55. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Praxisbezug auf unterschiedlichen Handlungsebenen

- Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten - Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment
- Zur Theorie-Praxis-Beziehung der Wissenschaft und dem Problem des Praxisbezuges im Studium
- Studiengebühren und Familiengründung Eine (noch) unterschätzte Problemzone
- Wie begleitete Selbststudien gelingen Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung
- eLearning im Europarecht – Ein Praxisbericht

3 | 2007

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.,
bis Oktober 2006 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., TU Dresden,
bis Dezember 2006 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. em. 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 zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de".
Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

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
Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info".
Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 27. August 2007

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.

55. 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

65

Hochschulentwicklung/-politik

Stephan Laske, Claudia Meister-Scheytt, Bernadette Loacker & David Lederbauer
Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten - Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment 66

Love Letter to Higher Education:
Zur Theorie-Praxis-Beziehung der Wissenschaft und dem Problem des Praxisbezuges im Studium 74

Gerd Grözinger
Studiengebühren und Familiengründung Eine (noch) unterschätzte Problemzone 76

Hochschulforschung

Brigitta K. Pfäffli, Marius Metzger, Gregor Imhof & Irène Dietrichs
Wie begleitete Selbststudien gelingen Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung 81

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Sandra Müller
eLearning im Europarecht – Ein Praxisbericht 87

In eigener Sache

Ludwig Huber zum 70. Geburtstag 90

Meldungen

Ein Blick auf Themen, die Hochschulen in Großbritannien bewegen 91

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte IVI, P-OE, QiW, HM und ZBS IV

3|2007

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

Der vorliegende Band bietet mit 11 Veranstaltungskonzepten/mustern einen Überblick über Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer kennen Projektveranstaltungen i.d.R. nur im Hauptstudium. Solche Veranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenen zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.
Besonders interessant für alle Lehrenden der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionellen Hochschuldidaktikern.

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003,
142 Seiten, 18.70 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

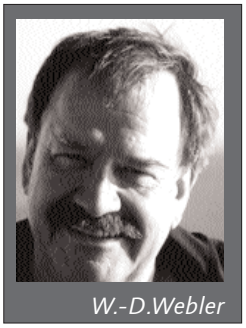
Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der vorliegende Band über Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften vereint 9 verschiedene Konzepte, angesiedelt in der Betriebswirtschaft, der Pädagogik und dem interdisziplinären Raum zwischen Pädagogik, Architektur und Informatik. Er demonstriert damit, in welcher Vielfalt die didaktischen Ideen von Studienprojekten verwirklicht werden können. Eine Fundgrube für Ideen tut sich auf. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.
Besonders interessant für alle Lehrenden der Sozialwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionelle Hochschuldidaktiker.

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003,
98 Seiten, 14.00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22


W.-D.Webler

Die geeignete Verklammerung von Hochschulen und Gesellschaft und darin der Grad notwendiger Autonomie sind Thema fast so lange, wie es Hochschulen gibt. Mit dem gesellschaftlichen Wandel werden immer neue Versuche zur Bestimmung des richtigen Verhältnisses unternommen. Die Einfühung von Kuratorien bzw. Hochschulräten soll vor allem einer besseren Bodenhaftung der Hochschulen und Einbettung im o.g. Sinne dienen. Gleichzeitig wird über parlamentarische hinaus auch direkte gesellschaftliche Einflussnahme installiert, indem grundsätzlichere Entscheidungen der Hochschulen vor dem gesunden Menschenverstand differenzierter, lebenserfahrener (und einflussreicher) Mitglieder der Hochschulräte begründet werden müssen - so der Grundgedanke. Aber ist das die Lösung? *Stephan Laske, Claudia Meister-Scheytt, Bernadette Loacker und David Lederbauer* haben aus ihrem Forschungsprojekt **Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten - Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment** zusammengetragen, die die österreichischen Erfahrungen der letzten drei Jahre spiegeln. Die Autoren berichten im Stil eines Erfahrungsberichts, um das Material lesbarer zu gestalten, von sehr unterschiedlichen Formen der Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben und von durchaus unterschiedlich erfolgreich arbeitenden Hochschulräten. Sie wollen zur entsprechenden bisherigen deutschen Entwicklung beitragen, haben aber auch ein paar dringende Wünsche an den österreichischen Gesetzgeber. **Seite 66**

In dem „Love Letter to HE": **Zur Theorie-Praxis-Beziehung der Wissenschaft und dem Problem des Praxisbezuges im Studium** werden die gegenwärtigen betrieblichen und hochschulischen Grenzen der Förderung des Theorie-Praxis-Bezuges herausgearbeitet. Bisherige Bemühungen scheitern an strukturellen Grenzen. Da eine Problemlösung nicht immer weiter aufgeschoben werden kann, müssen Hochschulen ihre Personalstruktur variieren und eine intermediäre Praxistransferwissenschaft fördern, um sich dem gesellschaftlichen Ausbildungsauftrag adäquat stellen zu können. **Seite 74**

Gerd Grözinger untersucht in seinem Beitrag **Studiengebühren und Familiengründung. Eine (noch) unterschätzte Problemzone** die Wirkungen der Gebühren auf die Familienplanung von Studierenden. Da deutsche Erfahrungen noch nicht vorliegen, zieht er international verfügbare Daten heran. Besondere Aufmerksamkeit gilt ausländischen Finanzierungsmodellen, die negative Folgen auf die Familienplanung explizit vermeiden wollen. Angesichts der deutschen Debatte um Kinderarmut unter Akademikerinnen und um familiengerechte Hochschule ein Thema mit wachsender landespolitischer Bedeutung. Spätestens, wenn deutsche Hochschulen in wenigen Jahren (voraussichtlich 8) in einen verschärften Wettbewerb um Studierende eintreten, könnten auch lokal ausgestaltete Varianten der Studienbeiträge mit Familienkomponente wettbewerbsrelevant werden. **Seite 76**

Während das autonome Selbststudium von den Studierenden zwar nicht in seiner thematischen Richtung (die meist vorgegeben ist), aber in seinem Verlauf selbst verantwortet wird, ist das begleitete Selbststudium - wie der Name schon sagt - von der begleitenden Lehrperson mitverantwortet. Es bedarf der Anleitung und damit der methodisch-didaktischen Vorbereitung der Lehrenden auf diese Aufgabe. Ein Forschungsprojekt hat in Luzern empirisch ergründet, **„Wie begleitete Selbststudien gelingen. Ergebnisse einer Studierenden- und Lehrendenbefragung".** Als Ergebnis wird entsprechendes Beratungswissen von *Brigitta K. Pfäffli, Marius Metzger, Gregor Imhof & Irene Dietrichs* bereit gestellt. **Seite 81**

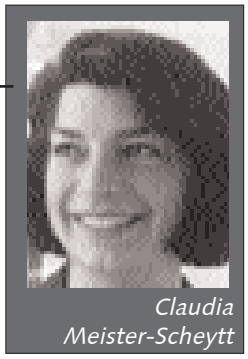
Erfahrungsberichte über Versuche zum Einsatz multimedialer Medien erscheinen dem HSW wichtig, weil sie die Hürden und Grenzen, aber auch Möglichkeiten der Nutzung dieser Medien plastisch werden lassen. Meistens kommen die Fachwissenschaften, um deren Studien es geht, nicht ohne Hilfe von Informatikern o.ä. Fachleuten aus, sodass eine gemeinsame Produktion beginnt. Leider fehlt dann häufig eine mediendidaktische Beratung, sodass nicht jedes technisch mögliche Ergebnis auch optimal lernunterstützend wirkt. *Sandra Müller* berichtet in **eLearning im Europarecht - ein Praxisbericht** über diese Schwierigkeiten und die Begrenzung als Mittel des Selbststudiums, aber auch über die Vorteile der gefundenen Lösung. Voraussetzung ist allerdings die Bereitschaft und Möglichkeit, erhebliche Zeit in die Entwicklung und Erprobung zu investieren. **Seite 87**

W.W.

„Das Hochschulwesen" ist in Norwegen eine akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschrift, in der die Autoren Punkte sammeln können.

Stephan Laske, Claudia Meister-Scheytt, Bernadette Loacker & David Lederbauer

Stephan Laske


Claudia Meister-Scheytt

Bernadette Loacker

David Lederbauer

Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten - Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment

1. Einführung: Hochschulräte[1] sind die Lösung! Aber was ist das Problem?

Die österreichische Universitätsreform, die schließlich im Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) mündete, trat mit dem Versprechen an, die Universitäten in die lang ersehnte Autonomie zu entlassen. Um einen erfolgreichen Übergang zu gewährleisten, war es den Gesetzesprotagonisten zufolge erforderlich, die bisherige „Governance-Struktur" der Universitäten neu zu gestalten. Im Kern ging es hierbei darum, angesichts knapper werdender Budgets und eines intensiveren Wettbewerbs Leitungsmodelle für Universitäten zu finden, die schnelle Entscheidungen ermöglichen, die die Effizienz stärken und damit die viel beklagte Trägheit und Eigenwilligkeit der Universität in den Griff bekommen (vgl. hierzu die Beiträge in Höllinger/Titscher 2004 sowie Welte/Auer/Meister-Scheytt 2005). Das Ergebnis ist eine nunmehr wesentlich veränderte Verantwortungs- und Zuständigkeitsverteilung, die sich in ihrer Grundlogik stark an jener von Kapitalgesellschaften orientiert: Neben ein strukturell sehr starkes Rektorat („Vorstand") und einen tendenziell schwachen Senat tritt als neues Gremium der Universitäts- bzw. Hochschulrat, dem primär eine Aufsichtsratsfunktion zugeschrieben wird und der als sehr machtvoll konzipiert ist. Dieses neue Leitungsgremium steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Basis der Überlegungen bildet ein zweijähriges Forschungsprojekt, in welchem die Räte in ihrer ersten Funktionsperiode begleitet wurden.[2] Es werden damit erstmalig im deutschsprachigen Raum empirische Forschungsergebnisse zu Struktur, Funktions- und Arbeitsweise von Hochschulräten vorgestellt.

2. Zusammensetzung und Aufgaben der österreichischen Universitätsräte

Der Universitätsrat des UG 2002 ist für die 21 österreichischen Universitäten eine gänzlich neue Einrichtung. Seine Konstruktionslogik versucht die „Eigentümerperspektive" des Ministeriums und die „Betroffenenperspektive" der Universitäten miteinander zu „versöhnen", dennoch aber den Grundsatz der „relativen Externität" konsequent durchzuhalten. Dies heißt, dass die Größe des Universitätsrats im Rahmen des vom Gesetzgeber vorgegebenen Spielraums von der Universität selbst bestimmt wird (fünf, sieben oder neun Mitglieder, je nach Entscheidung des Gründungskonvents bzw. des Senats); seine Besetzung erfolgt zu je gleichen Teilen von Universität bzw. Bundesregierung; die so gewählten Mitglieder bestellen einvernehmlich ein weiteres Mitglied.

Discussions on the best way to link together institutes of higher education and society and the necessary degree of autonomy this requires are almost as old as institutes of higher education themselves. Changes in society have led to a continuous series of new attempts to define a correct relationship. The introduction of boards of trustees or university councils should particularly encourage a sound basis and embedment in society in the above sense. At the same time parliamentary influence should be extended through a direct societal influence: Higher education institutes will have to justify their more fundamental decisions in commonsense terms before the life-experienced (and influential) members of a board of trustees—at least, that is the idea. However, is this the right solution? *Stephan Laske et al.* have compiled a set of **Benchmarks for Successful University Council Work: Conclusions From a Real Experiment** from their research project that reflects experiences in Austria over the last 3 years. Using an experience report style to make the contents easier to read, the authors report on the very different forms in which the legal directives have been implemented and on the strong variation in how successfully university councils do their work. They would like to contribute to the corresponding current reforms in Germany, but also have a few urgent requests addressed to the Austrian legislature.

[1] Im folgenden Text werden die Bezeichnungen „Hochschulrat" bzw. „Universitätsrat" synonym verwendet.

[2] Dieses Projekt wurde von 2004 – 2006 vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Nr. 10345) gefördert. Neben einer schriftlichen Befragung aller Universitätsräte stellen Interviews mit 20 Universitätsräten aus 13 verschiedenen Universitäten, mit fünf Rektoren, drei Senatsvorsitzenden und einem Betriebsrat für das wissenschaftliche Personal die zentrale Datenbasis dar.

Zu Universitätsräten können nach § 21 UG 2002 Personen bestellt werden, *„ […] die in verantwortungsvollen Positionen in der Gesellschaft, insbesondere der Wissenschaft, Kultur oder Wirtschaft, tätig sind oder waren und auf Grund ihrer hervorragenden Kenntnisse und Erfahrungen einen Beitrag zur Erreichung der Ziele und Aufgaben der Universität leisten können."* Aktive Politiker, Angehörige der jeweiligen Universität oder Mitarbeiter/innen des Ministeriums sind von einer Mitgliedschaft im Universitätsrat ausgeschlossen (§ 21 Abs. 3 – 6 UG 2002); dagegen sind Wissenschaftler/innen aus anderen (auch ausländischen) Universitäten oder Forschungseinrichtungen zugelassen. Die Amtszeit beträgt fünf Jahre; jene des Rektors bzw. des Rektorats vier Jahre.

Dem Universitätsrat werden vom Gesetzgeber umfangreiche Kompetenzen eingeräumt. So kommen ihm gem. § 21 Abs. 1 UG 2002 u.a. die folgenden Aufgaben zu:

- Genehmigung des Entwicklungsplans, des Organisationsplans und des Entwurfs der Leistungsvereinbarung der Universität sowie der Geschäftsordnung des Rektorats,
- Wahl der Rektorin oder des Rektors aus dem Dreiervorschlag des Senats sowie der Vizerektorinnen oder -rektoren,
- Abschluss des Arbeitsvertrags mit dem Rektor/der Rektorin,
- Stellungnahme zu den Curricula und zu den Studienangeboten außerhalb der Leistungsvereinbarung,
- Genehmigung zur Gründung von Gesellschaften und Stiftungen,
- Genehmigung der Richtlinien für die Gebarung, des Rechnungsabschlusses, des Leistungsberichts des Rektorats und der Wissensbilanz der Universität,
- Bestellung von Abschlussprüfern,
- Zustimmung zur Begründung von Verbindlichkeiten, die über die laufende Geschäftstätigkeit der Universität hinausgehen.

Nun weiß man aus Erfahrung, dass Rechtsanspruch und Rechtswirklichkeit oft weit auseinander klaffen. Eben dies macht es sinnvoll, mögliche Abweichungen und Risiken ex ante zu bedenken, um Dysfunktionalitäten frühzeitig begegnen zu können. Vor dem Hintergrund unserer empirischen Erfahrungen wollen wir deshalb auf potenzielle Klippen hinweisen, an denen die guten Absichten möglicherweise scheitern könnten – auch wenn selbstverständlich die jeweiligen Kontexte unterschiedlich sind, kann es für deutsche Hochschulen und Hochschulpolitiker durchaus hilfreich sein, einen Blick über den Zaun zu werfen und zu prüfen, ob bzw. inwieweit die Erfahrungen Dritter auch für sie nützlich sind.

3. Empirische Befunde und Gestaltungsempfehlungen zur Verbesserung der Funktionsfähigkeit von Universitätsräten

a. Welchen Rat braucht die Universität? Rollenklärung und Identitätsarbeit als Grundvoraussetzung.

Zunächst besteht die Aufgabe darin zu klären, welchem Funktionsverständnis der Universitätsrat entsprechen soll bzw. will. Durch die Definition von Aufgaben und Kompetenzen wird vom Gesetzgeber zwar eine allgemeine Rahmenvorstellung vorgegeben, dennoch entsteht die Identität eines Gremiums erst in der Auseinandersetzung mit sich selbst und den Erwartungen, Funktionszuschreibungen, oft auch Rollenzumutungen der internen und externen Kooperationspartner/innen. Das Spektrum der Aufgabeninterpretation eines Universitätsrats ist breit (vgl. Cornforth 2003). Es reicht vom „kontrollierenden bösen Wachhund"[3] über die „Ersatzmannschaft des Ministeriums" (Vertretung ministerieller Interessen), den „back seat-driver" oder den „kritischen Freund" bis hin zum Legitimationsbeschaffer, der vorbereitete Entscheidungen lediglich abnickt.

Nun wird ein Gremium nicht allein schon dadurch funktionstüchtig, dass es eine konstituierende Sitzung abhält und eine/n Vorsitzende/n wählt. Vielfach treffen in universitären Aufsichts- oder Beratungsgremien Personen mit unterschiedlichem institutionellem, fachlichem und politischem Hintergrund zusammen, die sich zunächst nicht persönlich kennen. Dennoch wird von ihnen erwartet, dass sie sehr rasch kompetente und konsistente Entscheidungen fällen können – schließlich geht es um zentrale Entwicklungen der Universität. Einige österreichische Räte haben daraus die Konsequenz gezogen und zu Beginn ihrer Tätigkeit eine ein- bis zweitägige Klausur abgehalten, auf der sie ihr Selbstverständnis, die Grundregeln ihrer Zusammenarbeit und der Kooperation mit den anderen Leitungsgremien der Universität geklärt haben. *„Das sind bei uns sieben Leute, die einander ja überhaupt nicht kannten vorher. Sie sind durch diesen Rekrutierungsprozess zusammengewürfelt worden und müssen jetzt diese wichtige Aufgabe übernehmen. Da braucht es auch einen – nennen wir es einmal – zwischenmenschlichen Prozess des Zusammenwachsens, des Einander-Kennenlernens, des Verständnis-Gewinnens für die Eigenheiten, die jeder hat. Aber auch für die Ressourcen, die mit diesen Eigenheiten verknüpft sind"* (U 075).[4] In anderen Universitätsräten erfolgte diese Rollenklärung eher naturwüchsig, ungesteuert und entsprechend holpriger: *„Es ist eigentlich erstaunlich, mit welcher Naivität erfahrene Leute in einen derartigen Prozess hineingestolpert sind und nicht bereit waren, diese zeitliche Investition vorzunehmen – die hätte sich inzwischen längst amortisiert"* (U 018).

Konsequenterweise sollten derartige Identitätsfindungsprozesse möglichst rasch nach der Konstituierung in Gang gesetzt werden, wenn man nicht später viel Zeit und Energie in Diskussionen investieren will, weil jeder Einzelne in weiterer Folge vor dem Hintergrund seines individuellen Verständnisses und mentalen Modells argumentiert und agiert.

b. Wie soll der Universitätsrat strukturiert sein? Es gibt keinen systematischen Vorteil der Externen vor den Internen –und umgekehrt.

Ein potenzielles Konfliktfeld betrifft die Frage, ob Universitätsräte als Gremien von Externen oder als „duales Modell" konzipiert werden sollen, in denen externe Personen und Angehörige der jeweiligen Universität zugleich vertreten sind. Diese Frage ist letztlich nicht „wahrheitsfähig" in

[3] So ein Angehöriger einer österreichischen Universität – selbst Mitglied eines Universitätsrats.

[4] Die wörtlichen Zitate stammen aus Interviews mit Universitätsräten – sie wurden zur Sicherung der Vertraulichkeit verschlüsselt.

dem Sinne, dass eindeutige sachliche Präferenzen für eine bestimmte Alternative sprechen: Eine völlig externe Besetzung (wie etwa in Österreich) kann als Zeichen für eine stärkere Betonung der „Zivilgesellschaft" gewertet werden, die beratend oder entscheidend auf die Entwicklung der Universität Einfluss nehmen soll. Sie dient der Rollenklarheit, weil dadurch die Kontrollierten aus dem kontrollierenden Organ ausgeschlossen sind und auf diese Weise eine „Selbstkontrahierung" unterbunden wird. In einer skeptischeren Interpretation kann man die externe Beschickung aber auch als Ausdruck von Misstrauen gegenüber internen Entscheidungsträgern, deren Interessen und Entscheidungskompetenz werten. Nicht zu übersehen ist allerdings, dass eine rein externe Besetzung mit dem Risiko unzureichender interner Systemkenntnisse und daraus resultierender Manipulationspotenziale durch offizielle oder informelle Informanden verbunden ist.

In einem dualen Modell mit universitätsinternen und -externen Mitgliedern wird der unterschiedliche Informationshintergrund als produktiv angesehen, kann die Spannung zwischen Hochschule und Gesellschaft systematischer thematisiert werden, werden verdeckte Interessen der Externen möglicherweise sichtbarer. Aber auch dieses Konzept kann dazu führen, dass Informationsvorsprünge der internen Mitglieder (und deren Interessen) die Unabhängigkeit der Externen und damit deren Stellenwert beeinträchtigen. Welche Alternative von den politisch Verantwortlichen auch vorgegeben wird, wichtig erscheint es, dass sich die Gremienmitglieder der Potenziale und der Beschränkungen des jeweiligen Modells bewusst sind.

c. Größe und Auswahllogik: „Klein" ist nicht automatisch effizient; große Namen sind nicht zwingend produktiv; Vielfalt ist jedenfalls besser als Einfalt.

Die Praxis der Mitgliederbestellung kennt sehr unterschiedliche Varianten – in der Regel sind sowohl politische als auch universitäre Instanzen in diese Entscheidung eingebunden. Grundsätzlich ist ein Bestellmodus empfehlenswert, der jedenfalls eine „doppelte Legitimation" sicherstellt. Dies bedeutet, dass jeweils einer der Entscheidungspartner eine Liste mit Personen vorschlägt, die er für geeignet hält, und der jeweils andere Partner die von ihm zu nominierenden Mitglieder auswählt. Auf diese Weise kann eine mögliche (in Österreich zu Recht stark kritisierte) parteipolitische Färbung der Mitgliederbestellung eingebremst werden. Wenn zuvor zwischen den Beteiligten ein Einvernehmen über die zentralen Auswahlkriterien hergestellt werden kann, wirkt dies darüber hinaus stark konfliktreduzierend. Bedauerlicherweise ist dies bei der ersten Besetzung der Universitätsräte durch die Regierung nicht immer gelungen: *„Also das ist doch kein Verfahren. Und dann weiß ich ganz genau, es gab Listen, erstellt von Schwarz-Blau (den damals regierenden konservativen und rechts-liberalen Regierungsparteien; die Verf.), die hat sie ungesehen weitergeleitet an die Bundesregierung. War ihr völlig egal. Das heißt, es ist totaler Parteieneinfluss, und das stört mich"* (U 105).

Die österreichischen Universitätsräte umfassen zwischen fünf und neun Mitgliedern. Vor allem in „kleinen" Räten kann die Bedeutung der Auswahl kaum überschätzt werden – zeitlich, persönlich oder aufgrund unzureichender Fachkompetenz bedingte Ausfälle eines Mitglieds sind dort nur schwer auszugleichen. So gibt es beispielsweise an einer österreichischen Universität einen „hochkarätig" (d.h. mit relativ prominenten Managern) besetzten Rat, der des Öfteren nicht beschlussfähig ist, weil anderweitige Aufgaben eine höhere Priorität besitzen. *„Der Vorsitzende macht die ganze Arbeit […] während die anderen bei den Sitzungen fast nie da sind"* (U 105). *„Die anderen [Universitätsratsmitglieder, Anm.] haben von Haus aus gesagt: Du bist der Pensionist, du machst das jetzt"* (U 141)! Eine Anhebung der Mindestgröße des Rats auf sieben Personen könnte dazu beitragen, ein breiteres Meinungsspektrum zu sichern und die Abhängigkeit von „Ausfällen" zu reduzieren.

Es gibt keine Patentrezepte für derartige Personalentscheidungen – dies hängt ganz wesentlich auch vom Typus der jeweiligen Universität ab: Manche österreichische Universitäten haben als Räte eher „Knotenpunkte" in wichtigen Netzwerken ausgewählt; andere dürften bei der Auswahl die Erschließung möglicher Sponsoringkontakte im Sinn gehabt haben; dritte wiederum haben eher nach fachlichen, lokalen oder regionalen Kriterien entschieden. Hilfreich dürfte es jedenfalls sein, wenn fachliche Kompetenz, persönliche Autorität, Integrität und Unabhängigkeit zusammen treffen. Je stärker ein (externes) Ratsmitglied universitätsinternen oder gar politischen „Fraktionen" zugerechnet werden kann, desto fragwürdiger sind seine Legitimation und seine Akzeptanz. Dies wirkt sich auch auf die Arbeit des Gremiums als Ganzes aus.

Zumindest in Universitäten mit einem breiten Fächerspektrum trägt es zur Akzeptanz bei, wenn sich diese Vielfalt auch in der Zusammensetzung des Universitätsrats widerspiegelt. Damit ist keinesfalls gemeint, dass einzelne Ratsmitglieder einzelne Fachgebiete vertreten sollen, dies wäre ein massives Missverständnis eines Gremiums, welches das Interesse der Gesamtinstitution zu wahren hat. Es geht vielmehr um die Sicherung der Sensibilität gegenüber und des Verständnisses von unterschiedlichen disziplinären Subkulturen – man kann dies auch als „organisationale Vielsprachigkeit" bezeichnen, die ein Universitätsrat als Basiskompetenz benötigt. In einem Interview mit einem aus der Wirtschaft stammenden Vorsitzenden eines Universitätsrats meinte dieser (U 141), dass seine zentrale Lernerfahrung darin bestand, zu erkennen, dass wirtschaftliche Kategorien nicht bruchlos auf Universitäten übertragen werden können. Er betonte, dass es kulturelle Eigen-Arten gibt, die Universitätsexterne zunächst verstehen lernen müssten, wenn sie nicht Schiffbruch erleiden wollen: Gegenüber Experten ist eben oftmals der zwanglose Zwang des besseren, nicht des machtvolleren Arguments angesagt.

Der Stellenwert dieser Aussage wird deutlich, wenn man die Struktur der österreichischen Universitätsräte betrachtet: Von den insgesamt 139 Mitgliedern sind 44% dem Wirtschaftsbereich zuzuordnen; weitere 6% sind Professor/innen aus den Wirtschaftswissenschaften. Auch wenn es völlig unstrittig sein sollte, dass in einem zentralen Leitungsgremium der Universität hinreichend Wirtschaftskompetenz vertreten ist, muss die Frage erlaubt sein, ob damit nicht ein „mentaler ökonomischer Überhang" produziert wird, der sich für eine langfristige Universitätsentwicklung auch kontraproduktiv auswirken kann?

d. Entspricht die Sorgfalt des Auswahlverfahrens dem Stellenwert der Position? Universitäten können von der Vorgehensweise in Wirtschaftsunternehmen lernen.

Sowohl die von Regierungsseite als auch die von den Gründungskonventen gewählten Mitglieder wurden – nach den uns vorliegenden Informationen – in erster Linie „durch Zuruf" bestimmt: *„Und der Grund, warum ich hier bin, […] ist ja auch wieder ein politischer […] Ich bin eine Quote. … – nachdem ja damals die Universitäten von sich aus so wenig Frauen bestellt haben, erging der Rundruf an alle Minister: Kratzt's zusammen, was ihr an Frauen findet"* (U 112).

Für die Wirksamkeit von Universitätsräten ist es von ausschlaggebender Bedeutung, welche „mentalen Modelle" von Universität handlungsrelevant sind. In unserer Untersuchung kommt zum Ausdruck, dass die Ratsmitglieder über sehr unterschiedliche Bilder von Universität verfügen. So findet sich u.a. die Vorstellung von „Universität als Ort der Reflexion und als Produktionsstätte gesellschaftskritischen Wissens" neben jener der „Universität als Ort der Elitenbildung" oder der Sichtweise von „Universität als privatwirtschaftlicher Unternehmung", welche mit entsprechenden „Werkzeugen" (wie etwa Zielvereinbarungen) zu steuern ist (vgl. du Gay et.al. 1996). Diese Perspektive bzw. Zuschreibung zeigt sich u.a. in folgenden Zitaten: *„Im April sag' ich: Meine Herrschaften, erstes Quartal vorbei, wie schaut's aus? Budget – Soll – Ist. Wo liegen wir? Zack, zack. Juli, zweites Quartal vorbei. Ich mach das Gleiche. … Ich hätt' auch lieber jedem gesagt, du kriegst noch einen Tausender mehr, weil Du brav bist, und noch ein paar Stellen dazu. Aber es erfordert manchmal harte Entscheidungen, wo man auch manchmal einen Mitarbeiter kündigen muss. Das nützt einfach nichts. Das ist wie in jedem Unternehmen." (U 097); „Es ist ein Blödsinn zu glauben, man könne Leistungen auf der Universität nicht wie in der Wirtschaft anhand quantitativer Kriterien messen. Die angeblichen qualitativen Seiten dieses Berufes sehe ich nicht als Hindernis hierfür"* (U 092).

„Wovon das Vorverständnis voll ist, davon läuft die Auslegung über" – formuliert der Rechtsphilosoph Dieter Suhr (1976, S. 71). Dies verweist darauf, dass die persönlichen Vorstellungen der Universitätsräte den Prozess der Identitätsbildung und die konkrete Arbeitspraxis des Leitungsgremiums nachhaltig beeinflussen und es zweifellos Sinn machen würde, vor der Bestellung ausführlichere Gespräche mit möglichen Kandidatinnen oder Kandidaten zu führen. Vorstellbar wäre sogar, dass sich Interessent/innen für die Position eines Universitätsrats schriftlich bewerben müssten (auch wenn dies wohl zu einer weniger prominenten Liste führen dürfte). Dies würde die Möglichkeit eröffnen, im Vorfeld konkret auf Erwartungen und Belastungen einzugehen, die mit der betreffenden Funktion verbunden sind. Regelmäßig zu hörenden Bedenken, prominente Personen würden sich nur ungern einem derartigen Auswahlverfahren unterziehen, kann die Frage entgegen gehalten werden, ob diese Personen dann tatsächlich jenes Funktionsverständnis besitzen, das sich Universität oder Ministerium wünschen. Die Einführung von Bewerbungen würden jedenfalls jene Personen herausfiltern, die von der eigenen Wichtigkeit so überzeugt sind, dass sie gebeten werden wollen. Bei der Besetzung von Aufsichtsraatspositionen bedienen sich Wirtschaftsunternehmen zunehmend der Hilfe von Beratern, die sich auf Personalsuche und –auswahl spezialisiert haben. Wenn Universitäten sich von den hier und da noch anzutreffenden eigenen Omnipotenzphantasien trennen, könnte eine entsprechende Vorbereitung der Entscheidung ein hilfreicher Schritt zur Professionalisierung sein.

e. „Innen" oder „außen"? Über die schwierige Balance von Nähe und Distanz.

In unserer Untersuchung hat sich gezeigt, dass das Gremium „Universitätsrat" oft als Fremdkörper oder als wenig greifbares, aber doch machtvolles Organ wahrgenommen wird. Dies resultiert zum einen daraus, dass im österreichischen Ratsmodell nur universitätsexterne Mitglieder vorgesehen sind. Zum anderen ist dies aber auch der Tatsache geschuldet, dass viele Universitätsräte offenbar nur wenig Wert auf die Kommunikation in die Universität hinein legen.[5] Mangelnde Sichtbarkeit führt nicht dazu, Vertrauen in die Kompetenz, in das Engagement für die Institution oder in die Gesprächsfähigkeit aufzubauen. Ein Rat drückt dies folgendermaßen aus: „[…] *dieses Gremium ist in der Universität ein unbekanntes Wesen. Die sieht man vielleicht, wie sie durchs Haus huschen und dann verschwinden und das ist es schon. Und dann kriegt man nur Ergebnisse, immer gefiltert durch das Rektorat oder sonst irgendwie auf der Gerüchteebene zurückgespeist. Das heißt, potenziell ist der Universitätsrat für die Universität – wenn Sie so wollen – ein Projektionsschirm, wo alles Mögliche, aber auch Unmögliche an Phantasien hinein projiziert werden kann. Und wenn es hier nicht direkte Begegnungen gibt, dann ist an diesen Übertragungen – um psychoanalytisch zu sprechen – auch gar nicht zu arbeiten. Dann festigen sich die. Es ist ja auch ganz klar, der Rektor nutzt den Universitätsrat ja auch für seine Politik. Also, wenn der was ganz Bestimmtes bewirken will und heftig Widerstand spürt, dann sagt er: Der Universitätsrat will das. […] Jedenfalls bin ich mir da sehr sicher, dass der Unirat für die Uni und die internen Prozesse ein Fremdkörper ist"* (U 075).

Ein anderer Rat bringt seine Grundhaltung folgendermaßen zum Ausdruck: „… wir sind nahe, aber außen" (U 033). Die Position des „Außen" ist allerdings nicht nur nachteilig. Sie reduziert das Risiko, als Beschwerdebriefkasten missbraucht zu werden, sich zu stark in operative Fragen einbinden zu lassen oder gar selbst aktiv an entsprechenden Machtspielen teilzunehmen.

Ein Entscheidungsgremium, das in der Wahrnehmung der Universitätsangehörigen zu weit „Außen" steht (und dem es deshalb oft an ausgewogenen Informationen fehlt), hat unweigerlich Akzeptanzprobleme: *„Es gibt* [universitätsintern, Anm.] *Klagen, wir wissen eigentlich nicht, wo der Universitätsrat ist und wozu der gut ist. […] Sicher liegt das auch daran, dass es da im Rat ganz unterschiedliche Vor-*

[5] In einer ergänzenden Studie konnten wir beispielsweise feststellen, dass sich die offiziellen Internetseiten der meisten Universitätsräte in einem eher desolaten Zustand befinden·

stellungen gibt. … Aber ich nehm's mittlerweile so hin" (U 206). Steht das Gremium dagegen zu weit „Innen", wird es sehr rasch als potenzielle Konkurrenz zu Rektorat und/oder Senat wahrgenommen. Ein sorgfältiges „Grenzmanagement", ein sehr bewusster Umgang mit der eigenen Funktion, die immer wieder neu zu bestimmende Äquidistanz zu den anderen Akteuren auf der Leitungsebene (auch auf der symbolischen Ebene) und nicht zuletzt eine angemessene „Sichtbarkeit" können helfen, dieses unvermeidbare Spannungsverhältnis auszutarieren.

Die Positionierung ist letztlich abhängig von dem grundlegenden Funktionsverständnis des Rates selbst. Die Hoffnung auf eine nachhaltige Unterstützung durch den Universitätsrat bringt ein Rektor sehr deutlich zum Ausdruck: *„Notwendig wäre wirklich ein Commitment auch gegenüber der Öffentlichkeit, dass man die Interessen der Universität auch anderen gegenüber bzw. nach außen vertritt. Dass man bereit ist, für die Universität etwas zu tun und sich einzusetzen"* (R 005).

f. Wie kompetent sind Universitätsräte in ihren Urteilen? Was ich nicht weiß, sollte mich interessieren.

Von ihrer Konstruktionslogik sind (die österreichischen) Universitätsräte in erster Linie für strategische Fragen zuständig. Aber auch diese formale Beschreibung lässt unterschiedliche Haltungen und Kooperationsformen gegenüber den übrigen Leitungsorganen zu: Ein Rat kann sich beispielsweise als „Prüforgan" verstehen, dem Organisations- und Entwicklungsplan sowie die Entwürfe zu den Leistungsvereinbarungen vorzulegen sind und der diese akzeptiert, zurückweist oder mit Überarbeitungswünschen versieht. Oder er begreift sich als Dialogpartner, der sich durch den regelmäßigen Kontakt mit den relevanten universitätsinternen Instanzen in die Strategieentwicklung einbringt. Für die Entwicklung von Expertenorganisationen erscheint uns der zweite Weg letztlich als produktiver, angemessener und respektvoller (vgl. Laske/Meister-Scheytt 2003).

Grundbedingung hierfür ist aber, dass die Universitätsräte bei ihren Entscheidungen über eine hinreichende Informationsbasis verfügen. Diese betrifft nicht nur die Kenntnis der gesetzlich festgelegten Rechte und Pflichten des Gremiums (es ist vereinzelt vorgekommen, dass noch drei Jahre nach der Konstituierung des Gremiums der/die Vorsitzende der festen Überzeugung war, dass dem Universitätsrat eine aktive Rolle im Rahmen von Berufungsverfahren zukomme!), sondern auch die Auseinandersetzung mit den strukturellen, personellen, ökonomischen und insbesondere wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Gegebenheiten, den Stärken und Schwächen der Institution und deren perspektivischen Entwicklungen. Damit meinen wir nicht, dass Mitglieder eines Universitätsrats über disziplinäres Detailwissen verfügen müssen – sie müssen aber im Sinne von Urteilsfähigkeit in der Lage sein, durch Nachfragen ein differenziertes Bild von Problemsituationen, gegebenen Handlungsmöglichkeiten sowie den mit diesen jeweils verbundenen Chancen und Risiken zu entwickeln. Dies wiederum setzt aktive Informationssuche und die Offenheit gegenüber alternativen Informationsquellen voraus: Informiert sein basiert auf der Einlösung von Bring- und Holschuld zugleich. Die Praxis der österreichischen Räte zeigt auch hier ein breites Spektrum an Grundhaltungen. Man findet einerseits Beispiele für eine recht selektive Informationspolitik (z.B. indem die dominierende Quelle für Informationen das Rektorat oder Personen darstellen, zu denen einzelne Ratsmitglieder ein besonderes Naheverhältnis haben). Ein Rektor charakterisiert dies eher kritisch: *„Die meisten Leute, die in einem Aufsichtsrat sitzen, nehmen ihre Aufgabe ernster. Ich habe den Eindruck, dass sich die Uniräte nicht ausreichend Mühe machen, die je speziellen Erfordernisse der ihnen anvertrauten Uni zu ergründen. Ich würde als Aufsichtsrat Produktionsstätten besuchen und mit Leuten reden. Wenn man nach zwei Jahren immer noch seltsame Ansichten über das Funktionieren einer Universität hat – z.B. der Glaube an das Funktionieren von Top-Down-Strategien in der Wissenschaft -, dann müsste einem das zu denken geben.* (R 001). *E*s gibt andererseits aber auch ein geradezu beispielhaftes Engagement, wenn etwa Universitätsräte in nahezu kompletter Besetzung regelmäßig an mehrtägigen Forschungs- und Strategieklausuren ihrer Universität teilnehmen. Gerade an diesem Beispiel wird aber deutlich, dass eine wirklich ernsthafte Funktionserfüllung mit einem intensiven Zeitaufwand verbunden ist. *„Wir haben im letzten Jahr neun Sitzungen gehabt, acht oder neun. Und von denen hat nur bei zwei Sitzungen je eine Person gefehlt. Das ist super, das war super"* (U 064).

Professionalität kann letztlich nur auf der Basis von „accountability" wachsen – diese allerdings setzt die Möglichkeit und die Bereitschaft voraus, sich mit dem Gegenstand und dem organisationalen Kontext intensiv zu befassen, über den man als Universitätsrat entscheidet und für den man verantwortlich ist. Stellt sich heraus, dass Universitätsräte (aus welchen Gründen auch immer) nicht in der Lage sind, das im Vorfeld zu klärende Commitment auch tatsächlich einzulösen, sollte es auch für die Universität selbst angemessene und für alle Beteiligten „gesichtswahrende" Prozeduren für eine Auflösung der Kooperation geben.

g. Wer ist stärker? Dreiecksverhältnisse sind schwierige soziale Verhältnisse.

In einem engen Zusammenhang mit der unter Punkt „e" angesprochenen Positionierung des Universitätsrats ist auch dessen Beziehung zu Rektorat und Senat zu sehen. Im österreichischen Universitätsgesetz sind alle drei Organe als Leitungsorgane mit unterschiedlichen Aufgaben definiert. De facto allerdings sind die Grenzen zwischen den Gremien oft sehr viel weniger eindeutig, gibt es immer wieder Raum für wechselseitige Instrumentalisierungsversuche und andere mikropolitische „Spiele", können Universitätsräte bzw. ihre Vorsitzenden ihre Funktionen zuweilen sehr extensiv auslegen (z.B. „back seat driving" durch zwar informelle, aber deshalb nicht weniger nachhaltige Einmischungen in Personalentscheidungen) und damit Konflikte vor allem mit dem Rektor bzw. den Rektoraten heraufbeschwören. Zwei strukturell starke Gremien können nur allzu leicht versucht sein, ein Konkurrenzspiel zu spielen.

In diesem Spiel hat der Senat tendenziell die schlechteren Karten (§ 25 UG 2002): Sein Zuständigkeitsbereich betrifft zum einen die Lehrangelegenheiten (z.B. die Einführung von Studien, die allerdings unter dem Finanzierungsvorbehalt des Rektors stehen), zum anderen akademische Fragen (z.B. Besetzung von Habilitations- oder Berufungskommissionen) und zum Dritten Stellungnahmen zu wichtigen Angelegenheiten (etwa zum Organisations- bzw. zum Entwicklungsplan, ohne dass seine Einwände formal allerdings

mehr als Verzögerungen bewirken). Die Position des Senats wird daher stärker von prozessualen Faktoren als von seiner formaljuristischen Aufgabenzuschreibung geprägt (z.B. können temporäre Koalitionsbildungen oder –versuche ein Instrument darstellen, den eigenen Einfluss zu stärken).
Auch die Beziehung zwischen Rektorat und Universitätsrat beinhaltet nicht unerhebliches Friktionspotenzial. So können beispielsweise Rektoren durch eine gezielte (Nicht)Informationspolitik die Position des Universitätsrats zu schwächen versuchen. Andererseits – und darauf haben wir bereits hingewiesen – gab es in den letzten Jahren einige sehr konkrete Beispiele, bei denen Rektoren den Eindruck gewannen, dass sich der Universitätsrat zu stark in die operativen Angelegenheiten einmischen will, und sei es nur durch entsprechend detaillierte Vorgaben im Rahmen der Berichterstattung oder der Maßstäbe für die Erreichung von Erfolgsprämien. Ein Senatsvorsitzender schildert das ambivalente Verhältnis des Rektors zum Universitätsrat: *„Für den Rektor [ist der Universitätsrat] manchmal eine Bedrohung und manchmal ein Partner gegen den Senat. Das ist also sehr ambivalent. Als Gruppe. Im Einzelnen, im Gespräch, gibt's aber überhaupt kein Problem"* (S 001). Angestoßen durch einen konkreten Anlassfall hat die Österreichische Rektorenkonferenz 2005 ein Rechtsgutachten in Auftrag gegeben, das sich ausführlich mit der Kompetenzabgrenzung zwischen Universitätsrat und Rektorat nach UG 2002 auseinandersetzt (Kucsko-Stadlmayer 2006) – ohne dass hierdurch allerdings das faktische Abgrenzungsproblem tatsächlich hätte gelöst werden können: Rechtsgutachten sind erfahrungsgemäß kein überzeugender Ersatz für eingeschränkte Dialogfähigkeit.
Generelle Ratschläge sind aus unserer Sicht nur schwer zu formulieren. Die soziale Steuerungswirkung von Rechtsnormen dürfte umso begrenzter sein, je weniger die beteiligten Akteure von ähnlichen mentalen Governance-Modellen ausgehen, d.h. je stärker die individuellen Steuerungsansprüche kollidieren (vgl. zur Problematik einer „Governance-Kultur" z.B. Baird 2006, S. 297 ff.). Von daher sind wir skeptisch, dass auch detaillierte legistische Abgrenzungsversuche zwischen den Kompetenzen der drei Leitungsorgane das angedeutete Dreiecksverhältnis zu „befrieden" vermögen. Eine sinnvolle Empfehlung scheint uns allerdings, die Durchführung einer Klausur zwischen Universitätsrat und Rektorat zu Beginn einer jeden Funktionsperiode zu sein. Diese kann dazu beitragen, wechselseitige Erwartungshaltungen sowie Vorstellungen hinsichtlich des Zusammenarbeitens transparent zu machen.

4. Schlussfolgerungen

Die österreichischen Universitätsräte sind offenbar von sehr unterschiedlichen Praktiken gekennzeichnet. Eingerichtet als ein neues Organ, das die Effizienz und die Effektivität der österreichischen Universitäten verstärken soll, vermögen sie diesen Anspruch sowohl im Hinblick auf das Gremium selbst als auch auf die Gesamtinstitution nur teilweise zu erfüllen. Dies dürfte sich auch durch eine noch machtvollere Ausgestaltung seiner Kompetenzen im Zuge einer Gesetzesnovellierung kaum verändern. Es ist nämlich u.E. weniger der Mangel an struktureller Macht die Ursache für dieses Manko – vielmehr sehen wir diese in der z.T. mangelnden Professionalität der Akteur/innen, in deren Ein- und Vorstellungen, deren Rollenverständnis oder deren beschränkten Zeitressourcen. Diese sind durch eine stärkere rechtliche Regelungsdichte nicht technisch herstellbar. Vielmehr geht es darum, über die Auswahl der Ratsmitglieder, über den unvermeidbaren Prozess des Zusammenraufens und des gemeinsamen Aufarbeitens von deren „Ideen der Universität" (Karl Jaspers) einen dialogischen Prozess innerhalb des Universitätsrates und mit den anderen Leitungsorganen in die Wege zu leiten. Was es dafür vor allem braucht, ist Zeit. Zeit um Erfahrungen zu sammeln und unterschiedliche Herangehensweisen abzuwägen. Da Autonomie mit einem Mehr an Verantwortung einhergeht, ist es umso wichtiger, den Universitäten und den in ihnen Verantwortlichen genug Zeit für diesen Prozess einzuräumen.
Auf einen eigentümlichen Widerspruch sei abschließend noch hingewiesen: Evaluation ist in den letzten Jahren mit gutem Grund zu einem selbstverständlichen Controllinginstrument von Bildungssystemen geworden. Dass ausgerechnet für jenes Gremium, dem im Universitätsgesetz die meiste Autonomie eingeräumt worden ist, keinerlei Evaluierungsmodalitäten vorgesehen sind und die keinem Gremium – nicht einmal dem Parlament gegenüber – rechenschaftspflichtig sind, dürfte kaum dazu beitragen, seine sachbezogene Autorität und Akzeptanz zu verstärken. Auf den Österreichischen Gesetzgeber warten hier noch einige „Hausaufgaben", die zeitnah erledigt werden sollten, will man nicht zu einer unbeabsichtigten Demontage der Universitätsräte in der Öffentlichkeit beitragen (vgl. Grünewald 2007, S. 2f.).
Wesentliche Intention des Beitrags war allerdings, mit unseren Überlegungen über das Wirksamwerden von Hochschulräten Anregungen für die deutsche Hochschulpolitik zu geben, die gegenwärtig vielerorts an den gesetzlichen Voraussetzungen für die Einführung von Hochschulräten arbeitet bzw. diese bereits eingeführt hat.

Literaturverzeichnis

Baird, J. (2006): Beyond Professionalisation: Enhancing the Governance Culture for Australian University Governing Boards. In: Tertiary Education and Management, Vol. 12/No. 4, p. 297 -309.

Cornforth, C. (2003): Introduction. The Changing Context of Governance: Emerging Issues and Paradoxes. In: Cornforth, C. (ed.): The Governance of Public and Non-Profit Organisations. London/New York: Routledge [Routledge Studies in the Management of Voluntary and Non-Profit Organizations], p. 1-20.

Du Gay, P./Salaman, G./Rees, B. (1996): The conduct of management and the management of conduct. Contemporary managerial discourse and the constitution of the 'competent' manager. In: Journal of Management Studies. 1996/No. 33, p. 263-282.

Grünewald, K. (2007): Positionspapier zur Novellierung des UG 2002 an den Wissenschaftsminister Johannes Hahn. Juni 2007, Wien, S. 1-6.

Höllinger, S./Titscher, S. (2004). (Hg.): Die österreichische Universitätsreform: Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Wien, S. 264-283.

Jaspers, K. (1980): Die Idee der Universität. Reprint. Berlin/Heidelberg/New York.

Kucsko-Stadlmayer G. (2006): Zur Kompetenzabgrenzung zwischen Universitätsrat und Rektorat nach UG 2002. Rechtsgutachten erstattet für die Österreichische Rektorenkonferenz, Wien.

Laske, St./Meister-Scheytt, C. (2003): Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. In: Lüthje, J./Nickel, S. (Hg.): Universitätsentwicklung – Strategien, Erfahrungen, Reflexionen. Frankfurt/Bern, S. 155–176.

Suhr, D. (1976): Entfaltung der Menschen durch die Menschen, Berlin.

Welte, H./Auer, M./Meister-Scheytt, C. (2005): (Hg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. München und Mering.

Anhang: Auszug aus dem Gesetzestext des UG 2002

1. Erläuterung zu § 21 Universitätsrat

Bei der Konstruktion des Universitätsrats wurde von den Erfahrungen mit den durch das UOG 1993 eingeführten Universitätsbeiräten und von Universitätsräten schweizerischer und deutscher Universitäten ausgegangen. Der Universitätsrat ist eines der drei leitenden Kollegialorgane der Universität. Durch die Bestellung zum Mitglied des Universitätsrats wird jedes Mitglied organisationsrechtlich mit der Universität verbunden und damit zum Organ der Universität.
Der Universitätsrat hat Kontroll- und Steuerungsaufgaben und soll darüber hinaus Aufsichtsfunktionen übernehmen, die bisher der Bundesministerin oder dem Bundesminister zukommen. Im Gegensatz zu den Aufgaben des Rektorats sind die Aufgaben des Universitätsrats erschöpfend aufgezählt. Der Katalog der Aufgaben des Universitätsrats gemäß Abs. 1 wurde im Hinblick auf die Kritik im Begutachtungsverfahren, der Universitätsrat habe immer noch operative Aufgaben, überprüft und gestrafft.
Der Universitätsrat kann von sich aus nicht tätig werden. Er hat vielmehr auf Grund von Vorlagen des Rektorats im Zusammenwirken mit dem Senat die zukünftige Ausrichtung der Universität und die zur Zielerreichung zu verfolgenden Strategien festzulegen. Dabei ist insbesondere von der fachlichen Ausrichtung der geplanten Schwerpunktsetzungen in Forschung, Kunst und Lehre auszugehen. Die strategische Planung umfasst auch den Personal- und Sachmitteleinsatz, Investitionsvorhaben und Finanzierung.
Zentrale Fragen von Studienangelegenheiten sollen in die Kompetenzen der Universitätsleitung fallen. Damit soll der Bedeutung dieser Agenden entsprochen und auch sichergestellt werden, dass die strategische Ausrichtung und Entwicklung der Universität eng mit dem Studienangebot verknüpft ist.
Die Abs. 3 bis 6 resultieren aus der Absicht, den Universitätsrat als unabhängiges, handlungsfähiges und daher kleines Organ zu konzipieren. Die Anzahl der Mitglieder des Universitätsrats (fünf, sieben oder neun) soll der Größe der Universität und der Zahl der Fächer angepasst sein. Unabhängig von der Größe des Universitätsrats haben der Senat und die Bundesregierung gleich viele Mitglieder zu bestimmen, ein zusätzliches Mitglied ist von den beiden Personengruppen einvernehmlich zu bestellen.
Die Konstruktion des Universitätsrats soll gewährleisten, dass dieser eine Mittlerrolle zwischen Staat, Gesellschaft und Universität spielen wird. Durch die Nominierung von Mitgliedern durch den Senat soll die Bindung an die Universität gegeben sein. Um die Unabhängigkeit der Universitätsräte zu stärken, sollen in den Universitätsräten weder Politikerinnen und Politiker noch Angehörige der betreffenden Universität vertreten sein. Aus der Aufgabenverteilung zwischen dem Universitätsrat und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ergibt sich, dass dem Universitätsrat auch keine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur angehören sollen.
Aus der Bestimmung des Abs. 5, dass Angehörige der betreffenden Universität nicht zu Mitgliedern des Universitätsrats bestellt werden dürfen, ist nicht abzuleiten, dass der Universitätsrat bzw. die einzelnen Mitglieder des Universitätsrats keine Organe der Universität sind.
In schwerwiegenden Fällen (Abs. 14) oder bei mangelnder körperlicher oder geistiger Eignung sollen Mitglieder des Universitätsrats von der Bundesministerin oder vom Bundesminister aus ihrer Funktion abberufen werden können.
Der Universitätsrat ist grundsätzlich bei der Einladung von Auskunftspersonen zu bestimmten Themenbereichen frei, die in Abs. 15 genannten Funktionäre haben jedoch einen Rechtsanspruch, zu bestimmten Tagesordnungspunkten angehört zu werden. Die Vorsitzenden der beiden Betriebsräte haben das Recht, an allen Sitzungen des Universitätsrats teilzunehmen, anzuhören sind sie jedoch nur in den ihre Aufgaben nach ArbVG betreffenden Angelegenheiten. Im Begutachtungsverfahren wurde gefordert, dem Betriebsrat im Universitätsrat die Stellung einzuräumen, die den Betriebsräten im Aufsichtsrat von Aktiengesellschaften zukommt. Diesem Verlangen kann nicht entsprochen werden, der Universitätsrat hat zwar u.a. auch Aufsichtskompetenzen, die Universität ist aber keine Kapitalgesellschaft und der Universitätsrat kein Aufsichtsrat im Sinne des Aktiengesetzes.
Der Universitätsrat sollte ein ständig besetztes Büro an der Universität haben. Die entsprechende Infrastruktur sollte vom Rektorat zur Verfügung gestellt werden.

2. Ausschussfeststellungen zu § 21

Auf Betriebe, die wissenschaftlichen Zwecken dienen, finden einzelne Bestimmungen der Betriebsverfassung keine Anwendung. Der Gesetzgeber respektiert, dass ihre Eigenart in bestimmten Belangen einer Mitwirkung von Belegschaftsorganen entgegensteht. Daher gilt dies auch für die voll rechtsfähigen Universitäten. Dieser Tendenzschutz ist notwendig, weil Universitäten einen umfassenden Bildungs- und Forschungsauftrag haben und diese Interessen bei der Betriebsführung entsprechend berücksichtigt werden müssen. Die Universitäten

sind nicht als Kapitalgesellschaften organisiert, der Universitätsrat ist kein Aufsichtsrat, daher haben die Betriebsräte der Universitäten nicht die den Betriebsräten in Aufsichtsräten von Kapitalgesellschaften zustehenden Mitbestimmungsrechte. Die Vorsitzenden der Betriebsräte der Universitäten sind zwar zu allen Sitzungen des Universitätsrats zu laden, ihnen steht aber nur ein Anhörungsrecht in jenen Angelegenheiten zu, die nach dem Arbeitsverfassungsgesetz zu ihren Aufgaben zählen.
Der Ausschuss für Wissenschaft und Forschung geht davon aus, dass die sachlich zuständigen Universitätsorgane alle jene Rechte beachten, die den Betriebsräten der Universitäten aufgrund der auf die Universität anzuwendenden Bestimmungen des Arbeitsverfassungsgesetzes zustehen. Dies gilt auch für das Recht auf Information durch die zuständigen operativen Organe über Angelegenheiten der Gebarung über Personalangelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung und über Strukturentscheidungen.

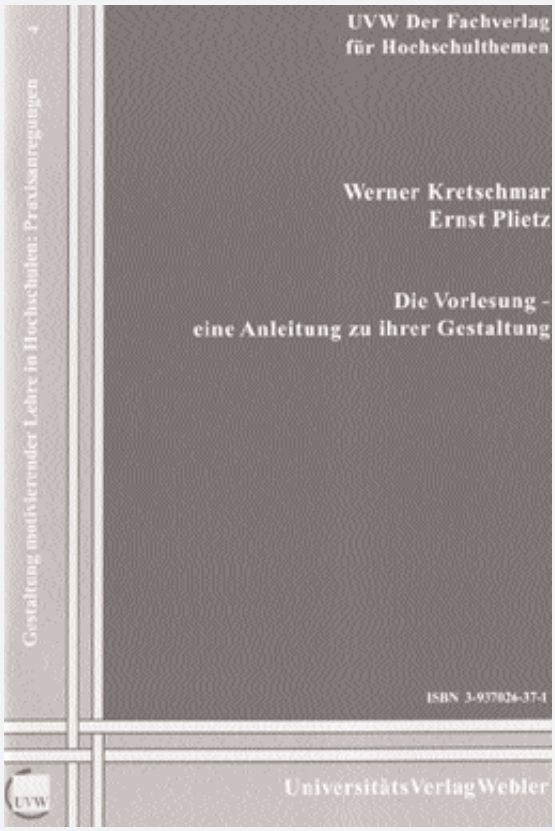
■ **Dr. Stephan Laske,** Univ.-Professor für Betriebswirtschaftslehre, Dekan an der Fakultät für Betriebswirtschaft, Universität Innsbruck, stellvertretender Vorsitzender des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck,
E-Mail: stephan.laske@uibk.ac.at
■ **Claudia Meister-Scheytt,** Dipl.-Ökonomin, wissenschaftliche Assistentin, Institut für Organisation und Lernen, Fakultät für Betriebswirtschaft, Universität Innsbruck,
E-Mail: claudia-meister-scheytt@uibk.ac.at
■ **Bernadette Loacker,** Mag.rer.soc.oec., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Organisation und Lernen, Fakultät für Betriebswirtschaft, Universität Innsbruck,
E-Mail: bernadette.loacker@uibk.ac.at
■ **David Lederbauer,** Mag.phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Organisation und Lernen, Fakultät für Betriebswirtschaft, Universität Innsbruck, E-Mail:
E-Mail: david.lederbauer@uibk.ac.at

Reihe Gestaltung motivierender Lehre an Hochschulen: Praxisanregungen

Werner Kretschmar/Ernst Plietz
Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung

Vorlesungen sind seit jeher hochschultypische Lehrform. Daran wird sich schon wegen der hohen Studierendenzahlen nichts ändern, obwohl die Vorlesung häufig zu hohe Anforderungen an die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Hörer stellt. Es bedarf einer durchdachten Planung und Darbietung des Lehrstoffes, wenn der von den Lehrenden angestrebte Orientierungs- und Lerneffekt zumindest bei der Mehrzahl ihrer Studierenden erzielt werden soll.
Die vorliegende Schrift geht auf die mit Vorlesungen verfolgten Absichten ein sowie darauf, wie die Zuwendung der Lernenden zum Lehrinhalt (besser) erreicht werden kann. Es folgen Hinweise, wie die Lehrenden die Faßlichkeit des zu Vermittelnden verbessern können und wie das Behalten des Gehörten gefördert werden kann. Schließlich wird auf personale Momente für Vorlesungserfolg und auf die Struktur von Vorlesungen eingegangen.
Didaktisch und psychologisch begründete Empfehlungen wie in dieser Schrift können den jüngeren Lehrenden bei der Planung und Ausführung ihrer Lehrvorhaben helfen. Auch erfahrene Dozenten werden Anregungen finden.
Die Autoren sind erfahrene Hochschulpädagogen, die sich über lange Jahre intensiv mit Lehre und Lernen und insbesondere mit Vorlesungen auseinander gesetzt und viele Generationen von Lehrenden ausgebildet haben.

ISBN 3-937026-37-1,
Bielefeld 2005, 36 Seiten, 9.95 Euro



Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Love Letter to Higher Education

Zur Theorie-Praxis-Beziehung der Wissenschaft und dem Problem des Praxisbezuges im Studium

Letzter Auslöser für diesen „Letter" waren immer wieder diskutierte Forderungen an die Ausgestaltung der Praxisphasen im Studium im Zuge der Debatte um die Bologna-Forderungen nach Kompetenz-Erwerb und Employability. Dabei wird völlig zu Recht auf die mangelhafte Verzahnung der Lernorte Hochschule und Betrieb hingewiesen, werden bessere organisatorische Lösungen gefordert. Aber die dahinter liegenden, fundamentalen Probleme der Wissenschaftsentwicklung werden damit nicht gelöst.

1. Bei den Ursachen für die mangelhafte berufliche Handlungsfähigkeit von Hochschulabsolventen (zumindest der Universitäten) stoßen wir immer wieder auf das Theorie-Praxis-Problem in der Wissenschaft und das Problem des Praxisbezuges im Studium. Es geht nicht in erster Linie um individuell mehr oder weniger „schlechte" Lehre. Es geht um tieferliegende Transferprobleme zwischen Theorie und Praxis. Dabei liegt nahe, umfangreiche Forderungen an beide Seiten zu formulieren: an betriebliche Praktika und an deren Vor- und Nachbereitung an der Hochschule. Aber solche Forderungen scheitern an den vorhandenen Strukturen auf der betrieblichen Seite ebenso wie auf der der Hochschulen.

2. Zunächst zur betrieblichen Seite: Praktika werden idealerweise als professionell angeleitete Lernphasen mit Ausbildern bzw. Ausbildungsbeauftragten interpretiert. Hier wird eine Betreuungsintensität vorausgesetzt, die die meisten Betriebe aus Kostengründen und mangels spezifisch vorgebildeten Personals nicht leisten können. Die Betriebe haben von 3-Monatspraktika (und weniger), wie sie in viele Studienordnungen geschrieben worden sind, außer Kosten nichts zu erwarten. Anders als in einem dualen Studium im Wechsel von Studium und Beruf, in dem die Studierenden bereits dem Betrieb angehören und längere Zeit dort verbringen (Verpflichtungszeitraum oft 5 Jahre über das Examen hinaus), sind die Studierenden hier nach drei Monaten wieder weg. Die oft als „Schnupperpraktika" bezeichneten, kurzen Phasen können Eindrücke von Berufspraxis vermitteln, aber nicht umfangreich ausbilden.
„Während in der Schule jede Unterrichtsstunde meist stofforientiert ausgeplant, mit Zielen versehen und auch noch möglichst abwechslungsreich gestaltet ist - was mit Abstufungen auch für Veranstaltungen im Studium gilt - folgt ein Praktikum völlig anderen Regeln. Bis auf bewusste Schulungen bzw. Informationsgespräche, die in den Arbeitswochen verstreut stattfinden, soll hier in erster Linie der für diesen Beruf typische Alltag erlebt werden. Das ist der primäre Zweck eines Praktikums. ... Im Mittelpunkt steht der Betriebszweck, dem sich alles unterordnet. Die Verfolgung des Betriebszwecks bestimmt den Ablauf der Arbeitsprozesse, den Zuschnitt des Alltags. ...
Es geht um Informationen über die Praxis, die die Praktikant/innen gewinnen, und um eine Selbsterprobung in der Praxis. Dabei soll das Praktikum auch bei der Klärung der eigenen beruflichen Neigungen helfen. Die Praktikanten sollen also herausfinden, ob die hier vorfindlichen berufstypischen Tätigkeiten solche sind, die als lebenslange Berufsperspektive in Frage kommen. Von einem Praktikumsverlauf enttäuscht oder begeistert zu sein, liegt meist nicht an der Art der Führung bzw. Betreuung des Praktikums, sondern ist selbst schon ein wichtiges Ergebnis dieser Praxiserkundung, das weitere Schlüsse zulässt. ...
Bis hierher sind typische Inhalte und Verläufe von „Informationspraktika" dargestellt worden, wie sie inzwischen viele Studienordnungen vorsehen. Etwas anders verlaufen sog. qualifizierende Praktika, in denen auch ein Ausbildungszweck aktiv verfolgt werden soll. Sie sind Zwitter und befinden sich auf halbem Wege zwischen einer beruflichen Ausbildung (Lehre) und einem Informationspraktikum. Sie dauern mindestens 6 Monate. Dementsprechend geht es nicht nur um Informationen über die Berufspraxis, sondern auch darum, zusätzliche Fähigkeiten zu erwerben. ...
Wieder eine andere Akzentsetzung liegt bei Praktika vor, die nach Abschluss der Ausbildung absolviert werden. Mit ihnen soll auf dem Wege in den schon weitgehend gewählten Beruf Berufspraxis gesammelt werden. Sie wird in vielen Stellenausschreibungen gefordert. Oft sind im Verlauf der Ausbildung schon andere Praktika absolviert worden, sodass es hier weniger um Klärung, als um Einübung und Ausübung von Berufspraxis geht. Von diesen Praktikanten kann erwartet werden, dass sie berufstypische Leistungen schon weitgehend selbstständig erbringen. Hier ist allerdings - über die notwendige Orientierung in einem neuen Betrieb hinaus - oft noch eine Hilfestellung notwendig, weil die Ausbildung als Ziel Berufsfähigkeit, aber nicht Berufsfertigkeit angestrebt hat. Genau deshalb verlangen viele Betriebe bei Einstellungen mehr als den Abschluss der Ausbildung - eben Berufserfahrung. „Die zu sammeln ist Zweck dieser Praktika, und das können Betriebe bieten." (Auszug aus einem Merkblatt zu Praktika in der GBM Bielefeld)
Die Anpassungsprobleme der Studierenden sind also großenteils erheblich. Insofern sind es tatsächlich die Hochschulen und die Phase des Studiums, die als Ausbildung definiert und finanziell auch entsprechend ausgestattet sind - und nicht der Betrieb. Die Hochschulen sind es, die geeignete Vorkehrungen treffen müssen, um die gewünschte Berufsfähigkeit der Studierenden zu erzeugen, die dann in Praktika erprobt werden kann.

3. Betrachtet man die Hochschulseite, sind die gegenwärtigen Strukturen, wie die umfangreichen empirischen Untersuchungen des Verfassers gezeigt haben, allerdings vollständig andere. Selbst in den wenigen dualen Studiengängen findet eine theoretische Aufarbeitung der Praxiserfahrungen in nachfolgenden Lehrveranstaltungen so viel wie nie statt, wie die o.g. empirischen Studien ergeben haben. Das Haupthindernis liegt in der mangelnden Erfahrung der Hochschullehrer in den späteren Berufsfeldern der Absolventen und die fehlende Ausbildung und Übung in der Verknüpfung von Theorie und beruflichem Alltag, in der Vermittlung einer theoriegeleiteten Handlungskompetenz als Ziel eines berufsqualifizierenden Studiums. Ursachen liegen in dem Widerspruch zwischen der Art der Rekrutierung von Hochschullehrern, der Art der Definition ihrer Forschungsaufgaben einerseits und ihrem berufsbefähigendem Ausbildungsauftrag andererseits. Hochschullehrer, die im Regelfall als eigene Lernerfahrung nur die Felder von Schule und Hochschule als Spirale Schüler - Studierender - Assistent - Hochschullehrer erlebt haben, können kaum adäquat ausbilden. Viele stehen sogar auf dem Standpunkt, dies alles sei nicht ihre Aufgabe. Ihrer üblichen Forschung entspräche eine solche Lehre jedenfalls nicht. Also lässt sich diese Lehre auch nicht ohne weiteres aus dieser Art Forschung entwickeln. Solche Strukturen zu ändern und Forschungen viel häufiger bis zu ihrem Praxistransfer-Problem weiter zu betreiben, würde bedeuten, Forschungstraditionen, Förderstrukturen und ganze Fachgemeinschaften (Scientific Communities) in ihrer Ausrichtung und ihren Überzeugungen zu ändern - eine Aufgabe von Jahrzehnten, wenn überhaupt erreichbar. Die Ergebnisdarstellung der Forschung richtet sich durch den hohen Spezialisierungsgrad oft nur an den engsten Kreis der Experten. Für eine gesellschaftliche Verwertung sind Schritte einer Rekomposition von Komplexität - oft in einen interdisziplinären Kontext hinein - notwendig, die Zeit kosten. Findet Forschung überwiegend zur Förderung der eigenen Karriere statt, was bei forschungsintensiven Nachwuchskräften die Regel ist, reicht für die Community die Publikation in Spezialform (Ziel ist ein hoher Impactfactor). Der Rest ist „Zeitverlust". Eine Änderung der Förderrichtlinien kann erst allmählich dafür sorgen, dass die Ergebnisse leichter einer gesellschaftlichen Verwertung zugeführt werden können. Das wird dauern. Da die heutigen Universitäten unzweifelhaft die gesellschaftliche Funktion der berufsbefähigenden Ausbildung wahrnehmen müssen und das auf hohem Niveau, diese in großen Teilen aber nicht anerkennen, hat in einem überschaubaren Zeitraum nur eins eine Chance: So wie es in der Lehrerbildung die Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik gibt, die quasi als intermediäre Wissenschaft darauf gerichtet ist, sich professionell mit der Verzahnung von Hochschule und Schule als Arbeitsfeld und der Gestaltung von Schulwirklichkeit im Unterricht zu beschäftigen, so müsste die Personalgruppe von Transferexperten, die z.Zt. als Teil wiss. Dienstleistungen entsteht, eine stärkere wissenschaftliche Basis erhalten und systematisch in die Lehre einbezogen werden. Sie wäre es, die die Vorbereitung der Studierenden auf die Anforderungen der betrieblichen Praxis übernimmt. Sie müsste dies nicht auf dem Erwartungsniveau von Praktikumsbeauftragten mit weithin organisatorischen und praktisch-betreuenden Aufgaben, sondern auf wesentlich höherem Niveau einer wissenschaftstheoretischen Durchdringung des Theorie-Praxis-Problems und Transferproblems und des Aufbaus praktischer Handlungsfähigkeit auf der Basis einschlägiger Forschung, also auf der Statusebene adäquater W 3-Professuren betreiben. Mit der Einführung von Transferstellen und der expliziten Formulierung von Transferaufgaben der Hochschulen in den Hochschulgesetzen ist auf der Ebene der gesellschaftlichen Verwertung von Forschungsergebnissen (bei aller Problematik im einzelnen) damit bereits begonnen worden. Auf der Seite der Lehre stehen ernst zu nehmende Schritte noch aus. Lehraufträge an Berufspraktiker, „die den Studierenden mal erzählen sollen, wie es in der Berufspraxis so zugeht" können allenfalls eine Ergänzung darstellen, aber das Problem nicht lösen. Mit der Einführung von Transferexperten in der Lehre (die mitten im Fach agieren, nicht in isolierten Trockenkursen zur Praxisvorbereitung) sind die Fachwissenschaftler nicht aus ihrer Verantwortung entlassen. Sie müssen systematisch und regelmäßig Fragen der Praxisrelevanz und Praxisbezüge ihrer Forschung und Lehre nachgehen. Fragen, die sich schon seit Jahrzehnten kontinuierlich an den Nahtstellen zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung, Grundlagenforschung, Aktionsforschung und reiner Entwicklung (aus vorhandenen Erkenntnissen) heraus entwickeln. Schon in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses muss mehr Wert auf die Vermittlung der wissenschaftstheoretischen Dimension des Theorie/Praxis-Verhältnisses und die Einarbeitung in Handlungstheorien gelegt werden.

Hier ist an die Gründungskonzeption der Universität Bielefeld zu erinnern: In einer seiner Zeit weit vorauseilenden Vision hatte der geistige Gründer der Universität, Helmut Schelsky, Mitte der 60er Jahre des 20. Jh. zwei Einrichtungen als infrastrukturelle Reflexionsinstanzen an zwei problematischen Nahtstellen der Universitätsentwicklung vorgesehen: Das Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZIF), das über die Beziehungen der Disziplinen untereinander und über deren weitere Gestaltung nachdenken sollte (diese Einrichtung wurde gegründet und gewann internationale Anerkennung) - und gleichrangig (!) ein Zentrum für Wissenschaft und berufliche Praxis (ZWubP), das die oben genannten Fragen auf höchstem Niveau betreiben sollte. Mit dieser zweiten Idee konnte die Universität seinerzeit nichts anfangen - war nicht in der Lage, das Konzept zu füllen. Das Zentrum kam über Anfänge mangels Unterstützung nicht hinaus und ging dann ein. Es ist höchste Zeit (der gesellschaftliche Auftrag an die deutschen Universitäten, berufsbefähigend auszubilden, wurde vor 30 Jahren Gesetz - 1976 im HRG), sich dieses Auftrages zu entsinnen und mit den wissenschaftlichen Mitteln auf der Ebene der Universität einzulösen. In vielen Fächern gibt es bereits Anfänge einer Praxistransferwissenschaft. Ihre Zusammenarbeit zu organisieren, sie inhaltlich aufeinander zu beziehen und dann für die Ausbildung fruchtbar zu machen, ist eine lohnende und gesellschaftlich notwendige Aufgabe.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler,** Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

*Gerd Grözinger**

Studiengebühren und Familiengründung Eine (noch) unterschätzte Problemzone

Gerd Grözinger

Gerd Grözinger's article **Study Fees and Starting a Family: A (Still) Underestimated Problem Zone** examines the effects of study fees on student family planning. Because information on this topic is still unavailable in Germany, he looks at the international data, paying particular attention to foreign funding models designed explicitly to avoid negative consequences for family planning. In view of the current German debate on the lack of children among female academics and the need for family-friendly higher education, this is a topic that may be of increasing significance for regional policymaking. In the next few years at the latest (probably 8), when German higher education institutes will be having to compete more strongly to attract students, local variations in study fees incorporating family-related elements may well become a relevant competitive feature.

Im Herbst 2006 druckte die ‚Zeit' ein Interview mit dem Finanzwissenschaftler und Rektor der Universität Nürnberg-Erlangen Karl-Dieter Grüske über die Sozialverträglichkeit von Studiengebühren ab. Darin war u.a. zu lesen:

> ***„Die Darlehen sind insofern risikolos, als sie einkommensunabhängig zurückzuzahlen sind. Wenn man krank oder arbeitslos ist oder sich der Kindererziehung widmet, wird die Rückzahlung ausgesetzt und es werden nicht einmal Zinseszinsen fällig."[1]***

Leider ist diese Aussage bestenfalls halbwahr, wie am besonders interessanten Fall der Familienbildung deutlich wird. Denn auch wenn die Bundesländer mit Studiengebührenplänen hierbei etwas unterschiedliche Regelungen getroffen bzw. vorgesehen haben, so teilen sie doch die Position, dass Kindererziehungszeiten nur bei Unterschreiten einer gewissen Einkommenshöhe auf die Darlehensrückzahlung wirksam werden. Und die Zinsen sind davon in der Regel nicht betroffen. Vor allem aber ist mit der Beschränkung auf solche Phasen eines expliziten Rückzugs vom Arbeitsmarkt eines Elternteils die Gesamtdimension des möglichen Einflusses von Gebühren auf eine Familiengründung nur in einem Segment angesprochen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Länderpositionen[2] dazu etwas detaillierter vorgestellt und anschließend die möglichen Auswirkungen auf die natürliche Reproduktion diskutiert. Gerade vor dem Hintergrund des frisch verabschiedeten neuen Elterngeldes stellt sich dabei die Frage, ob von den CDU-geführten Bundesländern nicht zu einem gut Teil das konterkariert wird, was eine CDU-Bundesfamilienministerin mit dieser Maßnahme erreichen wollte: eine höhere Geburtenhäufigkeit vor allem auch bei Akademikerinnen und Akademikern.

1. Die Konditionen der Darlehensrückzahlung

Der Referenzzustand soll zunächst die Regelung beim BAFöG sein. Auf die dortigen Vorschriften wird in den Studiengebührengesetzen bzw. -entwürfen häufig Bezug genommen, und es werden darin auch zumeist gemeinsame Höchstbegrenzungen eines Darlehens für ein Studium formuliert. Es wird weiter im Folgenden nur um die Phase nach dem Studium gehen, die ebenfalls aufzufindenden Bestimmungen über eventuelle Kinder während des Studiums bleiben aus Relevanzgründen unberücksichtigt. Kindererziehende Studierende sind in Deutschland bisher eine große Ausnahme. Nur 7,1% der weiblichen Studierenden haben Kinder während des Studiums (Bundesministerium für Familie 2005, S. 472) Ob sich das künftig ändern wird, vielleicht auch, weil Studiengebühren in diesem Fall erlassen werden können, bleibt abzuwarten. Man darf aber skeptisch sein. Mit der in Folge des Bologna-Prozesses zu beobachtenden Intensivierung und Verreglementierung des Studiums erwächst ein starker Gegendruck, da flexible Zeiteinteilungen, eine zentrale Ressource im Leben mit kleinen Kindern, weiter erschwert werden.

Das BAFöG-Gesetz sieht vor, ein von dort gewährtes Darlehen für ein Studium mit folgenden Hauptmerkmalen zurückzuzahlen:

- Es fallen keine Zinsen an.
- Der Beginn ist fünf Jahre nach Abschluss.
- Die Rückzahlungsperiode beträgt 20 Jahre.
- Das Darlehen ist in gleichleibenden monatlichen Raten, mindestens aber von 105 Euro zurück zu zahlen.
- Der Einkommensschwellenwert für eine Rückzahlung beträgt monatlich 960 plus weitere 480 Euro für einen Ehegatten und 435 Euro für jedes Kind, wobei eventuelle Einkommen von Ehegatten und Kind wieder abgezogen werden.
- Alleinerziehende mit Kindern unter 16 Jahren erhalten für Betreuungsaufwendungen einen weiteren Freibetrag von 175 Euro für das erste und je 85 Euro für jedes weitere Kind.

* Der Beitrag wurde in der Zeit des Verfassers als Gastprofessor für Wissenschaftsmanagement im WS 2006/07 an der DHV Speyer verfasst und verdankt viel den damit gegebenen Forschungsmöglichkeiten.

1 Studieren heißt investieren 2006.

2 Nach den zur Zeit im Internet verfügbaren Quellen.

- Wird der Einkommensschwellenwert unterschritten, wird für jeden Monat eine Rückzahlungsrate gestundet.
- Bei Pflege und Erziehung eines Kindes unter zehn Jahren kann die jeweilige monatliche Rückzahlungsrate erlassen werden, sofern der Einkommensschwellenwert nicht erreicht wird und nur eine geringe Erwerbstätigkeit vorliegt.

Davon weichen die Regelungen der Bundesländer erheblich ab. In Baden-Württemberg gilt: • Es fallen Zinsen an.
- Der Beginn ist zwei Jahre nach Abschluss.
- Die Rückzahlungsperiode ist zeitlich nicht begrenzt.
- Das Darlehen ist in monatlichen Raten zwischen 50 Euro und 150 Euro zurück zu zahlen.
- Der Einkommensschwellenwert für eine Rückzahlung ist analog der BAFöG-Regelung plus weiteren 100 Euro für den Darlehensnehmer.
- Wird der Einkommensschwellenwert unterschritten, wird für jeden Monat eine Rückzahlungsrate gestundet, Zinsen fallen weiter an.
- Für BAföG-Darlehensbezieher gibt es eine gemeinsame Höchstrückzahlungsgrenze von 15.000 Euro.

In Bayern gelten folgende Eckpunkte: • Es fallen Zinsen an.
- Der Beginn ist zwei Jahre nach Abschluss.
- Die Rückzahlungsperiode ist auf maximal 25 Jahre begrenzt.
- Das Darlehen ist in monatlichen Raten mit mindestens 20 Euro zurück zu zahlen.
- Der Einkommensschwellenwert für eine Rückzahlung ist analog der BAFöG-Regelung plus weiteren 100 Euro für den Darlehensnehmer.
- Wird der Einkommensschwellenwert unterschritten, wird für jeden Monat eine Rückzahlungsrate gestundet, Zinsen fallen nicht an.
- Für BAföG-Darlehensbezieher gibt es eine gemeinsame Höchstrückzahlungsgrenze von 15.000 Euro.

Für Hamburg werden diese Detailregelungen über Studienkredite benannt: • Es fallen Zinsen an.
- Der Beginn ist 18 Monate nach Abschluss.
- Die Rückzahlungsperiode ist auf 25 Jahre begrenzt
- Der Einkommensschwellenwert für eine Rückzahlung ist analog der BAFöG-Regelung plus weiteren 100 Euro für den Darlehensnehmer.
- Wird der Einkommensschwellenwert unterschritten, wird für jeden Monat eine Rückzahlungsrate gestundet, Zinsen fallen weiter an.
- Für BAföG-Darlehensbezieher gibt es eine gemeinsame Höchstrückzahlungsgrenze von 17.000 Euro.

In Hessen gelten folgende Regelungen:
- Es fallen Zinsen an.
- Der Beginn ist zwei Jahre nach Abschluss.
- Die Rückzahlungsperiode ist auf 25 Jahre begrenzt.
- Das Darlehen ist in monatlichen Raten von 50, 100 oder 150 Euro zurück zu zahlen.
- Der Einkommensschwellenwert für eine Rückzahlung ist analog der BAFöG-Regelung plus weiteren 300 Euro für den Darlehensnehmer.
- Wird der Einkommensschwellenwert unterschritten, wird für jeden Monat eine Rückzahlungsrate gestundet, Zinsen fallen dann nicht an.
- Für BAföG-Darlehensbezieher gibt es eine gemeinsame Höchstrückzahlungsgrenze von 15.000 Euro.

Niedersachsen hat sich für diese Struktur entschieden:
- Es fallen Zinsen an.
- Der Beginn ist zwei Jahre nach Abschluss.
- Die Rückzahlungsperiode ist unbegrenzt.
- Das Darlehen ist in monatlichen Raten noch unbekannter Höhe zurück zu zahlen.
- Der Einkommensschwellenwert für eine Rückzahlung ist analog der BAFöG-Regelung plus weiteren 100 Euro für den Darlehensnehmer.
- Wird der Einkommensschwellenwert unterschritten, wird für jeden Monat eine Rückzahlungsrate gestundet, Zinsen fallen weiter an.
- Für BAföG-Darlehensbezieher gibt es eine gemeinsame Höchstrückzahlungsgrenze von 15.000 Euro.

In Nordrhein-Westfalen sagen Gesetze und Rechtsverordnungen Folgendes:
- Es fallen Zinsen an.
- Der Beginn ist zwei Jahre nach Abschluss.
- Die Rückzahlungsperiode ist unbegrenzt.
- Das Darlehen ist in monatlichen Raten von mindestens 50 Euro zurück zu zahlen.
- Der Einkommensschwellenwert orientiert sich an der BAFöG-Regelung.
- Wird der Einkommensschwellenwert unterschritten, wird für jeden Monat eine Rückzahlungsrate gestundet, Zinsen fallen weiter an.
- Für BAföG-Darlehensbezieher gibt es eine gemeinsame Höchstrückzahlungsgrenze von 10.000 Euro.

Das Saarland schließlich trägt folgende Variante bei:
- Es fallen (ab Darlehensrückzahlung) Zinsen an.
- Der Beginn ist zwei Jahre nach Abschluss.
- Die Rückzahlungsperiode ist noch offen.
- Der Einkommensschwellenwert für eine Rückzahlung ist analog der BAFöG-Regelung plus weiteren 100 Euro für den Darlehensnehmer.
- Wird der Einkommensschwellenwert unterschritten, wird für jeden Monat eine Rückzahlungsrate gestundet, Zinsen fallen weiter an.
- Für BAföG-Darlehensbezieher gibt es eine gemeinsame Höchstrückzahlungsgrenze von 15.000 Euro.

Zusammenfassend bestehen folgende Unterschiede zwischen BAFöG und den zwar im Detail leicht unterschiedlichen, aber strukturell wieder recht ähnlichen Länderreglungen:
- Die Gebührenmodelle sind verzinst, wobei auch bei Unterschreiten des Einkommensschwellenwerts - mit Ausnahme von Bayern - die Zinsen weiter berechnet werden.
- Sie beginnen viel früher (in der Regel zwei Jahre nach Studienabschluss).
- Die Einkommensschwellenwerte sind etwas höher als beim BAFöG, allerdings entfallen die - im Vergleich meist günstigeren - Sonderreglungen für Alleinerziehende.
- Es gibt keine Minderung der Rückzahlungsverpflichtung durch Pflege/Erziehung eines Kindes bei niedrigem Einkommen und geringer Erwerbstätigkeit.

2. Mögliche Auswirkungen auf die Familienplanung

Bisherige aktuelle Synopsen haben bei der Prüfung der Sozialverträglichkeit der vorliegenden Gesetze und Entwürfe bestenfalls die Regelungen bezüglich der Herkunftsfamilie (vor allem Ermäßigungen für mehrere studierende Geschwister) und von Studierenden mit Kindern berücksichtigt (Ebcinoglu 2006, Müller/Ziegel/Langer 2006). Eine gewisse Ausnahme stellt die Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen zu Studiengebühren dar. Dort ist man nicht gegen deren Etablierung, mahnt aber bezüglich der Darlehensrückzahlung an:

> „Dabei sollte eine Familienkomponente insofern eingebaut werden, als die Rückzahlungsmodalitäten den Familienstatus berücksichtigen sollte. Da es aufgrund von Kindern zu einem Ausfall der Rückzahlung von Darlehen kommen kann, muss für solche Stundungen eine Ausfallbürgschaft eintreten, um eine Dauerverschuldung der Darlehensempfänger zu vermeiden. Derzeit besteht die politische Tendenz, diese Ausfallrisiken einseitig den Hochschulen aufzubürden, obwohl das Abfedern dieser Risiken eindeutig eine familienpolitische, bzw. sozialpolitische Aufgabe ist." (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006, S. 4)

Diese Anforderungen sind durch das BAFöG-Gesetz nicht allzu schlecht erfüllt: es gibt ein Mindesteinkommen für die Rückzahlung und keine zunehmenden Zinsbelastungen bei einer Familiengründung. Dazu existiert die prinzipielle Möglichkeit, durch Pflege/Erziehung von Kindern einen erheblichen Teil der Darlehensschuld erlassen zu bekommen. Allerdings ist das Mindesteinkommen sehr niedrig angesetzt. Deshalb ist auch der letztgenannte Weg eines Erlasses wenig bedeutsam. Nur knapp 38.000 solcher Anträge hat das damit befasste Bundesverwaltungsamt jährlich bewilligt (mündliche Mitteilung).

Die Länderregelungen sind dagegen nur im ersten Bereich strukturidentisch. Hier liegen die Einkommensgrenzen sogar etwas bis erheblich höher (für Alleinerziehende allerdings in den meisten Fällen wieder niedriger). Jedoch beginnt die Rückzahlungsverpflichtung sehr schnell einzusetzen. Zinsen fallen dazu in der Regel weiter an, was durchaus zu einer ansteigenden Dauerverschuldung führen kann. Und es existiert auch keine Möglichkeit, einen Teilerlass durch die Geburt bzw. Erziehung von jüngeren Kindern zu erhalten.

Warum ist eine solche Konfiguration der Rückzahlungsbedingungen von Studiengebührendarlehen problematisch? Im Siebten Familienbericht der Bundesregierung wird darauf hingewiesen, dass in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Staaten, besonders aber den skandinavischen Ländern, eine intensivierte ‚Rush-hour des Lebens' herrscht:

> „Wir können diesen Vergleich hier nur andeuten, glauben aber doch vermuten zu können, dass für deutsche junge Erwachsene der Zeitdruck in der Altersphase zwischen 27 und 34/35 Jahren möglicherweise viel größer ist als in jenen Ländern. Die wenigen Daten, wie hier skizziert, zeigen, dass in dieser kurzen Altersphase von etwa fünf bis sieben Jahren Entscheidungen getroffen und realisiert werden müssen, die mehr oder minder das ganze Leben bestimmen. Neben dem Ausbildungsabschluss, dem Eintritt in das Berufsleben und der Entscheidung für einen Lebenspartner scheint in Deutschland das dominante Muster auch zu sein, in dieser Phase zu heiraten und wenn, sich dann für Kinder zu entscheiden." (Bundesministerium für Familie 2005, S. 60)

Das Entscheidungsfenster 27 bis 34/35 Jahre ist aber genau die Phase, in der die Rückzahlungen für ein Studiendarlehen in der Regel anfallen dürften. Ein Abitur mit 19 plus, im Anschluss dann ein z.B. fünfjähriges Studium plus zwei Jahre Karenzzeit ergibt ein Rückzahlungsstartjahr von 26. Und wenn bei Männern noch ein Wehr- oder Zivildienst zuzuaddieren ist, von etwa 27. Eine Darlehenssumme (einschließlich Zinsen) von angenommenen 5.000 Euro und von z.B. 200 Euro monatlichen Rückzahlungsraten belastet über mehr als zwei Jahre, eine von 10.000 Euro über vier, eine von 15.000 Euro mehr als sechs Jahre.

Nun ist zwar nicht auszuschließen, dass bei Akademikerinnen die Entscheidung für Kinder sich zeitlich auch etwas nach hinten verlagern mag. Zumindest deuten neuere Datenauswertungen an, dass die Kinderlosigkeit bei dieser Gruppe dann überschätzt wird, wenn demografische Analysen - wie traditionell üblich - nur die Phase bis einschließlich 39 Lebensjahre betrachten (Scharein/Unger 2005). Vollständige Kinderlosigkeit und eine geringe Kinderzahl sind jedoch analytisch noch auseinander zu halten. Als problematisch kann jede Abweichung von der Wunschkinderzahl angesehen werden, gleich wie hoch diese ausfällt.

Nicht zu vernachlässigen ist auch die Rolle der (potenziellen) Väter dabei. Für deren Entscheidung ist das Erreichen eines kritischen Schwellenwerts an sicherem Nettoeinkommen das zentrale Datum, wie eine Auswertung des Sozioökonomischen Panels als Ergebnis erbrachte:

> „Die vorliegenden Daten liefern aber vor allem starke Hinweise darauf, dass für Männer eine Familiengründung erst in Frage kommt, wenn die ökonomische Absicherung einer Familie gewährleistet werden kann..." (Schmitt 2004, S. 15).

Ähnlich argumentiert eine explorative Studie, die Determinanten des Kinderwunsches junger Studierender erfragt hat. Für beide Geschlechter gilt, dass finanzielle Belastungen und Unsicherheiten negativ die Fertilität beeinflussen (Kermkes-Grottenthaler 2004). Das von der Volkswagen-Stiftung geförderte große internationale Forschungsprojekt GLOBALIFE, das Lebensverlaufsveränderungen durch die Globalisierung untersucht, konstatiert jedenfalls, dass schon jetzt ökonomische Unsicherheit der Hauptgrund für Zurückhaltung bei der Familiengründung ist:

> „Es ist ein paradoxes Ergebnis des Globalisierungsprozesses, dass gerade in familienorientierten Staaten die Geburtenrate aufgrund der zunehmenden Erfahrung von Unsicherheiten deutlich sinkt. Im Gegensatz zu demographischen Ansätzen, die diesen Wandel auf einen „Wertewandel" in modernen Gesellschaften zurückführen, ist eine an zunehmenden Unsicherheiten orientierte Globalisierungsperspektive in der Lage, das Paradox zwischen einem oftmals ausgeprägten Kinderwunsch und dessen tatsächlicher Nicht-Realisierung bei jungen Erwachsenen aufzulösen: Die

> Gründung einer Familie erfordert ein Mindestmaß an wirtschaftlicher und sozialer Zukunftssicherheit, die unter den globalen Bedingungen zunehmender Arbeitsmarktunsicherheit häufig nicht gewährleistet werden kann. Der Verzicht auf Kinder ist somit eine ökonomisch und sozial rationale Reaktion der einzelnen Individuen auf strukturelle Entwicklungen." (Blossfeld/Hofmeister 2005, S. 8).

Es kommt hinzu, dass Paare - und Kinder werden zumeist von Festbeziehungen geplant - stark bildungshomogen sind. D.h., wenn eine Person einer Paarbeziehung einen akademischen Hintergrund hat, ist mit einer Wahrscheinlichkeit von ungefähr zwei Drittel auch der andere Teil an einer Hochschule gewesen (Gender Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. 2005, S. 28). Die Rückzahlung eines Darlehens wird also für diese potentielle Familie kumulieren. Auch die durchschnittliche Altersdifferenz bringt hier keine Entzerrung: Männer und Frauen liegen bei einer Heirat in Deutschland nur drei Jahre auseinander (Gender Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. 2005, S. 29). In der Kernphase der ‚Rush-hour des Lebens' sind dann in diesem Fall durchschnittlicher Alters- und Bildungsverteilung gleich zwei Kreditrückzahlungen zu stemmen und zu Beginn und am Ende dieser Periode wenigstens eine.

Eine einzige Umfrage hat bisher direkt nach dem eventuellen Einfluss von Studiengebühren auf die Familiengründung gefragt. An einer sorgfältigen Umfrage von Studierenden der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Wintersemester 2005/06 zu vielen Aspekten von Studiengebühren haben sich über 3.500 Eingeschriebene beteiligt. Erhoben wurden auch der Kinderwunsch und seine Realisierbarkeit. Fünf Sechstel der Befragten wollen später Kinder haben. Aber schon bei Studiengebühren von 500 Euro pro Semester - der gegenwärtig gängigen Größe - sahen bereits 25,3% diese Pläne tangiert. Und wenn sich die Studiengebühren auf 1.000 Euro pro Semester erhöhen würden, eine nicht ganz unwahrscheinliche Entwicklung, vermuteten weitere 18,5% einen Effekt auf ihr Familiengründungsvorhaben (LZaS (Loser Zusammenschluss aktiver Studierender) 2006). Das sind sicher bisher nur Indizien, dass ein negativer Einfluss von Studiengebühren mit einer Kreditverpflichtung auf die Familienplanung möglich ist. Für Deutschland liegen bisher keine diesbezüglichen ‚harten' Daten vor, da dieses Großexperiment mit den Studiengebühren erst jetzt in Effekt gesetzt wird. Gibt es vielleicht anderswo empirische Anzeichen, dass dergleichen tatsächlich eine Rolle spielt? Vor allem die USA bieten hierzu einiges interessante Anschauungsmaterial.

3. Studentische Verschuldung und Familiengründung in den USA

In den Vereinigten Staaten ist in den letzten Jahren eine zunehmende Verschuldung von Studierenden zu beobachten. In regelmäßigen Umfragen versucht eine in der Bildungsfinanzierung tätige Stiftung deren Bedeutung für die Absolventen zu erheben. Die letztveröffentlichten Ergebnisse beziehen sich auf das Jahr 2002. Die durchschnittliche Verschuldung betrug hier für Undergraduates (Erstabschluss) 16.500 Dollar, für höherwertige Abschlüsse 23.700 Dollar (Baum 2003, S. 3). Undergraduates zahlen monatlich im Schnitt 156 Dollar zurück. Als Durchschnitt wird hier der Median genommen, also die Trenngröße in der Mitte aller Werte. Der arithmetische Mittelwert ergäbe wegen der Schiefe der Verteilung ein etwas verzerrtes Bild. Diese Schiefe kommt aufgrund einiger sehr teurer privater Hochschulen und einiger besonders kostspieliger Abschlüsse (z.B. Jura, mit dann aber auch entsprechend hohen Gehältern) zustande.

In der zeitlichen Entwicklung hat diese Verschuldung der Absolventen stark zugenommen. 1987 betrug die durchschnittliche Verschuldungshöhe von Undergraduates und Graduates zusammen und umgerechnet in der Währung von 2002 11.775 Dollar, ähnlich zeigte sich 1991 mit 10.742 Dollar. Dagegen verdoppelte sich 1997 diese Summe auf 20.460 Dollar, um 2002 schon 27.600 Dollar zu erreichen (diesmal als arithmetischer Durchschnitt berechnet, da nur diese Vergleichangabe über die Zeit mitgeteilt wird) (Baum 2003, S. 27).

In der Umfrage wurde auch erhoben, ob durch die Verschuldung Lebenspläne tangiert werden. Eine Dimension bezieht sich direkt auf die Familienplanung und die zu beantwortende Position lautet: „Delayed having children because of student loan debt". Zugestimmt, dass die Verschuldung die Umsetzung ihres Kinderwunsches verzögerte, haben bei den ersten beiden Erhebungswellen jeweils 12%, 1997 und 2002 dagegen immer über 20% (Baum 2003, S. 27). Besonders sensibel haben dabei Empfänger der so genannten Pell Grants reagiert, dem US-amerikanischen Pendant zu BAFöG. Obwohl diese mit ganz ähnlichen Summen sich verschuldeten wie der für dieses Programm nichtberechtigte Teil der Studierenden, gaben 24% an, eine geplante Familiengründung wegen der Verschuldung zu verschieben (gegenüber 19% bei der Vergleichgruppe) (Baum 2003, S. 23). Das kommt übrigens auch der oben angegebenen Größe aus der Umfrage in Jena sehr nahe.

Eine zeitliche Verlagerung von Geburten mag als nicht so dramatisch empfunden werden, falls diese später doch noch stattfinden sollten. Aber die ‚Rush-hour des Lebens' dürfte auch an den USA nicht vorbei gegangen sein. Und Verschiebung bedeutet dann eigentlich Verabschiedung. Ein gravierendes Indiz, dass diese Interpretation zutrifft, gibt es. Die USA haben zwar insgesamt erheblich mehr Geburten als die Bundesrepublik Deutschland zu verzeichnen. Aber für Frauen mit einem Hochschulabschluss sieht das Bild schon anders aus. Ein Vergleich von Zensusdaten für Frauen mit als weitgehend abgeschlossen zu betrachtender Reproduktionsgeschichte ergab folgende Aussage:

> „Hoch qualifizierte Amerikanerinnen, die das akademische Ausbildungssystem durchlaufen haben, weisen mit 27 bis 30% eine Quote von Kinderlosigkeit auf, die sich in dieser Altersgruppe von Deutschland (mit etwa 27%) nur geringfügig unterscheidet" (Bertram/Rösler/Ehlert 2005, S. 8).

Man kann nicht mit Sicherheit sagen, ob die für die USA ausgesprochen hohen Anteile an Kinderlosigkeit bei Akademikerinnen überwiegend der langanhaltenden Bürde der Rückzahlung von Studienkrediten zuzuschreiben ist, oder den auch dort nicht immer einfachen Arbeitsmarktbedin-

gungen für Hochqualifizierte oder gar langfristigen Trends eines Wertewandels, der obere Schichten zumeist früher erreicht. Aber aktuelle Publikationen über die Verschuldungsdimension durch Studienkredite vermitteln doch ein sehr beunruhigendes Bild. So sind in neuerer Zeit gleich zwei national vielbesprochene Buchpublikationen dazu erschienen, mit den Titeln „Strapped. Why America's 20- and 30-Somethings Can't Get Ahead" (Draut 2005) und „Generation Debt. Why Now is a Terrible Time to be Young" (Kamenetz 2006). Und beide thematisieren vor allem auch die Schwierigkeiten, unter solchen Bedingungen noch Familien zu gründen.

4. Schlussfolgerungen

Man kann einen finanziellen Beitrag von Studierenden zu den Kosten ihrer Ausbildung durchaus verteidigen, verdienen die Akademiker (auch in Deutschland) doch 'im Durchschnitt' später genug, um eine immer noch überdurchschnittliche Rendite zu erzielen (Grözinger 2004). Aber man muss bei der Einführung entsprechender Obligationen einmal mit bedenken, dass der statistische Durchschnitt nicht mit der individuellen Situation gleich zusetzen ist, weil dort auch geringere Einkommen existieren, und zum anderen, dass damit keine ungewollten Zusatzwirkungen auftreten sollten. Die wichtigsten möglichen negativen Externalitäten wären einmal eine Verschärfung der sozialen Zugangsbarrieren, zum anderen die Intervention in Familienplanungsprozessen.

Es gibt eine Variante an Zahlungsverpflichtung, die alle drei Gefahren recht wirkungsvoll zu begrenzen mag. Dies ist die Koppelung an ein späteres höheres als ein durchschnittliches Einkommen ohne akademische Ausbildung, so wie es in Australien praktiziert wird. Während bei der fixen Verpflichtung zur Rückzahlung verzinslicher Summen - wie jetzt in Deutschland - das Risiko des späteren Erfolgs am Arbeitsmarkt weitgehend den Individuen aufgebürdet wird, beteiligt sich im anderen Fall der Staat mit am Risiko: wer gut verdient, zahlt schneller zurück, wer schlechter, länger oder auch überhaupt nichts. Der Schwellenwert in Australien liegt im Moment bei recht ansehnlichen 36.000 AUD. Zinsen fallen dort nicht an, sondern nur eine Erhöhung um den Konsumgüterpreisindex, was faktisch eher eine Subvention darstellt, da Löhne im Zeitverlauf natürlich auch steigen.

Wie schlägt sich das australische Modell in Bezug zur Familiengründung im Vergleich mit dem problematischen Fall der USA? Da das System erst 1989 eingeführt wurde, also bisher nicht das Ende der Reproduktionsfähigkeit für diese Alterskohorten erreicht wurde, lässt sich noch nichts Endgültiges aussagen. Aber man kann auch die subjektiven Erwartungen der zukünftigen Kinderanzahl in die Analyse mit einschließen. Eine darauf beruhende ökonometrische Untersuchung unter Beteiligung des führenden australischen Hochschulforschers kam zu dem Schluss, dass durch diese Verschuldungsvariante keinerlei negative Wirkung auf die Reproduktion festzustellen sei (Yu/Kippen/Chapman 2005). Es ist unwahrscheinlich, dass die deutschen Landesregierungen sich bedenken und künftig dem australischen Beispiel folgen werden. Zu sehr lockt das schnelle Geld, als dass hier noch ein Umsteuern erwarten werden dürfte. Deshalb wird auch in der Studiengebührensdebatte bisher überhaupt nicht thematisiert, ob und wie viel Kinder nach dem Studium geboren werden. Denn hier etwas zu unternehmen, also den Staat als Ersatzzahler zu benennen, könnte schon etwas teurer werden, zu teuer wohl für Regierungen, die Bildung seit langen Jahrzehnten unter 'politisch weniger wichtig' abgebucht haben. Das gute Gewissen wurde ja in Form eines Ablasshandels erzeugt: es gibt bei den Studiengebührengesetzen überall ausführliche Regelungen, dass bei Kindern während des Studiums allerlei Vergünstigungen in Kraft treten. Dies ist aber der empirisch rare Fall. Was dagegen noch fehlt ist die Einsicht, dass im zeitlich knappen Standardentscheidungsfenster für eventuelle Kinder jetzt eingeführte Regelungen wie vor allem die niedrigen Einkommensschwellenwerte und die fortlaufenden Zinsbelastungen schnellstens revidiert gehören, will man nicht künftig ein weiteres Absinken der Kinderzahl von Akademikern und Akademikerinnen riskieren.

Literaturverzeichnis

Baum, S. (2003): College on Credit. How Borrowers Perceive their Education Debt. Results of the 2002 National Student Loan Survey, Braintree.

Bertram, H./Rösler, W./Ehlert, N. (2005): Zeit, Infrastruktur und Geld: Familienpolitik als Zukunftspolitik, In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 23-24, S. 6 - 16.

Blossfeld, H.-P./Hofmeister, H. (2005): GLOABALIFE. Lebensverläufe im Globalisierungsprozess: Projektskizze, Kernergebnisse, Buchpublikationen, http://web.uni-bamberg.de/sowi/soziologie-i/globalife/pdf/report_deutsch.pdf, Bamberg.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit, Berlin.

Draut, T. (2005): Strapped. Why America's 20- and 30-Somethings Can't Get Ahead, New York.

Ebcinoglu, F. (2006): Die Einführung allgemeiner Studiengebühren in Deutschland. Entwicklungsstand, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Gebührenmodelle der Länder, HIS Kurzinformation, A 4/2006, Hannover.

Gender Datenreport (2005): Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. München.

Grözinger, G. (2004): Hochschulfinanzierung in Deutschland: Föderalismusreform und Akademikerabgabe, In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 2, S. 122 - 136.

Kamenetz, A. (2006): Generation Debt. Why Now is a Terrible Time to be Young, New York.

Kermkes-Grottenthaler, A. (2004): Determinanten des Kinderwunsches bei jungen Studierenden. Eine Pilotstudie mit explorativem Charakter, In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 29, 2, S. 193 - 218.

LZaS (Loser Zusammenschluss aktiver Studierender) (2006): Akzeptanz von allgemeinen Studiengebühren. Ergebnisse einer Umfrage unter Studierenden der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Frühling 2006, Jena.

Müller, U./Ziegel, F./Langer, M. F. (2006): Studienbeiträge: Regelungen der Länder im Vergleich, CHE, 78, Gütersloh.

Scharein, M./Unger, R. (2005): Kinderlosigkeit bei Akademikerinnen, In: BiB-Mitteilungen, 2, S. 6 - 13.

Schmitt, C. (2004): Kinderlose Männer in Deutschland. Eine sozialstrukturelle Bestimmung auf Basis des Sozioökonomischen Panels (SOEP), DIW, 34, Berlin.

Studieren heißt investieren (2006): In: Die Zeit, 11.09.06, S. 72.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Stellungnahme zur Einführung von Studienbeiträgen an deutschen Hochschulen, Berlin.

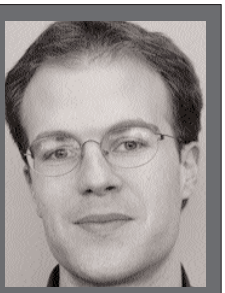
Yu, P./Kippen, R./Chapman, B. (2005): Births, Debts and Mirages: The Impact of the Higher Education Contribution Scheme (HECS) and Other Factors on Australian Fertility Expectations. Paper presented to the Conference of the Australian Population Association, Canberra, 15-17 September 2004.

■ **Dr. Gerd Grözinger,** Professor für Volkswirtschaftslehre, Zentrum für Bildungsforschung (ZBF), Universität Flensburg,
E-Mail: groezing@uni-flensburg.de

Brigitta K. Pfäffli, Marius Metzger, Gregor Imhof & Irène Dietrichs

Wie begleitete Selbststudien gelingen Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung

Brigitta K. Pfäffli


Marius Metzger

Gregor Imhof

Irène Dietrichs

Die im Rahmen des Bologna-Prozess eingeführte Studienstruktur mit den Studierformen Kontaktstudium, begleitetes und autonomes Selbststudium muss sich an den meisten Hochschulen erst noch bewähren. Insbesondere das begleitete Selbststudium, welches sich im Spannungsfeld von selbstgesteuertem und fremdgesteuerten Lernen bewegt, stellt Dozierende vor hohe didaktische Herausforderungen und bedeutet für Studierende eine anspruchsvolle Form des Studierens.
Das Ziel des hier beschriebenen Forschungsprojektes war es, sowohl eine Beschreibung der Praxis von begleiteten Selbststudien als auch Bedingungen des Gelingens für begleitete Selbststudien auf der Grundlage unserer Forschungsbefunde herauszuarbeiten. Dadurch sollen die bisherigen Erkenntnisse über diese Studierform erweitert und differenziert werden.

Autonomous selfstudy - though mostly dependent in its thematic direction from connected lectures, seminars etc. - is responded in its process by the students independently. In accompanied selfstudy, the responsibility is divided between student and teacher (the term is signalling it). Therefore the latter has to be equipped with suitable methods of pedagogy for this task. To find out the conditions for the successful organisation of accompanied selfstudy, a research project has been run in Luzerne (Switzerland). In their article "How accompanied selfstudy becomes successful. Results from an empirical study with students and teachers", Brigitta Pfäffli et al. show supportive methods for student learning.

1. Einführung

Zielorientierung, Selbststeuerung und Eigenaktivität sind drei zentrale Merkmale von Lernprozessen an Hochschulen (Shuell 1988, S. 277; zit. nach Pfäffli 2005, S. 21). Selbständige Studierformen implizieren zwingend ein Verständnis von Lernen als aktiven, individuellen, eigenverantwortlichen, selbsttätigen, kumulativen, konstruktiven und zielorientierten, willensmässigen und begrenzt steuerbaren Prozess. Die begleiteten Selbststudien, welche sich im Rahmen des Bologna-Prozesses an Hochschulen etabliert haben, setzen ein selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen sowie die darauf bezogene Instruktion voraus (Wildt 2003). Die Theorie des selbstregulierten Lernens stellt dazu einen aktuellen, empirisch fundierten und prominenten Vorstoss dar. Sie vermag das Studieren im Selbststudium lerntheoretisch einzuordnen und zu legitimieren. Das selbstregulierte Lernen stellt dabei eine selbstbestimmte Form des Lernens dar, in der kognitive und metakognitive Selbststeuerungsmassnahmen neben einem Ressourcenmanagement für das Lernen als zentral erachtet werden (Pintrich/Garcia 1994). Der Fortgang des Lernprozesses wird somit durch die Studierenden selbst überwacht, reguliert und bewertet (Konrad/Traub 1999). Die Theorie des selbstregulierten Lernens klärt die notwendigen Voraussetzungen, um sich einen bereits gegebenen Lerngegenstand aneignen zu können. Die Schwierigkeit solcher Ansätze liegt indessen darin begründet, dass sich die Autonomie der Lernenden zumeist nicht auch auf die Intentionen zur Gestaltung einer Lernhandlung beziehen, sondern vor allem auf die Prozesse der Aneignung vorgegebener Inhalte.
Studierende müssen sich fremdgesetzten Lernanforderungen unterordnen. Die Ebene der subjektiven Lerngründe bleibt in solchen Theorien damit unberücksichtigt (Holzkamp 1993). Im begleiteten Selbststudium besteht nun allerdings die Möglichkeit, weit reichende Wahlmöglichkeiten zu schaffen. In der Phase der didaktischen Planung können Lernsettings nämlich zumindest im Hinblick auf eine stärkere Berücksichtigung der Selbst- oder eben der Fremdsteuerung ausgewählt werden.
Bisherige Erfahrungen zeigen, dass das begleitete Selbststudium für Dozierend und Studierende eine nicht zu unterschätzende Herausforderung darstellt. Es stellt sich daher die Frage, welche Bedingungen zu einem Gelingen des begleiteten Selbststudiums beitragen. Landwehr und Müller

(2006) arbeiten in ihrer theoretisch-erfahrungsbezogenen Analyse Gelingensbedingungen für ein erfolgsversprechendes begleitetes Selbststudium heraus. Obwohl ihre Argumentation eine hohe Plausibilität ausweist, können sie für die postulierten Gelingensbedingungen „keinen empirischen, forschungsgestützten Gültigkeitsnachweis erbringen" (S. 98). Das Forschungsprojekt „Begleitetes Selbststudium (BSS)" sollte empirisch fundierte Gelingensbedingungen für das begleitete Selbststudium liefern.

2. Didaktische Erträge der Forschung

2.1 Ergebnisse

2.1.1 Ergebnisse I: Konsens über das begleitete Selbststudium

Die in den begleiteten Selbststudien eingesetzten Lernszenarien widerspiegeln didaktische Vielfalt. Die befragten Dozierenden können auf ein didaktisches Repertoire und didaktische Kompetenz zurückgreifen und wissen den offenen Handlungsspielraum zu nutzen. Ein gemeinsames Verständnis über wichtige Eckpfeiler dieser Studierform fehlt jedoch weitgehend. Der fehlende Konsens bewirkt Verunsicherung bei Dozierenden und Studierenden.

Unsicherheit besteht darüber, wie viel Selbststeuerung und -kontrolle den Studierenden zugemutet werden kann und soll. Weiter beschäftigt die Frage, wann und wo die Studierenden eine allgemeine Einführung in die Arbeitsweise im begleiteten Selbststudium erhalten sollen.

Teilweise unklar bleibt, wie der Kontaktunterricht vom begleiteten Selbststudium abzugrenzen ist und wie Inhalte und Arbeitsweisen in diesen beiden Studierformen aufeinander bezogen werden können. Dozierende scheinen auch an Vorgaben über den von ihnen erwarteten Umfang an Begleitung interessiert zu sein. Studierende und Dozierende möchten geklärt haben, ob die Nutzung der Begleitangebote freiwillig oder obligatorisch ist.

2.2 Ergebnisse II: Lernprozesse und Lernverhalten

Die Lernangebote in den begleiteten Selbststudien zielen in der Regel auf tiefenorientierte Lernprozesse. Die Studierenden sollen Inhalte erarbeiten, verstehen, vertiefen, ergänzen, mit der Praxis verknüpfen sowie praxisbezogen anwenden. Die verlangten Lernleistungen sind weder qualitativ noch quantitativ überhöht. Die Studierenden sind in der Lage, die Aufgaben zu bearbeiten. In der Regel benötigen sie dafür weniger Zeit als vorgesehen.

Dozierende äußern sich in den Interviews positiv über einen gewissen Wissensdurst der Studierenden. In der Gruppendiskussion relativierte sich dieser Eindruck allerdings. Die Dozierenden stellten dabei einhellig fest, dass zunehmend mehr Studierende den Studienaufwand zu minimalisieren versuchen. Ein wichtiger Grund liege vermutlich darin, dass die Studierenden sehr viele ähnliche Aufgaben parallel bearbeiten müssen und nicht in der Lage sind, bei allen dieselbe Sorgfalt walten zu lassen.

Schwierigkeiten haben Dozierende damit, wenn Studierende Gruppenarbeiten rein arbeitsteilig lösen oder auf Kritik abwehrend reagieren. Sie beklagen ausserdem, dass in der Folge der Einführung des begleiteten Selbststudiums eine systematische und theoretische Auseinandersetzung mit Inhalten zu kurz kommt.

2.3 Ergebnisse III: Erfolgsfaktoren

Voraussetzungen der Studierenden: Ein großer Teil der Studierenden ist in der Lage, selbständig zu studieren und Verantwortung für den persönlichen Studienerfolg zu übernehmen. Schwierigkeiten bereitet ihnen vor allem das Zeitmanagement. Viele Studierende wenden Lernstrategien an. Es besteht jedoch diesbezüglich der Wunsch nach mehr Unterstützung.

Lerngruppe: Studierende schätzen im begleiteten Selbststudium neben der Möglichkeit, selbstständig arbeiten zu können insbesondere auch die sozialen Kontakte. Die Mitstudierenden stellen dabei eine wichtige Lernressource dar, sie beraten und unterstützen sich gegenseitig. Das Klima und die Dynamik in der Lerngruppe stellen einen bedeutsamen Faktor für den Lernerfolg und die Zufriedenheit der Studierenden dar. Schwierige Situationen können den Lernprozess allerdings auch empfindlich stören.

Systematische Planung durch Dozierende: Dozierende planen die Lernangebote in den begleiteten Selbststudien systematisch. Die Reflexion wichtiger didaktischer Leitfragen scheint für sie selbstverständlich zu sein.

Initialphase – Einführung: Die Einführung in das begleitete Selbststudium ist ein ganz zentraler Erfolgsfaktor für ein gelingendes Selbststudium. Als ausgesprochen lernfördernd werten die Studierenden klare, schriftliche Anleitungen und Arbeitshilfen. Eine zusätzliche mündliche Erläuterung der Aufträge unterstützt das Verständnis der Absichten und Anforderungen massgeblich. Klare Angaben über Rahmenbedingungen, den erwarteten Zeitaufwand und Informationen über die Begleitangebote sind bedeutsame Elemente der Einführung in die begleiteten Selbststudien. Eine Einführung in die Arbeitsweise in den vorgesehenen Studierformen mit Hinweisen zu Lernstrategien stellt eine weitere lernfördernde Maßnahme dar.

Lern- und Arbeitsphase – Begleitung: Die Begleitangebote durch die Dozierenden während dieser Lernphase stellen einen wichtigen Faktor für ein lernförderndes Selbststudium dar. Transparenz über Rolle und Rahmenbedingungen sind zentral. Studierende können das Potential des Begleitungsangebotes in der Regel nicht sofort erkennen.

Die Begleitformen variieren zwischen individueller Beratung und Begleitung in Lerngruppen. Die Studierenden beurteilen fachliche Empfehlungen, methodische Hinweise und Ratschläge aufgrund persönlicher Erfahrungen als besonders geeignete Begleitinterventionen. Nach Meinung mehrerer Dozierender wird das Begleitangebot allerdings noch zu wenig genutzt.

Standortbestimmungen – Lernkontrolle: Für die Dozierenden sind Lernkontrollen ein integrierter Bestandteil des begleiteten Selbststudiums. Schriftliche Erzeugnisse und mündliche Präsentationen sind die am meisten verwendeten Formen. Auch Online-Tests zur Selbstkontrolle kommen zum Einsatz. Dass die Studierenden in verschiedenen Modulen gleichzeitig viele ähnliche Lernnachweise erbringen müssen, scheint für sie eine große Herausforderung zu sein und demotivierend zu wirken. Darüber hinaus schät-

zen die Studierenden jedoch persönliche Standortbestimmungen und formative Lernkontrollen, insbesondere persönliche Feedbacks, da diese gut erinnert werden.

Evaluationsphase: Eine bewusste Reflexion des Lernens in den Sequenzen des begleiteten Selbststudiums stellt noch ein Ausnahmefall dar.

3. Der Forschungsprozess

3.1 Methode

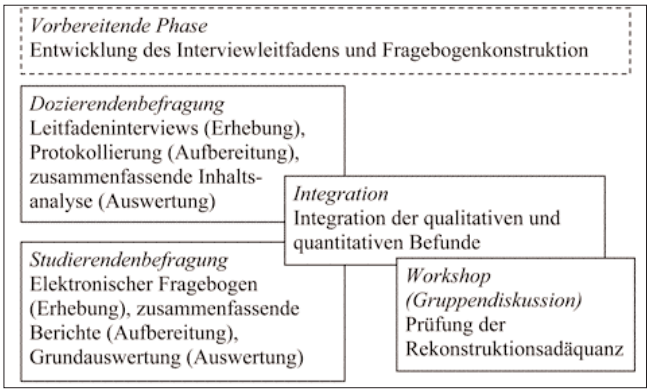
3.1.1 Stichprobe

Von fünf angefragten Teilschulen der Fachhochschule Zentralschweiz mit Technik und Architektur, Wirtschaft, Soziale Arbeit, Kunst und Gestaltung sowie Musik, wurden an drei Teilschulen jeweils zwei Module und an zwei Teilschulen jeweils ein Modul ausgewählt. Es konnten also insgesamt acht Module untersucht werden. In dieser Auswahl sind jene Module des Grundstudiums im Studienjahr 2006 berücksichtigt, welche aus der Sicht der Schulleitungen eine weit entwickelte Form des begleiteten Selbststudiums zeigen.

3.1.2 Untersuchung

Abbildung 1 fasst das Forschungsdesign zusammen, welches dem Forschungsprojekt „Begleitetes Selbststudium (BSS)" zugrunde liegt.

Abbildung 1: Das Forschungsdesign im Überblick



Dozierendenbefragung

In den jeweiligen Modulen tätige Dozierende sind zu ihren Erfahrungen mit dem begleiteten Selbststudiums interviewt worden. Diese Dozierende können mit Meuser und Nagel (1991) als Expertinnen und Experten betrachtet und im Rahmen von so genannten „ExpertInneninterviews" befragt werden. Solche Interviews stellen eine Form der halbstrukturierten Befragung dar, welcher ein vorab entwickelter Leitfaden zugrunde liegt.

Der Interviewleitfaden wurde aufgrund des Erfahrungswissens der Fachstelle für Hochschuldidaktik der Fachhochschule Zentralschweiz entwickelt sowie im Forschungsteam diskursiv überarbeitet und weiterentwickelt. Mittels dieses Interviewleitfadens sind insgesamt 18 Interviews mit Dozierenden aus acht verschiedenen Modulen geführt, auf Tonträger fixiert und anschließend protokolliert worden. Diese zusammenfassenden Protokolle (Mayring 1999, S. 73ff.) wurden mittels der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2003) weiter bearbeitet.

In einem ersten Reduktionsdurchgang liessen sich anhand des reduzierten Materials dozierendenspezifische Kategoriensysteme bilden. Berücksichtigt wurden dabei sämtliche Äußerungen zum begleiteten Selbststudium. Aussagen der Dozierenden über Erlebnisse, Bewertungen und Wirkungen des begleitenden Selbststudiums stellten die Kodiereinheit dar. Nach Vorliegen des dozierendenspezifischen Kategoriensystems liessen sich in einem zweiten Reduktionsdurchgang übergreifende, modulspezifische Kategoriensysteme bilden. Das Abstraktionsniveau dieses Durchgangs war weiter gefasst. Über die dozierendenspezifischen Aussagen hinaus, sollten hier übergreifende Ansichten herausgearbeitet werden, um so zu allgemeinen Aussagen über das begleitete Selbststudium im jeweiligen Modul zu gelangen. Als Produkt dieses zweiten Reduktionsvorganges lagen schließlich acht modulspezifische Kategoriensysteme vor.

Studierendenbefragung

Mittels der Fragebogenmethode wurden sämtliche Studierende befragt, welche die acht Module im Studienjahr 2006 besucht haben. Der Fragebogen für die Studierendenbefragung wurde aufgrund des Erfahrungswissens der Fachstelle für Hochschuldidaktik der Fachhochschule Zentralschweiz entwickelt und im Forschungsteam diskursiv überprüft und weiterentwickelt. Durch die diskursive Prüfung konnte auf die Durchführung von Pretests (Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin 2003, S. 24) verzichtet werden.

Der Fragebogen umfasste einen generellen Teil sowie vier spezifische Hauptbereiche. Im generellen Teil wurden der zeitliche Aufwand sowie spontane Erinnerungen erfragt. In den vier Hauptbereichen wurden Fragen zur Einführung, zum Studieren, zur Begleitung sowie zum Lernerfolg/Lerngewinn gestellt.

In Zusammenarbeit mit der Fachstelle für neue Medien der Fachhochschule Zentralschweiz wurde eine elektronische Version des Fragebogens erstellt, was die Durchführung eines Web-Surveys (Schnell/Hill/Esser 2005, S. 382ff.) ermöglichte. Ingesamt fragten wir 498 Studierende zweimal per E-Mail an, wobei 150 den Fragebogen ausfüllten, was einer Rücklaufquote von 30% entspricht. Dies darf als gut bewertet werden, da Web-Surveys generell mit dem Problem eines tiefen Rücklaufs konfrontiert sind. Die Rücklaufquote für postalische Befragungen liegt in der Regel zwischen 10 und 50% (Stroebe/Hewstone/Stephenson 1996, S. 104).

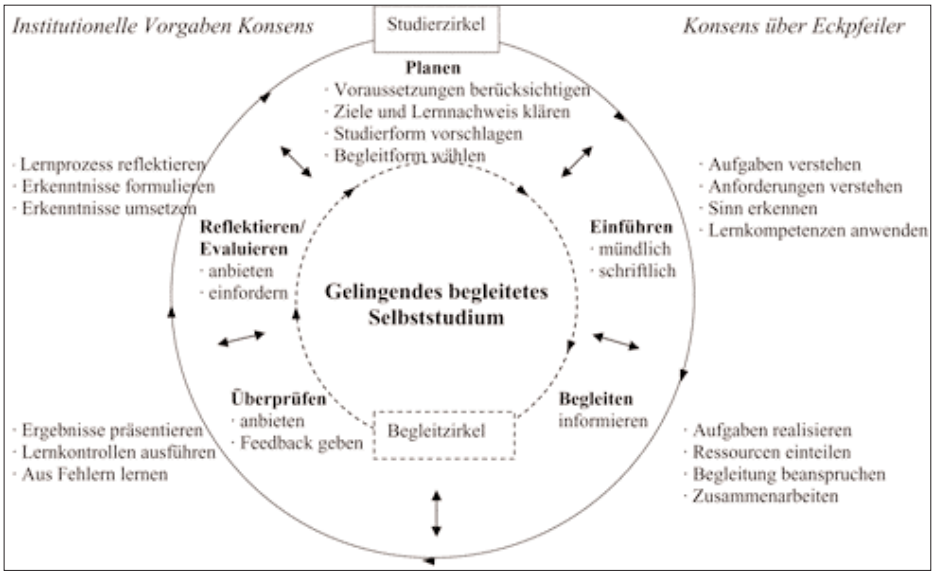
Die Analyse der Fragebogen musste aus ökonomischen Gründen auf eine Grundauswertung beschränkt bleiben, d.h. die Daten wurden mittels Tabellen und Diagrammen aufbereitet. Als Diagrammtyp kamen gruppierte Säulen zum Einsatz, da diese zwischen den verschiedenen Kategorien einen Wertevergleich zuliessen. Diese Art der Auswertung darf mit Kirchhoff/Kuhnt/Lipp und Schlawin (2003, S. 69) im weitesten Sinn als Verfahren der deskriptiven Statistik gelten, da „sich die deskriptive Statistik der Beschreibung und Darstellung von Daten" (Fahrmeier/Künstler/Pigeot/Tutz, 1997, S. 11) widmet. Die Aufbereitung der Daten mittels Tabellen und Diagrammen im Rahmen der Grundauswertung hat indessen den Vorteil, dass sich auf der Grundlage der Tabellen eine anschauliche grafische

Aufbreitung der Daten umsetzen lässt. Dadurch können die Ergebnisse schneller erschlossen und aufgenommen werden.

Integration der Befunde

Auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Dozierendenbefragung konnten wir mit Hilfe eines Kriterienrasters die modulspezifischen Kategorienssysteme zu so genannten „Metakategorien" zusammenfassen. Wir wählten diesen Begriff aus, um die übergreifende Bedeutung für alle acht Module herauszustellen. In diese Metakategorien wurden sowohl die Ergebnisse aus der Dozierenden- als auch der Studierendenbefragung integriert. Nach der Durchsicht des gesamten Tabellenbandes wurde im Forschungsteam vereinbart, dass die Zustimmung zu einer Aussage mit einer relativen Häufigkeit von mindestens .4 als bedeutsam angesehen wird. Anschließend wurden sämtliche Teilergebnisse der Studierendenbefragung modulübergreifend auf dieses Kriterium hin geprüft und zu allgemeinen Aussagen zusammengefasst. Nach Vorliegen der Metakategorien wurden diese mit Dozierenden aus allen Teilschulen anlässlich eines Workshops diskutiert. Die Ergebnisse dieser Gruppendiskussion wurden dokumentiert und vom Forschungsteam daraufhin geprüft, ob diese eine weitere Differenzierung der Metakategorien erlauben und/oder sich daraus neue Erkenntnisse über das begleitete Selbststudium gewinnen lassen. Das Ziel dieser Diskussion bestand darin, im Dialog mit den Dozierenden aus allen Teilschulen die Rekonstruktionsadäquanz der erarbeiten Metakategorien zu prüfen und neue Informationen zu erschließen. Die Überprüfung der Realitätsadäquanz und der Handlungsleitung ist vordringliches Anliegen in der Forschungsphase der explanativen Validierung (Scheele 1991, S. 322ff). Dabei wird geprüft, ob die Metakategorien auch tatsächlich handlungsleitend sind und ob die postulierten Zusammenhänge bestehen können. Die Gruppendiskussion bot somit einen Rahmen und eine Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den Metakategorien und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen.

Abbildung 2: Der doppelte Zirkel für ein gelingendes begleitetes Selbststudium



4. Schluss

In Bezug auf die *institutionelle Ebene* wollen wir zentral herausstellen, dass erst Konsens Durchsetzung ermöglicht. Hochschulen sollten daher in Studiengängen, Modulgruppen und Studienrichtungen Einigkeit in Bezug auf das Verständnis des begleiteten Selbststudiums anstreben. Die Konsensbildung ist idealerweise gemeinsam mit allen Beteiligten der jeweiligen Hochschule anzustreben.

Auf *didaktischer Ebene* fassen wir ein gelingendes Selbststudium als Folge eines sich ergänzenden Zusammenwirkens zwischen Dozierenden und Studierenden auf (vgl. Abbildung 2). Diese Zusammenarbeit kann als doppelter Zirkel dargestellt werden. In den Phasen des *Begleitzirkels* ermöglichen und unterstützen die Dozierenden den Lernerfolg der Studierenden. Die Studierenden – als eigentliche Akteure des Lernprozesses – studieren entlang der Prozesse des parallelen *Studierzirkels.*

Aufgrund unserer Untersuchung lassen sich für die Phasen der Planung, Einführung, Begleitung, Prüfung sowie Reflexion und Evaluation die folgenden, zentralen Empfehlungen ableiten:

In der Planungsphase sollen Dozierende die Voraussetzungen der Studierenden bezüglich ihres Erkenntnisstands sowie ihre Arbeits- und Lernfähigkeit berücksichtigen. Eine systematische Planung fördert den Lernerfolg in begleiteten Selbststudien. Beim Planen solcher Lernangebote sind daher die klassischen didaktischen Leitfragen zu reflektieren. Zudem darf nicht vergessen werden, dass ein gutes Klima in einer Lerngruppe Motivation und Leistung ermöglicht und dass Lerngruppen nicht nur Chancen sondern auch Stolpersteine in sich bergen. Dies ist bei der Zusammensetzung der Gruppen und der Anzahl der Gruppen in welcher Studierenden arbeiten müssen zu berücksichtigen.

In der Einführungsphase sollen die Studierenden durch umfassende und klare Informationen und Aufgabestellungen Sicherheit in Bezug auf die zu bearbeitenden Inhalte, das Vorgehen und die Erwartungen erhalten.

Während der Begleitungsphase sollen die Studierenden Gelegenheit erhalten, ihre Fragen und Probleme mit den Lehrenden zu reflektieren und Rückmeldungen zu bekommen.

In der Prüfungsphase stellen die Studierenden die Lernfortschritte dar und erhalten so Klarheit über den Lerngewinn. Lernnachweise sind Teil eines vollständigen Lernprozesses, also auch Teil eines begleiteten Selbststudiums. Es gilt unmissverständlich zu kommunizieren, wie und wann die Studierenden die Lernergebnisse darstellen sollen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass Standortbestimmungen Reflexion und Sicherheit ermöglichen. Deshalb sollten Studierende im Laufe der Selbststudiumsphasen Gelegenheiten erhalten, den persönlichen Lernfortschritt einzuschätzen.

Abschließend kann die Reflexions- und Evaluationsphase Erkenntnisse und Entwicklung ermöglichen. Die Bedeutung einer bewussten Reflexion der Sequenzen des begleiteten Selbststudiums wird indessen vielfach unterschätzt.

Die studienspezifische Umsetzung dieser Empfehlungen kann entscheidend zum Gelingen der begleitenden Selbst-

studien beitragen. Es gilt abschließend allerdings kritisch zu bedenken, dass angesichts der Komplexität des Forschungsgegenstandes (noch) keine eindeutig empirisch gestützten Empfehlungen abgeleitet werden können. In diesem Sinne bleibt die Ermittlung von optimalen Grundsätzen didaktischen Denkens und Handelns ein offenes Projekt, an dem ständig weitergearbeitet werden muss. Schließlich kann mit Meueler (2005, S. 678) davon ausgegangen werden, dass der Wunsch nach dem didaktisch-methodischen Wechselrahmen, welcher „mit den unterschiedlichsten Lernanlässen, Lehrabsichten und Themen gefüllt für alle Lehr-Lern-Zusammenhänge entscheidende Handlungsanweisungen enthalten sollte, Wunschdenken bleiben [wird]". Unseres Erachtens können unsere Befunde jedoch mögliche Richtungen für erfolgsversprechende Selbststudien und für künftige Forschungsprojekte angeben. Wir gehen davon aus, dass begleitete Selbststudien herausragende Lernpotentiale bergen, welche es zu aktivieren und zu fördern gilt.

Literaturverzeichnis

Fahrmeier, L./Künstler, R./Pigeot, I./Tutz, G. (1997): Statistik. Der Weg zur Datenanalyse. Berlin.

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

Kirchhoff, S./Kuhnt, S./Lipp, P./Schlawin, S. (2003): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 3. Auflage, Wiesbaden.

Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.

Landwehr, N./Müller, E. (2006): Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. Bern.

Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 4. Auflage, Weinheim.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Weinheim.

Meueler, E. (2005): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 677-690.

Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterivews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen, S. 441-468.

Pfäffli, B. K. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern.

Pintrich, P. R./Garcia, T. (1994): Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies and motivation. In: Pintrich, P. R. /Brown, D. R./ Weinstein, C. E. (Eds.): Student motivation, cognition and learning. Hillsdale, pp. 113-133.

Scheele, B. (1991): Dialogische Hermeneutik. In: Flick, U./Kardorff, E. v./ Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. München, S. 432-435.

Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Auflage, München.

Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. Contempary Educational Psychology, 13, pp. 276-295.

Stroebe, W./Hewstone, M./Stephenson, G. M. (1996) (Hg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 3. Auflage, Berlin.

Wildt, J. (2003): „The shift from teaching to learning" – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Verfügbar unter: http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf

■ **Dr. phil. Brigitta K. Pfäffli,** Professorin für Hochschuldidaktik, Leiterin der Fachstelle für Hochschuldidaktik an der Fachhochschule Zentralschweiz, E-Mail: bpaeffli@hsw.fhz.ch

■ **Dr. phil. Marius Metzger,** Dozent für Psychologie an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern, E-Mail: marius.metzger@hsa.fhz.ch

■ **Lic. phil. Gregor Imhof,** Dozent für Deutsche Sprache und Kommunikation an der Hochschule für Technik und Architektur Luzern, E-Mail: gimhof@hta.fhz.ch

■ **Dr. Irène Dietrichs,** Professorin für Anglistik, Dozentin für Englisch an der Hochschule für Technik und Architektur Luzern, E-Mail: idietrichs@hta.fhz.ch

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

Bestellung

Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

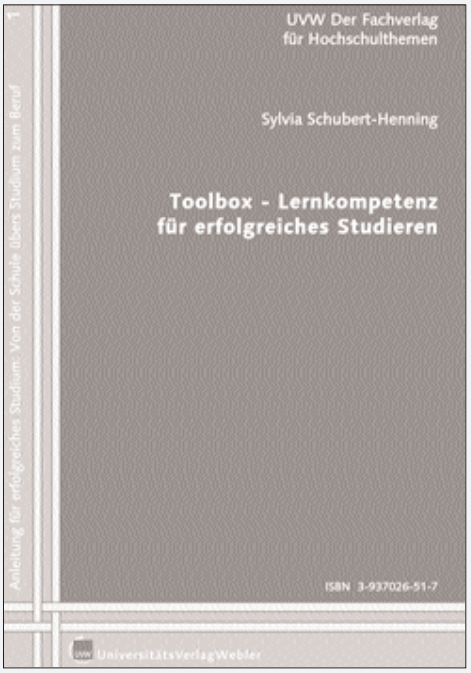
Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorenprogramme aus.
Im Folgenden bietet der UniversitätsVerlagWebler mit der Kombination von zwei Titeln die ideale Ratgeberliteratur für Tutorien.

Fachbereiche geben diese beiden Bücher (zus. 37.40 Euro zzgl. Versandkosten) mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial").
Das ist eine einmalige Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Sylvia Schubert-Henning
Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren

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



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren" enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar" werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

Bestellung
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Helen Knauf: Tutorenhandbuch
Einführung in die Tutorenarbeit

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorenarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorenarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:
Was ist Tutorenarbeit?
Wie kann erfolgreiche Tutorenarbeit geleistet werden?
Welche Methoden finden Anwendung?
Für jeden, der sich mit Tutorenarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2007 ,
2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Sandra Müller

eLearning im Europarecht – Ein Praxisbericht

Sandra Müller

Dieser Bericht dokumentiert die Entstehung eines eLearning-Modules an der Juristischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover. Er soll aufzeigen, dass sich das inneruniversitär gewonnene Wissen über die Fachbereiche hinaus nutzbar machen kann und dabei alle Seiten profitieren. Gleichzeitig dient dieser kleine Einblick in die interdisziplinäre Arbeit „an der Basis" hoffentlich als Anreiz, selbst einmal die Grenzen des Fachbereiches zu überschreiten. Für die Verbesserung des Lehrangebotes bieten eLerning- und eTeaching-Angebote ein breites Spektrum, das zur Verbesserung der Studienbedingungen auf die unterschiedlichsten Arten genutzt werden kann. Dem eLearning-Projekt können bereits jetzt erste Erfolge bescheinigt werden.

For the HSW, it is important to publish experience reports on trials with multimedia applications because they vividly illustrate not only their barriers and limits but also the opportunities they provide. Generally speaking, the scientific disciplines whose study courses are involved cannot handle these media without the support of information scientists or other experts, and this leads to the start of joint ventures. Unfortunately, they still frequently fail to obtain advice on media teaching principles—the result being that every technically possible outcome does not have an optimally supportive impact on learning. In her article **eLearning in European Law: A Practice Report**, *Sandra Müller* reports on these difficulties and the limitation as a medium for self-studies. However, she also points to the advantages of the solution she has found. Nonetheless, a necessary precondition is both a willingness and the opportunity to invest a major amount of time in research and development.

1. Die Idee

Das Wort „eLearning" ist in aller Munde und so sollten auch die Studierenden der Juristischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover davon profitieren. Erste Recherchen im Internet ergaben zum einen, dass es eLearning, was wir zunächst als das Lernen mit Unterstützung des (heimischen) PCs definiert haben, in den verschiedensten Ausprägungen gibt. Zum anderen mussten wir feststellen, dass ob der großen Quantität an Angeboten und Möglichkeiten professionelle Hilfe notwenig war. Diese fanden wir zunächst bei der Nordmedia, der gemeinsamen Mediengesellschaft von Niedersachsen und Bremen. Hier wurde an einem Vormittag intensiver Beratung aus unserer vagen Idee ein konkretes Ziel: Es sollte für den Bereich des Europarechts ein Programm entstehen, dass den Studierenden sowohl erlaubt, den in den Vorlesungen erarbeiten Stoff zu wiederholen als auch einzelne verpasste Vorlesungen selbstständig nachzuarbeiten. Weiterhin wurde es als wünschenswert erachtet, dass das Programm Wissenslücken, beispielsweise in der Examensvorbereitung, aufdeckt und die Möglichkeit bietet, erkannte Defizite ohne Hinzuziehung weiterer Literatur dem Grunde nach zu decken. Technisch sollte eine netzbasierte Lösung angestrebt werden, ein so genanntes WBT (webbased training). Hierbei wird den Nutzern mittels eines Passworts über das Internet Zugang zu einem Server gewährt, auf dem die Anwendung beheimatet ist. Der Vorteil dieser Lösung zu einer Pressung auf CD oder ähnlichen Medien ist die, dass Änderungen problemlos eingefügt werden können. Ein weiterer Wunsch war die Interaktivität, denn neben dem Erstellungsaufwand sollte die Pflege der Anwendung möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen und die Studierenden sollten möglichst sofort das Ergebnis ihrer Bemühungen vor Augen haben. An dieser Stelle mussten die ersten Zugeständnisse an die Technik gemacht werden, denn der Computer ist weder in der Lage anhand von Stichworten ein gutes juristischen Gutachten von einem schlechten zu unterscheiden noch kann er die Richtigkeit und Qualität einer Argumentationskette beurteilen. Grundlagenwissen und Fachtermini können jedoch durch unterschiedliche Fragestellungen und Lückentext abgefragt werden. Gleiches gilt für das Verständnis von grundsätzlichen Zusammenhängen, sodass der Aufbau im Frage-Antwort-Schema vorgezeichnet war. Weiterhin sollte zur Deckung von Wissenslücken und als Hilfe bei der Beantwortung der Fragen Material direkt abrufbar sein. Ein Verlinkung erschien zu risikoträchtig, da nicht sichergestellt werden konnte, dass die verlinkte Seite auch weiterhin in der ursprünglichen Form bestehen würde. Geplant wurde auch das Hinterlegen des für den jeweiligen Stoff notwenigen Gesetzestextes, damit der Rechner tatsächlich das Lernmittel bleibt, was insbesondere auf Reisen von praktischer Relevanz ist.

2. Erste Schritte

Die Suche nach einem Projektpartner führte uns wieder zurück an die Universität. Dort gab es die eLearning Support Abteilung (ELSA), von der wir zwar erst durch die externe Beratung erfahren haben, deren Aufgabe es aber unter anderem ist, sich Projekten wie dem unsrigen universitätsintern anzunehmen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass an den meisten Universitäten eLearning-Beratungsan-

gebote existieren, diese aber einem „Anfänger" auf diesem Gebiet nicht bekannt sind, weil es bis dato zu wenig Berührungspunkte gab.
Es zeigte sich, dass mit „ILIAS" eine Software existierte, mit deren Hilfe der Lernstoff in der von uns gewünschten Weise aufbereitet werden konnte, ein so genanntes content management system. Da es sich dabei um open source Software handelt, wäre die Nutzung sogar kostenlos möglich gewesen. Leider stand ILIAS nicht sofort zur Verfügung und eine zeitliche Verzögerung sollte möglichst vermieden werden. Auf der Suche nach einer Alternative wurden wir wiederum universitätsintern fündig: Das Institut für Wirtschaftsinformatik (www.iwi.uni-hannover.de) forscht im Bereich des eLearnings an Hochschulen und hat in diesem Rahmen das web-basierte UbiLearn-System entwickelt. Mit dieser Software stand uns ein content-management-system zur Verfügung, dass durch multiple und single choice Fragen, Texteingabe und der Möglichkeit, Unterlagen und Verweise einzustellen, den Zielvorgaben entsprach. Darüber hinaus bietet UbiLearn die Möglichkeit, sich über das Handy oder einen PALM Zugang zu den Aufgaben zu verschaffen. Einziges Manko war der Umstand, dass die Benutzeroberfläche für den Erstellter der Inhalte eher funktional als benutzerfreundlich gestaltet war. Außerdem gab es kein Handbuch oder eine andere Benutzungsanleitung für das Programm. Die Entscheidung fiel trotz dieses Schönheitsfehlers und wegen des tatkräftigen Engagements der Mitarbeiter des Instituts für Wirtschaftsinformatik für UbiLearn. Die Planungsphase war abgeschlossen.

3. Die Realisierungsphase

Der erste Schritt der Realisierung des Projekts war eine detaillierte Einführung in die Software, deren Bedienung und Möglichkeiten. An dieser Stelle zeigte sich zum ersten, aber nicht zum letzten Mal, dass die Zusammenarbeit zweier recht unterschiedlicher Disziplinen auf beiden Seiten Verständnis und Geduld erfordert. Für ein Gelingen sind nach unseren Erfahrungen zwei Dinge unabdingbar: Auf der einen Seite der Mut, vermeintlich dumme Fragen auch noch ein zweites Mal zu stellen, wenn die Antwort nicht ausreichend erscheint. Auf der anderen Seite die Bereitschaft, ein und dieselbe Frage auch noch ein zweites oder drittes Mal ausdauernd zu beantworten.
Nach der einmonatigen Einarbeitungsphase waren alle technischen Hürden genommen und die inhaltliche Arbeit begann. Durch das starre Korsett der programm-immanenten Vorgaben stieß die Kreativität immer wieder auf die gesetzten Grenzen, denn entgegen der sonstigen Planung von Lehrveranstaltungen war man auf multiple und single choice – Fragen sowie Lückentexte beschränkt. Es stellte sich heraus, dass man mit diesen Instrumenten entgegen der landläufigen (und auch am Lehrstuhl verbreiteten) Meinung sehr wohl auch anspruchsvolle Aufgaben und Lernmodule erstellen konnte, dass dafür aber aufgrund mangelnder Praxis viel mehr Zeit aufgewendet werden musste als zuvor geplant. Am Ende sind jedoch ca. 100 Fragen entstanden, die den Lerninhalt der Europarechtsvorlesung im 3. Semester widerspiegeln. Zum Abschluss bereiteten die Vorgaben für die Bewertung noch ungeahnte Schwierigkeiten, denn jede Frage konnte einzeln gewichtet werden. Diese Gewichtung musste sich allerdings in die Gewichtung der einzelnen Module einfügen, die am Ende zur Gesamtbewertung zusammengefügt werden sollten. Das inzwischen auf interdisziplinärem Gebiet erfahrene Team hat aber auch dieses auf „mathematischer Logik" beruhende Problem gemeistert und das UbiLearn-Modul Europarecht wurde online freigeschaltet.
Inhaltlich besteht es aus vier großen Themenblöckent: „Grundsätzliches", „Handlungsformen", „Organe" und „Grundfreiheiten". Diese können jeweils einzeln angewählt werden und sind in sich thematisch nochmals untergliedert. Jeder Themenblock wird vom System direkt nach der Beantwortung der letzten Frage bewertet. Besteht der Teilnehmer nicht, so hat er die Möglichkeit, einen erneuten Versuch zu starten oder mit einem anderen Block fortzufahren. Gelingt auch der dritte Versuch eines Blockes nicht, so erscheint die Lösung auf dem Bildschirm. Wird ein Themenblock bestanden, speichert das System das Ergebnis, um es in die Schlussbewertung einfließen zu lassen. Die Schlussübersicht ermöglicht einen Gesamtüberblick über die erbrachten Leistungen.

4. Resonanz

Um zu verhindern, dass das Projekt in den Weiten des Internets ungenutzt verschwindet und die Studierenden lediglich Kenntnis von der Möglichkeit erlangen, ohne tatsächlich damit zu arbeiten, wurde das Programm nicht nur in Vorlesungen und Arbeitsgemeinschaften vorgestellt, sondern auch als Unterrichtsmittel eingesetzt. Da ein gemeinsamer Besuch des Computerpools der Fakultät zu zeitintensiv war und es sich bei dem eLearning-Modul um ein Werkzeug zum selbstständigen Wiederholen und Vertiefen handelt, wurden zusammen mit der Aufgabe, bestimmte Vorlesungsinhalte anhand der entsprechenden Themenblöcke zu wiederholen, Fragebögen zum Modul ausgegeben. Dies diente zum einen der Kontrolle, zum anderen der Evaluation. Weiterhin übte es einen gewissen Druck auf die Studierenden aus, sich mit der eLearning-Option näher zu beschäftigen. Ein überraschendes Ergebnis war, dass einige Studierende angaben, dass sie ein internetbasiertes vorlesungsbegleitendes Angebot durchaus begrüßten und jetzt auch selbstständig nutzten, sie aber ohne die deutlichen Hinweise und den sanften Zwang nie den Versuch unternommen hätten, sich aus gänzlich eigenem Antrieb mit dem Programm auseinander zu setzen. Zwar haben erst ca. 100 Personen das Programm absolviert, von denen ein Drittel explizit befragt werden konnten, die Resonanz war aber durchweg positiv. Einhellig wurde die Meinung vertreten, dass es sich um ein brauchbares Werkzeug zur Vorlesungsbegleitung, zur Wiederholung oder zum Schließen von Wissenslücken handelte, dass es aber nur schwerlich vorstellbar sei, den Stoff im Selbststudium vor dem Computer zu erfassen.
Die Fachschaft der Juristischen Fakultät und die eLearning Support Abteilung (ELSA) der Leibniz Universität Hannover haben das Modul bereits positiv bewertet. Eine abschließende Evaluation durch das universitätseigene Institut für Berufspädagogik steht noch aus.

5. Fazit

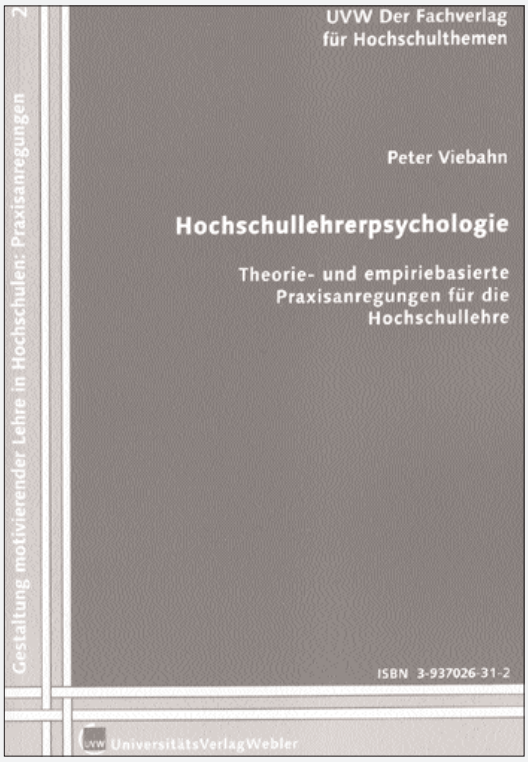
Der Blick über den sprichwörtlichen Tellerrand hat sich für

alle Beteiligten ausgezahlt: Aus juristischer Sicht ist ein vorlesungsbegleitendes Instrument zur Verbesserung der Lehre entstanden. Das Institut für Wirtschaftsinformatik hat durch die Zusammenarbeit nützliche Hinweise und Verbesserungsvorschläge für UbiLearn erhalten, die größtenteils umgesetzt worden sind. Für die Zukunft ist ein zweites eLearning-Modul zum Völkerrecht geplant, wofür die ersten Vorbereitungen bereits begonnen haben.
Als positiver Nebeneffekt der interdisziplinären Zusammenarbeit ist das „anonyme Feedback-Fenster" zu nennen. Dabei handelt es sich um die Möglichkeit, an die betreuenden Mitarbeiter durch Texteingabe in ein dafür vorgesehenes Feld anonymisiert eine Nachricht zu schreiben. Diese findet sich dann mit Angabe des „Herkunftsfensters" im eMail-Posteingang des Empfängers. Fehler und Missstände konnten auf diese Weise aufgedeckt werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass der Mantel der Anonymität zu einem breiteren – und wohl auch ehrlicherem – Feedback führt, was sehr zu begrüßen ist. Es gibt bereits Überlegungen, dieses „Fenster" auch in anderen Bereichen einzusetzen.
Abschließend ist an dieser Stelle allen Akteuren Mut zu machen, sich auf das interdisziplinäre Abenteuer eLerning und eTeaching einzulassen. In diesem Bereich liegen für alle Fachgebiete vielefältige Chancen verborgen und es ist an der Zeit, diese zu nutzen!

■ **Sandra Müller,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Völker- und Europarecht, Leibniz Universität Hannover,
E-Mail: sandra.paeselt@jura.uni-hannover.de

Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschieden Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

ISBN 3-937026-31-2,
Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Beruf: Hochschullehrer/in

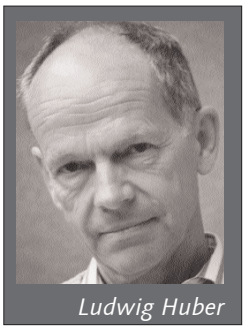
im Verlagsprogramm erhältlich:

Webler, Wolff-Dietrich:
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung: Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Ludwig Huber zum 70. Geburtstag



Ludwig Huber

Spät zwar erinnert das HSW an den Geburtstag eines seiner Herausgeber - denn Ludwig Huber ist im April geboren, hat aber erst im Sommer gefeiert - die Glückwünsche kommen aber nicht minder herzlich. Schon zu seinem 65. Geburtstag hat das HSW seine wissenschaftliche Leistung gewürdigt. Aber diesem reichen Leben sind immer neue Aspekte abzugewinnen.

Sein zahlreicher Freundes- und Kollegenkreis schätzt ihn als besonders aufmerksamen Zuhörer - eine in Hochschulen nicht eben weit verbreitete Tugend - als konstruktiven, hilfsbereiten Ratgeber, aber auch als einen auf Qualität und Standards pochenden, kritischen, manchmal auch sehr kritischen Mahner und Helfer. Zu dieser Einschätzung passt es, dass er - jahrelang gewählter Gutachter der DFG - ebenfalls lange Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des WZ I der Universität Kassel - des Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung (heute INCHER) war und heute u.a. Vorsitzender der Akkreditierungskommission der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) ist.

Reformerische Unruhe hat ihm einen langen wissenschaftlichen Weg beschert: Von dem Studium der klassischen Philologie für das Lehramt an Gymnasien über seine Assistenz bei dem Altphilologen/Pädagogen Hartmut von Hentig, letzteres in Göttingen und Bielefeld, über eine exponierte Funktion in der Assistentenbewegung bei Gründung der Bundesassistentenkonferenz (BAK) 1968 und bei Gründung und frühen Prägung der Universität Bielefeld (in der Reformideen der Assistenten eine besondere Rolle spielten) zum Aufbau und der periodischen Leitung des IZHD Hamburg, dem er - verbunden mit seiner ersten Professur für Erziehungswissenschaft - wissenschaftlichen Glanz verlieh, dem Vorsitz in der AHD, der Mitwirkung an der Utopie einer Gesamthochschule Hamburg, Vizepräsident der Universität Hamburg in der Zeit des Präsidenten Fischer-Appelt bis zur (etwas variierten) Nachfolge Hartmut von Hentigs als wissenschaftlicher Leiter eines der „Schulprojekte" der Universität Bielefeld, dem Oberstufenkolleg, verbunden mit einer Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Wissenschaftsdidaktik.

Wir wollen dieses Mal nicht in erster Linie den Schulreformer und wissenschaftlichen Leiter des Oberstufenkollegs Huber herausstellen, sondern vor allem den nimmermüden, noch heute engagierten Reformer im Hochschulbereich. Mit Überblick und Kreativität erwarb er sich große Verdienste um die Reformkonzepte der BAK, von Fortschrittlichkeit geprägt, die heute noch hochaktuell sind (was nicht nur etwas zum deutschen Reformtempo im Universitätsbereich sondern tatsächlich etwas über das damals erreichte Ausmaß an Avantgarde aussagt). Unter seiner tatkräftigen, konzeptionell ideenreichen und dokumentarischen Mithilfe (seine Protokolle sind legendär) entstanden weitsichtige, vor allem auch bildungstheoretisch unterlegte Konzepte der Lehrerausbildung, der Hochschulentwicklung (bald: Gesamthochschul-Entwicklung), der Hochschuldidaktik und Studienreform. Ideen, die ihrer Zeit viele Male weit voraus waren. Für die Hochschuldidaktik in Deutschland hat er Maßstäbe und Meilensteine gesetzt. Eine seiner jüngsten Veröffentlichungen (herausgegeben mit Michael Craanen): „Notwendige Verbindungen - Zur Verankerung der Hochschuldidaktik in Hochschulforschung" sollte zwar mit seinem Titel die Lebensarbeit eines Kollegen kennzeichnen, spiegelt aber gleichzeitig das eigene Programm des Herausgebers. Er hatte nicht nur, er hat auch noch immer der Erziehungswissenschaft viel zu sagen - was ihm keineswegs nur Freunde eingebracht hat. Schon jetzt ein Autor, der längst über ein reiches Werk verfügt, steht er nach wie vor mitten im Diskurs, mischt sich ein, zeigt Wege und Lösungen, um seine vielfältigen Erfahrungen und Erkenntnisse weiter zu geben.

Heute, 5 Jahre nach seiner Emeritierung, liegen seine wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Schwerpunkte immer noch in der Schulreform (insbesondere Oberstufenreform, vgl. HSW 1-2007) und dem Übergang zwischen Schule und Hochschule, der Hochschulreform und Förderung der akademischen Lehre, der Pflege und Unterstützung des „Forums Wissenschaft" (einer dem Studium Generale nahe stehenden Einrichtung der Universität Bielefeld) und der Partnerschaft mit der Universität Nowgorod, in die er weichenstellende Projekte der Lehrerbildung, der dualen beruflichen Bildung und der Weiterentwicklung der akademischen Lehre und der Lehrkompetenz einbrachte; für seine Initiativen und sein Engagement dankte ihm die Universität Nowgorod mit der Verleihung der Ehrendoktor-Würde.

Herausgeber und Verlag wünschen ihm weiterhin frohes Schaffen und lang anhaltende Gesundheit, damit er nicht nur uns begleitet, sondern möglichst lange - seinen eigenen Worten nach - seiner Ehefrau Ingeborg das schenken kann, was ihr ein lebhaftes Wissenschaftlerdasein lange vorenthielt: häufigere Muße und Zweisamkeit.

Wolff-Dietrich Webler, Herausgeberkreis und Verlag

Embrace Leitch or lose out to FE, sector warned

'Skills revolution' poses dilemma for universities, says Tony Tysome.

The Government this week signalled a cultural revolution in higher education as it unveiled its plans for reskilling the nation.

But in the week in which the Government published its response to the Leitch report on skills and moved to give further education colleges the unprecedented power to award higher education qualifications, universities faced a clear choice: embrace the 5 billion pounds skills agenda or leave it to colleges and the private sector.

Some commentators suggested that nothing short of a revolution would be required if higher education were to deliver on Lord Leitch's target of degree-level qualifications for at least 40% of all adults by 2020, compared with under one third today.

Richard Brown, chief executive of the Council for Industry and Higher Education, said that a revolution was needed to support the development of higher education courses designed to meet the skills needs of employers and employees. "It has to be realised this is a different kind of higher education. It is the greatest challenge facing universities and business and industry in a generation," Mr Brown said: "Many vice-chancellors are saying that this is all too high-risk. If they decide to take that position, then the private sector will continue to take this market. Universities have to decide how much of a loss that would be."

Les Ebdon, vice-chancellor of Bedfordshire University and chairman of Campaigning for Mainstream Universities, said the Leitch agenda "will require a huge culture change", but added that universities had a "significant role" to play.

Secretary of State for Innovation, Universities and Skills John Denham said this week that he wanted a "skills revolution", with employers dictating the terms. Employers will be given the "purchasing power to shape what our country supplies by way of skills and qualifications". But the investment required would "far exceed the Government's direct contribution."

A Universities UK spokesman commented: "We have expressed concern that there is as yet little evidence that employers have an appetite to pay in the future for what they do not have to pay for at present - particularly at degree level and above."

In a further challenge to universities, the Further Education Bill, which will give colleges the power to award their own foundation degrees, had its third reading in Parliament last week and is expected to reach the statute books shortly.

Currently, foundation degrees must be validated by universities. But the reforms allow colleges to go into competition with universities and will give them a major role in delivering the qualification to an expected 100.000 students by 2010. Julian Gravatt, director of funding and development for the Association of Colleges, argued that giving colleges foundation degree awarding powers would force universities to respond to the skills agenda.

"It puts universities on their guard to sharpen up their act and not be too complacent about their position," he said.

Baroness Blackstone, vice-chancellor of Greenwich University and former Higher Education Minister, said that she was firmly opposed to the change.

"Universities and colleges have different missions, and those missions should not be muddled up. Further education is a very important sector, and the Leitch agenda represents a huge challenge for it. But it should not resort to mission-drift."

Baroness Blackstone said that Leitch's 40% adult-participation target would prove "very demanding" and could turn out to be unrealistic.

The Government's response to the Leitch report was due to be announced after The Times Higher went to press.

Source:
Times Higher Education Supplement (THES), Tony Tysome, https://tsl.ruk1.net/servlet/cc5?lktQWYYYQUVpgMhxpOIIQKLV2VR, Published: 20 July 2007

'Damaging overuse' of hype criticised

Rebecca Attwood surveys the agenda for this week's Higher Education Academy conference, and reports on award-winning teachers

False or exaggerated claims to "excellence" in teaching and research are among the most damaging features of the current university system, the Higher Education Academy conference will hear this week.

Overuse of words such as "excellence" and "world-class" and insupportable claims in university prospectuses are devaluing the terms, according to David Watson, professor of higher education management at the Institute of Education, University of London.

Speaking to The Times Higher ahead of a conference debate on a motion that the word "excellence" has become meaningless, Sir David, former vice- chancellor of Brighton University, said: "The reasons why I support the motion are rooted in a scholarly argument for self-reflection and care in expression, not because I think that UK higher education has gone to the dogs.

"On the contrary, I think that the expanded system of higher education that we have created is a significant improvement on the crabbed, self-satisfied and often patronising system that it has come to replace.

"Not everything has improved, however, and one of the most damaging features of our current estate is the way in which we have colluded in the devaluation and irresponsible misuse of terms: terms like 'elite', 'world-class' and, above all, 'excellent'."

He said exercises with his students studying on the IoE's MBA in higher education management had shown that assertions made in university prospectuses did not always live up to scrutiny. "So-called 'unique selling- points' are rarely such. Claims are only occasionally, and then imperfectly, supported by evidence," said Sir David.

Many statements, such as "within easy reach of central London" make those who are responsible for delivering them "seriously uncomfortable", he believes.
Sir David said: "Lazy over-claiming of this kind is one of the first things we teach students in higher education to guard against."
Meanwhile, league tables often fail to take into account many of the indicators of high performance by less research-intensive universities, such as teaching quality and widening participation.
And he thinks academics who complain endlessly about the current state of affairs also share the blame: "Our students have, on all sorts of measures, made a success of mass higher education, often against the odds."
"Not least, today's undergraduates do know that the world does not owe them a living, as perhaps it did when no more than 10 to 12% of each age cohort became graduates.
"It is chiefly out of respect for them that we need to curb our hyperbolic tendency and to use evaluative terms about what they and we do that are measured, evidence-based and leave room for improvement; not brands that scream, most frequently about 'excellence'," Sir David said.
Peter Reader, a member of the Higher Education External Relations Association, and director of marketing and communications at Bath University, said Sir David was correct about universities making excessive claims "in some senses", but he added that the need to have professional marketing was self-evident.
He said: "Too often universities have failed to satisfy the needs of their customers assuming, of course, they have tried to find out what they were in the first place.
"For example, when courses failed to recruit, it was only then the universities concerned even considered the course subjects offered might not have not been those students wished to study. Marketing should contribute at strategic level, a vital contributor to institutional planning."
Patricia Broadfoot, vice-chancellor of Gloucestershire University, will argue against the motion. She said the results of the National Student Survey, the popularity of the UK as a choice for overseas students and the impact of the UK's research output were all proof that excellence is a meaningful term in UK higher education.
"And we are producing this level of undoubted excellence with significantly less resource than we had ten years ago," Professor Broadfoot said.

Contact: Rebecca Attwood, rebecca.attwood@thes.co.uk

Source:
Times Higher Education Supplement (THES),
https://tsl.ruk1.net/servlet/cc5?lktQWYWBQSVpgMhxpOIIQKLV2VU, Rebecca Attwood, Published: 06 July 2007

UCU set to fight any pay window

Employers unwilling to discuss rises for 2008-09 as union vows to keep up pressure.
Lecturers' union leaders are refusing to be locked into a pay timetable that would prevent them from disrupting student graduations, despite mounting pressure from the Universities and Colleges Employers Association.
The University and College Union is also leaving open the possibility of reopening pay negotiations in 2008, despite Ucea's insistence that lecturers' pay should not be discussed again before spring 2009 following the three-year pay settlement last year.
At a meeting last week of the Joint Negotiating Committee for Higher Education Staff (JNCHES) to discuss new pay negotiating structures, the UCU refused to accept employers' demands for a clear negotiating timetable.
The action prompted Ucea to issue a statement expressing its "disappointment". It said: "Last year's action of not marking work and refusing to set exams was planned from the outset to affect students' graduations, at the most critical time in the academic calendar."
Ahead of last year's dispute, the academic unions' pay claim was submitted in October 2005, five months before claims are normally submitted, and disruption was timed for the spring run-up to students' final exams.
"If an unstructured timetable remains, it would allow the UCU to submit pay claims whenever they wanted, allowing for intense disruption to students," Ucea said.
Sally Hunt, general secretary of the UCU, said: "We cannot agree to new procedures that would allow the employers to dictate when and if we can ballot our members."
Ucea's statement also insisted that negotiating for pay in 2008-09 - the third year of the three-year pay deal agreed in 2006 - was not an option. A jointly commissioned review of finance and pay data in universities is due to report in autumn 2008.
"The findings of this review will inform subsequent negotiations, for the academic year 2009-10 and later, with the next round of negotiations due to take place in the spring of 2009," Ucea said.
The union, however, has refused to rule out reopening pay talks in 2008.
The agreement is for a rise of at least 2.5% in 2008-09, but Ms Hunt said next year's financial review would be "crucial to informing future negotiations".
"Inflation is already rising and, like other public-sector staff, UCU members will be looking for next year's year-three settlement to at least take account of rising inflation," Ms Hunt said.

Contact: Melanie Newman, melanie.newman@thes.co.uk

Source: Times Higher Education Supplement (THES),
https://tsl.ruk1.net/servlet/cc5?lktQWYYYQUVpgMhxpOII QKLV2VY, Published: 20 July 2007

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:
Falk Bretschneider / Peer Pasternack: Handwörterbuch der Hochschulreform
ISBN 3-937026-38-X, Bielefeld 2005, 221 Seiten, 27.70 Euro

Rammell hails business input in skills-gap battle

Ahead of response to Leitch Review, minister sees 'best financial environment in a generation' for higher education.

"Huge opportunities" for dramatic expansion in higher education will come from work-based degrees, not the traditional model "of 18 to 21-year-olds going to leafy campuses", the Higher Education Minister said this week.

In his first in-depth interview since the arrival of Gordon Brown at 10 Downing Street and his formation of the Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS), Bill Rammell set out a clear agenda for universities as the key drivers of the UK's economic prosperity.

Employer-led degrees

The Leitch Review of the UK's skills needs, which was published late last year, said that more than four in ten adults should be educated to degree level by 2020, compared to today's levels of less than three in ten - putting 5.5 million more graduates into the workplace.

Speaking ahead of the Government's official response to the Leitch Review, Mr Rammell said the review's objectives were "compelling" and will be "extremely" important to DIUS. "If we don't get many more people at all levels to higher levels of skills and qualifications, then we are fundamentally going to lose out in terms of economic competitiveness. To face up to that, you need a cultural change, you need the Government to be committing, you need individuals and employers to be contributing."

Higher education has a "fundamentally important" role to play in helping the UK develop the research, skills, training and qualifications it needs to succeed. "I don't think that's a threat to universities; I do think that it is a huge opportunity," he said.

Mr Rammell said that higher education institutions would be competing for a share of a 5 billion pounds pot of professional development funding.

Financial contributions from employers towards the cost of higher education qualifications will be central to the success of this vision, he said.

"To face up to the skills challenge, we need both individuals and employers to contribute towards the cost of their education," Mr Rammell said.

"Do I have cast-iron evidence today that every employer is going to sign up to co-financing? No, I don't. Do I know that we have to go down this path? Yes, I do, if we're to square the circle financially of increased government funding, increased individual contributions and increased contributions from employers."

He added: "When we launch the Leitch implementation plan in a couple of weeks, part of what we will do is go to employers - persuading, communicating, pressuring that they need to sign up."

Listen to employers

When asked to define the "economically valuable" skills called for by the Leitch Review, Mr Rammell said that it was about clear channels of communication between employers and universities.

"I think that places a responsibility on universities to listen to the voice of employers. And, in my experience, the vast majority do want to listen."

He also wants coherence from employers when it comes to explaining their needs.

"I think we have a lot of work to do to make sure that there is a sound case being put forward by employers and it's not this issue this week and that issue the following week."

Blue-skies research

Mr Rammell insisted that there was a continuing place for pure research and pure academic activity, responding to concerns that too great a focus on economically valuable skills could harm academic excellence.

"But I don't meet a vice-chancellor who doesn't accept the need for higher education to be integrated within the economy, and I think the vast majority of academics as well accept that we live within a fiercely competitive global market economy," he said.

Foundation degrees, designed in partnership with employers, will have "a huge role to play", Mr Rammell said. He added that he is "very keen" on two-year compressed honours degrees.

Asked whether the Government will increase funding for part-time students, who currently are not entitled to same financial support as full-time undergraduates, Mr Rammell made no promises, describing this as a "complex picture" given the number of part-time students who are currently funded by their employers.

Top-up fees

Aside from the Leitch agenda, the Higher Education Minister sees the other key priority facing the sector as "continuing to develop and embed" the Pounds 3,000 a year top-up fees, which were introduced last year. But he repeated the assertion that the Government needs to see through the first three years of the new system before deciding whether the cap should be raised.

The end of the RAE

After the 2008 research assessment exercise, instead of judging university research quality with a periodical peer review of every department's research output, the multibillion-pound research infrastructure budget will be awarded largely on the basis of metrics, such as the size of a department's research income, the number of research students it has and the number of times its academics' work is cited by other academics.

Critics say that this will damage emerging research fields, siphon funding from key subjects and encourage academics to pursue "safe" areas of research.

Mr Rammell said there was "a hell of a lot more work to be done in terms of getting the detail right", but said the new system could be made to work "in such a way that there are not the distortionary elements that are currently inherent within the RAE".

'Laser-like focus' on sector

Mr Rammell set out the case for the split of the Department for Education and Skills, now divided into DIUS, under

Secretary of State John Denham, and the Department for Children, Schools and Families, which covers education below the age of 19.
A separate department can concentrate "with laser-like focus" on the combination of research, innovation, further and higher education and skills, he said of DIUS.
"There was always a risk that within a much larger department you didn't get as much focus on further and higher education as you might have done, given the paramount importance of schools."
Meanwhile he sees the decision to bring science and research funding together with universities as another positive step, eliminating the need to work across departmental boundaries on the science research base.
"I'm not saying everything in the garden is rosy and there aren't still difficult choices that have to be made," Mr Rammell said. "But when you look at the capital infrastructure, the research base, the additional fee income, the moves we're making on endowment programmes, it's the best financial environment that universities have had in a generation."

Contact: Rebecca Attwood, rebecca.attwood@thes.co.uk

Source:
Times Higher Education Supplement (THES),
http://www.thes.co.uk/current_edition/story.aspx?story_id=2037457, Published: 13 July 2007

Move to curb student rights

Universities draft legal document to protect against complaints by their students, reports Melanie Newman.
A legal contract that would restrict students' rights to seek compensation over inadequate teaching has been prepared by senior university administrators, The Times Higher has learnt.
The contract, drafted by commercial lawyers for the Association of Heads of University Administration (AHUA), would limit students' rights to take legal action if a course changed or closed, or if promises made in prospectuses were not delivered.
The contract, written by Pinsent Masons, would also protect universities from any liability for disruption caused by lecturers' industrial action. The National Union of Students has attacked it as one-sided.
The initiative runs contrary to a new Government drive to put student rights at the heart of its new agenda, reflecting mounting tensions about the rise of a "consumer culture" among fee-paying students.
The remit of the House of Lords minister for the new Department of Innovation, Universities and Skills, Lord Triesman, includes specific responsibility for "students as customers".
Higher Education Minister Bill Rammell told The Times Higher that "in the era of [tuition] fees, institutions have got to be responsive to people who are paying for their own higher education" and must "personalise services" to meet individual students' needs.
He said: "Anyone who works in public services - and technically universities aren't part of the public sector, but they do provide a public service - has to recognise that we're all paid to deliver a service to individuals."
Mr Rammell said that the Government had not yet reached a decision about lifting the current 3.000 pounds cap on tuition fees and will give the system three years to bed in before making a decision in its fees review in 2009.
Sally Hunt, general secretary of the University and College Union, said: "The shift towards a market in higher education is inevitably bringing about a consumer culture. The biggest losers so far have been students and staff. But vice-chancellors must also be prepared to reap what they sow. If students are unhappy with the service provided they are much more likely to seek redress.
"UCU members rightly worry that top-up fees will create a generation of customers rather than learners. They know that an industry approach to higher education has the potential for terrible consequences for the sector," Ms Hunt said.
The National Union of Students welcomed the Government's new focus on their needs and rights. However, Wes Streeting, NUS vice-president for education, said that describing students as customers was not an accurate reflection of their relationships with universities and lecturers.
"It's unfortunate that the notion of 'students as customers' has been adopted so widely that it is now featuring in ministerial portfolios. Education is not a commodity but an act of partnership," he said.

Contact: Melanie Newman, melanie.newman@thes.co.uk

Source: Times Higher Education Supplement (THES),
http://www.thes.co.uk/current_edition/story.aspx?story_id=2037447, Published: 13 July 2007

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Herman Blom:
Der Dozent als Coach

ISBN 3-937026-15-0, Neuwied, 2000, 123 Seiten, 15.90 Euro

Bestellung: Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

RAE focus reduces calibre of students

Royal Academy of Engineers says courses are outdated, underfunded and unattractive, Rebecca Attwood writes.

The focus on research rankings has left undergraduate engineering courses 20 years out of date and is taking the excitement and innovation out of teaching, according to Britain's national academy for the profession.

With stalling numbers of engineering graduates and only half of graduates choosing to enter the profession, the UK could "slide into insignificance" as a competitive industrial nation, warns a new report from the Royal Academy of Engineering.

University courses are "seriously underfunded", says the document, titled Educating Engineers for the 21st Century. There is also growing concern that they are failing to keep pace with the changing nature of the industry - Jcourse structure and content have changed relatively little over the past 20 years, the report points out.

It calls on the Government to increase university funding for courses from £6,500 per student to up to at least £9,500, to give greater weight to teaching quality alongside research excellence and to allow overseas students to work in the UK for five years after graduation.

Meanwhile, universities must reward excellent and innovative course design through promotion criteria and strengthen their links with industry.

Julia King, the vice-chancellor of Aston University and chair of the Educating Engineers for the 21st Century Working Party, said: "We have seen the fantastic effects of the research assessment exercise on quality and quantity of research, but there is such a strong focus on research in many departments that young staff say that teaching comes low on their list of priorities because they are not promoted or rewarded for it. We need excellent teaching to feature much more strongly in university rankings, to be something that is adequately funded, and to make sure that is reflected in university promotion criteria."

The strong message from industry is that companies are already starting to see a shortage of the right calibre of engineer, she said.

Peter Guthrie, professor of engineering for sustainable development at Cambridge University, said the general level of adventure and excitement in teaching was less than it should be.

He said: "The pressures on academics to perform against the criteria of the RAE inevitably led to a lack of attention and focus on new ways of teaching and learning. What is impressive is how many academics devote significant effort and time to teaching despite the rules of engagement."

Professor Guthrie said there were two reasons why fewer graduates were choosing to enter the profession. "The courses somehow fail to impart the excitement and fulfilment that a career in engineering can offer, and engineering careers look less attractive to graduating students than highly paid and intellectually demanding careers in finance and management," he said.

While the content of courses needs to reflect the needs of industry, he advocated a more proactive attempt to seek out what engineering students want, too.

John Oakley, senior lecturer in the School of Electrical and Electronic Engineering at Manchester University, said it had become hard for engineering lecturers to convey their fascination for research problems to undergraduates because of the large body of routine material that industry expected to be taught at undergraduate level. He said: "Many students become swamped with the sheer volume of mundane learning that is expected and never get to appreciate the simplicity, elegance and beauty of good engineering."

Dr Oakley said there was now "a big gap" between the engineering curriculum and the research issues addressed by university departments.

Contact: Rebecca Attwood,rebecca.attwood@thes.co.uk

Source: Times Higher Education Supplement (THES), https://tsl.ruk1.net/servlet/cc5?lktQWYWUQTVpg Mhx-pOI IQKLV2VY, Published: 29 June 2007

Teaching set for big boost in promotions overhaul

A major HEA project will examine how excellence is recognised and rewarded.

Academics will be more likely to win promotion for good quality teaching under a new initiative from the Higher Education Academy.

The HEA is embarking on a major project to assess the systems individual universities use to reward good teaching. It will examine what works and whether more effective criteria and standards can be developed that could be made available across the sector.

Details are still being drawn up, but the first phase will have a particular focus on promotions and appointments and will also look at perceptions of the extent to which teaching is valued and rewarded in comparison with research.

The news came as Leslie Wagner used his final speech as chair of the academy's board of directors to highlight universities' "fitful" use of promotion criteria to reward outstanding teaching.

Professor Wagner, former vice-chancellor of Leeds Metropolitan University, said the academy had achieved much during its first three years but had not yet fully addressed "one change that would do more than anything else" to achieve the academy's objective of enhancing the student learning experience - the recognition of teaching excellence in promotion to senior academic posts. "Many universities have promotion criteria that include teaching excellence. But the use across the sector is fitful, and the numbers of staff promoted are small," he told the academy's annual subscribers' meeting.

Promotion was a matter for institutions, he said, but he believed the academy could help disseminate best practice and "initiate a programme of work to develop a systematic approach to the use of teaching excellence as a criterion on a par with research excellence for promotion to the highest academic posts".

In an interview with /The Times Higher/, Professor Wagner

said the problem was the "technical question of how do you do it", rather than a political issue. When it came to teaching, "people get awards and recognition, but fewer get promotion because it is difficult to find the means by which you would systematically evaluate that in a way in which you could say 'this is of equal standing to someone's research'," he said. "I don't think you want to look for absolute consistency between institutions in how they promote people, but they have to feel they have a methodology they can justify and explain if asked, and I think on research they probably do, whereas on teaching and learning it is simply not as well developed in that area."

Contact: Rebecca Attwood, rebecca.attwood@thes.co.uk

Source: Times Higher Education Supplement (THES), http://www.thes.co.uk/current_edition/story.aspx?story_id=2037739, Published: 03.08.2007

Access agenda is now back on track

Reversing last year's backward slide, entry to higher education by students from poorer families shows a modest rise.

Ministers breathed a sigh of relief this week as the annual higher education performance indicators appeared to show that plans to widen access to university are back on track.

Last year's slight drop in the recruitment of students from disadvantaged backgrounds was dismissed as a blip, as the latest figures for 2005-06 showed a "small but significant" rise in the proportion of students entering higher education from lower socioeconomic groups, state schools and low-participation neighbourhoods.

The figures from the Higher Education Statistics Agency show that the proportion of young full-time first-degree entrants from lower socioeconomic groups rose by one percentage point to 29.1%. In a separate measure, the proportion from state schools or colleges increased by one percentage point to 86.9%.

But the national figures mask stark variations between institutions, with some research-led Russell Group universities taking well under 20% of their students from the lowest socioeconomic groups. Oxford University took the fewest, at only 11.4%, followed by St Andrews, Prince William's alma mater, with just 15.2%.

The most inclusive institution was Harper Adams University College in Shropshire, with 57.8% of its intake from poorer groups, closely followed by the Birmingham College of Food, Tourism and Creative Studies (50.6%) and Wolverhampton University (50.4).

Higher Education Minister Bill Rammell described the figures as "encouraging", with access from poorer groups at the highest levels since the indicators were first published eight years ago.

"The figures are welcome confirmation that we are on the right track, but we must maintain our efforts. It is an economic as well as a social imperative that everyone who can benefit from higher education has the opportunity to do so," he said.

Mr Rammell added that opportunities would be widened still further by next year's introduction of 400 million pounds worth of improvements to the student support system, which will raise the family income threshold for student grants.

John Selby, director of widening participation for the Higher Education Funding Council for England, said the data confirmed a positive trend over several years, despite last year's small backward step.

He said: "I think it reflects a number of changes: improvement in students' performance at A level and GCSE, a significant change in attitude within higher education over the past decade, and an increasing commitment from institutions to outreach activity."

Several institutions criticised the figures.

Penelope Griffin, head of widening participation at Nottingham University, where young people from poorer groups make up just under 17% of entrants, said the present set of indicators were unreliable.

She said: "If you use Government data, you find the proportion of our entrants from low-income families increased in 2006. It will be interesting to see if that is reflected in next year's indicators; if not, it will raise further questions."

A spokesman for St Andrews University argued that widening access and retention rates should be measured together. He said: "The latest indicators show we have the lowest dropout rates in Scotland.

Widening access cannot simply be about making it possible for more young people to go to university. It must be a considered process that ensures they are capable of staying the course and gaining a degree once they have got there."

Pam Tatlow, chief executive of Campaigning for Mainstream Universities, said that while the indicators were a "useful reminder of the contribution of modern universities to social mobility", there would be "real merit" in developing a new set of measures that reflected the true diversity of the student profile.

Many small specialist institutions can also be found at both ends of the widening participation performance scale this year. Some of the worst performers against their benchmarks for taking in students from low-income families include the Art Institute at Bournemouth, the Central School of Speech and Drama, the Royal Academy of Music and Edinburgh College of Art.

Noel Morrison, academic registrar at Harper Adams, said his institution's place at the top of the table was partly down to its high level of specialism on land-based courses.

But he added that it also provided a high level of student support, including a 1.000-pounds-a-year non-repayable grant for students from low-income families.

"Another thing that makes us very attractive to students from these backgrounds is the fact that over 98% of our graduates find employment," he added.

A spokeswoman for Oxford University, where just 11.4% of entrants are from low-income families, said the indicators lagged almost two years behind the university's own data, which showed that it was making progress on widening participation. "We are doing our utmost to encourage academic ambition from a young age by working with students from 11 up and by working closely with parents and teachers," she said.

The widening participation benchmark for Oxford was also unrealistic, since it was calculated using the tariff system devised by the Universities and Colleges Admissions Service. "Since tariff points can be gained through a wide range of qualifications, not all of which would equate to the qualifications needed for Oxford, we do not feel that calculating benchmarks on a tariff points basis gives a fair representation of the demographic from which we can recruit," she said.

PARTICIPATION: TOP TEN		
Institutions with the highest proportion of students from low socioeconomic groups		
Young full-time undergraduate entrants 2005-06		
Institution	**Percentage**	**Benchmark**
Harper Adams University College	57.8	38.6
Birmingham College of Food, Tourism and Creative Studies	50.6	40.9
Wolverhampton University	50.4	38.6
Bell College	50.3	37.5
North East Wales Institute	49.3	36.8
University of East London	48.9	37.9
Greenwich University	47.6	37.7
Ulster University	47.4	36.4
UHI Millennium Institute	47.3	37.9

PARTICIPATION: BOTTOM TEN		
Institutions with the lowest proportion of students from low socioeconomic groups		
Young full-time undergraduate entrants 2005-06		
Institution	**Percentage**	**Benchmark**
Oxford University	11.4	18.3
St Andrews University	15.2	20.3
Durham University	16.4	21.9
Bristol University	16.4	20.7
Nottingham University	16.9	22.3
York University	17.1	20.5
Imperial College London	17.3	20.8
University College London	17.5	20.5
London School of Economics	17.5	19.4
Edinburgh University	17.7	21.5

Wolverhampton´s Wonders

Strong local links, particularly with schools and colleges, are the key to topping the table for widening participation, according to Caroline Gipps, the vice-chancellor of Wolverhampton University.

Wolverhampton, which is 11.6 percentage points above its benchmark with more than half of its full-time undergraduate intake made up of entrants from low income families, capitalises on the advantage of being a strong centre for initial teacher training.

Professor Gipps said: "A lot of teachers in the region have qualified with us, which obviously means that we are well known and we have a good reputation in the schools in the area."

While this may give Wolverhampton a head start, its departments make the most of it by doing a lot of outreach work with schools and colleges, including curriculum development and helping to develop the new specialist diplomas that the Government hopes will provide a new range of vocational routes into higher education.

Add to this close links with local industry, an award-winning reputation as a friendly university and some smart new buildings, and you end up with a university that is gaining in reputation among students from a wide range of backgrounds, Professor Gipps argues.

"All of these things come together, and then people start to think 'perhaps I will go there'. It is not just that we try to attract widening participation students to give them a chance - it's more that we have so many things to offer that encourage them to come here," she said.

One of the downsides of being so successful at widening access is that it can become more difficult to maintain high levels of student retention. Wolverhampton loses about 10 to 12% of its students in their first year and a half of study, and just missed its retention benchmark this year.

Professor Gipps said: "If students do not have very high A-level grades, and if they come from a family with no history of going into university and with a low income, then those are three things that can be potentially working against them."

Source:
Tony Tysome, Times Higher Education Supplement (THES), http://www.thes.co.uk/current_edition/story.aspx?story_id=2037557, Published: 20 July 2007

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten,19.80 Euro

Bestellung
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte IVI, P-OE, QiW, HM und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Heft 1/2007

Forschung über IVI

Steffen H. Boie, Malte R. Kutscher & Desiree H. Ladwig
Diversity & Inclusion - Das Management der Integration von Vielfalt und Unterschiedlichkeit

Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI

Maike Andresen
Corporate Universities – Chance für Diversity & Inclusion

Kathrin van Riesen
Gender als didaktisches Prinzip

Britta Thege & Ingelore Welpe
Über Genderfairness und organisationale Widerstände auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 2/2007

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Hans-Jürgen Lorenz
„Von der Qualität zur Exzellenz" – Anforderungen an Hochschulen durch Akkreditierungsverfahren, Evaluation, Qualitätssicherungsmaßnahmen und Qualitätsmanagement

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Ina Voigt & Anja von Richthofen
Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Simone Gruber & Petra Pistor
Lehrevaluation - Entscheidend ist, was man draus macht! Qualitätsentwicklung durch studentische Lehrveranstaltungsbewertung am Beispiel des Lehrevaluationsverfahrens an der Universität Duisburg-Essen

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren.Spiele für Seminar und Training - Folge 2

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Heft 2/2007

Qualitätsentwicklung, -politik

Wolff-Dietrich Webler
System- bzw. Prozessakkreditierung - Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung?

Qualitätsforschung

René Krempkow
Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre

Qualitätsentwicklung, -politik

Boris Schmidt & Tim Loßnitzer
Konzepte für ein fachinternes Qualitätsmanagement der Lehre - Das Modell des Universitätsprojekts Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Gudrun Faller
Gesundheitsförderung als Beitrag für eine hochschulische Qualitätskultur

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbildner."

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 2/2007
9. Workshop Hochschulmanagement 2007 in Münster

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

André Horstkötter & Aloys Prinz
Reaktionen von Studierenden auf Studiengebühren:
Mikroökonomische Überlegungen und empirische Ergebnidse

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Katharina Spraul
Anwendungsfelder der Bildungsrendite als Zielgröße für das Hochschulmanagement

Organisations- und Managementforschung

Sonja Lück
Studentische Lehrevaluation im Rahmen neuer Studienstrukturen

Helge Krusche, Joachim Prinz & Andreas Wiendl
Auswirkung von Lernsoftware in der universitären Lehre

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 3/2007

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne
Zur Geschichte der allgemeinen Studienberatung an deutschen Hochschulen zwischen 1905 und 1945

Cort-Denis Hachmeister, Maria E. Harde, Markus F. Langer & Christian Langkafel
Einflussfaktoren der Studienentscheidung – erste Ergebnisse einer empirischen Studie von CHE und EINSTIEG

Helga Knigge-Illner & Nikolaj Sprenger
Deadline 15. Juli – Eine kleine Interviewbefragung zur Situation von Studienbewerbern

ZBS - Zeitschrift für Beratung und Studium: **Sind Studierende heute ausgebrannt?** Ein Interview mit Professor Rolf Dobischat, dem Präsidenten des Deutschen Studentenwerks (DSW)

Praxisberichte

Baris Ünal
Als studentische Hilfskraft am Info-Counter der Studienberatung – Ein persönlicher Erfahrungsbericht

Jana Knott
Kollegiales Coaching als neues Beratungsformat für Promovenden

Tagungsbericht

„Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik" - Tagung der Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS) vom 5. – 7. März 2007 *(Brigitte Reysen-Kostudis)*

UVW

Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

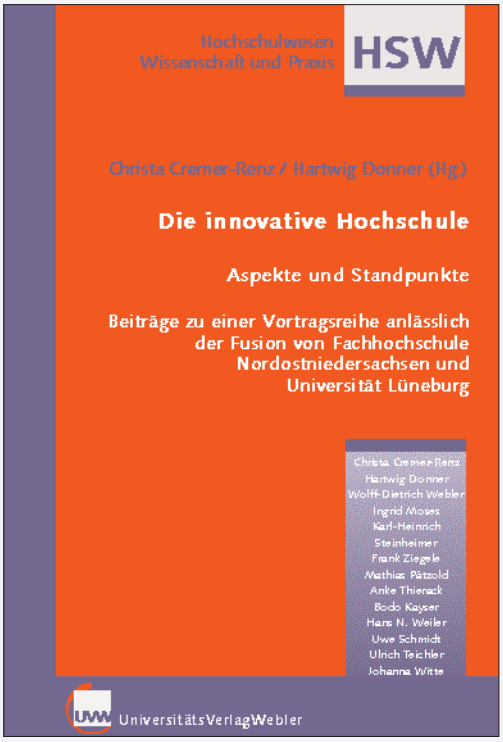
E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Christa Cremer-Renz/Hartwig Donner (Hg.)
Die innovative Hochschule - Aspekte und Standpunkte



Machen Finanznot, politische Wechselbäder und gesellschaftliches Anspruchsdenken die Hochschulen kaputt? Oder birgt auch die aktuelle Krise unseres Bildungssystems eine Chance?

Not macht erfinderisch, weiß nicht nur der Volksmund. Die elf Autor/innen dieses Sammelbandes – durchweg bildungspolitische Expert/innen – belegen mit Fallbeispielen und stichhaltigen Analysen, dass der Legitimationsdruck, dem sich die Hochschulen seit einigen Jahren ausgesetzt sehen, nicht nur negative Auswirkungen hat. Neben Befürchtungen und Widerstand gegen Sparmaßnahmen und daraus erwachsende grundsätzliche Veränderungen im Bildungssystem werden zunehmend die Impulse für eine innovative Hochschulpolitik sichtbar. Niedersachsen beispielsweise hat mit seinem Hochschuloptimierungskonzept 2003 schmerzliche Einschnitte in das Hochschulsystem des Landes beschlossen. Zugleich gelang mit der Fusion von Universität Lüneburg und Fachhochschule Nordostniedersachsen ein großer Schritt nach vorn in Richtung Hochschulreform. Seit dem 1. Januar 2005 sind die beiden Hochschulen zu einer Modelluniversität im Bologna-Prozess zusammen geführt. Aufgaben, Profil und Struktur der neuen Universität waren im Wintersemester 2004/05 Thema einer Ringvorlesung mit namenhaften nationalen und internationalen Expertinnen und Experten. Die Beiträge zur Vortragsreihe dokumentiert dieser Sammelband.

ISBN 3-937026-42-8, Bielefeld 2005, 195 Seiten, 26.00 Euro

Autorinn/en: Christa Cremer-Renz, Hartwig Donner, Wolff-Dietrich Webler, Ingrid Moses, Karl-Heinrich Steinheimer, Frank Ziegele, Mathias Pätzold, Anke Thierack, Bodo Kayser. Hans N. Weiler, Uwe Schmidt, Ulrich Teichler, Johanna Witte

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.)
Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, 2. Auflage,
Bielefeld 2004, 525 Seiten, 34.20 Euro

Bestellung
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,
Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis