wettbewerb nicht nach dem propagierten Muster gestalten und haben ihre Ortswahl nach ganz persönlichen Kriterien getroffen. Dies ist nur zu verständlich, denn es steht einfach zuviel auf dem Spiel. Von daher ist es also fraglich, ob das neue Verfahren die gewünschte Wirkung überhaupt erzielen kann. Für WS 05/06 ist deutlich erkennbar, dass sich viele Bewerber/innen an den vermeintlichen Erfolgsaussichten orientiert haben und bereit waren, ggf. ihre Wunschorte, aber auch tradierte Vorurteile, zugunsten besserer Zulassungschancen aufzugeben. Insofern haben die Bewerber/innen mehr Realitätssinn bewiesen als die hochschulpolitischen Weichensteller.

■ **Dr. Hartmut Hinneberg**, bis Juni 2005 Mitglied der Zentralen Studienberatung der Universität Ulm, Kontakt über: petra.hinneberg@uni-ulm.de

Staff are silenced by fear of reprisals

Poll shows lecturers are alarmed at growing threats to their academic freedom, reports Jessica Shepherd.
Four in ten academics say their freedom to express controversial or unpopular opinions is under attack, according to a poll carried out by ICM for The Times Higher. The survey exposes the extent to which university staff fear academic freedom is being eroded. Some 39 per cent of 502 respondents said their right to question received wisdom - enshrined in the Education Reform Act 1988 - was in jeopardy. Some 38 per cent of professors, 45 per cent of senior lecturers and 36 per cent of lecturers said that their academic freedom was under attack.
A separate Times Higher online poll also probed views on academic freedom.
More than 40 per cent of 107 respondents said they felt pressure over what they could say about their work and institution. Almost a quarter admitted to self-censorship out of a fear of their institution, and a similar proportion self-censored lest their peers disapproved. One had been fired for falling foul of guidelines, two had been officially disciplined and nine unofficially reprimanded.
The Education Reform Act 1988 made it a legal right for academics to have the "freedom to question and test received wisdom and to put forward new ideas and controversial or unpopular opinions without placing themselves in jeopardy of losing their jobs or the privileges they may have". Many academics say managerial culture is eroding freedom.
Sally Hunt, joint general secretary of the University and College Union, said: "The Times Higher poll should act as a wake-up call. Universities must protect the rights of academics and the reputation of UK research.
"The number feeling threatened is unlikely to decrease unless universities stop their interventionist approach to research and stop overburdening academics with teaching hours and bureaucracy."
David Rhind, vice-chancellor of City University, added a clause on academic freedom to the university's charter in April. He said: "There is not much point in having a university unless you have academic freedom. I would defend to my death the right to express an opinion that might offend a university or the Government, as long as there was strong evidence for it." ICM interviewed 502 academics by telephone between June 6 and June 12.

Published: 04. August 2006, Jessica Shepherd, jessica.shepherd@thes.co.uk,
http://www.thes.co.uk/current_edition/story.aspx?story_id=2031645

Heinz Bachmann

Heinz Bachmann

Ein Faltprospekt für gutes Hochschullernen und –lehren

Präsentation eines Kommunikationsmittels zum Erhöhen der Transparenz und Verbindlichkeit des Lernens und Lehrens bei Studierenden und Dozierenden an der Zürcher Fachhochschule

In a remarkable initiative, the Zurich Fachhochschule (which also includes the teacher-training college in Switzerland) has produced a simple information leaflet for its various subdepartments designed to increase the transparency of and commitment to learning and teaching among students and teachers. In his article, *Heinz Bachmann* presents the **Foldout Prospectus for Good Higher Education Learning and Teaching** and reports on its theoretical and methodological background. The HSW views this as a commendable initiative and is pleased to help make it better known.

1. Hochschullernen und Bologna-Reform

Gegenwärtig sind die Schweizerischen Universitäten und Hochschulen daran, die Bologna-Deklaration umzusetzen. Die ehrgeizige Absicht dieser Reform zielt darauf ab, „…Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischen, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen …“ (Reichert/ Tauch 2003, S. 17). Einer der Haupttriebfedern des Bologna-Prozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolvent/innen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain (ebd). Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen europäischen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.
Durch die Umstellung der aktuellen Studiengänge auf das Bachelor-Master-System seit Herbst 2005 sind die Hochschulen einem verstärkten Wettbewerbsdruck ausgesetzt. Durch das ECTS Punktesystem (European Credit Transfer Point System) werden auf europäischer Ebene Bildungsangebote vergleichbar und gegenseitig anrechenbar gemacht. Parallel dazu sind in den letzten Jahren im Bildungsbereich Ressourcen knapper geworden. Unter diesen Gesichtspunkten kommt den traditionellen Kernprozessen Forschung und Lehre an den Hochschulen eine zentrale Bedeutung zu.

2. Hochschullehre im Lichte der Bologna-Reform und neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung

In ihrem Trends IV Bericht zur Umsetzung der Bologna-Reform weisen Reichert und Tauch (2005) darauf hin, dass der Bologna-Prozess immer noch allzu häufig als reiner Harmonisierungsprozess von Studienstrukturen gesehen wird. Das Bewusstsein für die Auswirkungen der Bologna-Reformprozesse auf die Hochschullehre und die damit verbundene „pädagogische Neuorientierung, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellt“, fehlt vielerorts noch (S. 3). Diese Bedenken werden auch von Prof. Dr. Rolf Dubs der Universität St. Gallen geteilt, der anlässlich einer Gastvorlesung vom 07.12.2005 im Rahmen der Hochschuldidaktik an der Universität Zürich auf die Gefahr hinwies, dass vor lauter *ECTS-Punkten* und *Workload-Berechnungen* die Qualität der Lehre in Vergessenheit zu gehen drohe.
Der Begriff Didaktik geht auf das griechische Wort *didactos* zurück, was soviel wie lehrbar heisst (Menge 1973, S. 179). Wie die Etymologie zeigt, sind in verwandten Wörtern schon alle Grundbedeutungen erkennbar, die eine heutige Didaktik ausmachen (Kron 2004, S. 39):

- Die Tätigkeit zu lehren.
- Die Auswahl der Inhalte, die gelernt werden sollen.
- Die Lehrmittel also Methoden und Medien.
- Die Schule und die Klasse verstanden als räumliche und soziale Bedingungen.
- Das Lernen.

Modern formuliert, könnte man auch verkürzt von Teaching – Learning – Performing sprechen (vgl. the tuning model, González/ Wagenaar 2003, S.4). In einer zeitgemäßen Hochschuldidaktik muss dabei in dieser Triade bei *Performing* begonnen und erst am Schluss können Fragen des *Teaching* behandelt werden. Damit ist folgendes gemeint: Das formale Aneignen von Wissen, Können und Werthaltungen ist nicht Selbstzweck sondern immer im Bezug auf Anforderungen zu sehen, die die Gesellschaft an ihre akademische Elite stellt. Vereinfacht ausgedrückt, müssen Studierende befähigt werden, das Leben in einer modernen Gesellschaft zu bewältigen und am gesellschaftlichen Fortschritt mitzuwirken. Von diesen Leistungen *(Performing)* her muss also abgeleitet werden, was und wie gelernt werden soll *(Learning)* und erst in einem letzten Schritt wird geschaut, wie entsprechende Lehre auszusehen hat *(Teaching)*.
Die aktuellen Diskussionen zu den Erwartungen der Gesellschaft an Leistungen von Hochschulen sind geprägt durch Schlagworte wie Informationsflut, Globalisierung, Wettbewerb, Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen, um nur einige zu nennen (vgl. Schuetze/ Wolter 2003, Rychen/ Salganik 2003). Einer der weltweit wohl am meisten diskutierte Bericht dazu ist der von der UNESCO publizierte Delors Report zur Bildung im 21ten Jahrhundert

Learning: The Treasure Within (1996). Obwohl die Begriffe Globalisierung und Wissensgesellschaft kontrovers debattiert und interpretiert werden, ist man sich einig, dass der Übergang von einer Industriegesellschaft zu einer im globalen Wettbewerb stehenden Wissensgesellschaft weit reichende Konsequenzen für das Bildungssystem hat. Dazu Webler (2004, S. 17):

> *„Die drastische Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens führt – bis auf einen unentbehrlichen Sockel von Zusammenhangs- und Überblickswissen (Orientierungswissen) – zur (relativen) Abwertung des reinen Faktenwissens und Aufwertung des Wissensmanagements, der Fähigkeit zur Erschließung, Priorisierung und Strukturierung von Wissen. Nicht die Erzeugung immer weiteren Wissens und dessen elektronische Verfügbarkeit ist das weltweite Problem, sondern der Umgang mit ihm. Daher werden überfachliche, relativ abstrakte Fähigkeiten immer wichtiger. Infolgedessen wird die aktuelle Entwicklung der beruflichen Anforderungen mittlerweile weitgehend konsensual bei aller Kritik im einzelnen mit der Liste der Schlüsselkompetenzen in den vier Gruppen der Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz beschrieben. Diese gilt es im Studium zu vermitteln, in die normalen Lehrveranstaltungen zu integrieren und die Studiengänge dementsprechend zu überarbeiten…"*

Diese Entwicklung weg von der Stoffzentrierung in der Lehre hin zur Kompetenzorientierung im Studium ist begleitet von einem „shift from teaching to learning" (Webler 2004, S. 24). In diesem neuen Verständnis von Hochschullehre liegt der Fokus also nicht mehr auf dem Lehren sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der Lernforschung (vgl. Biehler/ Snowman 2000, Bransford/ Brown/ Cocking 1999, Jensen 1998, Rogoff 1990, Spitzer 2002) wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat.

3. Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur

Diese Überschrift ist auch der Titel eines Beitrages von Mandl/ Kopp (2003, S. 71) in einem Buch zu innovativen Ansätzen konstruktiven Lernens (Schettgen/ Scholz 2003). Die Autoren gehen dabei der Frage nach, wie Lernen und Lehren im Lichte moderner Lerntheorien in einer Wissensgesellschaft auszusehen hat (vgl. auch Rittersbacher 2004, Siburg 2004). Generell ist man sich heute einig, dass erfolgreiches Lernen dann statt findet, wenn:

- Das Lernen auf die gemachten Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden abgestimmt wird *(learner and assessment centered approach).*
- Das Wissen nicht einfach von einer Person zu einer anderen Person passiv weitergereicht wird, sondern selbständig und aktiv in einem Handlungskontext erworben werden kann *(selfdirected, situated learning)*.
- Inhalte und Fakten selber entdeckt und in Gruppen besprochen werden können *(discovery, co-operative learning)*.
- Genügend Zeit zur Verfügung steht auch zum Üben *(structered, guided, independent practice)*. Zeitnot macht effektives Lernen nahezu unmöglich.
- Das eigene Lernen zum Thema gemacht wird und als kontinuierlicher, lebenslanger Prozess verstanden wird *(meta cognition, lifelong learning)*.
- Aufgaben zum Problemlösen anregen. Problemlösen und Lernen wird motiviert durch komplexe, authentische Problemstellung *(problem based learning)*.
- Wissen vernetzt wird *(knowledge management, learning communities)*.

Konsequenzen für die Lehre:

- Im Zentrum der Lehre steht der **aktiv Studierende**, der möglichst viel Zeit beim eigenständigen Lernen ***(time on task)*** verbringt oder zusammen mit anderen in Gruppenarbeit sich neue Erkenntnisse aneignet.
- Die Lehrkraft stellt Materialien und Methoden zur Verfügung und versteht sich in erster Linie als Moderator/in, Coach und Strukturbildner bei Gruppenarbeiten und individuellen Arbeits- und Lernprozessen *(challenge-based instruction)*.
- Um die Eigentätigkeit der Studierenden zu fördern und deren Heterogenität zu berücksichtigen, kommen vermehrt auch neue Medien zum Einsatz *(blended learning)*.

Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom **Hochschullernen** als von Hochschullehre gesprochen werden.

4. Dimensionen guten Hochschullernens

In der Schweiz sind zur Zeit Bemühungen im Gange, verschiedene kleinere Fachhochschulen zu größeren Institutionen zusammenzuschließen, um von Synergieeffekten zu profitieren. Im Gefolge dieser Konzentrationsbestrebungen wird es ab 2007 im Kanton Zürich eine große Fachhochschule geben, die Zürcher Fachhochschule. Sie wird bestehen aus der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, der Hochschule für Künste und der Pädagogischen Hochschule. Diese 3 Hochschulen werden zusammen gegen 10.000 Studierende auf Bachelor-Niveau betreuen und von einer wachsenden Zahl von Studierenden auf Master-Stufe genutzt werden. Die zukünftige Zürcher Fachhochschule wird damit zu einer der größten deutschsprachigen Fachhochschulen mit weit über 1.000 Dozierenden.
Im Hinblick auf diese Fusion werden schon im Vorfeld verschiedene Arbeitsgruppen ins Leben gerufen, darunter eine Gruppe für Hochschuldidaktik. Die Vertreter/innen der verschiedenen Teilhochschulen der Gruppe Hochschuldidaktik machen sich Gedanken darüber, in welcher Richtung die Dozierenden unterstützt werden müssen, um den oben erwähnten Ansprüchen der Bologna-Reform und den Erkenntnissen der Lerntheorien gerecht zu werden.
Schnell wird klar, dass eine lange Liste mit Elementen guten Hochschullernens und –lehrens erstellt werden könnte. Diese Tendenz wird noch verstärkt durch die zum Teil verschiedenen Vorstellungen, die mit der Spezialisierung der Hochschule zu tun hat. Es ist nachvollziehbar, dass eine Fachhochschule mit Fokus auf Ingenieurwissenschaften im

Vergleich zu einer Kunsthochschule andere Lernsettings bevorzugt, die in der Fachdisziplin begründbar sind. Auf der anderen Seite ist man sich aber einig, dass über alle Unterschiede hinweg Gemeinsamkeiten bestehen, was das gute Lernen und Lehren an einer Hochschule angeht. Man ist der Ansicht, dass formales Lernen in einem institutionellen Kontext ein dialogischer Prozess ist. Gutes Lernen und Lehren geht nicht ohne gleichzeitigen Einbezug der Studierenden und Dozierenden. So entstand die Idee, wenige, allgemein akzeptierte Dimensionen guten Hochschullernens und -lehrens festzulegen, denen alle Teilhochschulen zustimmen können, unter besonderer Berücksichtigung der daraus ableitbaren Forderungen für Studierende und Dozierende.

Die 7 gewählten Dimensionen betreffen die

- Lernziele
- Lernumgebung und Lernprozesse
- Eigen- und Gruppenaktivitäten
- Authentische Aufgabenstellungen
- Reflexion der Lernprozesse
- Evaluation
- Institutionelle Rahmenbedingungen.

Um die Dimensionen unter den Studierenden und Dozierenden zu kommunizieren, wird ein kleines Faltprospekt gestaltet. Die Dimensionen stehen dort eingerahmt im Zentrum, während links davon die daraus abgeleiteten Anforderungen an die Studierenden formuliert sind und rechts davon die Forderungen an die Dozierenden stehen (siehe Anhang auf Seite 146). So findet man für die Dimension „Lernprozesse reflektieren – meta cognition" für die Studierenden die Forderung „Lernende suchen das Feedback und die sachliche Kritik der Lehrenden und begreifen sie als Chance für die persönliche Entwicklung". Die entsprechenden Erwartungen für die Dozierenden lauten: „Lehrende geben Anregungen zur Reflexion des Lernens. Lehrende verfügen über wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse des Lernens und richten sich in ihrer Lehre danach".

Mit der Abgabe des Leporellos an alle Studierenden und Dozierenden soll Transparenz geschaffen und die Verbindlichkeit für das Lernen und Lehren für alle Beteiligten erhöht werden. Sowohl Studierende wie Dozierende wissen jetzt, was von ihnen erwartet wird und bei Unklarheiten und Versäumnissen kann das Papier als Referenz beigezogen werden. Eine erste Anwendung gibt es schon im Falle des hochschulinternen Beratungsangebotes der Pädagogischen Hochschule Zürich. Die Beratung erfolgt heute mit Blick auf die formulierten Dimensionen und die Lehre kann daran gemessen werden, in wie weit Dozierende und Studierende den an sie gesetzten Forderungen nachkommen.

Literaturverzeichnis

Biehler, R./ Snowman, J. (2000): Psychology Applied to Teaching. Boston.

Bransford, J.D./ Brown, A.L./ Cocking, R.R. (Eds. 1999): How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington D.C.

Delors, J. (Hg.) (1996): Learning: The Treasure within. Paris.

González, J./ Wagenaar, R. (2003): Quality and European Programme Design in Higher Education. [www Dokument; Zugriff Oktober 2005] www.unizar.es/eees/tesie/TUNING_II_2003/Aricle.pdf.

Jensen, E. (1998): Teaching with the Brain in Mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kron, F.W. (2004): Grundwissen Didaktik. München.

Mandl, H./ Kopp, B. (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In H. Altenberg, P. Schettgen & M. Scholz (Hg.), Innovative Ansätze konstruktiven Lernens (S. 70-88). Augsburg.

Menge, H. (Hg.) (1973): Langenscheidts Grosswörterbuch Griechisch-Deutsch unter Berücksichtigung der Etymologie. Berlin.

Reichert, S./ Tauch, Ch. (2003): Trends 2003: Fortschritte auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. [www Dokument; Zugriff Oktober 2005] http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.jspx

Reichert, S./ Tauch, Ch. (2005): Trends IV: Universitäten setzen Bologna-Reform um. [www Dokument; Zugriff Oktober 2005] http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.jspx.

Rittersbacher, Ch. (2004): Look at what I learned – wie Studierende durch motivierende Lehre selbständig vorzeigbare Produkte erarbeiten. Das Hochschulwesen, Jahrgang 52, Nr. 3, S. 114-119.

Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in Thinking. New York.

Rychen, D.S./ Salganik, L.H. (Hg.) (2003): Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society. Göttingen.

Schuetze, H.G./ Wolter, A. (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. Das Hochschulwesen, Jahrgang 51 , Nr. 5, S. 183-189.

Siburg, K.F. (2004): Das aktive Seminar – ein neues Konzept für kreatives Lehren und Lernen am Beispiel von Mathematikseminaren. Das Hochschulwesen, Jahrgang 52, Nr. 1, S. 25-29.

Spitzer, M. (2002): Gehirnforschung und Schule des Lebens. Berlin.

Webler, W.D. (2004): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld.

■ **Dr. phil. Heinz Bachmann,** Leiter des Zertifikatlehrganges für Hochschuldidaktik an der Zürcher Fachhochschule, Pädagogische Hochschule Zürich, E-Mail: heinz.bachmann@phzh.ch

Uni Mannheim: Neue Semesterzeiten

Die Universität Mannheim passt ihre Semesterzeiten dem international üblichen Rhythmus an. Das Herbstsemester dauert jeweils vom 1. August bis 31. Januar, das Frühjahrssemester vom 1. Februar bis 31. Juli. Die Vorlesungszeiten sind künftig von Anfang September bis Weihnachten (Herbstsemester) sowie von Mitte Februar bis Mitte Juni (Frühjahrssemester). Die Änderung greift erstmals mit dem Herbstsemester im September 2006. Mit diesem Schritt sind die Semesterzeiten kompatibel mit wichtigen Partnerländern wie USA, Australien, Frankreich, Großbritannien oder den Niederlanden, mit denen die Universität Mannheim in immer stärkerem Umfang gemeinsame Lehr- und Forschungsprogramme betreibt. Dies erleichtert den internationalen Austausch der Studierenden und Wissenschaftler/innen, die nach Mannheim kommen oder die umgekehrt für ein Semester von Mannheim aus ins Ausland gehen möchten.

Quelle: http://www.uni-mannheim.de/p/3_14.html, 24.08.2006

Anhang: Faltprospekt für Studierende und Dozierende

Dimensionen guten Hochschullernens und -lehrens

Lernende formulieren selber Ziele und verstehen die Bedeutsamkeit vorgegebener Ziele. Sie sehen die Ziele im Zusammenhang des eigenen Wissens und Könnens und im Hinblick auf den Transfer in die Praxis.	**Lernziel(e)** 1 • definieren • formulieren • begründen • situieren *learner and assessment centred approach*	Lehrende formulieren Ziele, die sinnvoll für das Lernen und den späteren Transfer in den Berufsalltag sind. Sie erkunden das Vorwissen bei den Lernenden, um die Anschlussfähigkeit der Inhalte sicherzustellen. Sie sind Experten in ihrem Gebiet und kennen die Schlüsselthemen und -konzepte des eigenen Faches. Sie wählen für das Fachverständnis und den Lernfortschritt relevante Ziele und Inhalte aus (Wissensreduktion).
Lernende sind aktiv. Sie lernen eigenständig und partizipativ und bringen das zu Lernende selber mit ihrem Vorwissen in Beziehung. Sie entwickeln Strategien, zur Informationssuche, -strukturierung und -vernetzung.	**Lernumgebung und Lernprozesse** gestalten 2 *self-directed learning*	Lehrende gestalten Lernumgebung und moderieren Lernprozesse. Sie thematisieren Informationssuche, -strukturierung und -verarbeitung. Sie pflegen einen partizipativen, fördernden und fordernden Umgang mit den Lernenden
Lernende entdecken selber Neues. Sie stellen Fragen und gewinnen neue Einsichten und Fertigkeiten, die sie mit Kolleg/innen überprüfen und weiterentwickeln. (Vernetzung in einer learning community)	**Eigen- und Gruppenaktivitäten** anregen 3 *Discovery, co-operative learning*	Lehrende initiieren Gruppenaktivitäten. Sie moderieren und steuern durch das Anbieten von Methoden das Zusammenarbeiten und Problemlösen.
Lernende lassen sich auf Problemstellungen und Fragen ein und nehmen sich dafür die notwendige Zeit in Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen. Sie entwickeln ihrem Fach gegenüber eine fragende Haltung und die Fähigkeit, Wissen aus anderen Fachgebieten in ihrer Arbeit zu berücksichtigen.	**authentische Aufgaben** bearbeiten 4 *problem based learning, situated learning*	Lehrende generieren authentische, komplexe Aufgaben und Fragestellungen in ihrem realen Kontext. Sie pflegen den Diskurs im eigenen Fach und angrenzenden Fachdisziplinen.
Lernende suchen das Feedback und die sachliche Kritik der Lehrenden und begreifen sie als Chance für die persönliche Entwicklung	**Lernprozesse** reflektieren 5 *meta cognition*	Lehrende geben Anregungen zur Reflexion des Lernens. Lehrende verfügen über wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse des Lernens und richten sich in ihrer Lehre danach.
Lernende schätzen eigene Kompetenzen und Lernleistungen richtig ein. Sie sind sich eigener Stärken und Defizite bewusst und optimieren basierend darauf ihr Lernen.	**Evaluationen** durchführen 6 *evaluation and responsibility as an advisor*	Lehrende stellen Instrumente zur Evaluation der Lernfortschritte bereit. Sie generieren ziel- und kontextbasierte Prüfungsaufgaben. Sie besprechen Prüfungsergebnisse mit Lernenden und beraten diese. Sie geben Lernenden aufgrund (lern-) diagnostischer Überlegungen Feedbacks und helfen ihnen, Hindernisse zu lokalisieren und überwinden.
Lernende kennen die Studienbedingungen und halten sich an die institutionellen Vorgaben. Gleichzeitig nutzen sie eigenverantwortlich die Chancen und Freiräume, die die Hochschule bietet.	**Institutionelle Rahmenbedingungen** berücksichtigen 7 *institutional framework*	Lehrende arbeiten effektiv und effizient unter Berücksichtigung institutioneller Vorgaben. Sie nutzen institutionelle Freiräume zur persönlichen, studentischen und institutionellen Weiterentwicklung.

Wissenschaft und Qualitätssicherung

Evaluationen sind zurzeit in aller Munde – nicht zuletzt im deutschen Wissenschaftssystem. Damit mehrt sich auch die Kritik, und die Stimmen derjenigen nehmen zu, die Evaluationen – kaum eingeführt – am liebsten gleich wieder abschaffen wollen. Jürgen Kocka, Hildegard Matthies und Dagmar Simon (Projektgruppe Wissenschaftspolitik) waren die Initiatoren einer Konferenz am WZB (1. bis 3. Juni 2006), die an diese Debatte anknüpfte. Ziele, Verfahren und Kriterien von Evaluationen wurden aus international vergleichender und historischer Perspektive reflektiert und im Hinblick auf ihre intendieren, nicht intendierten und latenten Effekten betrachtet.

Die Prüfung und Bewertung wissenschaftlicher Leistungen spielt eine Rolle, solange es organisierte Wissenschaft gibt. Das gilt insbesondere für die Evaluierung von Wissen und Erkenntnisansprüchen der Wissenschaft. Ebenso war Wissenschaft immer schon durch Konformitäten geprägt. Die Einhaltung von impliziten Normen und Verhaltenserwartungen kennzeichnet ein wichtiges Identität stiftendes Merkmal von Wissenschaft, wie etwa Robert Merton in seinen Analysen zum Ethos der Wissenschaft konstatiert.
Die Diskussionen um die Leistungen der Wissenschaft als auch die Verfahren zu ihrer Kontrolle haben sich verändert. Ein Ausdruck dieses Wandels ist die Einführung von Evaluationen als flächendeckendes Verfahren der Leistungsbewertung in der Wissenschaft. Historisch betrachtet, kann diese Entwicklung als Versuch der modernen Gesellschaft gelesen werden, bisher eher implizite Qualitätssicherungsverfahren durch Einführung von systematisierten Indikatoren und Bewertungsmodi expliziter und transparenter zu machen und damit auch die Verfahren der Bewertung von Wissen effektiver zu gestalten.
Derlei an Evaluationen geknüpfte Rationalisierungserwartungen könnten insbesondere für die Wissenschaft problematisch sein. Sie führen nicht nur zu überzogenen Erwartungen an das Instrument der Bewertung, sondern lassen in Evaluationsverfahren oft auch den Gegenstand der Bewertung unscharf werden: Geht es beispielsweise um die Bewertung von Erkenntnissen im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Güte oder ihre gesellschaftliche Relevanz oder geht es um die effiziente Organisation der Erkenntnisproduktion, also um Fragen der Steuerung von wissenschaftlichen Institutionen im Hinblick auf den effizienten Einsatz von Ressourcen und um eine Optimierung ihres Ertrags?
Die unterschiedlichen Ziele, vor allem die nicht intendierten Effekte und latenten Funktionen kritisch zu beleuchten, war das zentrale Anliegen der Tagung: aus dem Blickwinkel der Wissenschaftstheorie, der Evaluationsforschung und der Evaluationspraxis. Das Spektrum reichte von der Forderung, Evaluationen gänzlich abzuschaffen, da sie nur unnötige Kosten verursachten (Bruno Frey, Universität Zürich), bis zu Vorschlägen, die Verfahren zu verbessern und ihrem Gegenstand angemessener zu gestalten (unter anderen Thomas Widmer, Universität Zürich).
Rüdiger von Bruch (Humboldt Universität zu Berlin) betrachtete aus einer historischen Perspektive die Qualitätsmaßstäbe bei der Forschungsmittelvergabe - in Bezug auf das 20. Jahrhundert insbesondere das Verhältnis von politisch-ideologischen Steuerungsvorgaben und innerfachlichen Referenzsystemen. Im Zentrum von Jürgen Enders (Universität Twente) historisch-analytischem Überblick über die Strukturen und Mechanismen der Nachwuchsförderung standen die Etappen der deutschen Universitäten vom historischen Erfolgsmodell über die „Krise des wissenschaftlichen Nachwuchses" bis zu den Chancen und Risiken systematischer Leistungskontrollen und -bewertungen über die diversen Nachwuchsstadien hinaus bis zum Professoren-Dasein.
Mit Blick auf die latenten Funktionen sowie die unintendierten Effekte von Evaluationen wurden die Fragen aufgeworfen, ob durch Evaluationen Disziplinierungseffekte zu befürchten sind, indem beispielsweise Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen kritische Themen meiden und es vorziehen, ihre Forschungsthemen am Mainstream wissenschaftlicher Erkenntnis auszurichten (Martina Röbbecke, Wissenschaftsrat Köln), und ob im Zuge des Evaluationsgeschehens zunehmend Moden das Geschäft in der Wissenschaft bestimmen (Dagmar Simon, WZB). Peter Weingart (Universität Bielefeld) machte auf die Tendenz einer Medialisierung der Wissenschaftslandschaft aufmerksam, bei der sich Wissenschaft als Folge einer Fremdsteuerung und externen Bewertung zunehmend an einem nichtwissenschaftlichen Publikum orientiert, und wies auf die Gefahr hin, dass durch die „Evaluitis" (Frey) die Möglichkeit der Selbstbeobachtung der Wissenschaft verloren gehe. Eingerahmt wurden diese empirischen Beobachtungen durch theoretische Reflexionen über das Phänomen nicht intendierter Effekte (Dietmar Braun, Lausanne) sowie eine philosophische Annäherung an eine Wissenschaftstheorie der Evaluation (Marcel Weber, Universität Basel).
Die Konferenz zeigte vor allem dreierlei: erstens die Notwendigkeit, differenzierte Verfahren und Kriterien zu entwickeln, dies insbesondere auch mit Blick auf die unterschiedlichen Disziplinen (Wim Blockmans, NIAS, Wassenar), zweitens den Bedarf einer verstärkten Auseinandersetzung mit den Grenzen einer externen Steuerung der Wissenschaft sowie dem Verhältnis von Selbst- und Fremdsteuerung – und damit auch einer stärkeren Zusammenführung von Wissenschafts- und Evaluationsforschung. Und schließlich sind die Effekte einer zunehmenden Professionalisierung der Evaluationspraxis zu bewerten, in dessen Folge das Evaluieren zunehmend das Geschäft eigenständiger Evaluationsagenturen außerhalb der Wissenschaft wird.

■ **Hildegard Matthies,** Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung,
E-Mail: matthies@wz-berlin.de

Veranstaltung zur „Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung" Das 9. DIE-Forum Weiterbildung am 9./10. Oktober 2006 in Bonn

Am 9. und 10. Oktober 2006 veranstaltet das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Wissenschaftszentrum Bonn das 9. DIE-Forum Weiterbildung.
Fachleute aus Wissenschaft, Politik und Praxis der Weiterbildung erörtern „Die (unvollendete) Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung."
Die Anmeldung ist ab sofort auf www.die-forum.de möglich.

Die Veranstaltung ist Teil der Veranstaltungsreihe „DIE-Forum Weiterbildung", die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung jährlich organisiert. In diesem Jahr geht es um die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals.
Die Lehrenden in der Weiterbildung sind Schlüsselpersonen in der Weiterbildungspraxis und bei der Verwirklichung lebenslangen Lernens.
Das DIE-Forum widmet sich dieser spezifischen Gruppe unter den Aspekten von Professionalisierung und Qualifizierung. Ziel der Veranstaltung ist es, die Situation und die veränderten Anforderungen der Lehrenden in der Weiterbildung zu analysieren und Problemfelder zu diagnostizieren.
Ergänzend hierzu sollen perspektivische Lösungsansätze und Modelle diskutiert werden.

Das Programm:

Montag, 09. Oktober 2006

- ab 11.30 Check in und Imbiss
- 13.00 Begrüßung Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein (DIE)
- 13.15 Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung, Prof. Dr. Wiltrud Gieseke (Humboldt-Universität zu Berlin)
- 15.00-15.30 Kaffeepause
- 15.30-16.00 Vorstellung der Arbeitsgruppen im Plenum
- 16.00-18.00 Parallel stattfindende Arbeitsgruppen:

AG 1: Veränderungen der Aufgaben und Tätigkeitsfelder der Lehrenden
Input: Rosemarie Klein (bbb - Büro für berufliche Bildungsplanung), angefragt
Moderation: PD Dr. Christiane Hof (Universität der Bundeswehr München)

AG 2: Rolle und Identität von Lehrenden, Input: Dr. Roswitha Peters (Universität Bremen), Moderation: Dr. Frank Berzbach (Universität Frankfurt)

AG 3: Soziale und berufliche Situation der Lehrenden - Ergebnisse der Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Input: Dr. Werner Friedrich (Beratungsgesellschaft WSF Wirtschafts- und Sozialforschung),
Moderation: PD Dr. Michael Schemmann (Ruhr-Universität Bochum)

AG 4: Aktuelle europäische Entwicklungen in der Erwachsenenbildung: das Programm Lebenslanges Lernen und der europäische Qualifikationsrahmen, Input: Klaus Fahle (Bundesinstitut für Berufsbildung), Moderation: Dr. Eva Cendon (Donau Universität Krems, Österreich)

AG 5: Kursleiter/innen in Qualitätsmanagementsystemen der Weiterbildung - eine vergessene Gruppe?
Input: Barbara Veltjens (DIE), Moderation: Dr. Udo Witthaus, VHS Minden

- 18.00-18.45 Vorstellung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Plenum
- 19.30 Abendessen mit Abendprogramm

Dienstag, 10. Oktober 2006

- 9.00-9.15 Zusammenfassung der Diskussion vom Vortag, Dr. Susanne Kraft (DIE)
- 9.15-10.15 Professionalitätsentwicklung - die konsequente Fortsetzung der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung, Prof. Dr. Klaus Meisel (VHS München), Moderation: Dr. Susanne Kraft
- 10.15-10.30 Pause
- 10.30-11.00 Trainer - Qualifizierung - Weiterbildung TQW - ein Qualifikationsrahmen für Lehrende
  - Wolfgang Klenk (VHS Stuttgart)
  - Renate Richter (Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V.)
  - Markus Tolksdorf (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung)
- 11.00-11.30 Kommentare
  - Andre Stuker (Schweizer Verban für Weiterbildung, SVEB)
  - Dr. Anneliese Heilinger (Weiterbildungsakademie Österreich, VÖV)
  - Dr. Sabine Schmidt-Lauff (Humboldt-Universität zu Berlin)

- 11.30-13.00 Offene Diskussionsrunde mit dem Publikum (fishbowl): Qualifikationsrahmen und Qualifikationsstandards für die Lehrenden in der Weiterbildung, angefragt: Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie weitere Expert/innen, Moderation Dr. Heino Apel (DIE)
- 13.00-13.30 Blitzlicht und Ausklang des Forums mit Imbiss

Teilnahmegebühr: 40,00 Euro
Anmeldeschluss: 15. September 2006
Veranstaltungsort: Wissenschaftszentrum Bonn, Ahrstr. 45, 53175 Bonn

Weitere Informationen:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
Dr. Susanne Kraft
kraft@die-bonn.de

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Weitere Informationen:
http://www.die-forum.de

Quelle:
http://idw-online.de,
Marianne Massing M. A.,
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 30.08.2006

Master-Studiengang „Schulentwicklung und Qualitätssicherung"

Mit dem Stichwort „Schulautonomie" ist ein bildungspolitischer Perspektivenwechsel verbunden, der in den Schulgesetzen vieler Bundesländer Ausdruck findet: Schulen erhalten erweiterte Handlungsspielräume, werden gleichzeitig aber auf Qualitätssicherung durch eine kontinuierliche Schulentwicklung verpflichtet. Mit diesen neuen Anforderungen an Lehrer, Vertreter der Schulaufsicht u.a. befasst sich der neu eingerichtete Master-Studiengang „Schulentwicklung und Qualitätssicherung". Er vermittelt anwendungsorientiert Kompetenzen der Initiierung und Überprüfung von Qualitätsentwicklungsprozessen in Schulen und wird ab dem kommenden Wintersemester 2006/2007 an der Freien Universität Berlin durchgeführt. Bewerbungsschluss war der 18. August 2006. Mit dem bildungspolitischen Modell der Qualitätsentwicklung an Schulen verändern sich die Anforderungen und Kompetenzprofile derjenigen, die im Bildungssystem den Qualitätszyklus initiieren und überprüfen. Diese Akteure bilden die Zielgruppe des berufsbegleitenden Master-Studiengangs. Er richtet sich an Schulleiter, Vertreter der Schulaufsicht, Seminarleiter, Mitglieder von Steuergruppen an Schulen und an allgemeine Lehrkräfte. Die Studiengebühren betragen 950 Euro pro Semester zuzüglich der Immatrikulationsgebühr. Pro Jahr werden 30 Personen zu dem einjährigen Master-Studiengang zugelassen.

Der Studiengang gliedert sich in vier Module:

- Modul 1: Grundlagen der Organisations- und Personalentwicklung sowie der Schulentwicklung
- Modul 2: Evaluationsforschung
- Modul 3: Unterrichtsforschung, Unterrichtsdiagnose, Unterrichtsentwicklung
- Modul 4: Projektseminar, Erarbeitung eines konkreten Entwicklungsvorhabens zur Erprobung der in den Modulen 1-3 vorgestellten Schulentwicklungs- und Evaluationsinstrumente

Zulassungsvoraussetzungen sind ein Bachelor-Abschluss oder ein gleichwertiger anderer Hochschulabschluss in einem Lehramtsstudium (2. Staatsexamen) oder der Nachweis eines gleichwertigen ausländischen Hochschulabschlusses sowie einer mindestens dreijährigen beruflichen Tätigkeit im Schuldienst.

Die Bewerbungsunterlagen sollen folgende Dokumente umfassen: einen tabellarischen Lebenslauf mit einer Übersicht über die im Schulkontext einschlägigen Erfahrungen, Studienabschlusszeugnisse und Arbeitszeugnisse sowie ein dreiseitiges Exposé, mit dem die Bewerber Auskunft über ihr Verständnis der Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen geben.

Informationen:
Freie Universität Berlin,
Bewerbungs- und Zulassungsstelle,
Stichwort Master Schulentwicklung und Qualitätssicherung,
Kontakt: Dipl.-Kfm. Folker Schmidt,
E-Mail: folschmi@zedat.fu-berlin.de

Quelle: http://idw-online.de/pages/de/news170557, Ilka Seer, Freie Universität Berlin, 03.08.2006,

Hochqualifizierte zieht es ins Ausland

Jahr für Jahr wandern mehr als 100.000 deutsche Staatsbürger aus. Sehr gut ausgebildete, junge Menschen sind am ehesten dazu bereit.

Da dies aber im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung nur wenige sind, stellen Fachkräfte und durchschnittlich qualifizierte Erwerbstätige die Mehrheit der Auswanderer.

Das zeigen das DIW Berlin und das WZB in einer gemeinsamen Studie: „Internationale Mobilität von deutschen Staatsbürgern. Chance für Arbeitslose oder Abwanderung der Leistungsträger?"

Die Analysen basieren auf der vom DIW Berlin in Zusammenarbeit mit Infratest Sozialforschung erhobenen Längsschnittstudie „Sozio-ökonomisches Panel".

Die Analysen zeigen, dass hochqualifizierte Angestellte und solche mit umfassenden Führungsaufgaben im Vergleich zu einfachen Arbeitern doppelt so häufig auswandern.

17- bis 34-Jährige gehen etwa dreimal häufiger ins Ausland als die Vergleichsgruppe der 35- bis 54-Jährigen. Ostdeutsche verlassen Deutschland signifikant seltener als Westdeutsche. Arbeitslose zeigen kein spezifisches Abwanderungsverhalten.

Für arbeitslos gemeldete Personen stellt die Auswanderung in ein anderes Land offenbar keine attraktive Alternative dar.

„Auch die von der Öffentlichkeit häufig wahrgenommene, überdurchschnittliche Zahl der Rentner, die Deutschland im Alter den Rücken kehren, konnten nicht bestätigt werden" kommentiert der Soziologe Jürgen Schupp, DIW Berlin, z. Zt. Fellow am Hanse Wissenschaftskolleg in Delmenhorst (HWK), die Ergebnisse.

Anhand der Hochrechnungen auf Basis der SOEP-Daten kann erstmals gezeigt werden, wie sich die Gruppe der Auswanderer sozio-demografisch zusammensetzt, denn die amtliche Statistik gibt darüber bislang keine Auskunft.

Der Studie liegen 320 repräsentative Fälle der Erhebungsjahrgänge 1985 bis 2002 des SOEP zugrunde.

Literatur:
Jürgen Schupp, Janina Söhn und Nicole Schmiade, Internationale Mobilität von deutschen Staatsbürgern. Chance für Arbeitslose oder Abwanderung der Leistungsträger? In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, Jg. 30, 2-3/2005, S. 279-292, August 2006.

Quelle:
Renate Bogdanovic, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung DIW Berlin, 07.09.2006

Wissenschaftlicher Nachwuchs soll besser begleitet forschen - HRK-Präsidentin zur Zukunft der Promotion

„Doktorandinnen und Doktoranden in Deutschland brauchen weit stärker als bisher eine regelmäßige und verbindlich organisierte Begleitung. Sie müssen eigenverantwortlich forschen können, das bleibt der Mittelpunkt ihrer Qualifizierung. Aber gleichzeitig müssen die Hochschulen sicherstellen, dass die Promovenden systematisch beraten und unterstützt werden." Dies erklärte die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, Prof. Dr. Margret Wintermantel, am 4. August in Bonn. „Unser Ziel ist ein forschungsorientiertes intellektuelles Klima des Austausches der Doktoranden untereinander, mit ihren Betreuern und der internationalen Forschergemeinschaft. Das ist das Klima, das wir brauchen, wenn Qualität und neue Ideen entstehen sollen. Erst kürzlich hat die HRK-Tagung 'Quo vadis Promotion?' diese Einschätzung deutlich bestätigt." Im Rahmen der von der Service-Stelle Bologna und dem Projekt Qualitätssicherung der HRK organisierten Tagung war die deutsche Doktorandenausbildung mit über 200 nationalen und internationalen Experten diskutiert worden.

Von den Tagungsteilnehmern hatte es ein klares Votum für eine individuell zurechenbare, eigenständige Forschungsleistung als Kern der Promotion und gleichzeitig eine stärkere Strukturierung der Promotionsphase gegeben. Promotionskollegs oder Graduiertenschulen etwa könnten dies leisten. In einem solchen Rahmen könne dann auch der Erwerb von Qualifikationen, wie sie für eine spätere leitende Tätigkeit in der Wissenschaft oder auch in anderen Arbeitsfeldern notwendig sind, gefördert werden. „Zur Kompetenz des Wissenschaftlers gehört heute mehr denn je die Fähigkeit, Projekte zu initiieren und zu organisieren, Forscherteams aufzubauen und zu leiten, Inhalte und Ergebnisse der eigenen Arbeit zu vermitteln und den Wissenstransfer bis zur Umsetzung zu begleiten. Wer dies während der Promotion gelernt hat, hat auch für eine berufliche Karriere außerhalb der Wissenschaft gute Grundlagen erworben", erläuterte HRK-Präsidentin Wintermantel.

Quelle: HRK, Bonn, 04. August 2006

Gegen Gebührenpflicht für internetfähige Computer

In einem Offenen Brief hat sich das Rektorat der Fachhochschule Kiel an den schleswig-holsteinischen Ministerpräsidenten und den Schleswig-Holsteinischen Landtag, gewandt und sich gegen eine mögliche Zusatzbelastung der Hochschule durch die Gebührenpflicht für internetfähige Computer ausgesprochen.

Hier der Wortlaut des Schreibens:

Sehr geehrter Herr Ministerpräsident Carstensen,
sehr geehrte Frau Fraktionsvorsitzende Spoorendonk,
sehr geehrte Herren Fraktionsvorsitzenden Dr. Wadephul, Hay, Kubicki und Hentschel,

der Tagesordnung für die 15. Tagung des Schleswig-Holsteinischen Landtages vom 13. bis 15. September entnehme ich, dass das Parlament über Rundfunkgebühren für PCs und Handys diskutieren wird.

Dieser Tagesordnungspunkt ist für mich Anlass, um an Sie den dringenden Appell zu richten, Rundfunkgebühren auf PCs in Hochschulen als nicht sachgerecht abzulehnen.

An der Fachhochschule Kiel gibt es nach einer ersten Erhebung ca. 1.800 so genannte internetfähige Computer. Damit würde die voraussichtliche Zusatzbelastung allein für unsere Hochschule ab 1. Januar 2007 pro Jahr einen Umfang von 367.848 Euro und damit von rund sechs Professuren haben, fiele die bisherige Gebührenbefreiung für Hochschulen weg (1.800 Computer x 17,03€ Monatsgebühr x 12 Monate).

Ich denke, es hieße Eulen nach Athen tragen, müsste ich betonen, dass Hochschulen die Computer und Notebooks in ihren Sekretariaten, Instituten, Laboren, Seminarräumen, Rechenzentren und Hörsälen nicht zur Fernsehunterhaltung nutzen, sondern für Lehre, Forschung oder z.B. die Steuerung maschineller Anlagen. Das gilt im Übrigen zumindest auch für die dienstlichen Handys.

Das Unverständnis ist groß. Es kann nicht angehen, dass die Politik den Hochschulen einen staatlichen Bildungsauftrag erteilt und zugleich Gebührenforderungen für die Nutzung von Geräten billigt, die ausschließlich zur Erfüllung jenes Auftrages verwendet werden. Ein solches Vorgehen wäre unverantwortlich.

Ich bitte Sie dringend, sich dafür einzusetzen, dass diese unzumutbare und unverständliche Belastung der Hochschule abgewendet und mit dieser Zielvorgabe die Regelung der Rundfunkgebühren vor ihrem Inkrafttreten sorgfältig überprüft wird.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr.-Ing. Constantin Kinias
Rektor der Fachhochschule Kiel

Fachhochschule Kiel -
University of Applied Sciences,
Rektorat,
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit,
Leitung: Klaus Nilius,
E-Mail: klaus.nilius@fh-kiel.de,
Internet: http://www.fh-kiel.de

Quelle:
http://www.idw-online.de/pages/de/news174133,
Klaus Nilius,
Fachhochschule Kiel, 07.09.2006,

Fachhochschule Gelsenkirchen: Neuer Master-Studiengang zum Strukturwandel

An der Recklinghäuser Abteilung der Fachhochschule Gelsenkirchen startet ein Master-Studiengang zum betriebswirtschaftlichen und juristischen Umgang mit dem Strukturwandel. Studienbewerber benötigen einen guten ersten Hochschulabschluss, haben aber gute Aussichten auf interessante Arbeitsstellen.

Strukturwandel ist für die Emscher-Lippe-Region keine neue Vokabel. Häufig geht der Strukturwandel in den Firmen und Unternehmen mit schmerzhaften Veränderungen für die Firmenkernkompetenzen, für die Mitarbeiter, für das Wirtschaftsergebnis einher.
Der Recklinghäuser Fachbereich Wirtschaftsrecht der Fachhochschule Gelsenkirchen bietet ab dem kommenden Wintersemester einen Master-Studiengang an, der an der Nahtstelle zwischen Jura und Betriebswirtschaft den Umgang mit dem Wandel lehrt.
Eine solche Studienrichtung sei in Deutschland möglicherweise sogar einzigartig, so die Wirtschaftsrechtdekanin Prof. Dr. Eva-Maria John, und vielleicht gerade im Ruhrgebiet besonders wichtig.
Seit dieser Woche liegt die Akkreditierung für den neuen Studiengang vor, sodass ab sofort Einschreibungen möglich sind. Einschreibeschluss für das erste Semester ist Mitte Oktober.

Der offizielle Studiengangsname lautet „Business Law and Business Management - Structural Change Management", auf Deutsch etwa: das juristische und betriebswirtschaftliche Management des Strukturwandels. Inhaltlich zeigt er den angehenden Mastern, wie man Krisen in Unternehmen mit betriebswirtschaftlichen und juristischen Kenngrößen rechtzeitig bemerkt, wie man die Krise bewältigt und wie man das Unternehmen wieder auf den Pfad des Erfolgs führt.
Dafür sind zwei Semester vorgesehen. Im dritten Semester gehen die Studierenden bereits in Unternehmen, um betreut durch einen Hochschullehrer ihre Fähigkeiten in der Krisenbewältigung zu erproben.
Das vierte und letzte Semester ist für die Abschlussarbeit und die Prüfung zum „Master of Laws" reserviert.

Auf die Absolventen warten Arbeitsplätze etwa bei Wirtschaftsförderern, Banken, Unternehmensberatern oder Gewerkschaften.
„Den Job als Krisenchef eines in die Insolvenz trudelnden Unternehmens werden unsere Absolventen wohl erst mit etwas Berufserfahrung meistern", so John, „qualifiziert dafür werden sie aber sein." Außerdem freut sich die Dekanin, dass in der Akkreditierungsurkunde ausdrücklich erwähnt wird, dass der Masterabschluss den Zugang zum höheren öffentlichen Dienst ermöglicht. John: „Das belegt nicht nur den hohen Standard des Studiengangs, sondern öffnet unseren Absolventen ein Arbeitsplatzsegment, das bisher Universitätsjuristen mit zweitem Staatsexamen vorbehalten war."

Studienbewerber müssen bereits einen guten ersten Hochschulabschluss mitbringen, idealerweise in Wirtschaftsrecht. Aber auch andere Vorstudien sind möglich. Informationen zu den Zugangsbedingungen und zur Einschreibung gibt es unter www.fh-gelsenkirchen.de und weiter zum Fachbereich Wirtschaftsrecht.

Interessenten können unter folgender E-Mail-Adresse einen persönlichen Beratungstermin vereinbaren:
thomas.heide@fh-gelsenkirchen.de

Ihre Ansprechpartnerin für weitere Informationen:
Prof. Dr. Eva-Maria John,
Dekanin im Recklinghäuser,
Fachbereich Wirtschaftsrecht der Fachhochschule Gelsenkirchen,
E-Mail:
eva-maria.john@fh-gelsenkirchen.de

Weitere Informationen:
http://www.fh-gelsenkirchen.de/fb10/informat/studiums-master.htm

Quelle: http://idw-online.de/ pages/de/news171747,
Dr. Barbara Laaser (Pressestelle) Fachhochschule Gelsenkirchen,
18.08.2006

Greifswald ist beliebtester Wunschstudienort für Medizinstudenten

Insgesamt 4.804 Schulabsolventen haben sich in diesem Jahr bei der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (http://www.zvs.de) in Dortmund für ein Medizinstudium in Greifswald mit der Ortspräferenz 1 und 2 beworben. Damit liegt die Universitäts- und Hansestadt Greifswald bundesweit an erster Stelle der beliebtesten Wunschstudienorte für angehende Ärzte. An zweiter Stelle folgt Göttingen, an dritter Position Berlin.
Studienbewerber für zulassungsbeschränkte Fächer wie Medizin können ihren gewünschten Studienort nach einer Ortspräferenz von 1 bis 6 angeben. Insgesamt haben sich in diesem Jahr bei der ZVS in allen sechs Präferenzen 6.611 Studienanwärter für Greifswald angemeldet. Das ist ein neuer Rekord, im letzten Jahr waren es 6.397 Anmeldungen für 242 Plätze in der Humanmedizin und Zahnmedizin. Zusätzlich erhielt die Universität Greifswald 2.317 Bewerbungen für ein Auswahlgespräch. Seit letztem Jahr können die Hochschulen statt 24% jetzt 60% der Antragsteller selbst auswählen. Die Universität Greifswald gehörte zu den wenigen Einrichtungen, die die neuen Auswahlmöglichkeiten schon im vergangenen Jahr genutzt haben. Eigens für das neue Vergabeverfahren hat die Medizinische Fakultät im vergangenen Jahr universitätsinterne Kriterien festgelegt, die auf naturwissenschaftlicher Orientierung und berufspraktischer Erfahrung in Kombination mit einem Auswahlgespräch basieren. Das Verfahren stieß bundesweit auf eine große Resonanz, so dass auch in diesem Jahr eine Auswahl auf der Grundlage sowohl eines Punktesystems als auch von Vor-Ort-Gesprächen geführt wird. In Greifswald studieren knapp 1.300 Studenten Human- und Zahnmedizin.
Gegenwärtig laufen die diesjährigen

Auswahlgespräche in fünf Kommissionen mit jeweils zwei Universitätsprofessoren. In den Einzelgesprächen können die eingeladenen Studienanwärter ihre Motivation und Eignung für ein Medizinstudium in einem direkten Gespräch darstellen. „Wir legen großen Wert auf kommunikative, engagierte und sozial kompetente Medizinstudenten, die sich mit den Problemen des Gesundheitssystems auseinandergesetzt haben und die wissen, was sie in Greifswald erwartet und wo sie sich einbringen wollen", betonte Studiendekan Claus-Dieter Heidecke. „Dafür erwarten die Studenten in Greifswald exzellente Studienbedingungen, eine optimale Betreuung durch ihre Professoren, eine praxisnahe Ausbildung von Anfang an, ein neu gebautes kompaktes Universitätsklinikum und moderne Labore mit besten Forschungs- und Lehrbedingungen." Von den 193 Plätzen in der Humanmedizin werden in den kommenden Tagen 117 Plätze, von 49 in der Zahnmedizin 28 Plätze eigenverantwortlich vergeben. „Nach den guten Erfahrungen mit dem spezifischen Auswahlverfahren vor Ort sind wir nach wir vor bestrebt, künftig alle unsere Studenten selbst auszusuchen", betonte der Dekan der Medizinischen Fakultät, Prof. Heyo K. Kroemer.

Medizinische Fakultät
Studiendekan
Prof. Dr. med. Claus-Dieter Heidecke
Fleischmannstraße 8,
17487 Greifswald

E-Mail: heidecke@uni-greifswald.de
Web: www.klinikum.uni-greifswald.de

Quelle: Constanze Steinke, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 07.09.2006

Prüfungen: Mit GAP auf dem richtigen Weg

Das Prüfungswesen im Bereich der dualen Berufsausbildung verändert sich tiefgreifend.
Neue Prüfungskonzepte und -methoden kommen verstärkt zum Einsatz, um die berufliche Handlungskompetenz von Prüfungsteilnehmern und -teilnehmerinnen sichtbarer und messbarer zu machen. „Abschlussprüfungen", so Prof. Dr. Reinhold Weiß, stellvertretender Präsident und Forschungsdirektor des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf einer internationalen Fachtagung in Bonn, „sind ein Indikator für die Qualität von Ausbildung."
Auf Einladung des BIBB diskutierten rund 100 Experten und Expertinnen aus Wissenschaft, Forschung, Politik, Sozialpartnerverbänden und der betrieblichen Praxis über innovative Prüfungs- und Bewertungsverfahren sowie die neuesten Erkenntnisse, Trends und Entwicklungen.
Wie können Innovationen im Prüfungswesen praktisch umgesetzt werden, um die im Laufe der Ausbildung erworbene berufliche Handlungsfähigkeit der Auszubildenden kompetent erfasssen und bewerten zu können? Mit der auf der Tagung eingehend diskutierten „Gestreckten Abschlussprüfung" (GAP) liegt seit 2002 ein erprobtes Modell für eine innovative Neuregelung vor. Dabei ersetzt Teil 1 der GAP die bisherige Zwischenprüfung, deren Ergebnis nicht auf die Abschlussprüfung angerechnet wurde. Teil 1 der GAP fließt mit 20 bis 40% in das Gesamtergebnis der Abschlussprüfung ein.
Erste Evaluationsergebnisse in fünf Produktions- und Laborberufen der chemischen Industrie sowie zwei Metallberufen im Handwerk zeigen, dass sich das Modell der „Gestreckten Abschlussprüfung" bewährt hat. Allerdings, so das Ergebnis der Workshop-Beratungen, bedarf es noch weiterer Verbesserungen zum Beispiel in Bezug auf die Abstimmung zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule.
„Nationale Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und deren Überprüfung" werden zurzeit für den allgemein bildenden Bereich intensiv diskutiert. Die Experten und Expertinnen waren sich einig, dass dieses an Lernergebnissen (output) orientierte Konzept grundsätzlich auch auf den Bereich der beruflichen Bildung anwendbar ist. Es muss aber dahingehend überprüft werden, welche Standards und strukturellen Merkmale in der beruflichen Bildung bereits etabliert sind, um eine sinnvolle Verknüpfung zu gewährleisten.
Beim Thema „Kompetenzentwicklung" stand die Frage im Mittelpunkt, wie Bewertungsverfahren konzipiert sein müssen, um die in informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen mit einzubeziehen. In Deutschland mit seiner starken Ausrichtung auf formalisierte Bildungswege fehlt es derzeit an durchgängigen Verfahren und einer entsprechenden „Anerkennungskultur". Vorgestellt wurde ein integratives Konzept aus der Schweiz, welches auf ein individuelles Kompetenz-Management ausgerichtet ist und damit die Voraussetzungen für die Anerkennung von Lernleistungen aus allen Lebensbereichen schafft. Damit leistet dieses „Best-Practice-Modell" einen konkreten Beitrag zur Gleichwertigkeit von informell und formal erworbenen Kompetenzen. Der Blick über die Landesgrenzen hinweg wurde durch weitere Erfahrungsberichte und innovative Ansätze aus Frankreich und den Niederlanden komplettiert.
In der Diskussion um Kompetenzen und ihre Bewertung in der Aus- und Weiterbildung wird es, so das Fazit der Beratungen, für Deutschland eine bedeutsame Forschungs- und Entwicklungsaufgabe sein, die Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern systematisch für das deutsche Aus- und Weiterbildungssystem zu nutzen - und einen wechselseitigen Lernprozess zu initiieren und aktiv zu gestalten.
Eine Dokumentation der Fachtagung „Innovative Prüfungs- und Bewertungsverfahren in der Berufsbildung" finden Sie auf der BIBB-Homepage unter nachfolgend aufgeführtem Link.

Inhaltliche Auskünfte im BIBB erteilt:
Daniel Schreiber, schreiber@bibb.de
Barbara Lorig, lorig@bibb.de

Weitere Informationen:
http://www.bibb.de/de/26305.htm

Quelle: http://idw-online.de/pages/ de /news169207, Andreas Pieper, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 21.07.2006

Hauptbeiträge der Hefte 2/2006 des HM, der ZBS und P-OE

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 2/ 2006

Organisations- und Managementforschung

Claudia Meister-Scheytt & Heidi Möller
Erzeugt Autonomie an Universitäten Abhängigkeit?

Stephan Laske & Claudia Meister-Scheytt
Gestalt und Gestaltung der zukunftsfähigen Universität – Potenziale der Universitätsentwicklung unter der Bedingung gegenwärtiger Reformen

Anja von Richthofen
Führungsstile von Fachbereichsleitungen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Wolff-Dietrich Webler
Fallstudie zu einer internen Fusion - Neuordnung von Fächern an der Universität zu Köln
(Integration der lehrerausbildenden Bereiche)

Interviews

Interview mit Prof. Dr. Georg Krücken

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 2/ 2006

Beratungsentwicklung/ -politik

Gerhart Rott
Bologna-Prozess und Studienberatung

Helga Knigge-Illner
E-Learning in der Psychologischen Beratung der Hochschulen

Elke Middendorff & Steffen Weber
Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsangeboten – Ausgewählte empirische Befunde

BORAKEL in der Diskussion

Heinrich Wottawa
BORAKEL: Das Online-Tool der Ruhr-Universität Bochum zur Beratung von Abiturienten bei der Wahl des Studienganges

Gespräch mit Prof. Wottawa

Eine kritische Stellungnahme: Kein Beispiel für integrierte Beratung
(Karin Gavin-Kramer)

Praxisberichte

Petra Droste & Jürgen Eritt
Fit for Job – Schlüsselkompetenzen für Studierende und Akademiker zur Berufsvorbereitung und Arbeitsmarktintegration - Ein Erfahrungsbericht

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 2/2006

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer
Brauchen Wissenschaftler/innen (k)eine Beratung? Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen

Sigrid Metz-Göckel, Ilse Kamski & Petra Selent
Riskieren, promovieren und profilieren - Wissenschaftliche Nachwuchsförderung als universitäres Profilelement

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Max Dorando, Peter Kallien, Roland Kischkel, Renate Kerbst, Gerhard Möller & Christina Reinhardt
Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung – Eine Fortbildung für Führungskräfte der Universitäten Bochum, Dortmund und Witten-Herdecke Teil 2

Personal- und Organisationsentwicklung/ -politik

Renate Pletl
Fachbereichsreferent/innen an deutschen Hochschulen – was tun sie und was sollen sie können?

Reihe Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Anke Hanft (Hg.)
Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Bielefeld 2004 - 2. Aufl. - ISBN 3-937026-17-7 - 525 S. - 32.20 €

BÜCHER UND HEFTE DES UVW-VERLAGES

Reihe 1: Allgemeine Hochschulforschung und Hochschulentwicklung

- *Battke, K./ Cremer-Renz, Ch. (Hg.):* **Hochschulfusionen in Deutschland: Gemeinsam stark?! Hintergründe, Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern.** Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-49-5 - 159 S. - 22.00 €
- *Blom, H.:* **Der Dozent als Coach.** Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-15-0 - 123 S. - 15.90 €
- *Bretschneider, F./ Pasternack, P.:* **Handwörterbuch der Hochschulreform.** Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-38-X - 221 S. - 27.70 €
- *Craanen M./ Huber, L. (Hg.):* **Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung.** Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-39-8 - 149 S. - 19.90 €
- *Cremer-Renz, C./ Donner, H.:* **Die innovative Hochschule. Aspekte und Standpunkte.** Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-42-8 195 S. - 26.00 €
- *Goerts, W. (Hg.):* **Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften.** Bielefeld 2003 - ISBN 3-937026-01-0 - 98 S.- 14.00 €
- *Goerts, W. (Hg.):* **Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften.** Bielefeld 2003 - ISBN 3-937026-00-2 - 142 S. - 18.70 €
- *Gützkow, F./ Quaißer, G. (Hg.):* **Hochschule gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerd Köhler.** Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-30-4 - 375 S. - 28.00 €
- *Gützkow, F./ Quaißer, G. (Hg.):* **Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess.** Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-41-X - 235 S. - 19.90 €
- *Hanft, A. (Hg.):* **Grundbegriffe des Hochschulmanagements.** Bielefeld 2004 2. Auflage - ISBN 3-937026-17-7 - 525 S. - 34.20 €
- *Hanft, A. (Hg.):* **Hochschulen managen?** Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-06-1 - 272 S. - 30.00 €
- *Hanft, A./ Müskens, I. (Hg.):* **Bologna und die Folgen für die Hochschule.** Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-33-9 - 80 S. - 11.70 €
- *Hoffacker, W.:* **Die Universität des 21. Jahrhunderts.** Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-05-3 - 239 S. - 24.50 €
- *v. Holdt, U./ Stange, Chr./ Schobel, K. (Hg.):* **Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen.** Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-35-5 - 154 S. - 19.90 €
- *IZHD Hamburg (Hg.):* **Master of Higher Education.** Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-25-8 - 239 S. - 22.80 €
- *Kruse, O./ Jakobs, E-M./ Ruhmann G.:* **Schlüsselkompetenz Schreiben.** Bielefeld 2003 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-07-X - 333 S. - 33.30 €
- *Michelsen, G./ Märkt, S. (Hg.):* **Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit - Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen.** Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-46-0 - 152 S. - 19.80 €
- *Michl, W./ Krupp, P./ Stry, Y. (Hg.):* **Didaktische Profile der Fachhochschulen.** Neuwied 1998 - ISBN 3-937026-24-X - 145 S. - 9.95 €
- *Oehler, C.:* **Staatliche Hochschulplanung in Deutschland.** Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-13-4 - 400 S. - 35.00 €
- *Orth, H.:* **Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen.** Neuwied 1999 - ISBN 3-937026-08-8 - 121 S. - 14.00 €
- *Pasternack, P.:* **Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin.** Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-40-1 - 253 S. - 29.70 €
- *Schröder-Gronostary, M./ Daniel, H-D. (Hg.):* **Studienerfolg und Studienabbruch.** Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-16-9 - 254 S. - 29.50 €
- *Schulze-Krüdener, J./ Homfeld, H-G. (Hg.):* **Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf.** Bielefeld 2003 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-04-5 - 220 S. - 22.00 €
- *Schwarz, S./ Teichler, U. (Hg.):* **Credits an deutschen Hochschulen.** Neuwied 2000 - ISBN 3-937026-10-X - 242 S. - 20.00 €
- *Schwarz, S./ Teichler, U. (Hg.):* **Wer zahlt die Zeche für wen? Studienfinanzierung aus nationaler und internationaler Perspektive.** Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-32-0 - 58 S. - 9.95 €
- *Welbers, U. (Hg.):* **Studienreform mit Bachelor und Master.** Bielefeld 2003 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-11-8 - 528 S. - 39.50 €
- *Wildt, J./ Gaus, O.:* **Journalistisches Schreiben für Wissenschaftler.** Neuwied 2001 - ISBN 3-937026-09-6 - 138 S. - 19.95 €

Reihe 2: Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

- *Bock, K.-D.:* **Seminar-/Hausarbeiten ... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt - ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen**. Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-29-0 - 48 S. - 9.95 €
- *Dudeck, A./ Jansen-Schulz, B. (Hg.):* **Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip.** Bielefefeld 2006 - ISBN 3-937026-47-9 - 175 S. - 23.00 €
- *Knauf, H.:* **Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit.** Bielefefeld 2005 - ISBN 3-937026-34-7 - 159 S. - 22.80 €
- *Kretschmar, W./ Plietz, E.:* **Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung.** Bielefeld 2005 - 2. Auflage - ISBN 3-937026-37-1 - 36 S. - 9.95 €
- *Viebahn, P.:* **Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre.** Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-31-2 - 298 S. - 29.50 €

Reihe 3: Anleitung für erfolgreiches Studium: Von der Schule übers Studium zum Beruf

(mehrere Titel in Vorbereitung)

Reihe 4: Beruf: Hochschullehrer/in - Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen

- *Webler, W.-D.:* **Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung.** Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-27-4 - 45 S. - 9.95 €

Reihe 5: Hochschulmanagement: Praxisanregungen

- *Henseler, A.:* **Kosten- und Leistungsrechnung an Hochschulen.** Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-12-6 - 36 S. - 9.95 €
- *Hubrath, M./ Jantzen, F./ Mehrtens, M. (Hg.):* **Personalentwicklung in der Wissenschaft. Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven.** Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-44-4 - ca. 150 S. - ca. 20 €
- *Reinhardt, Chr. (Hg.):* **Verborgene Bilder - große Wirkung. Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt.** Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-28-2 - 104 S. - 14.00 €
- *Reinhardt, Chr./ Kerbst, R./ Dorando, M.:* **Coaching und Beratung an Hochschulen.** Bielefefeld 2006 - ISBN 3-937026-48-7 - 144 S. - 19.80 €
- *Webler, W.D. (Hg.):* **Personalentwicklung an Hochschulen.** Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-45-2 - ca. 160 S. - ca. 21 €

Reihe 6: Qualität - Evaluation - Akkreditierung. Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

- *Schwarz, S./Westerheijden,D.-F./Rehburg, M. (Hg.):* **Akkreditierung im Hochschulraum Europa.** Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-36-3 - 261 S. - 34.00 €

Reihe 7: Forschungsmanagement (mehrere Titel in Vorbereitung)

Reihe 8: Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

- *Wunderlich, O. (Hg.):* **Entfesselte Wissenschaft.** Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-26-6 - 188 S. - 24.00 €
- *Ulrich, W.:* **Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.** Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-43-6 - 126 S. - 14.90 €

Veranstaltungskonzepte und -materialien

- *Rittersbacher, Chr.:* **The Spirit of Proverbs. Ein Seminar über Sprichwörter.** Bielefeld 2003 - ISBN 3-937026-03-7 - 44 S. - 9.80 €

Hinweise für Autor/innen der Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Sehr geehrte Autor/innen,
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 Leser/innenkreis 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/innen. 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 die Leser/innen. 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 der Leser/innen. 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 platziert 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/ der Autorin: 1998a, 1998b usw. Die Autor/innen 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/ zur Autorin

Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben:
Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professor/innen Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ..."), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzende/r 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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Kathleen Battke/ Christa Cremer-Renz (Hg.)
Hochschulfusionen in Deutschland: Gemeinsam stark?!
Hintergründe, Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern

ISBN 3-937026-49-5
Bielefeld 2006, 159 Seiten, 22.00 €

Die Globalisierung der Bildungsmärkte, Pisa-Studien und Bologna-Beschlüsse sowie die Anfrage an die Konkurrenzfähigkeit und den kulturellen Stellenwert von Bildung in Deutschland bringt die Hochschullandschaft der Republik kräftig in Bewegung. Manche tektonische Verschiebung ist schon zu beobachten; für die Zukunft haben wir uns möglicherweise eine ganz neue Bildungstopografie vorzustellen: „Für einen solchen Fusionsprozess gibt es in Deutschland kein Vorbild – hier wird Neuland betreten, und die Wege müssen Schritt für Schritt gebahnt und gegangen werden", sagte Dr. Josef Lange, Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2004 in Bezug auf die Fusion zwischen der Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen.
Die Fusion von Hochschulen ist einer der zentralen Versuche, auf die neuen Herausforderungen zu reagieren. Von den einen als Königsweg gepriesen, von anderen abwartend beargwöhnt oder gar grundsätzlich abgelehnt, hat das Zusammenwachsen unterschiedlichster Hochschultypen oder Teilen davon bereits begonnen.
Dieser Sammelband ordnet die zum Teil aufgeregte Diskussion um Hochschulfusionen in Deutschland, bereichert sie mit Hintergrundwissen und will Impulse für die Zukunft geben. Vor allem aber gibt er mit aktuellen Fallbeispielen aus fünf Bundesländern erstmalig Einblick in konkrete Hochschulfusionsprozesse. Das Ziel der Herausgeberinnen: Mit nüchternem, auch kritischem Blick die Chancen der Konzentrationsbewegung herauszuarbeiten – und Entscheidern in Wissenschaft und Politik ebenso wie den von Fusionen betroffenen Menschen Mut zu machen, diese Chancen zu nutzen.

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

Anne Dudeck, Bettina Jansen-Schulz (Hg.)
Hochschuldidaktik und Fachkulturen - Gender als didaktisches Prinzip

Im Zuge des Bologna-Prozesses ist „Geschlechtergerechtigkeit" als eines der Ziele für Hochschulen festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat „Gender" als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierung neuer B/M-Studiengänge festgelegt. Im Profil der neuen Universität Lüneburg sind Gender und Diversity Elemente, die alle Bereiche der Universität betreffen und durch die innovativen Prozesse in Studium, Lehre und Forschung gefördert werden sollen. Hier setzt das vom Niedersächsischen Ministerium geförderte Projekt „Gender-Kompetenz" mit dem Konzept des Integrativen Gendering an. Die in diesem Band vorgestellten Aufsätze zu Gender als hochschuldidaktisches Prinzip sind überwiegend Beiträge der ersten hochschuldidaktischen Ringvorlesung zu Genderaspekten in der Lehre im Wintersemester 2005/06, die sich ausschließlich an Lehrende und Forschende der Universität Lüneburg und anderer Niedersächsischer Hochschulen wandte. Mit dieser hochschuldidaktischen Form der Ringvorlesung zu einem Genderthema betrat die Universität Lüneburg hochschuldidaktisches Neuland. Die Beiträge sind fünf Schwerpunktthemen des Bandes zugeordnet:

1. Gender als didaktisches Prinzip
2. Gender und Fachkulturen
3. Gender in Forschung und Lehre
4. Konzepte genderorientierter Hochschuldidaktik
5. Konzepte gendersensibler Lehre.

In den Beiträgen wird zunächst jeweils der Stand der Frauen-, Männer- und Genderforschung jeweils unter ihren Hauptfragestellungen beschrieben, bevor sie zu Methoden und Handlungskonzepten überleiten. Mit diesem impliziten Überblick zum aktuellen Forschungsstand versteht sich der Band auch als Einführung in Teilbereiche der neueren Genderforschung.

ISBN 3-937026-47-9
Bielefeld 2006, 175 Seiten, 23.00 €