56. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Studienstrukturen: Übergänge, Selektivität und Studierbarkeit

- Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen Teil 2
- Durchgreifend und bei den Details autonomieorientiert Das österreichische System der Qualitätssicherung und -entwicklung
- Der Übergang von den Bachelor- in die Master-Studiengänge Regelungen und mögliche Auswirkungen von Übergangsquoten
- Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität - Sieben Thesen und eine Frage
- Das „Zeitfenster-Konzept" – ein Instrument zur Sicherung der Studierbarkeit in Lehramtsstudiengängen

5 | 2008

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.,
Universität Bergen (Norwegen),
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: K. Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: Gabi Heißenberg

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: 29. Oktober 2008

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich 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. Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet

56. 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

129

Hochschulforschung

Gero Lenhardt & Manfred Stock
Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen Teil 2 130

Peer Pasternack
Durchgreifend und bei den Details autonomieorientiert
Das österreichische System der Qualitätssicherung und -entwicklung 135

Viola Herrmann
Der Übergang von den Bachelor- in die Master-Studiengänge
Regelungen und mögliche Auswirkungen von Übergangsquoten 142

Hochschulentwicklung

Martin Winter
Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität - Sieben Thesen und eine Frage 149

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Annegret Helen Hilligus
Das „Zeitfenster-Konzept" – ein Instrument zur Sicherung der Studierbarkeit in Lehramtsstudiengängen 156

Rezension

Karin Reiber & Regine Richter (Hg.):
Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn.
(Ingeborg Stahr) 159

Meldungen

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

5|2008

UNIVERSITY PARTNERS . GMBH

Fachtagung
Prozessanalyse und -optimierung an Hochschulen

improve! 2008

am 17./18. November 2008

Die Einführung einer gestuften Studienstruktur und die damit zusammenhängenden Prozesse bedeuten große Herausforderungen für Universitätsverwaltungen, Fakultäten und Institute, Mitarbeiter und Studenten. Insbesondere die Administration komplexer Studienprogramme erfordert eine sorgfältige Analyse, Dokumentation und Optimierung der involvierten Prozesse.

Die Prozessanalyse und Optimierung hat an den führenden Hochschulen bereits begonnen – etwa mit ersten Ansätzen zur integrativen Betrachtung des student lifecycles, einer Analyse der Verwaltungsabläufe oder der Implementierung vollständiger integrierter Qualitätsmanagementsysteme. Die Fachtagung improve! 2008 richtet sich als Forum an alle Interessierten, Anwender und Praktiker, um sich mit Kollegen und Experten über das hoch aktuelle Thema Prozessmanagement an Hochschulen auszutauschen und neue Einblicke in diesen immer wichtiger werdenden Bereich zu gewinnen.

TERMIN UND ORT
Die improve! 2008 findet am 17./18. November 2008 im Universitätsclub Bonn statt.

ANSPRECHPARTNERIN
Franziska Prigge
Fon 0228.85469918
Fax 0228.85469999
E-Mail: prigge@university-partners.de

VERANSTALTER
UNIVERSITY PARTNERS . GMBH
Menuhinstraße 6
53113 Bonn
www.university-partners.de/improve08

FUJITSU SIEMENS

Karin Reiber:
Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung
Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen

In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung. Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.
Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
60 Seiten, 9.95 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

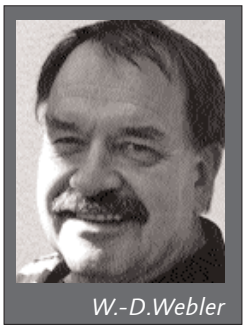
Im vorigen Heft hieß es im Editorial zu Teil 1 des Aufsatzes von *Gero Lenhardt & Manfred Stock*: **Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen**, in vielen Gesellschaften seien die Universitäten wegen deren (angeblicher oder tatsächlicher) mangelnder Anpassung an die gesellschaftlichen Erwartungen in einer Krise. Die Autoren betrachten diese Phänomene in **Teil 2 in einer amerikanischen Fallstudie** und enden mit vergleichenden Schlussfolgerungen, die große Kontraste zwischen USA und Deutschland konstatieren. Während hier parallel zur demokratischen Idee der Öffnung der Bildung für möglichst viele Menschen auch die Vorstellung (in der Stufung zwischen Bachelor und Master wieder verstärkt) Platz greift, Begabung könne in der Bevölkerung so verbreitet nicht sein und daraus Restriktionen für die einen und Privilegierungen für die anderen Menschen ableitet, ist in den USA die Vorstellung verbreitet, das Hochschulsystem komme dem Auftrag, Bildung für möglichst viele Menschen anzubieten, nur ungenügend nach.

Seite 130

Peer Pasternack betitelt seinen Beitrag **Durchgreifend und bei den Details autonomieorientiert. Das österreichische System der Qualitätssicherung und -entwicklung**. Die österreichischen Regelungen sind stark ausdifferenziert und daher für externe Betrachter nur schwer durchschaubar. Der Autor macht dieses komplexe System in einer Dokumentenanalyse transparent - auch als Momentaufnahme österreichischer Hochschulpolitik. Das Qualitätssicherungssystem beschränkt sich weitgehend auf die Leistungen in Lehre und Studium (sowie noch Organisation und Verwaltung) - Forschung und Entwicklung werden kaum tangiert.

Seite 135

Zwar gibt es eine kontroverse Debatte um Offenheit oder Quotenregulierung des Übergangs von Bachelor- zu Master-Studiengängen, aber bisher keine wissenschaftliche Aufarbeitung des Sachstandes. Diese Lücke schließt *Viola Herrmann* in einem ersten Schritt in ihrer explorativen Studie **Der Übergang von den Bachelor- in die Master-Studiengänge. Regelungen und mögliche Auswirkungen von Übergangsquoten**. Im Ergebnis kann nach der Stichprobe bundesweit nur etwa die Hälfte der BA-Absolvent/innen ein MA-Studium aufnehmen. Dabei entspricht der MA-Abschluss am ehesten dem früheren Diplom oder Magister. Die Zahl der Absolventen auf diesem Niveau glaubt die Bildungspolitik in Deutschland also halbieren zu können. Das Problem hat zwei Seiten: Die politisch-quantitative Frage der Reduzierung der MA-Abschlüsse und die organisatorische Frage, wie das zu bewerkstelligen wäre. Letzteres wird überwiegend durch versteckte Quoten (Studienplatzbegrenzung) erreicht. Gegenüber den Hochschulen in der Stichprobe des vorliegenden Artikels sind dem HSW andere Beispiele bekannt, die im Ergebnis weit unter 50% liegen: die Zulassung ist an den Curricular-Normwert gekoppelt worden, wodurch in vielen Studiengängen eine Quote weit unter 30% „erreicht" wird. Von den existierenden150 BA-Absolventen eines Faches in den Sozialwissenschaften einer bestimmten Hochschule dürfen aufgrund des CNW nur 25 Absolventen in den Master aufgenommen werden. Das entspricht deutlich weniger als 20%: Davon müssen wiederum 50% externe Absolventen sein (Förderung der Mobilität, Internationalität usw.). Erst wenn diese Plätze nicht besetzbar sind, dürfen auch für den Rest lokale Bewerber/-innen aufgenommen werden. Ein kontinuierliches Studium in gestufter Struktur an der gleichen Hochschule ist damit für mehr als 90% der BA-Absolventen verhindert. Zwar werden gesellschaftspolitische Motive für diese Restriktionen bestritten. Aber faktisch geht es außer (kapazitäts-)rechtlichen Fragen in dieser Debatte um gewagte (d.h. durch keinerlei wissenschaftliche Fakten gestützte) Annahmen über die Verteilung von Begabung in der studierenden Bevölkerung (die Annahme lautet: „100% der heutigen BA-Studierenden können doch nicht für einen MA-Abschluss begabt genug sein!"). Ein individueller Nachfrage-Ansatz (social demand approach) wird in der Kapazitätsplanung also abgelehnt. Aber auch vom gesellschaftlichen Bedarfsansatz (manpower approach) aus betrachtet ist das Ergebnis fehlerhaft. Denn die Bedarfsstudien ergeben, dass die Gesellschaft nicht weniger, sondern wesentlich mehr Hochschulabsolventen mit vollem Abschluss braucht als bisher. Eine „Überqualifizierung" mit „zuviel Bildung" droht jedenfalls nicht. Die Erfahrungen mit dem einzigen gestuften Studiensystem in Deutschland vor Einführung der Bologna-Studiengänge, dem konsekutiven Studium in Kassel aus Diplom I und Diplom II, nach denen sich der Übergang selbst reguliert hat und keineswegs alle Studierenden ein universitäres Diplom erwerben wollten, werden nicht zur Kenntnis genommen.


W.-D.Webler

Seite 142

Während der Debatte zur Studienstruktur blieb der Übergang zwischen Schule und Hochschule vergleichsweise unbeachtet. *Martin Winter* diskutiert diese Problematik in seinem Beitrag **Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität - Sieben Thesen und eine Frage**. Da Studienerfolg wesentlich von einer gelingenden Studieneingangsphase abhängt, verdient diese Phase besondere Aufmerksamkeit. Mit Auswahlprüfungen versuchen Hochschulen zwar von vornherein, die zu ihren Studiengängen passenden Studierenden auszuwählen und damit ihren eigenen Reformbedarf zu senken. Aber von anderen Problemen dieses Vorgehens abgesehen, sind Schule und Hochschule so verschieden, dass dieser Übergang in jedem Fall sorgfältig neu gestaltet werden muss.

Seite 149

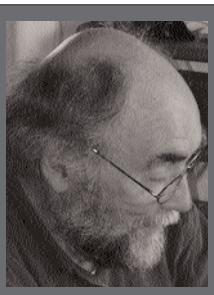
Mit der Verkürzung und Verdichtung des Studiums auf 6 Semester bei unwesentlich geringerem Stoffkanon und der Abbildung der Studienziele in einer Fülle von (Pflicht-)Veranstaltungen stellen sich praktisch-organisatorische Probleme, den Veranstaltungen für eine Überschneidungsfreiheit geeignete Räume und Zeiten zuzuweisen, um die Studierbarkeit der Studiengänge zu sichern. *Annegret Helen Hilligus* schildert **Das „Zeitfenster-Konzept" – ein Instrument zur Sicherung der Studierbarkeit in Lehramtsstudiengängen** als eine Lösung für zahlreiche Koordinationsprobleme.

Seite 156

W.W.

Gero Lenhardt & Manfred Stock

Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen Teil 2



Gero Lenhardt

Manfred Stock

Wie eine Analyse der hochschulpolitischen Programme der im Bundestag vertretenen Parteien in Heft 3/2008 zeigt, sind die Vorstellungen der Hochschulkrise in Deutschland widersprüchlich. Sie betreffen zum einen Abweichungen der Hochschulwirklichkeit von demokratischen Bildungsvorstellungen. Ihnen zufolge ist Bildung eine wichtige Voraussetzung für selbstbestimmtes und selbstbewusstes Handeln und damit für die Wohlfahrt der Gesellschaft insgesamt. Darin stimmen die deutschen Krisenvorstellungen mit den amerikanischen überein, die im Folgenden erörtert werden. Im Gegensatz dazu werden in Deutschland zugleich aber noch ständische und obrigkeitsstaatliche Bildungstraditionen wirksam. Ihnen zufolge zögen die innere und die äußere Natur der Menschen der Bildung unübersteigbare Grenzen. Diese Grenzen hätte die Hochschulentwicklung ignoriert und sei deswegen in eine Krise geraten. Das BA-Studium, auf das die meisten Studenten beschränkt werden sollen, sei auf den wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf festzulegen. Die Erfahrung freien wissenschaftlichen Denkens im MA-Studium müsse wieder zum Privileg einer exklusiven Minderheit werden. Die Widersprüche zwischen den demokratischen, ständischen und obrigkeitsstaatlichen Krisenvorstellungen werden in der Öffentlichkeit kaum reflektiert.

In Part 1 of the essay by *Gero Lenhardt & Manfred Stock* titled **University Crisis in Germany and America** published in the previous issue's editorial it is said that in many societies universities were in a crisis due to their (alleged or actual) lack of adaption to societies' demands in times of crisis. The authors have a look at these phenomena in **Part 2 of an American case study** concluding big differences between USA and Germany. In Germany, beside the democratic idea of making available education to as many people as possible, there is a notion (strengthened again by the grading into Bachelor and Master courses) that there may not be so much talents in population which in turn means restrictions to some people and privileges to others. In the USA, however, the idea persists that the Higher Education System complies with the general educational task only to an insufficient extent.

2. Die amerikanische Hochschulkrise

Die Krisenvorstellungen, die sich in den USA mit dem Bildungswesen verbinden, weichen scharf von denen in Deutschland ab. Die Differenz zwischen beiden lässt sich in erster Annäherung in dem Motto resümieren, mit dem eine studentische Vereinigung an der Berliner Freien Universität auf einem Werbeplakat einmal um Mitglieder geworben hat: „Erfüllst Du Anforderungen, oder setzt Du Maßstäbe?" In den USA sollen die Hochschulen möglichst allen helfen, die Maßstäbe ihres Handelns selbst zu setzen. Die Hochschulkrise wird darin gesehen, dass das nur unzureichend gelingt. Motiviert sind die Bildungserwartungen der Amerikaner durch den Individualismus, der aus dem Protestantismus der Neuen Welt hervorging (Ben-David 1972, Geiger 1986, 1999).

Worin Amerikaner die Krise der Hochschulen erblicken, lässt sich ablesen an dem Bericht des Bundesbildungsministeriums, den die ‚Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education', im Jahr 2006 vorgelegt hat (Secretary of Education 2006). Sein Titel lautet „A Test of Leadership. Charting the Future of U.S. Higher Education". Wir halten uns an diesen Bericht, da sich hochschulpolitische Programme der Parteien trotz intensiver Suche im Internet nicht finden ließen. Das Bundesbildungsministerium hat zwar nur sehr geringe politische Kompetenzen, der Bericht hat aber große Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit gefunden (vgl. http://insidehighered.com/new/focus/commission). In den Vorstellungen zur Hochschulexpansion und zum Verhältnis zwischen Bildung und Wirtschaft, die hier dargelegt werden, stimmt die amerikanische Gesellschaft überein.

In der Präambel feiern die Autoren zunächst die amerikanische Hochschulentwicklung und deren unterstellte internationale Überlegenheit. Der Anspruch, das vortrefflichste, ja das auserwählte Volk zu sein, gehört zum Selbstverständnis der USA. Er wirkt weniger befremdlich, erinnert man sich daran, dass der amerikanische Überlegenheitsglaube eng mit dem Menschenrechtsuniversalismus verbunden ist. Danach übertreffen die Amerikaner alle anderen in ihrem Engagement für die Idee der Menschenrechte. Folglich soll die behauptete Überlegenheit durch die weltweite Verallgemeinerung der Menschenrechte und der auf ihrer Grundlage errungenen Fortschritte aufgehoben werden (Kohn 1957).

Dass diese Überzeugung problematisch ist, liegt auf der Hand, besonders heute. Unübersehbar ist aber auch ihre Differenz zu den nationalistischen Überlegenheitsansprüchen, die einmal in Europa dominierten und in Imperialismus und im Ausrottungskampf um Lebensraum gipfelten. Noch in den Reden Bushs an die Nation, so Habermas in einem Vortrag im Willy-Brandt-Haus, erkennt man die universalistischen, amerikanischen Werte, auch wenn sie hier pervertiert und missbraucht werden (Bisky 2007).

Universalistische Vorstellungen gelten auch für die Bildung innerhalb der USA. Danach soll Bildungsungleichheit durch die Verallgemeinerung der Hochschulbildung aufgehoben werden. Hochschulbildung ist Bildung der Bürger, also Bildung für alle.

"Much of our nation's inventiveness has been centered in colleges and universities, as has our commitment to a kind of democracy that only an educated and informed citizenry makes possible." (Secretary of Education 2006, Preamble, S. IX)

Die Einzelnen werden hier als citizenry bezeichnet, also als freie und gleiche Bürger, und nicht als ungleiche und fremdbestimmte Arbeitskräfte. Die unterstellte Überlegenheit bürgerlicher Bildung liegt dem Stolz auf die Hochschulentwicklung zu Grunde, in dem die Kommission schwelgt.

"Whether America's colleges and universities are measured by their sheer number and variety, by the increasingly open access so many citizens enjoy to their campuses, by their crucial role in advancing the frontiers of knowledge through research discoveries, or by the new form of teaching and learning that they pioneered to meet students' changing needs, these postsecondary institutions have accomplished much of which they and the nation can be proud". (ibid.) "For a long time we educated more people to higher levels than any other nation." (ebd.)

Der Stolz ist mit der Furcht verbunden, die stets geforderte Anstrengung erlahme. Der Erfolg drohe, die Amerikaner träge zu machen. Sie hätten jedenfalls ihre Hochschulentwicklung vernachlässigt.

"We remained so far ahead of our competitors for so long, that we began to take our postsecondary superiority for granted. The results of this inattention, though little known to many of our fellow citizens, are sobering." (ebd., S. X)

Die Kommission sieht die Krise vor allem darin, dass die Zahl der Studenten nicht so zugenommen hat, wie es den universalistischen Bildungsvorstellungen der Demokratie entspricht und unter günstigeren Umständen möglich wäre. Daraus ergibt sich die Empfehlung, die Hochschulbildung nicht nur auszuweiten, sondern zu verallgemeinern: "Every student in the nation should have the opportunity to pursue postsecondary education" (S. 17). Martin Trow hat das Bildungsengagement der Amerikaner, das sich auch hier äußert, einmal so beschrieben: "Americans have an almost religious belief in the desirability and efficacy of postsecondary education for almost everybody" (Trow 1997, S. 157). Vor diesem Hintergrund ist auch der Hinweis auf Verletzungen der Chancengleichheit zu sehen.

Sie beeinträchtigten nicht nur die Lebenschancen der Benachteiligten, sondern das Interesse aller. Denn in der freien Gesellschaft kann und muss jeder sein Verhalten eigenverantwortlich orientieren. Wer sich nicht bildet, gefährdet nicht nur seine persönliche Entwicklung, sondern die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Interessen aller. Die Konsequenzen der Bildungskrise "are most severe for students from low-income families and for racial and ethnic minorities. But they affect us all" (Secretary of Education 2006, S. X).

Für die beklagte Bildungskrise macht die Kommission vor allem Informationsmängel, steigende Hochschulgebühren, ein unübersichtliches Stipendienwesen und mangelndes Engagement der Hochschulen verantwortlich.

Darüber hinaus führt sie an, dass es vielen Studenten an einer ausreichenden schulischen Vorbildung fehle. Der Bericht ist jedoch weit davon entfernt, deren Bildungsmängel als Begabungsmängel zu erklären. Er problematisiert vielmehr das Engagement der Schulen und Hochschulen für ihre Schüler und Studenten:

- *"We are losing students in our high schools, which do not yet see preparing all pupils for post secondary education and training as their responsibility.*
- *Others don't enter college because of inadequate information and rising costs, combined with a confusing financial aid system that spends too little on those who need help most.*
- *Among high school graduates who do make it on to postsecondary education, a troubling number waste time – and tax payer dollars – mastering English and math skills that they should have learned in high school. And some never complete their degrees at all, at least in part because most colleges and universities don't accept responsibility for making sure that those they admit actually succeed.*
- *As if this weren't bad enough, there are also disturbing signs that many students who earn degrees have not actually mastered the reading, writing, and thinking skills we expect from college graduates..... .*
- *Compounding all of these difficulties is a lack of clear reliable information about the cost and quality of postsecondary institutions, along with a remarkable absence of accountability mechanisms to ensure that colleges succeed in educating students..."* (Secretary of Education, S. X)

Die Kommission begründet ihre Forderung nach der Verallgemeinerung der Hochschulbildung auch mit wirtschaftlichen Gesichtspunkten. Sie nennt wirtschaftliche Prosperität, globale Konkurrenzfähigkeit sowie die Herausforderungen des technischen und demographischen Wandels:

- *"We want a world-class higher-education system that creates new knowledge, contributes to economic prosperity and global competitiveness, and empowers citizens.*
- *We want a system which is accessible to all Americans, throughout their lives.*
- *We want postsecondary institutions to provide high-quality instruction while improving their efficiency in order to be more affordable to the students, tax payers, and donors who sustain them."* (Secretary of Education, S. XI)

In der Formulierung, dass Bildung "empowers citizens", kommt die Vorstellung zum Ausdruck, dass die Hochschulen die Entwicklung des Einzelnen zu einem unabhängigen und tatkräftigen Bürger unterstützen sollen. Der Begriff des empowerment lässt an freie, durch Eigeninteressen motivierte Bürger denken, die die Gegebenheiten der Arbeitswelt zur Disposition stellen wie Unternehmer. Dieser individualistischen Perspektive gemäß sprechen die Autoren des Berichts von intellektuellem Kapital: "In an era when intellectual capital is in-creasingly prized, both for individuals

and for the nation, postsecondary education has never been more important" (Secretary of Education 2006, S. 1).
Im Begriff des Humankapitals ist impliziert, dass die Arbeitswelt eine offene Ordnung freier Marktbeziehungen ist, und der Einzelne ein Bürger, der auf der Grundlage der Bildungs- und Berufsfreiheit über seine Bildung nach persönlichen Kosten-Nutzen-Kalkulationen verfügt.
Dabei hat er die Nachfrage nach Arbeitskräften in seine Kalkulation einzubeziehen, also "the skills most valued by employers" (Secretary of Education 2006, S. 26). Die Nachfrage der Unternehmer nach qualifizierten Arbeitskräften wird hier als Beleg für den gesellschaftlichen Konsens über die Verallgemeinerung der Hochschulbildung verstanden. Arbeitgeber bevorzugen College-Absolventen vor Highschool-Absolventen und zahlen ihnen ein höheres Entgelt. Dass die Kommission hervorhebt, das Einkommen eines College-Bachelors liege um 37% über dem eines Highschool-Absolventen, soll bekräftigen, wovon alle ohnehin überzeugt sind: Die Bildung eines jeden liegt im Interesse aller.
Die Humankapitaltheorie hat in amerikanischen Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Bildung und Ökonomie nahezu ein Monopol. Der Begriff des Qualifikationsbedarfs ist Amerikanern dagegen fremd. Wie McClelland zeigt, ist „ein Begriff wie ‚Qualifikationskrise' in Großbritannien und erst recht in den USA schwer übersetzbar" (McClelland 1985, S. 240). In Deutschland ist die Humankapitaltheorie nicht unbekannt, jedoch dominiert hier der Arbeitskräftebedarfsansatz der Bildungsökonomie. In dessen Zentrum steht der Begriff des Qualifikationsbedarfs, für den die Einzelnen und ihre Bildung zu instrumentalisieren seien (zu bildungsökonomischen Theorien vgl. Psacharopoulos/Woodhall 1985, Bodenhöfer/Riedel 1998).
Der Begriff des Qualifikationsbedarfs enthält eine Vorstellung vom Verhältnis zwischen Mensch und Natur, die scharf absticht von der in der amerikanischen Kultur geltenden. In Deutschland gilt die Natur als ein System von Sachzwängen. Naturgesetze, die von Forschung und Entwicklung entdeckt und in Technik und Arbeitsorganisation inkorporiert würden, würden mit der Berufsstruktur den Qualifikationsbedarf festlegen, für den die Bildung zu instrumentalisieren sei. So lässt der Glaube an einen ehernen Qualifikationsbedarf nicht an freie Bürger denken, sondern an weisungsgebundene Beamte ‚im bürokratischen Gehäuse der Hörigkeit' (Max Weber). In der amerikanischen Kultur gelten die Naturgesetze dagegen als eine Voraussetzung individueller Unabhängigkeit. Weil die natürlichen Handlungsbedingungen als berechenbar gelten, erscheint autonomes individuelles Verhalten möglich. Diese Möglichkeit reicht umso weiter, je weiter mit der technischen Rationalisierung die Widerstände hinausgeschoben werden, die eine unbewältigte Natur der Realisierung normativer Wertvorstellungen entgegensetzt. Der technische Fortschritt wird also geschätzt als eine Bedingung der Freiheit und als Feld der Bewährung. Dahinter steckt die im Protestantismus wurzelnde Vorstellung der stewardship, nach der die Menschen Gottes Statthalter auf Erden sind und rationalen Gebrauch von den Möglichkeiten machen sollen, die er ihnen gegeben hat (Weber 1963).

Hochschulexpansion und Chancengleichheit
Die Hochschulstruktur, die dem allen gemeinsamen Interesse an Bildung entsprechen soll, entstand nach der Unabhängigkeit. Es verstand sich bereits damals von selbst, dass nur gebildete Bürger verantwortliche Wahlentscheidungen treffen können, so dass alle auf Bildung angewiesen seien. Seit dem erblickt man die Hochschulkrise darin, dass es den Bürgern an Bildungsmöglichkeiten fehle. Die unabhängig gewordenen Bürger gründeten in einer engagierten Bildungsbewegung, dem ‚Second Great Awakening', bis zum Bürgerkrieg Hunderte von colleges. So setzte die Hochschulexpansion in den USA ungefähr zwei Generationen früher ein als in Deutschland und eilt der deutschen seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts voraus. Und früher als in Deutschland gewannen auch die jungen Frauen Zugang zu den Hochschulen (Jarausch 1982, Hofstadter/DeWitt-Hardy 1952, Geiger 1999). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts haben die Initiative und das Kapital erfolgreicher und gelegentlich auch draufgängerischer Unternehmen die Entwicklung der modernen reserach university gefördert. Bis heute beflügelt der bürgerliche Bildungsenthusiasmus die Hochschulentwicklung, ruft in großer Zahl private colleges ins Leben und macht generöse Stiftungen.
Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde der Staat in beispielloser Weise hochschulpolitisch aktiv. Würde man den Millionen heimkehrender Soldaten, den GIs, ein Hochschulstudium ermöglichen, würden sie umso erfolgreicher ins Zivilleben zurückkehren. Hochschulbildung wurde für immer mehr Amerikaner zu einer Selbstverständlichkeit. In den 1950er und 1960er Jahren schien es der Regierung, im Kalten Krieg könnten sich die USA mit gebildeten Bürgern besser behaupten als mit ungebildeten, und sie weitete die Hochschulfinanzierung mit Stipendien und Forschungsmitteln abermals aus. Ein erheblicher Teil dieser Mittel kam aus dem Verteidigungshaushalt, wurde von den Hochschulen aber auch für andere als militärische Zwecke verwandt. In den 1990er Jahren nahm das finanzielle Engagement des Staates für die Hochschulbildung ab, aber der Glaube an Bildung war so stark geworden, dass die Studentenquoten trotz rapide steigender Hochschulgebühren nicht schrumpften.

Wissenschaftsfreiheit und professionelle Bildung
Die expandierende Hochschulbildung war von Ausnahmen abgesehen zunächst Allgemeinbildung und fand in liberal arts colleges statt. Die Colleges waren aus der philosophischen Fakultät der mittelalterlichen Universität hervorgegangen, die einmal die niedere war und der Allgemeinbildung und der Vorbereitung auf das Studium in den drei höheren Fakultäten diente. Sie unterrichteten den klassischen Bildungskanon und pflegten ein religiös getöntes Gemeinschaftsleben.
Der wissenschaftlich professionellen Bildung, die seit je das Zentrum der deutschen Hochschule bildet, standen in den USA noch lange die religiösen und demokratischen Überzeugungen der frommen Amerikaner entgegen. In Deutschland hatte der aufgeklärte Absolutismus mit Staatsmacht für die Verwissenschaftlichung der Hochschulbildung gesorgt. In den USA war der Staat dagegen schwach, und die aufklärerischen Ideen der Jeffersonian Democracy kamen gegen die religiösen Überzeugungen in der Gesellschaft kaum an. Der Konflikt zwischen wissenschaftlichen und religiösen Orientierungen ist bis heute sichtbar, z.B. an den landesweiten Auseinandersetzungen um Darwinismus und der religiös inspirierten Lehre des ‚creationism' bzw. ‚intelligent design'.

Der wissenschaftlichen Professionsbildung standen aber auch die demokratischen Überzeugungen in weiten Teilen der Öffentlichkeit entgegen. Ansätze zu einer wissenschaftlichen Hochschulbildung hatte es in der Kolonialzeit gegeben, aber man setzte ihnen nach der Unabhängigkeit ein Ende. Die Absolventen der professionellen Hochschulbildung repräsentierten die Kultur der gentry, des Bürgeradels, und monopolisierten ähnlich wie ihre Professionskollegen in Deutschland den Zugang zu politischen Ämtern (Hofstadter/DeWitt 1952). Die Mehrheit erkannte darin eine Gefährdung der Gleichheit und Freiheit und stellte sich dem mit Erfolg entgegen. Erst als im späten 19 Jahrhundert die religiösen Motive zurücktraten und der klassische Bildungskanon an Autorität verlor, konnten die wissenschaftlichen graduate studies entstehen. Und erst nachdem Bildung nicht mehr durch den Unterrichtsgegenstand definiert wurde, sondern durch ihren formalen wissenschaftlichen Charakter, konnte sie auch die Arbeitswelt ins Auge fassen. Dass sie das bislang nicht getan hatte, wurde nach dem Bürgerkrieg zunehmend als Mangel empfunden. Empowerment, die Stärkung des Einzelnen, sollte jetzt auch seine Arbeitstätigkeit betreffen, insbesondere die in Landwirtschaft und Gewerbe (Lenhardt 2005).
Als um den demokratischen Charakter der Professionen nicht mehr zu fürchten war, wurde schließlich auch die Gründung von professional schools möglich. Um 1900 waren diese Entwicklungen so weit fortgeschritten, dass die american research university entstand. Sie umfasst das college als Kern und daneben die graduate studies und die professional schools. Aber erst in den 1960er Jahren wurde die Wissenschaft, die in den graduate schools betrieben wurde, auch in den colleges bestimmend (Jencks/Riesman 1968).

Schlussbetrachtung

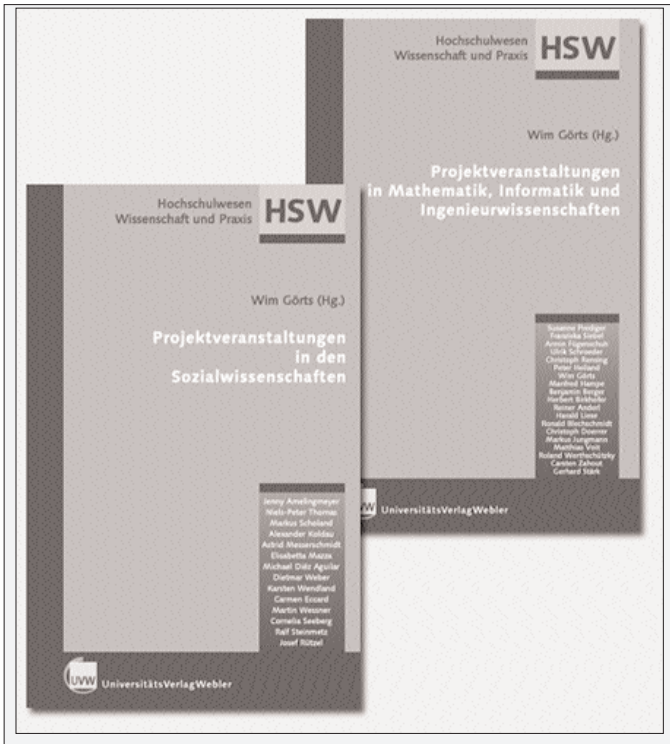
Dass die Normen der Freiheit und Gleichheit im Bildungswesen der kapitalistischen USA größere Autorität erlangt haben als im deutschen, mag überraschen. Denn der abhängigen Beschäftigung und der Ungleichheit der Einkommensverteilung, die der Kapitalismus mit sich bringt, scheinen Ungleichheit und Instrumentalisierung der Bildung eher zu entsprechen. Eine kapitalistischere Gesellschaft als die amerikanische ist aber schwerlich zu finden. So stellt sich die Frage, wie sich die beobachtete Differenz zwischen den amerikanischen und deutschen Krisenvorstellungen erklärt?
Eine Antwort ergibt sich, fasst man die Entwicklung der Bürgerrechte in beiden Gesellschaften USA ins Auge. Der Kapitalismus umfasst bekanntlich zwei Normenmuster: das bürokratische der entfremdeten Arbeit und die Bürgerrechte. Auf den Bürgerrechten, die u.a. die Marktbeziehungen konstituieren, beruhen materielle Ungleichheit und die Instrumentalisierung der abhängig Beschäftigten. Die bürokratische Organisationsform ist aber keine Spezialität des Kapitalismus. Sie kennzeichnet viel nachdrücklicher die obrigkeitsstaatliche Ordnung. Diese ging in Deutschland der Entwicklung des Kapitalismus voran. Mit dem bürokratischen Obrigkeitsstaat verbunden war die Standesordnung. Sie sah die Ungleichheit der individuellen Rechte, Pflichten und Würde vor und unterschied sich dadurch von den Bürgerrechte, die lediglich materielle Ungleichheit als nicht-intendierte Folge des Wirtschaftsprozesses gestatten. Proletarische Armut kann bedrückender sein als einstmals das Los der unteren Stände, sie stellt die Geltung der Bürgerrechte aber nicht in Frage.
Der amerikanischen Gesellschaft ist die ständische Ungleichheit nicht gänzlich fremd, man denke an den Rassismus, sie war aber zumeist weniger ausgeprägt als in Deutschland.
Die Bildungsvorstellungen, die dort seit je dominieren, entwickelten sich als Teil der bürgerlichen Ordnung. Dort galt Bildung als Hilfe zu bürgerlicher Selbsthilfe. Die einzelnen sollen sich nicht zuletzt auch deswegen bilden, damit sie als Bürger die Unwägbarkeiten und Krisen des Marktes in Eigenverantwortung besser bewältigen können. Eine expansive Bildungsentwicklung kann insofern als Substitut für eine staatliche Sozialpolitik angesehen werden, die sich in den USA nur schwach entwickelte. In Deutschland dagegen sollten die ständisch gegliederten Schulen und Hochschulen zusammen mit den anderen sozialstaatlichen Einrichtungen jedem zu seinem Platz in der Standesordnung verhelfen, zu dem er durch Geburt oder Anlage bestimmt sei. Sie sollten ihn nicht nur gegen sozialen Absturz sichern, sondern auch von sozialem Aufstieg abhalten. Wie Heidenheimer (1981) gezeigt hat, plädierten die Sachwalter dieser Ordnung für die Exklusivität der höheren Bildung und zugleich für die Verbesserung der Lehrlingsausbildung, für den Acht-Stunden-Tag, für bessere Löhne und für andere sozialstaatliche Eingriffe zugunsten der unteren sozialen Schichten. Besser gestellt, würden ihre Angehörigen Bildungs- und Aufstiegsinteressen aufgeben. Da die Hochschul-Absolventen jener Zeit vor allem in den Staatsdienst eintraten, dessen Planstellen knapp waren, schien sich eine restriktive Hochschulpolitik auch insofern von selbst zu verstehen.
Bis heute gilt die Symbiose von Hochschulbildung und ständisch obrigkeitsstaatlicher Ordnung noch weithin als Blüte der deutschen Universität. Deren Exklusivität wird nicht nur von den Angehörigen der oberen Schichten verteidigt, sondern im Effekt auch von denen der unteren. Letztere stehen bürgerlichen Bildungsorientierungen distanziert gegenüber, nicht nur in der BRD sondern früher auch in der DDR (Lenhardt/Stock 1997). So ist Dahrendorfs Titel „Bildung ist Bürgerrecht" aus den 1960er Jahren bis heute aktuell. Denn als Hochschulkrise gilt häufig immer noch die Realisierung dieses Rechts und nicht seine Verletzung.

Literaturverzeichnis

Ben-David, J. (1972): American Higher Education: Directions Old and New/ Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York
Bisky, J.(2007): Es strahlt die Philosophie, es wurstelt Politik. In Süddeutsche Zeitung vom 26.11.2007, S. 11.
Bodenhöfer, H. J./Riedel, M. (1998): „Bildung und Wirtschaftswachstum". In: von Weizsäcker, R. K. (Hg.): Bildung und Wirtschaftswachstum. (Schriften des Vereins für Socialpolitik; Neue Folge. 258). Berlin, S. 11-47.
Geiger, R. L. (1986): To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities. New York.
Geiger, R. (1999): "Ten Generations of Higher Education". In: Altbach, Philip G., Berdahl, Robert O., and Patricia Gumport, eds., American Higher Education in the Twentyfirst Century. Baltimore and London, pp. 38-69.
Heidenheimer, A. J. (1981): Education and Social Security Entitlements in Europe and America. In: Flora, P./Heidenheimer, A.J. (Ed.): The Development of Welfare States in Europe and America. Transaction Books. pp. 269 – 304.
Hofstadter, R./DeWitt, H.C. (1952): The Development and Scope of Higher Education in America. New York.

Jarausch, K. H. (Hg.) (1982): The Transformation of Higher Learning: 1860-1930. (Historisch-sozialwissenschaftliche Forschungen. 13). Stuttgart.
Jencks, C./Riesman, D. (1968): The Academic Revolution. Chicago.
Kohn, H. (1957): American Nationalism. New York.
Lenhardt, G. (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation. Wiesbaden
Lenhardt, G./Stock, M. (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. (stw.1321). Frankfurt/M.
McClelland, C. E. (1985): „Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland". In: Conze, W./Kocka, J. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart, S. 233-247.
Psacharopoulos, G./Woodhall, M. (1985): Education for Development. Oxford.
Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education (2006): „A Test of Leadership. Charting the Future of U.S. Higher Education". Washington D.C.
SPD Partei-Vorstand (Hg). (2007): „Bildung macht stark" Berlin 20007. (Artikelnummer 30005505) Dieser Text ist eine Kurzfassung der „Eckpunkte für ein soziale gerechtes und leistungsfähiges Bildungssystem".(Die Originalfassung kann abgerufen werden unter: www.spd.de/show/1697349/201106_eckpunkte_forum_bildung_.pdf).
Trow, M. (1997): "The Exceptionalism of American Higher Education". In: Trow, Martin, and Thorsten Nyborn, eds., University and Society. London; Philadelphia: Kingsley, pp. 156-172.
Weber, M. (1963): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1. Tübingen: Mohr, S. 17-206.

■ **Dr. Gero Lenhardt,** Dipl.-Soziologe, freier Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung, Universität Halle/Wittenberg,
E-Mail: gerolenhardt@web.de
■ **Dr. Manfred Stock,** wissenschaftlicher Mitarbeiter,Institut für Hochschulforschung Wittenberg, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Privatdozent, Institut für Soziologie, Freie Universität Berlin,
E-Mail: manfred.stock@hof.uni-halle.de



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

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Peer Pasternack

Peer Pasternack

Durchgreifend und bei den Details autonomieorientiert
Das österreichische System der Qualitätssicherung und -entwicklung

Systematische Qualitätsentwicklung ist für die österreichischen Hochschulen gesetzlicher Auftrag. Die Universitäten und Fachhochschuleinrichtungen „haben zur Qualitäts- und Leistungssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen", bestimmen das Universitätsgesetz von 2002 (§ 14 Abs. 1 UG) und das Fachhochschul-Studiengesetz (§ 2 Abs. 3 FHStG). Zugleich ist seit den 90er Jahren eine ausdifferenzierte Struktur der externen Qualitätssicherung entstanden. Da die Zuständigkeit für die österreichischen Hochschulen beim Bund und nicht den Ländern liegt, gibt es hinsichtlich dieser grundsätzlichen Regelungen keine föderalistisch bedingten Unterschiede.

The title of *Peer Pasternack's* contribution is **Drastic and autonomy-oriented when it comes to details. The System of Quality Assurance and Development in Austria**. Regulations in Austria are very intricate and thus difficult to understand by outsiders. The author explains this complex system in an analysis of documents - as a snap-shot of Higher Education Policy in Austria. The quality assurance system is mainly restricted to performances in Higher Education and academic studies (as well as in organisation and administration) – however, research and development are hardly affected.

Mit dem Begriff „Qualitätsmanagement", wie er in den einschlägigen Rechtsvorschriften verwendet wird, ist zunächst nichts weiter als eine systematische interne Qualitätssicherung und -entwicklung (QS/QE) gemeint. Die Begriffsverwendung präjudiziert konzeptionell nichts. Die Ausgestaltung der QS/QE im Einzelnen bleibt den einzelnen Hochschulen überlassen. Neben diesem institutioneninternen Qualitätsmanagement kennt die österreichische Hochschulqualitätssicherung externe Verfahren. Diese werden weitgehend getrennt nach Hochschularten realisiert.

1. Akteure

In Österreich wird sehr deutlich zwischen den verschiedenen Hochschularten unterschieden. Für die FHs und die privaten Universitäten gibt es daher jeweils gesonderte Akkreditierungsinstitutionen – Fachhochschulrat und Österreichischer Akkreditierungsrat –, für die öffentlich-rechtlichen Universitäten bisher keine; als unabhängige Agentur mit hochschulartenübergreifender Zuständigkeit wurde die Österreichische Qualitätssicherungsagentur gegründet.

Der *Österreichische Akkreditierungsrat* ist eine Behörde, die durch Akkreditierung privater Universitäten deren Qualität prüft und zertifiziert. Grundlage der Tätigkeit ist das Bundesgesetz über die Akkreditierung von Bildungseinrichtungen als Privatuniversitäten von 1999 (Universitäts-Akkreditierungsgesetz – UniAkkG). Neben der Akkreditierung führt der Rat auch die Aufsicht über die bereits akkreditierten Privatuniversitäten.[1] Ihm gehören acht Mitglieder an, die von der Bundesregierung bestellt werden, vier von ihnen auf Vorschlag der Rektorenkonferenz. Der Rat ist unabhängig und nicht an Weisungen gebunden. Zwar muss der oder die Bundesminister/in die Akkreditierungsentscheidungen gegenzeichnen, aber, so Konrad (o.J., S. 11): „Sie kann die Entscheidung nicht verändern, ein Nein bleibt ein Nein, gegen ein Ja des Akkreditierungsrates kann sie übergeordnete bildungspolitische Argumente ins Treffen führen und die Zustimmung verweigern. Gegen die Entscheidung des Rates führt der Instanzenzug unmittelbar zum Verwaltungsgerichtshof" (weniger strikt dagegen der Gesetzestext: vgl. §7 Abs. 2 und 3 UniAkkG).

Auch der *Fachhochschulrat* ist eine Behörde, zugleich aber ebenso ein Expertengremium. Er ist für die externe Qualitätssicherung in Gestalt von Akkreditierung und Evaluierung im FH-Sektor zuständig; die Evaluierung ist eine Voraussetzung der Re-Akkreditierung (FHR 2005; 2005a). Insoweit hat der FHR vier zentrale Aufgaben:

- Erst-Akkreditierung von Studiengängen,
- Studiengangsevaluation,
- Re-Akkreditierung sowie
- institutionelle Akkreditierung von solchen Einrichtungen, an denen sich die Zahl der Studiengänge und der Studierenden zu Fachhochschulen verdichtet haben.

Der Hintergrund des letztgenannten Punktes ist eine Besonderheit des österreichischen FH-Sektors. Mit dem Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) war 1993 in Österreich der Fachhochschulsektor neu eingeführt worden (zum Überblick vgl. Kasparovsky/Wadsack 2004, S. 12f.). Die ersten Fachhochschul-Studiengänge nahmen 1994 ihren Betrieb auf. Sie können von verschiedenen sog. Erhalterorganisationen angeboten werden. Dies sind Trägereinrichtungen, die in der Regel als juristische Personen privaten

[1] http://www.akkreditierungsrat.at/cont/de/arat_ziele.aspx (Zugriff 4.1.2006).

Rechts – als GmbH, Verein oder gemeinnützige Privatstiftung – organisiert sind und den Staat als Träger der Studiengänge ersetzen. Beteiligt sein können daran – auch im Rahmen von Konsortialstrukturen – z.B. Länder, Kommunen, Kammern, Verbände oder Wirtschaftsunternehmen. Derzeit gibt es 18 Anbieter („Erhalter") von FH-Studiengängen. Nicht alle Studiengänge finden an Einrichtungen statt, die mit der Bezeichnung „Fachhochschule" versehen sind. So unterhalten z.B. auch Anbieter beruflicher Ausbildungen FH-Studiengänge. Aktuell sind von den 18 Erhaltern neun als „Fachhochschule" organisiert. Bis 2010 ist ein Ausbau der FH-Studienplätze auf 33.000 geplant; das wird dann etwa 15% aller Studienplätze in Österreich entsprechen (BMBWK 2004a, S. 13f.). Die FHs in Österreich sind klar auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete Bildungsinstitutionen, die sich deutlich von den Universitäten unterscheiden. Während die Universitäten eine „wissenschaftliche Berufsvorbildung" leisten, bieten die FHs „wissenschaftliche Berufsausbildungen" an. Der österreichische Staat fördert die FH-Studiengänge nicht institutionell, sondern erstattet 90% der laufenden Kosten im Rahmen eines Normkostenmodells (BMBWK 1998, S. 44; vgl. auch BMBWK 2004c, S. 18).

Im weiteren werden hier mit dem Terminus Fachhochschule bzw. FH vereinfachend alle Einrichtungen bezeichnet, die in Österreich FH-Studiengänge anbieten.

Der Fachhochschulrat besteht aus 16 Mitgliedern, die an keine Weisungen gebunden sind (§ 7 FHStG). In Bezug auf das jeweilige Ergebnis seiner Akkreditierungsverfahren besteht ein Genehmigungsvorbehalt des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF, früher BMBWK). „Die Genehmigung kann versagt werden, wenn die Entscheidung des Fachhochschulrates im Widerspruch zu nationalen bildungspolitischen Interessen steht" (§ 6 Abs. 5 FHStG).

Die *Österreichische Qualitätssicherungsagentur* wurde 2004 als unabhängige und hochschulartenübergreifende Agentur gegründet. Sie erbringt entgeltlich Serviceleistungen in Gestalt von Studienprogrammsevaluierungen, institutionellen Evaluierungen, Zertifizierungen institutioneller Qualitätssicherungsprogramme, Rankings und Informationsdiensten. In Vereinsform wird sie von der (Universitäts-)Rektorenkonferenz, der Fachhochschul-Konferenz, dem Verein der Privatuniversitäten, der Hochschüler/innenschaft und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung getragen. Als Serviceeinrichtung bietet sie ihre Leistungen zur Qualitätssicherung allen öffentlichen und privaten Universitäten und Fachhochschulen an.[2]

2. Verfahren

Als Voraussetzung der Hochschulqualitätssicherung und -entwicklung gilt in Österreich eine erweiterte Hochschulautonomie. Sowohl das Fachhochschul-Studiengesetz von 1993 als auch das Universitätsgesetz von 2002 sind vom Autonomiegedanken durchdrungen. Gleichwohl besteht eine Ambivalenz von abstrakter Einsicht in die Vorteile dezentralen Steuerns einerseits und dem Anliegen, bestimmten Interessen Geltung zu verschaffen, andererseits. Diese Ambivalenz führt zu einer widersprüchlichen Autonomiesituation der Hochschulen. So listet die regelmäßig vom Bundeswissenschaftsministerium vorgelegte „Dokumentation Hochschulrecht" (zuletzt Kasparovsky 2006) auf immerhin 87 Seiten Gesetze und Verordnungen auf, denen im Jahre 2006 sämtliche Hochschulen, bestimmte Hochschularten oder einzelne Hochschulen unterliegen. Die 87 Seiten enthalten dabei aber nicht die Texte der Gesetze und Verordnungen, sondern lediglich deren Titel und Quellenverweise. Der Verrechtlichungsgrad des österreichischen Hochschulwesens ist also immer noch beträchtlich.

Zum Einsatz gelangen im Rahmen der QS/QE verschiedene Formen von Evaluationen (institutionelle, studienfachspezifische, thematische sowie solche von QM-Prozessen), Zertifizierungen, Akkreditierungen, studentische Lehrbewertungen, Zielvereinbarungen (unter dem Namen „Leistungsvereinbarungen"), Benchmarkings, Rankings, Monitorings, Akzeptanzanalysen, z.B. als Absolventenbefragungen, und systematisches Berichtswesen incl. Wissensbilanzen. Die Verfahren sind z.T. nicht strikt voneinander getrennt, sondern verflochten. Soweit sie gesetzlich vorgeschrieben sind, bewirken sie operativ zweierlei gewichtige Neuerungen: Zum einen wird die Qualitätssicherung nicht mehr vorrangig durch staatsbürokratische Detailvorgaben und -prüfungen betrieben, sondern weitgehend in die Hochschulen selbst verlegt. Zum anderen unterliegen die Hochschulen der Anforderung, ihre traditionell implizite Qualitätssicherung durch Explikation transparent zu gestalten.

Zu unterscheiden sind externe und interne Qualitätssicherungsverfahren. Daneben sind einige Verfahren explizit gesetzlich vorgeschrieben, während andere von den Hochschulen selbst gewählt werden, um der allgemeinen, d.h. unspezifizierten gesetzlichen Verpflichtung, ein QM-System zu implementieren, nachzukommen.

Als *externe QS/QE-Verfahren* gelangen zum Einsatz:

- *Akkreditierung:* (a) Programmakkreditierung von FH-Studiengängen durch den Fachhochschulrat und von privatuniversitären Studiengängen durch den Akkreditierungsrat; die Akkreditierung erfolgt für max. fünf Jahre; Entscheidungen über eine Re-Akkreditierung erfolgen auf der Basis von zuvor stattgefundener Evaluierung; (b) institutionelle Akkreditierung von Privatuniversitäten durch den Akkreditierungsrat und von Fachhochschulen durch den Fachhochschulrat.
- *Evaluation:* (a) externe Evaluationen von Universitäten auf Veranlassung des Universitätsrats, des Rektorats oder des Bundesministeriums nach § 14 Abs. 5 UG; (b) institutionelle Evaluierungen von FH-Einrichtungen durch den Fachhochschulrat; (c) FH-studiengangsbezogene Evaluierungen im 5- bis 7-Jahres-Rhythmus, wobei eine solche Evaluation auch Voraussetzung einer Re-Akkreditierung ist.
- *Leistungsvereinbarungen:* Die öffentlichen Universitäten schließen nach dem Universitätsgesetz 2002 mit dem Bund dreijährige Leistungsvereinbarungen ab und bekommen im Gegenzug Globalbudgets zugewiesen; diese Vereinbarungen haben die Form eines öffentlich-rechtlichen Vertrages; in ihnen werden u.a. qualitätsbezogene Maßnahmen, z.B. die zu evaluierenden Studiengänge, geregelt.
- *Monitoring/Berichtssysteme:* Aufbauend auf den Leistungsberichten der einzelnen Universitäten verpflichtet § 11 UG den oder die Bundesminister/in, ab 2005 dem Nationalrat „mindestens alle drei Jahre einen Bericht über

[2] http://www.aqa.ac.at/main.php?prim_nav=13&sec_nav=&content_typ=folder&content_id=13&language=de (Zugriff 4.1.2006).

die bisherige Entwicklung und die künftige Ausrichtung der Universitäten vorzulegen". Ein eigenes Bildungsdokumentationsgesetz (BMBWK 2002) regelt, in Bildungsdokumentationsverordnungen präzisiert, die Erstellung der Bildungsstatistik. Die Erhalter von FH-Studiengängen sind verpflichtet, dem Fachhochschulrat regelmäßig Daten zuzuliefern (FHR 2004).
- Daneben werden mancherorts auch die Verfahren des *Benchmarking* und *Ranking* eingesetzt bzw. ist deren Einsatz geplant.

Als *interne QS/QE-Verfahren* finden die folgenden Anwendung:
- *Selbstevaluationen:* Als Bestandteil der o.g. externen Evaluationen sind die Institutionen bzw. Studiengänge zu einer Selbstevaluation verpflichtet. Diese ist Voraussetzung des Tätigwerdens eines externen Review-Teams.
- *Berichtssysteme:* Das Berichtssystem besteht auf universitärer Ebene aus zwei Instrumenten: (a) jährlich muss jede Universität dem Bundesministerium einen Leistungsbericht vorlegen, der die Erfüllung der Leistungsvereinbarung beschreibt (§ 13 Abs. 5 UG); (b) die öffentlichen Universitäten müssen laut Universitätsgesetz (§ 13 Abs. 6 UG) von 2002 ab 2005 regelmäßig Wissensbilanzen vorlegen. „Die Wissensbilanz", so heißt es in der Wissensbilanzverordnung des Wissenschaftsministeriums, „dient der Darstellung und Kommunikation des Leistungsspektrums einer Universität und ist als quantitative Grundlage für die Erstellung der Leistungsvereinbarung heranzuziehen" (Wissensbilanz-Verordnung 2005).
- *Studentische Lehrbewertungen:* Diese sind gesetzlich verpflichtend, werden aber im Übrigen eigenverantwortlich durch die Hochschulen konzipiert und realisiert.
- *QM-Systeme:* Öffentliche Universitäten und Fachhochschuleinrichtungen sind gesetzlich verpflichtet, QM-Systeme zu entwickeln und zu implementieren. Diese setzen sich aus zahlreichen selbst zu wählenden Verfahren und Regelungen – unter anderem die oben genannten –, welche die gesetzlich vorgeschriebenen ergänzen, zusammen.

3. Die Einzelsegmente des Hochschulsystems

3.1 Öffentliche Universitäten

Im Bereich der öffentlichen Universitäten ist bislang keine Akkreditierung üblich oder vorgesehen. Statt dessen gelangen hier zwei andere Techniken der Qualitätssicherung und -entwicklung zum Einsatz:

(a) Durch ein relativ striktes *Berichtswesen* sind die öffentlichen Universitäten an das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) gebunden, welches zumindest nach eigener Wahrnehmung über „eine im internationalen Vergleich beachtliche Qualität an Statistik- und Steuerungsdaten und die Vergleichbarkeit mit vorherigen Berichtsperioden" verfügt (BMBWK 2005, S. 10). Es setzt sich zusammen aus jährlichen Leistungsberichten und jährlichen Wissensbilanzen der Universitäten an das Bildungsministerium sowie aller drei Jahre vom Bundeswissenschaftsministerium an den Nationalrat zu liefernden Universitätsberichten.

(b) Das Universitätsgesetz von 2002 verpflichtet die Universitäten zum Aufbau eigener *Qualitätsmanagementsysteme* für alle Leistungsbereiche (Lehre, Forschung, Entwicklung und Erschließung der Künste, Verwaltung und Organisation): „Dies umfasst universitätsinterne Evaluierungen, externe Evaluierungen auf Veranlassung der Rektorate, der Universitätsräte bzw. des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie personenbezogene Leistungsevaluierungen" (ebd., S. 59).

Die Einführung von *QM-Systemen* ist unterschiedlich weit fortgeschritten: „Ein Großteil der Universitäten hat in ihren Satzungen generelle Richtlinien zur Durchführung, Veröffentlichung und Umsetzung von Evaluierungen beschlossen. Organisationseinheiten zum Auf- und Ausbau von Evaluierung und Qualitätssicherung wurden etabliert. In der Evaluierung der Lehre sind Lehrveranstaltungsbewertungen durch die Studierenden überall umgesetzt, zunehmend werden größere Teile von Studienprogrammen evaluiert und in die Evaluation auch Absolvent/innen und bei Neukonzeption von Studien vermehrt auch Arbeitsmarkt- und Bedarfsanalysen integriert. Vereinzelt erfolgten neben mehreren übergreifenden Forschungsevaluationen auch Evaluationen von Dienstleistungseinrichtungen und im Vorfeld von Umstrukturierungen" (ebd., S. 14). Einige Universitäten haben Abteilungen für Qualitätsmanagement eingerichtet – etwa die TU Graz, die Universität Innsbruck, die Universität für Bodenkultur Wien, die WU Wien und die Universität Wien. Instrumentell wird auf verschiedene Ansätze zurückgegriffen: „So lässt ... die Veterinärmedizinische Universität Wien alle Bereiche ISO-zertifizieren. Die Universität Wien und die Medizinische Universität Graz streben das EFQM-Modell für Excellence der European Foundation for Quality Management an" (ebd., S. 65).

Ein neueres Instrument der systematischen Berichterstattung ist die *Wissensbilanz*. Ihre Einführung erregte über Österreich hinaus Aufmerksamkeit, weil ein bislang für Hochschulen nicht getestetes Instrument sofort verbindlich für alle öffentlichen Universitäten eingeführt wurde. Die Wissensbilanz wird in einigen Unternehmen als Ergänzung zum jährlichen Geschäftsbericht erstellt, und die österreichischen Universitäten müssen laut UG 2002 seit 2005 regelmäßig Wissensbilanzen vorlegen (vgl. ARC/WBW 2001, Austrian Research Centers o.J., Österreichische Rektorenkonferenz 2003, Finanzwesen und Controlling der Universität Wien 2005). Im Punkt „I. Wirkungsbereich, Zielsetzungen und Strategien" enthält die Wissensbilanz auch explizit Darstellungen zu Qualitätssicherungsmaßnahmen (§ 4 Wissensbilanz-Verordnung 2005). Die Wissensbilanzen werden veröffentlicht, z.B. im Mitteilungsblatt gemäß § 20 Abs. 6 des UG 2002. Nach spätestens fünf Jahren soll das Wissensbilanz-Verfahren auf seine Brauchbarkeit hin evaluiert werden.

Ein weiteres Steuerungsinstrument, das auch auf Qualitätseffekte zielt, sind die *Leistungsvereinbarungen*. 20% des Budgets werden formelgebunden über diese Vereinbarungen an die Universitäten vergeben. In ihnen wird auch die Verpflichtung zu internen Evaluationsberichten geregelt. Zumindest aller fünf Jahre sind die Leistungen des wissenschaftlichen und künstlerischen Universitätspersonals zu evaluieren (§14 Abs. 7 UG). Die Ergebnisse der Evaluierungen sind den Entscheidungen der Universitätsorgane zu Grunde zu legen (§14 Abs. 8 UG).

Die AQA hat Ende 2004 eine Studie durchgeführt, inwieweit sich Qualitätssicherungsmaßnahmen in den Universitä-

ten finden, und resümiert: „Wichtigste Feststellung war, dass abgesehen von Lehrveranstaltungsevaluierungen vereinzelt international übliche Qualitätssicherungsverfahren (z.B. externe Peer Reviews) zum Einsatz kommen, Evaluierungsergebnisse begrenzt zu Konsequenzen führen und kaum veröffentlicht werden. Einzelne Universitäten verfügen über beispielgebende Erfahrungen (z.B. Nutzung von Berichtssystemen, externe Zertifizierungen und Akkreditierungen etc.). Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Lehre und der Forschung erfolgen weitgehend parallel zueinander. Bedarfsuntersuchungen im Zuge der Entwicklung von Studien und Akzeptanzanalysen (z.B. Absolventenbefragungen) werden an einzelnen Universitäten eingesetzt. Alle Universitäten setzten bereits erkennbare Maßnahmen zur Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, vor allem durch die Einrichtung von Organisationseinheiten oder Stabsstellen für Qualitätsmanagement" (BMBWK 2005, S. 59).

3.2 Privatuniversitäten

Privatuniversitäten in Österreich müssen nicht im strengen Sinne private Universitäten sein. Sie sind lediglich von Finanzierungen des Bundes ausgeschlossen. Jedoch können z.B. Länder oder Gemeinden ökonomisch hinter den Institutionen stehen. Der Gründungsboom im privat-universitären Sektor – gleichwohl dort lediglich ein Prozent der österreichischen Studierenden eingeschrieben ist – hat eine österreichische Spezifik zur Voraussetzung: Früher konnten auch Anbieter außerhalb der Universitäten Lehrgänge universitären Charakters anbieten, etwa Erwachsenenbildungseinrichtungen, Wirtschaftskammern oder Fortbildungsinstitute. Dem ist die Rechtsgrundlage entzogen worden, so dass diese Kurse nun ihre weitere Existenz über die Privatuniversitätsschiene zu sichern suchen (Konrad o.J., S. 11).
Im Zentrum der Qualitätssicherung steht in diesem Sektor die Einhaltung von elementaren Standards. § 3 UniAkkrG führt dazu aus: „Sie [die Privatuniversität] muss in den für die durchzuführenden Studien wesentlichen Fächern ein dem internationalen Standard entsprechendes, wissenschaftlich oder künstlerisch ausgewiesenes Lehrpersonal verpflichten. [...] Die für das Studium erforderliche Personal-, Raum- und Sachausstattung muss ... vorhanden sein. [...] Die Privatuniversität muß ihre Tätigkeit an folgenden Grundsätzen orientieren: Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre, Freiheit des künstlerischen Schaffens, der Vermittlung von Kunst und ihrer Lehre, Verbindung von Forschung und Lehre sowie Vielfalt wissenschaftlicher und künstlerischer Theorien, Methoden und Lehrmeinungen."
Der Akkreditierungsrat akkreditiert die Studiengänge an Privatuniversitäten und die Privatuniversitäten selbst. Dabei gelangt er zu einer Ablehnungsrate von mehr als 60% und hat auch einer bereits akkreditierten Privatuniversität die Akkreditierung wieder entzogen (Konrad o.J., S. 12).
Darüber hinaus hat jede Privatuniversität dem Akkreditierungsrat jährlich einen Bericht über ihre Entwicklung im abgelaufenen Berichtsjahr vorzulegen. Darin ist zumindest über folgende Punkte zu berichten: „1. Zahl der Studierenden und der Absolventen in den einzelnen Studiengängen; 2. Liste der Universitätslehrer mit Angaben zu deren wissenschaftlichen oder künstlerischen Qualifikationen und Leistungen; 3. Ergebnisse von Evaluierungsverfahren zur Qualität von Forschung und Lehre, soweit solche jährlich durchgeführt werden, jedenfalls aber jedes zweite Jahr; 4. Änderungen in der gemäß § 2 Z 4 erforderlichen Personal-, Raum- und Sachausstattung der Privatuniversität gegenüber dem letzten Bericht bzw. gegenüber dem Akkreditierungsantrag" (§ 4 Abs. 4 UniAkkG). Der Akkreditierungsrat wiederum berichtet über das Bundeswissenschaftsministerium dem Nationalrat jährlich über seine Tätigkeit (§ 4 Abs. UniAkkG).

3.3 Fachhochschulsektor

Mit den Fachhochschulen wurden seit 1993 privatrechtlich organisierte, aber überwiegend öffentlich finanzierte Bildungsanbieter mit einem hohen Maß an Selbststeuerungskompetenzen geschaffen. Dies geschah im Sinne einer Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnisse und Deregulierung des Organisations- und Studienrechts. Im Zentrum der Qualitätssicherung stehen auch im FH-Sektor die Akkreditierung sowie die gesetzliche Verpflichtung zum Aufbau eines QM-Systems an den einzelnen Einrichtungen.
Österreich war eines der ersten europäischen Länder, das ein *Akkreditierungssystem* eingerichtet hat. Dadurch verfügt der österreichische FH-Sektor über ein integrales Konzept der externen Qualitätssicherung: Erst-Akkreditierung, Evaluierung und Re-Akkreditierung stehen in einem systematischen Zusammenhang. Die Einrichtung eines neuen FH-Studienganges setzt zunächst dessen Erst-Akkreditierung durch den Fachhochschulrat voraus, wobei eine Akkreditierung immer für maximal fünf Jahre ausgesprochen wird. Nach Ablauf dieser Genehmigungsperiode ist eine Re-Akkreditierung erforderlich, der eine Evaluierung und ein formalisiertes Follow-up-Verfahren vorausgehen. Die Qualitätssicherung im FH-Bereich wird durch den FHR auf seiner Homepage gut dokumentiert.[3]
Integriert in das Akkreditierungswesen sind Evaluationen. Insgesamt sind vier verschiedene Verfahren in formalisierter Weise geregelt: Erst-Akkreditierung von Studiengängen, Studiengangsevaluation, Re-Akkreditierung sowie institutionelle Evaluation von Einrichtungen, an denen sich die Zahl der Studiengänge und der Studierenden zu Fachhochschulen verdichtet haben. Letzteres ist auch verbunden mit der Verleihung der Bezeichnung „Fachhochschule". Daneben sind – wie die öffentlichen Universitäten – auch die FH-Erhalter gesetzlich verpflichtet, ein QM-System zu implementieren (§ 2 Abs. 3 FHStG).
Nachdem eine Erst-Akkreditierung für maximal fünf Jahre hat erteilt werden können, ist vor Ablauf des Akkreditierungszeitraums eine Re-Akkreditierung einzuleiten. Diese setzt eine Evaluierung voraus. Die Evaluierung im österreichischen FH-Sektor entspricht den einschlägigen Standards und setzt sich aus den folgenden Elementen zusammen:

- interne Evaluierung durch die zu evaluierende Einheit (Selbstevaluierung),
- externe Evaluierung durch ein Review-Team,
- Stellungnahme des Erhalters zum Evaluierungsbericht des Review-Teams,
- Abnahme und Bewertung der Evaluierungsberichte durch den Fachhochschulrat,
- Follow-up-Verfahren,
- Veröffentlichung der Ergebnisse der Evaluation.

[3] http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/02_qualitaetssicherung/qualitaetssicherung.htm (Zugriff 4.1.2008).

Die Studiengangs- und die Institutionelle Evaluierung weichen voneinander auch durch unterschiedliche Bewertungsgegenstände ab:
Die *Studiengangsevaluation* konzentriert sich auf den Zusammenhang zwischen Berufsfeld, Qualifikationsprofil und Curriculum. Sie befasst sich daher mit folgenden Themen: Berufsfeld, Qualifikationsprofil, Curriculum, Berufspraktikum und Studienabschlussarbeiten, Lehrkörper und Verwaltungspersonal, Studienverlaufsanalyse. Die *Institutionelle Evaluierung* fokussiert auf die Bereiche Strategische Ausrichtung/Profilbildung, Entwicklungskonzept, Kommunikationsstrukturen, Aufbau- und Ablauforganisation, Ressourcen und Infrastruktur, Personal und Personalentwicklung, angewandte Forschung/Entwicklung und Dienstleistungen, Organisation der Lehre/pädagogisch-didaktisches Gesamtkonzept, Aufnahmeverfahren und Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse, Qualitätsmanagement und Evaluierung, Internationalisierung, Öffentlichkeitsarbeit (Sohm 2002, S. 86).
Das Bundeswissenschaftsministerium sieht in dieser Gestaltung der Qualitätssicherung eine „neuartige Regelungslogik". Nach dieser werden „Art und Qualität von Studienangeboten nicht mehr durch das Monopol des staatlichen Erhalters und damit durch differenzierte rechtliche Vorgaben gesichert", sondern durch eine Ex-ante-Qualitätsprüfung in Gestalt der Akkreditierungsverfahren und eine Ex-post-Qualitätskontrolle in Gestalt der Evaluierungsverfahren. (BMBWK 1998, S. 43)
Daneben gibt es auch ein regelmäßiges *Monitoring* der Fachhochschulen. Dazu haben die Erhalter von FH-Studiengängen und von Fachhochschulen dem FHR eine Reihe von Daten zu übermitteln (FHR 2004). So werden jährlich Daten in den Bereichen Bewerberinnen und Bewerber, Studierende, Drop-Out-Raten, Personal sowie F&E erhoben und ausgewertet. Diese Daten dienen auch als Grundlage für qualitätssichernde Maßnahmen des FHR. Nicht interpretierbare Rückmeldungen bei diesen Erhebungen führen oft zum Einsatz von eintägigen Vor-Ort-Besuchen, die vom Fachhochschulrat in Auftrag gegeben werden und unter dem Titel *„Problemzentriertes Interview"* (PZI) laufen. Dabei versuchen unabhängige Wissenschaftler/innen, an Hand der Unterlagen Problembereiche zu identifizieren. In fast allen Fällen kommt es anschließend zu einem Gespräch zwischen dem FHR und dem Erhalter: „Dieses Instrument ermöglicht zum einen eine spontane Reaktion des Fachhochschulrates im Falle bedenklicher Entwicklungen; ... wurde aber auch erfolgreich angewandt, um Erfahrungen über beispiellose Innovationen zu gewinnen… Feststellungen der Peers im Endbericht, die auf Mängel hinweisen, die bereits zum Zeitpunkt eines vorangegangenen PZI bestanden und offenbar nicht behoben wurden, kommt ein besonderes Gewicht zu" (Lassnigg et al. 2003, S. 273)
Schließlich setzt der FHR noch das Instrument der *Beobachtung von Abschlussprüfungen* ein. Allerdings stoße hier der Rat an die Grenzen seiner Kapazitäten (ebd.).
Laut FHStG sind die Erhalter dazu verpflichtet, für ein Qualitätsmanagement in den Institutionen zu sorgen. Das Gesetz verzichtet darauf, Details der Umsetzung vorzuschreiben. Lediglich die Berücksichtigung der studentischen Perspektive über eine studentische Evaluation ist explizit erwähnt. Ansonsten lassen die rechtlichen Regelungen hier weitgehende Freiheit (die allerdings durch Verordnungen des Fachhochschulrats begrenzt wird).

So finden sich in den verschiedenen FH-Studiengängen und Fachhochschulen eine Vielzahl von verschiedenen Ansätzen der Qualitätssicherung und -verbesserung. Auch das Ausmaß der eingesetzten Instrumente variiert erheblich. Doch gibt es einen deutlichen Trend von der Ergebnis – hin zur Prozessorientierung der Maßnahmen – ein zentrales Kennzeichen von Qualitätsmanagement.
Die zahlreichen einzelnen QS/QE-Verfahren lassen sich hier nicht vollständig referieren (zu Details vgl. Hölscher/Pasternack 2007, S. 111-140). Gehäuft bzw. an ausnahmslos allen FH-Einrichtungen finden sich indes die folgenden Instrumente und Verfahren:
(a) *Qualitätsmanagement-Handbücher:* Neben einer Beschreibung der eigenen Qualitätsphilosophie enthalten diese typischerweise diverse Prozessbeschreibungen, Ablaufpläne, Handlungsanweisungen sowie einheitliche Formulare für Routinevorgänge zum hochschulweiten Gebrauch.
(b) *Selbstevaluationen:* Als Bestandteil der o.g. externen Evaluationen sind die Institutionen bzw. Studiengänge zu einer Selbstevaluation verpflichtet. Diese ist Voraussetzung des Tätigwerdens eines externen Review-Teams. Daneben werden aus Eigeninitiative weitere Befragungen, etwa von Studienanfänger/innen, Absolventen, Praxispartnern und Mitarbeitern, durchgeführt.
(c) *Schriftliche Befragungen:* von Studienanfänger/innen, Studierenden, Praktikanten, Auslandsstudierenden, Absolventen, Mitarbeiter/innen, Lehrbeauftragten und Kooperationspartnern. Studentische Lehrbewertungen sind dabei gesetzlich verpflichtend.
(d) *Wissensbilanzen:* Anders als die österreichischen Universitäten sind die Fachhochschulen nicht verpflichtet, Wissensbilanzen vorlegen; doch haben mehrere Fachhochschulen aus eigenem Antrieb eigene Wissensbilanzen erstellt und veröffentlicht (z.B. FH Joanneum 2005; FH des Berufsförderungsinstituts Wien o.J.).

4. Fazit

Die übergeordneten Ziele des österreichischen Qualitätssicherungs- und -entwicklungssystems sind (a) die Absicherung von Mindeststandards (über Akkreditierung), (b) die Vergleichbarkeit sowohl auf internationaler Ebene (Bologna-Prozess) als auch innerhalb Österreichs (Profilbildung) und (c) der Anstoß interner Qualitätsverbesserungen in den Organisationen. Im Mittelpunkt der österreichischen QS/QE stehen
- für die öffentlichen Universitäten selbstverantwortete und alle Leistungsbereiche einbeziehende QM-Systeme, deren Wirkungen über eine strikte Berichterstattung transparent werden sollen,
- für die Fachhochschulen und Privatuniversitäten dagegen die Akkreditierung, also die Einhaltung von Mindeststandards ihrer Studienangebote, die extern geprüft werden.

Verfahrensseitige Charakteristika der österreichischen Hochschulqualitätssicherung bestehen darin, dass FHs und öffentliche Universitäten gesetzlich verpflichtet sind, eigene QM-Systeme aufzubauen; dass Akkreditierungen für Fachhochschulen bzw. FH-Studiengänge und für Privatuniversitäten gesetzlich vorgeschrieben sind, während dies für öffentliche Universitäten nicht gilt; dass Evaluationen dort,

wo auch Akkreditierungen stattfinden, Bestandteile von Akkreditierungsprozessen sind, und dass die öffentlichen Universitäten ihre selbstverantwortete Qualitätssicherung und -entwicklung durch eine vglw. strikte Berichterstattung öffentlich plausibilisieren müssen.

90% der österreichischen Studierenden sind an öffentlichen Universitäten eingeschrieben, 1% an Privatuniversitäten und 9% an Fachhochschulen. Da die Akkreditierung nur die Privatuniversitäten und die Fachhochschulen erfasst, studiert die übergroße Mehrzahl der Studierenden außerhalb des Akkreditierungssystems. Allerdings sind alle öffentlichen Hochschulen – FHs wie Universitäten – gesetzlich verpflichtet, interne QM-Systeme aufzubauen. Innerhalb systematischen Qualitätsmanagements werden mithin, sobald flächendeckend QM besteht, 99% aller Inskribierten studieren.

Das eingesetzte Instrumentarium setzt sich zusammen aus Akkreditierung, Evaluation, Monitoring und Berichterstattung sowie internen QM-Systemen, deren Ausgestaltung im Einzelnen den Einrichtungen überlassen ist. Beratung und Entscheidung sind im QS/QE-System dadurch getrennt, dass sie unterschiedlichen Akteuren überantwortet wurden: Akkreditierungs- und Evaluationsentscheidungen treffen der Fachhochschulrat und die Akkreditierungsagentur; Beratung leistet die Qualitätssicherungsagentur, daneben aber auch andere Organisationen wie die Fachhochschul-Konferenz, die Rektorenkonferenz oder der Verein der Privatuniversitäten.

Nach Friedrich Schlegel (1971, S. 31) ist es „gleich tödlich für den Geist, ein System zu haben, und keins zu haben. Er wird sich also wohl entschließen müssen, beides zu verbinden". Das österreichische System der hochschulischen QS/QE kann als Materialisierung dieses Leitsatzes gedeutet werden. Die Vielfalt der Akteure und Verfahren ist beträchtlich, systematische Konsistenz wird innerhalb der einzelnen Hochschulsektoren, noch nicht aber innerhalb des gesamten Hochschulsystems erreicht. Inhaltlich konzentriert sich die Qualitätssicherung und -entwicklung in Österreich auf den Bereich von Studium und Lehre. Forschung und Entwicklung hingegen werden im QS/QE-Kontext bislang vornehmlich als förderliche Randbedingungen des Studienbetriebs behandelt.

Literaturverzeichnis

Austrian Research Centers/Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften (ARC/WBW,), Montanuniversität Leoben (2001): Wissensbilanzierung für Universitäten. Auftragsprojekt für das BMBWK, URL: http://www.weltklasse-uni.at/upload/attachments/137.pdf (Zugriff 13.04.2003).

Austrian Research Centers (o.J.): Wissensbilanz 2003. Wissen schafft Zukunft, Seibersdorf.

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste, in: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Teil 1, 9. August 2002, Wien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (o.J.) Weißbuch zur Hochschulbildung in Österreich, Wien. Auch unter http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/5150/wbw2.pdf (Zugriff 18.08.2006).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2002): Bundesgesetz über die Dokumentation im Bildungswesen (Bildungsdokumentationsgesetz), In: BGBl. I Nr. 12/2002, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 169/2002, URL: http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/bilddok/Bildungsdokumentationsg11103.xml (Zugriff 12.7. 2006).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2004a): Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan III, 2005/06 bis 2009/10. URL: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11630/fhef_III.pdf (Zugriff 1.11.2006).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2004c): Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan III FH-EF III 2005/06 bis 2009/10, Wien, URL: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11630/fhef_III.pdf (Zugriff 12.11.2006).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2005): Universitätsbericht 2005, URL: http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/pm/publ/univbericht_05.xml (Zugriff 8.6.2006).

FH des Berufsförderungsinstituts Wien (o.J. (2005): Wissensbilanz 2004, Wien, URL: http://www.fh-vie.ac.at/v1/files/Wissensbilanz2004.pdf (Zugriff 8.6.2006).

FH Joanneum (2005): Wissensbilanz 2003/2004, Graz/Kapfenberg/Bad Gleichenberg, URL: http://www.fh-joanneum.at/fhj/material/publikationen/wb0304B.pdf (Zugriff 8.6.2006).

Fachhochschulrat (FHR) (2004): Verordnung des Fachhochschulrates über die Bereitstellung von Informationen über den Studienbetrieb (BIS Verordnung 5/2004, BISVO). Aufgrund von § 6 Absatz 2 und 3 des Fachhochschul-Studiengesetzes (FHStG) in der Fassung BGBl I 2003/110. Beschluss des Fachhochschulrates vom 14.5.2004, Wien, URL: http://www. fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/bisverordnung14052004.pdf (Zugriff 2.1.2006).

Fachhochschulrat (FHR) (2005): Verordnung des Fachhochschulrates über die Evaluierung im österreichischen Fachhochschulsektor. Evaluierungsverordnung, EvalVO 5/2004, zuletzt geändert durch Beschluss des FHR vom 11.3.2005, URL: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/EvalVO_032005.pdf (Zugriff 4.1.2006).

Fachhochschulrat (FHR) (2005a): Richtlinien des Fachhochschulrates für die Akkreditierung von Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudiengängen (Akkreditierungsrichtlinien, AR 2005, Version 1.0). Beschluss des Fachhochschulrates vom 24.6.2005, URL: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/AR_ 24062005_Vers1.0.pdf (Zugriff 4.1.2006).

Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) (1993): Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge, BGBl. Nr. 340/1993, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 110/2003, URL: http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/fhstg/Gesetz_Fachhochschul-Stu4169.xml

Finanzwesen und Controlling der Universität Wien (Hg.) (2005): Wissensbilanzierung. Beiträge der Universität Wien.

Hölscher, M./Pasternack, P. (2007): Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.

Kasparovsky, H. (2006): Dokumentation Hochschulrecht. Stand: 1. Mai 2006, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien. URL: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/13452/hsrechtdok06.pdf (Zugriff 28.6.2006).

Kasparovsky, H./Wadsack, I. (2004): Das österreichische Hochschulsystem, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.

Konrad, H. (o.J.): Akkreditierung in Österreich, In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre (Loseblattsammlung) Berlin.

Lassnigg, L./Unger, M./Pechar, H./Pellert, A./Schmutzer-Hollensteiner, E./Westerhejden, D.F. (2003): Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors. Endbericht, Institut für Höhere Studien/equihs/iff hochschulforschung/CHEPS, Wien.

Mayer, H. O./Weber, F./Weber, H. (o.J.): Qualitätssicherung im eLearning am Beispiel der FH Vorarlberg, URL: http://www.fnm-austria.at/qualitaet/Dateiablage/download/FH_Dornbirn_QS_im_Elearning_2006.pdf?file%5fid=21308, (Zugriff 16.12.2006).

Österreichische Rektorenkonferenz (Hg.) (2003): Wissensbilanz: Bilanz des Wissens? Wissensbilanz für Universitäten im UG 2002, Wien.

Pauschenwein, J./Schinnerl, I./Gögele, S. (o.J.): Qualitätssicherung im e-Learning an der FH JOAN-NEUM, URL: http://www.fnm-austria.at/qualitaet/Dateiablage/download/FH_Joanneum_Fallstudie_QS_im_Elearning 2006.pdf?file%5fid=21306 (Zugriff 16.12.2006).

Schlegel, F. (1971): Kritische Schriften, München.

Sohm, K. (2002): Akkreditierung und Evaluierung im österreichischen Fachhochschul-Sektor, In: Reil, T./Winter, M. (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bielefeld, S. 80-89.

Universitäts-Akkreditierungsgesetz (UniAkkG) (1999): Bundesgesetz über die Akkreditierung von Bildungseinrichtungen als Privatuniversitäten, URL: http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/uniakkg/uniakkg3332.xml (Zugriff 8.6. 2006).
Wagner, W./Behm, W. (2006): Qualitätssicherung im Rahmen der Transformation voin Lerninhalten aus der Präsenzlehre in Selbstlernobjekte, URL: http://www.fnm-austria.at/qualitaet/Dateiablage/download/FH-Krems_Fallstudien_QS_im_Elearning_2006.pdf?file_id=21310 (Zugriff 16.12.2006).
Wissensbilanz-Verordnung (2005): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Wissensbilanz an Universitäten. Entwurf, URL: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12628/wbv05_entw.pdf (Zugriff 8.6.2006).

■ **Dr. Peer Pasternack,** Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg,
E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

René Krempkow
Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz

ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007, 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre" in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.
Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Hochschulforschung",
- „Hochschulentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- „Rezensionen", „Tagungsberichte" sowie „Interviews".

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „**www.universitaetsverlagwebler.de**".

Viola Herrmann

Viola Herrmann

Der Übergang von den Bachelor- in die Master-Studiengänge

Regelungen und mögliche Auswirkungen von Übergangsquoten

Der Bologna-Prozess und die damit verbundene Umstellung auf eine gestufte Studienstruktur wird von einer intensiven hochschulpolitischen Debatte begleitet. Auffällig ist jedoch, dass es innerhalb dieser Debatte Felder gibt, die trotz ihrer zentralen Bedeutung nur am Rande thematisiert werden. Dazu gehört der Übergang von den Bachelor- in die Master-Studiengänge.
Insbesondere über die Festlegungen von Übergangsquoten fehlen übersichtliche Informationen und empirische Erkenntnisse. Eine erste Analyse wurde in der Master-Arbeit „Quantitäten der Übergänge von den Bachelor- in die Master-Studiengänge in ihren Auswirkungen auf das Qualifikationsniveau" durchgeführt, die von der Universität Erfurt und dem Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg betreut wurde. Im vorliegendem Beitrag werden die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse dieser Arbeit dargestellt und diskutiert.

It is true that there is a controversial debate on opening or quota-regulating the transition from Bachelor to Master study courses, however, the whole issue has still not been worked-up scientifically. This gap is closed by *Viola Herrmann* in a first step in her explorative study titled **The Transition from Bachelor to Master Study Courses. Regulations and Possible Effects of Transitional Quotas**. According to the sample, only half of the BA graduates may start MA study courses nationwide. Here the nearest to the MA degree is the former Diploma or Magister, not the Bachelor. Educational policy in Germany believes that the number of graduates of this degree can be halved. There are two sides of the problem: The political-quantitative question of decreasing MA degrees and the organizational question of how this could be done. The latter is mainly achieved by means of hidden quotas (limitation of university places). Of course, socio-political reasons for these restrictions are denied. However, besides (capacity-)legal questions, this is virtually a matter of bold assumptions (i. e. not supported by scientific facts) on the distribution of talent among students (the assumption is: "100 % of the present-day BA students simply can not be talented enough to achieve an MA degree"). Thus an individual social demand approach is rejected in the planning of capacities. But even a manpower approach judges the results as being faulty as demand studies show that society does not need fewer but even more graduates with a full degree. In any case, there will not be an "over-qualification" with "too much education". Experiences made with the only graded study course system in Germany before Bologna study courses were introduced, with consecutive studies in Kassel consisting of Diploma I and Diploma II, according to which transition regulated itself and not all students by far wished to acquire a higher academic degree are still ignored.

1. Thema, Zielsetzung und Methode der Studie

Wie viele Personen dürfen und sollen studieren und wie lange? Diese Fragen zählen zu den besonders interessanten und kontroversen Themen der bundesdeutschen Hochschulpolitik (Teichler 2005, S. 13). Deutlich wird dies aktuell im Kontext der Studienstrukturreform, wo in bezug auf die Frage nach den quantitativen Übergängen in die Master-Studiengänge unterschiedliche Vorstellungen existieren. Den Forderungen, dass jeder selbst entscheiden soll, auf welcher der beiden Stufen er die Hochschule verlässt (Lenhardt 2005, S. 21), steht die Tatsache entgegen, dass ein grundsätzlicher Anspruch aller Bachelor-Absolventen auf direkten Zugang zu einem Master-Studium bisher keineswegs selbstverständlich ist (Keller 2006, S. 376).
Nach aktuellem Kenntnisstand sind die Übergangsquoten in die Master-Studiengänge bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen gewesen. Vorhandene Arbeiten beschäftigen sich mit den Übergängen meist nur im Zusammenhang mit anderen Fragen der Studienstrukturreform und Kapazitätsplanungen. Sie zeigen, dass die realen Übergangsquoten in die Master-Studiengänge von mehreren Faktoren abhängig sind: Nachfrage der Unternehmen nach Bachelor-Absolventen, Nachfrage der Studierenden nach Master-Studiengängen, Master-Angebot der Universitäten, Anforderungen der Universitäten, ministerielle Vorgaben und v.a. Kapazitätsbestimmungen und vorhandene Kapazitäten der Hochschulen (WR 2006, Witte/von Stuckrad 2007, Moog/Schowe-von der Brelie 2006). Offen bleiben die konkreten Umsetzungen der Übergangsregelungen an den Universitäten. Insbesondere die damit verbundenen Auswirkungen auf das Qualifikationsniveau und ihre Bedeutung für Universitäten, Studierende und Arbeitsmarkt

werden nicht thematisiert. Zudem fehlt eine systematische Darstellung der quantitativen Übergangsregelungen in den Bundesländern.
Ziel der explorativen Studie war daher eine Bestandsaufnahme der Vorgaben und Vereinbarungen für die (quantitativen) Übergänge in die konsekutiven Master-Studiengänge auf Landes- und Hochschulebene. Zudem zeigt die Untersuchung mögliche daraus resultierende Auswirkungen auf das Qualifikationsniveau der Studierenden sowie Maßnahmen für die Reduzierung dieser Folgen.
Die jeweiligen Vorgaben und Hinweise für die Übergänge auf Landesebene wurden anhand einer Dokumentenanalyse erhoben, die sich auf die Recherche und Auswertung von Gesetzen, Leitfäden und Stellungnahmen der jeweiligen Landesregierungen konzentrierte. Da hierbei viele Dokumente nicht zugänglich waren, schloss sich eine E-Mail-Befragung der jeweiligen Wissenschaftsministerien an. Ergänzend konnte auf die Rechercheergebnisse von Witte und von Stuckrad zurückgegriffen werden (Witte/von Stuckrad 2007). In einem weiteren Schritt erfolgte eine Querschnittsanalyse an fünf Universitäten (Universitäten Hamburg, Hohenheim, Saarland, Potsdam und FU Berlin) in zwei ausgewählten Fachbereichen (Informatik und Politikwissenschaften). Hierfür wurden anhand einer Internetrecherche Prüfungs- und Studienordnungen, Universitätsgesetze, Zielvereinbarungen etc. herangezogen sowie Akteure aus der Hochschulverwaltung befragt. Für die Auswahl der Universitäten wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

- Angebot von Bachelor- und konsekutivem Master-Studiengang,
- Universitäten in Bundesländern mit jeweils unterschiedlichen Vorgaben,
- ost- und westdeutsche Universitäten,
- Angebot von Geistes- und Naturwissenschaften.[1]

Der Begriff ‚Quote' wird in der Literatur und Öffentlichkeit nicht einheitlich gebraucht. Die vorliegende Arbeit versteht darunter die Zahl der Studienanfänger in einem konsekutiven Master-Studiengang in Relation zur Absolventenzahl im dazugehörigen Bachelor-Studiengang (Moog/Schowe-von der Brelie 2006, S. 88). Eine ‚starre' bzw. ‚offizielle' Quote bedeutet, wenn diese Relation ministeriell vorgeschrieben wird. Die ‚reale' Quote beschreibt die tatsächlichen Übergangsrelationen.

2. Quantitative Übergangsregelungen auf politischer Ebene

2.1 Regelungen auf Bundesebene

Die KMK hat sich im Herbst 2003 auf Strukturvorgaben verständigt, die besondere Zulassungsvoraussetzungen beim Übergang in das Master-Studium vorsehen (KMK 2003, S. 4). Ausgangspunkt dieser Festlegungen ist die Definition des Bachelors als Regelabschluss, der „für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung" führt (KMK 2003, S. 4). Als erster berufsqualifizierender Abschluss gewährt der Bachelor.-Abschluss den Zugang zum Master-Studium. Er stellt dabei jedoch nur die Berechtigung dar, sich um einen Master-Studienplatz zu bewerben, da Zulassungsvoraussetzungen und -verfahren spezifisch geregelt werden können (Rehn 2006, S. 94, KMK 2003, S. 4). Verantwortlich für die Zulassung von Studierenden zu einem Master-Studiengang sind zwar allein die Hochschulen (Jahn 2001, S. 180), die Länder können sich aber die Genehmigung der Zulassungskriterien vorbehalten (KMK 2003, S. 4). Diese Regelungen führen dazu, dass die Zulassungsverfahren zum Master-Studium je nach Bundesland und Hochschule unterschiedlich gestaltet sein können. Sowohl KMK als auch HRK haben sich explizit gegen eine politisch verordnete Quote für den Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium ausgesprochen (HRK 2005, KMK/BMBF 2007, S. 10). Solch eine Quote würde die erkennbar zunehmende Autonomie der Hochschulen auch verbieten (Alpes 2006, S. 303). Zudem wäre diese „starre Quotierung für den Zugang zum Master [...] mithin unverhältnismäßig und verfassungswidrig" (Wex 2007, S. 7). Dennoch impliziert die oben beschriebene Festlegung, dass nur etwa die Hälfte der Bachelor-Absolventen auch ein Master-Studium aufnehmen können.

2.2 Regelungen auf Landesebene

In fast allen Landeshochschulgesetzen sind besondere Zulassungsvoraussetzungen für die Master-Studiengänge verankert, wodurch der Bachelor automatisch zum Regelabschluss wird. In den Hochschulgesetzen von Hessen und Sachsen sind keine Hinweise auf Zulassungsvoraussetzungen zu finden, die sich explizit auf die Master-Studiengänge beziehen. In Nordrhein-Westfalen wurde nur die Erfordernis eines ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses gesetzlich festgeschrieben.
Kein Landesministerium schreibt für den Übergang zwischen den Bachelor- und Master-Studiengängen offizielle Quoten vor. Durch Vorgaben, die Betreuungsrelationen im Bachelor-Studium zu verbessern sowie die Zahl der Studienanfängerplätze im Bachelor-Studium gegenüber den bisherigen Aufnahmekapazitäten nicht zu reduzieren, stehen jedoch in allen Bundesländern weniger Kapazitäten für die Master-Phase zur Verfügung. Mit diesen Vorgaben bzw. Vereinbarungen haben die Landesministerien zwar ‚nur' eine quantitative Verteilung der knappen Kapazitäten zwischen Bachelor- und Master-Studienplätzen festgelegt; dennoch lassen sich daraus in nahezu allen Bundesländern ‚versteckte' Quoten ableiten.
Dabei üben die Wissenschaftsministerien entweder einen direkten oder einen indirekten Einfluss aus. Anhand der zusammenfassenden Darstellung wird deutlich, dass sich diese Quoten in drei Kategorien einteilen lassen: Ein direkter Einfluss der Wissenschaftsministerien zeigt sich in Bundesländern, wo entweder verbindliche Vereinbarungen zwischen Ministerium und Universitäten getroffen wurden (‚verbindliche Quote') oder unverbindliche Vorgaben bzw. Empfehlungen gemacht werden (‚unverbindliche Quote'). Ein indirekter Einfluss findet sich in Bundesländern, wo keine konkreten Zahlen genannt werden, allein die allgemeinen Vorgaben jedoch automatisch zu einer Quote führen (‚individuelle Quote'). Dazu zählen die Vorgaben, die Studienanfängerzahlen konstant zu halten, den Bachelor als Regelabschluss zu etablieren und die Betreuungsrelationen im Bachelor-Studium zu verbessern. Eine verbindli-

[1] Es wurden auch Universitäten in die Untersuchung einbezogen, die nur eines der beiden Fächer anbieten.

Tabelle: Zusammenfassung der Regelungen auf Landesebene (eigene Darstellung)

Bundesland	verbindliche Quote	unverbindliche Quote	individuelle Quote	Verankerung
Baden-Württemberg	–	–	✓	Initiative Hochschule 2012; Solidarpakt II
Bayern	–	✓ (ca.50 %)	–	Allg. Vorgaben
Berlin	✓ (54 % bzw. 70%)	–	–	Leistungsberichte zur Erfüllung der Hochschulverträge
Brandenburg	–	–	✓	Allg. Vorgaben
Bremen	–	✓ (60 %)	–	Spezifizierte Ländergemeinsame Strukturvorgaben, Richtschnur Uni Bremen
Hamburg	–	✓ unter 50 %	–	Ziel- und Leistungsvereinbarung
Hessen	–	–	✓	Allg. Vorgaben
Mecklenburg-Vorpommern	–	–	–	Allg. Vorgaben
Niedersachsen	–	✓ (ca.50 %)	–	Eckpunkte für die Einführung von BA- und MA-Studiengängen, Zielvereinbarungen
Nordrhein-Westfalen	–	✓ (ca.50 %)	–	Ziel- und Leistungsvereinbarungen
Rheinland-Pfalz	–	✓	✓	Allg. Vorgaben
Saarland	–	–	✓ (Annahme: 30-40 %)	Allg. Vorgaben
Sachsen	–	–	✓ (Annahme: 50-80 %	Allg. Vorgaben
Sachsen-Anhalt	–	–	✓	Allg. Vorgaben
Schleswig-Holstein	–	–	✓ (Annahme: unter 100 %)	Allg. Vorgaben
Thüringen	–	–	–	Allg. Vorgaben
- nicht vorhanden	✓ vorhanden			

che Quote gibt es nur in Berlin.[2] In fünf Bundesländern gibt es eine unverbindliche und in acht Bundesländern eine individuelle Quote. Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen sind die Vorgaben sehr vage gehalten, so dass nicht von einer Quote gesprochen werden kann.

Die Begründungen der Einschränkungen verdeutlichen die Tatsache, dass die Quotierungen insbesondere von den finanziellen und personellen Kapazitäten abhängig sind. Einige Bundesländer verweisen zudem auf die Bedeutung des Arbeitsmarkts für die Entwicklung von Master-Studienplätzen (Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen).

3. Regelungen an den ausgewählten Universitäten

Auf Hochschulebene wurden die Zulassungsreglungen und Vorgaben für die quantitativen Übergänge in den Fächern Informatik und Politikwissenschaft an den Universitäten Hohenheim, Hamburg, Potsdam, Saarland und der Freien Universität Berlin erfasst. Die Untersuchung zeigt, dass es an einigen Universitäten verbindliche Übergangsquoten gibt (FU Berlin, Uni Hamburg, Uni Hohenheim), die jedoch über 50% liegen. Bei zwei der Universitäten wurden diese Quoten mit dem Land vereinbart (Uni Hamburg und FU Berlin). Die Universität Hohenheim hat in ihrem Struktur- und Entwicklungsplan die Quote selbst festgelegt, das Land Baden-Württemberg gibt – außer den allgemeinen landespolitischen Vorgaben – keine Quote vor. Die Universitäten Potsdam und Saarland haben – wie auch auf der jeweiligen Landesebene – keine Vorgaben.

Anders als angenommen, scheint es derzeit an den ausgewählten Universitäten bezüglich der quantitativen Übergänge noch keine Probleme zu geben.[3] Diese Tatsache ergibt sich daraus, dass die gestuften Studiengänge noch sehr neu sind und es noch nicht genug Bachelor-Absolventen für die jeweiligen Master-Studienplätze gibt. Da es aktuell an den untersuchten Universitäten weniger potentielle Master-Studierende als Studienplätze gibt, kann allen Bewerbern – vorausgesetzt sie erfüllen die Zulassungsvoraussetzungen – ein Master-Studienplatz ermöglicht werden. Die bereits festgelegte Anzahl der Master-Studienplätze bzw. die Zulassungsbeschränkungen verweisen jedoch bereits jetzt auf die zukünftigen Probleme, wenn eine größere Anzahl von Bachelor-Absolventen ein Master-Studium aufnehmen möchte. Die rechnerische Übergangsquote wäre dann deutlich niedriger als die offiziellen Quoten von über 50% (z.B. Informatik an der FU Berlin und der Uni Hamburg sowie Wirtschaftsinformatik an der Uni Hohenheim).

Folglich bestimmt also derzeit v.a. die Nachfrage der Studierenden nach Master-Studiengängen die realen Übergangsquoten. Dies ist insbesondere in den Naturwissenschaften der Fall, wie die Untersuchung der (Wirtschafts-) Informatik-Studiengänge der Universitäten Hohenheim, Saarbrücken und Potsdam gezeigt hat. Die Abhängigkeit der Höhe der Übergangsquoten bzw. der Anzahl von Master-Studiengängen und -studienplätzen von den zur Verfügung stehenden Kapazitäten verdeutlichen die Untersuchungen der Universitäten Hamburg und Potsdam.

Da der Umstellungsprozess noch nicht abgeschlossen und die Stichprobe sehr klein ist, lassen sich bezüglich folgender Aspekte keine verbindlichen Aussagen treffen: Es können keine Unterschiede zwischen den Bundesländern und zwischen den Fachbereichen ausgemacht werden. So gibt es an der Universität Hamburg in den Naturwissenschaften höhere Übergangsquoten als in den Geisteswissenschaften, an der FU Berlin gibt es keine Unterschiede. Weiter lassen sich keine konkreten Angaben darüber machen, inwieweit die festgelegten oder derzeitigen realen Übergangsquoten gehalten werden können, wenn es eine zunehmende Anzahl an Bachelor-Absolventen geben wird. Die Aufgabe, genügend Kapazitäten für die Bachelor-Studiengänge und zusätzlich ein ausreichendes Angebot an Master-Studiengängen und -studienplätzen bereitzustellen, wird jedoch in den nächsten Jahren eine große Herausforderung für die Hochschulen darstellen.

[2] Die vereinbarte 54%-Quote bezieht sich auf das Verhältnis von Studienanfängern in den Bachelor- und Master-Studiengängen, die 70%-Quote meint die Relation von Bachelor-Absolventen und Master-Studienanfängern.

[3] Demgegenüber gibt es bei den qualitativen Zugängen bereits Probleme. Hier ist auf die Studie von Rehn zu verweisen (Rehn 2006).

4. Mögliche Folgen und Auswirkungen von Quotierungen

Mit Hilfe der Szenario-Technik werden im Folgenden Zukunftsbilder verschiedener quantitativer Regelungen entworfen und bewertet. Diese beinhalten mögliche Auswirkungen von Quotierungen auf das Qualifikationsniveau.

4.1 Trendszenario: die Fortschreibung der auf Landesebene mehrheitlichen (unverbindlichen) Quote (50%-Quote)

Bei dieser Quote würde sich der Anteil der Hochschulabsolventen mit hohem Niveau (traditionelle Diplom- bzw. Magisterstufe) um die Hälfte verringern. Wenn für 50% der Studierenden demnächst „ein Erststudium zugleich ein Kurzstudium und ein Letztstudium" (Kaube 2005, S. 33) sein wird, kann das auf Kosten ihrer Qualifikation gehen. Es bleibt derzeit fraglich, ob nicht erst in der Master-Stufe intensives und zielgerichtetes beruflich verwertbares Wissen für den Arbeitsmarkt vermittelt werden kann.

Gesellschaftliche, demografische und wirtschaftliche Veränderungen führen jedoch zu einem steigenden Bedarf an hochqualifizierten Beschäftigten (vgl. Wissenschaftsrat 2006, S. 10 f.). Schon jetzt fehlen in bestimmten Fachgruppen qualifizierte Absolventen. Insbesondere der Mangel an benötigten Ingenieuren auf traditionellem Diplomniveau würde sich bei einer 50%-Quote verschärfen. Wenn es zunehmend mehr Bachelor-Absolventen gibt, ihre Akzeptanz aber nicht weiter steigt, könnte es zu einem ‚Abrutschen' der Absolventen in geringer qualifizierte Beschäftigungen kommen. Dies hätte weitreichende Folgen für das gesamte Bildungs- und Beschäftigungssystem und würde sich auf dem Arbeitsmarkt als starke „Verdrängungskonkurrenz von oben" auswirken (Sietzen 2004, S. 8).

Problematisch ist außerdem, dass ein Bachelor-Studium von nur drei Jahren – das dabei auch noch gut qualifizieren soll – straff organisiert sein muss. Daher fehlt häufig die Zeit für ein selbstorganisiertes Studium, ein Auslandssemester oder um andere Fachbereiche kennen zu lernen. Aber „[…] gerade durch dieses flexible Studieren eigenen sich Studierende die allseits geforderten Schlüsselqualifikationen an" (Bloch/Lischka 2007, S. 63). Geht man davon aus, dass erst die Masterphase ein interdisziplinäres und selbstorganisiertes Studium bietet, würde dieses bei einer Übergangsquote von 50% nur der Hälfte der Studierenden ermöglicht werden.

Früher fiel das Auslandssemester oft in die Phase nach dem Grundstudium und die Studierenden kehrten vor der Magister- bzw. Diplomprüfung nach Deutschland zurück (Trotier 2007, S. 48). Seit der Studienstrukturreform bietet sich nach dem Bachelor-Abschluss ein Master-Studium im Ausland an. Eine Übergangsquote von nur 50% in die deutschen Master-Studiengänge fördert ein solches Verhalten. Es ist aber fraglich, ob die Studierenden nach den zwei Jahren im Ausland mit ihrem Master-Titel zurück in die Heimat kommen. Die Entscheidung für ein Master-Studium ins Ausland zu gehen, wird in Zukunft auch abhängig davon sein, welche Möglichkeiten der deutsche Arbeitsmarkt den Bachelor-Absolventen bietet.

Zudem machen Quotierungen den Weg frei für mehr Privathochschulen und gebührenpflichtige Master-Studiengänge. Wenn weiterhin deutlich mehr als die Hälfte der Bachelor-Absolventen einen Master-Abschluss anstrebt, muss – bei einer Quote von 50% – ein Teil von ihnen nicht staatlich finanzierte Angebote wählen (Hüning/Langer 2006, S. 8). Das würde die soziale Selektion beim Hochschulzugang verstärken. Aufgrund der bisherigen Entwicklungen und Ergebnisse der Länderanalyse scheint dieses Szenario für die Zukunft am wahrscheinlichsten. Darauf hinzuweisen ist, dass sich die beschriebenen Folgen nur dann ergeben würden, wenn auch die Rahmenbedingungen (z.B. Arbeitsmarktchancen) gleich blieben.

4.2 Negatives Extremszenario: der ungünstigste Entwicklungsverlauf (30%-Quote)

Die Anzahl der Master-Absolventen würde sich gegenüber den bisherigen Absolventenzahlen mit Diplom- bzw. Magisterniveau deutlich reduzieren. Alle Folgen und Auswirkungen des Trendszenarios würden in verschärfter Form eintreten. Sehr problematisch wäre eine besonders niedrige Übergangsquote für den Wissenschaftsstandort Deutschland:

Bei einer Übergangsquote von 30% würde auch der Anteil potentieller Promovenden deutlich geringer werden. Dieses Problem könnte verschärft werden, wenn Bachelor-Absolventen ihren Master im Ausland machen und anschließend für eine Promotion nicht nach Deutschland zurückkehren. Geht man aber davon aus, dass Hochschulen u.a. darauf abzielen, „wissenschaftlichen Nachwuchs heranzuziehen und Wissen auf hohem Niveau […] zu vermitteln" (Dierkes/Merkens 2002, S. 32), wären die geringen Übergangsquoten hier kontraproduktiv. Die deutschen Universitäten verlören zunehmend ihren wissenschaftlichen Nachwuchs und müssten – im schlimmsten Fall – ihre Forschungstätigkeit und Drittmitteleinwerbung größtenteils einstellen. Die Folgen wären weitreichend: Eine Reduzierung der Forschungsmittel wäre zusätzlich zu den Problemen des Wirtschaftsstandortes kontraproduktiv (Brandt 2005, S. 10) und die Studierenden müssten sich mit Studienbedingungen mit immer weniger Forschungsanschluss abfinden. Außerdem sind genau diese Geldquellen wichtig, um zusätzliche Kapazitäten für mehr Master-Studienplätze zu gewinnen.

Aus finanzieller Sicht würde nach Leszczensky eine Übergangsquote von 30-50% bedeuten, dass die Universitäten trotz des höheren Betreuungsaufwandes mit den bestehenden Mitteln auskommen könnten (Kirchgessner 2007, S. 80). Es ist jedoch anzunehmen, dass sich eine 30%-Quote nicht durchsetzen wird, da sich Studierende, Interessenvertreter und Fachverbände dagegen wehren würden. Zudem sind die oben dargestellten verbindlichen und unverbindlichen Übergangsquoten festgeschrieben und werden sich in Zukunft – insbesondere zugunsten niedriger Quoten – nicht ändern lassen.

4.3 Positives Extremszenario: die bestmögliche Zukunftsentwicklung (70%-Quote)

Wenn nicht alle Bachelor-Absolventen die Aufnahme eines Master-Studiums anstrebten, könnte bei dieser Übergangsquote annähernd jeder Studierende nach dem Bachelor auch ein Master-Studium anschließen, wenn er dies möchte. Die Folgen der anderen Szenarien würden daher nicht oder nur bedingt eintreten. Durch die Möglichkeit eines Master-Studiums, hätte die Mehrheit der Studierenden die Chance auf ein interdisziplinäres und vertiefendes Studium, das auf den bis zum Bachelor-Abschluss erworbenen Kom-

petenzen aufbaut. Nach dem Bachelor-Studium haben sich die Ziele der Studierenden meist konkretisiert und könnten in einem geeigneten Master-Studium spezifiziert werden. Fast alle Studierenden könnten ihren Studienverlauf frei wählen und ihre gewünschten Qualifikationen erwerben.
Durch die genannten landespolitischen Vorgaben, die Studienanfängerkapazitäten bei der Umstellung auf Bachelor und Master beizubehalten, könnte bei einer hohen Übergangsquote die Zahl der Absolventen auf bisherigem universitärem Diplom- bzw. Magister-Niveau annähernd gehalten werden. Somit würde sich der Anteil der Höchstqualifizierten nicht wesentlich reduzieren und das Fachkräfteproblem der Unternehmen nicht verschärft werden.
Einige politische Ziele der Studienstrukturreform, wie beispielsweise kürzere Studiengänge und mehr Absolventen in kürzerer Zeit, wären dann jedoch nicht erreicht worden. Zudem würde eine flächendeckende Quote von 70% die Kapazitätsprobleme deutlich verschärfen. Daher ist anzunehmen, dass sich dieses Szenario nicht ergeben wird. Eine Ausnahme könnten aufgrund erster Hinweise die Natur- bzw. Ingenieurwissenschaften bilden. Vorausgesetzt es wird ausreichend Studienanfänger in der Bachelor-Phase geben, könnte dadurch der Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften in diesem Bereich annähernd gedeckt werden.

5. Handlungsoptionen zur Erhöhung der Quote und Reduzierung der negativen Auswirkungen

Durch die folgenden Maßnahmen könnte kurz- oder langfristig eine Annäherung an das positive Extremszenario erreicht bzw. könnten mögliche negative Folgen reduziert werden. Dabei wird überlegt, welcher Beitrag auf politischer Ebene, auf Hochschulebene sowie auf dem Arbeitsmarkt geleistet werden kann.

5.1 Politik

Wie bereits dargestellt wurde, sind die Übergangsquoten in erster Linie von den finanziellen und personellen Kapazitäten abhängig. Daher muss bei Überlegungen für mögliche Handlungsempfehlungen dieser Aspekt besonders berücksichtigt werden. Wenn es mehr qualifizierte Absolventen geben soll, dann müssen die erforderlichen Voraussetzungen geschaffen werden. Der einfachste – aber am schwierigsten durchführbare – Weg wäre eine Erhöhung dieser Kapazitäten. Es bedarf daher intensiver Überlegungen, wie von den Ländern ausreichende Studienplatzkapazitäten bereitgestellt werden können. Ob die Studiengebühren einen Beitrag zur Lösung der Kapazitätsprobleme leisten werden, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden.

5.2 Hochschulen

Höhere Übergangsquoten könnten bei knappen Kapazitäten durch ihre „Umverteilung" erzielt werden. Hierfür bieten sich interdisziplinär angelegte Master-Studiengänge (wie in Hamburg) oder hochschulübergreifende Master-Angebote (wie in Bremen) an. Möglich wäre auch eine Einschränkung der Fächervielfalt, sowohl in den Bachelor- als auch v.a. in den Master-Studiengängen. Bei der Konzentration auf bestimmte Fächer sollten sich die Universitäten untereinander absprechen, um ein Überangebot an gleichen Master-Studiengängen zu vermeiden. Hierfür muss es jedoch endlich möglich sein, (wenigstens) innerhalb Deutschlands ohne Probleme und Zeitverlust an eine andere Universität wechseln zu können.

5.3 Arbeitsmarkt

Unter der Annahme, dass sich auch weiterhin das Trendszenario (50%) durchsetzen wird, muss insbesondere der Arbeitsmarkt reagieren. Gerade wenn es nicht möglich sein wird, die Übergangsquoten zu erhöhen, ist die Akzeptanz des Bachelor-Abschlusses bei allen Beteiligten unvermeidlich. Dafür müssen die Universitäten die neuen Studiengänge inhaltlich und qualitativ überzeugend ausrichten: „eine schlichte ‚Umettikettierung' des Vordiploms in einen Bachelor darf es nicht geben" (Hundt 2007, S. 46). Die Unternehmen müssen ausreichend über die neuen Abschlüsse informiert werden und den Bachelor-Absolventen attraktive Arbeitsmarktperspektiven bieten. Ein Arbeitsplatz für Bachelor-Absolventen könnte auch mit einer vom Unternehmen finanzierten Weiterbildung oder einer Traineestelle verbunden sein. Umgekehrt könnten günstige Arbeitsmarktchancen für Bachelor-Absolventen auch den Nachfragedruck auf die Master-Studiengänge verringern.

6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

6.1 Zusammenfassung

Die Studie zeigt, dass in keinem Bundesland offizielle Quoten vorgegeben werden, jedoch in nahezu allen Ländern ‚versteckte' Quoten auszumachen sind. Diese unterscheiden sich bezüglich ihrer Verbindlichkeit. Zudem machen restriktive Zulassungsregelungen zum Master-Studium in fast allen Bundesländern den Bachelor zum Regelabschluss. Begründet werden die Quoten in erster Linie durch die Vorgaben, den Bachelor als Regelabschluss zu etablieren, die Studienanfängerquoten beizubehalten sowie die Betreuungsrelationen im Bachelor-Studium zu verbessern. Deutlich wird dabei, dass die Übergangsquoten derzeit v.a. von den vorhandenen personellen und finanziellen Kapazitäten abhängig sind. Wirtschaftlicher Bedarf und insbesondere Nachfrage der Studierenden treten dabei in den Hintergrund. Einige der untersuchten Universitäten haben selbst Quoten eingeführt oder diese mit dem Land vereinbart. Zu diesem Zeitpunkt scheint es an den untersuchten Universitäten jedoch noch keine damit verbundenen Probleme zu geben. Diese zeichnen sich jedoch für die kommenden Jahre ab, wenn die Zahl der Bachelor-Absolventen zunehmen wird. Insbesondere für die Studierenden und ihr Qualifikationsniveau lassen sich weitreichende Folgen der Quotierungen ableiten. V.a. die angestrebte Erhöhung des Anteils der Hochqualifizierten erweist sich unter den genannten Bedingungen als schwierig.

6.2 Diskussion

Da aufgrund der nur schwer änderbaren Prioritäten in den öffentlichen Haushalten die vorhandenen Personalkapazitäten allenfalls langsam erhöht werden können, müssen die neu eingeführten Bachelor- und Master-Studiengänge überwiegend mit den vorhandenen Ressourcen angeboten wer-

den (Moog 2006, S. 40). Aufgrund einer steigenden Nachfrage nach Hochschulbildung und einer angestrebten Verbesserung der Betreuungsrelationen im Bachelor-Studium, ist jedoch von einem zunehmenden Personenaufwand in den Bachelor-Studiengängen auszugehen (Thierfelder 2005, S. 661). Für die Master-Studiengänge bleiben daher nur noch wenige Kapazitäten übrig. Demzufolge können die Universitäten das Verhältnis von Bachelor- und Master-Studiengängen nicht mehr nach ihren Vorstellungen gewichten. Damit trotz der Kapazitätsprobleme mehr Studierende einen Studienplatz bekommen können, muss die durchschnittliche Studiendauer verkürzt werden. Ein Weg, das zu erreichen, ist die Einführung offizieller oder versteckter Quoten für den Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium. Die Studienstrukturreform darf aber nicht für das politische Ziel benutzt werden, bei gleichbleibenden Bildungsinvestitionen mehr Personen die Möglichkeit eines (verkürzten) Hochschul-Studiums zu ermöglichen.

Werden die personellen und finanziellen Ressourcen der Hochschulen nicht erhöht, kann in Zukunft keine ausreichende Zahl an Master-Studienplätzen angeboten werden (Moog 2006, S. 52, WR 2006, S. 56). Problematisch wird dies für die Universitäten spätestens in ein paar Jahren, wenn eine zunehmende Zahl an Bachelor-Absolventen in die Master-Studiengänge ‚drängt'. Daher müssen schon jetzt Maßnahmen überlegt und angeregt werden, wie größere Übergangsquoten erreicht werden können.

Die Studienstrukturreform zielt auf eine bessere Anpassung des Studiums an den Arbeitsmarkt. Dieser Ansatz überzeugt im Konzept, inwieweit er in der Realität verwirklicht wird, bleibt zu prüfen. Denn wenn der Zugang zum Master-Studium beschränkt wird, auf dem Arbeitsmarkt aber nicht genügend Stellen für Bachelor-Absolventen zur Verfügung stehen, wird das gestufte Studienmodell scheitern. Fraglich bleibt zudem weiterhin, ob eine zunehmende Anzahl kürzer ausgebildeter Bachelorabsolventen dem fachlichen und wissenschaftlichen Niveau, das der Arbeitsmarkt verlangt, besser entspricht als ein größeres Angebot an Master-Absolventen (Lenhardt 2005, S. 46).

Das Bachelor-Studium darf keine ‚akademische Sackgasse' für die Absolventen sein, denn dann hätte die Studienstrukturreform nicht gegriffen. Den Studierenden muss ermöglicht werden, ihre individuelle Bildungs- und Berufsbiografie selbst zu bestimmen. Sie dürfen dabei nicht von einer (direkten oder indirekten) Quote gebremst werden. Das kann einerseits bedeuten, dass sie nach dem Bachelor eine Berufstätigkeit aufnehmen wollen. Sie müssen andererseits aber auch die Möglichkeit bekommen, direkt im Anschluss ein Master-Studium zu beginnen. Dies setzt - wie erwähnt - insbesondere die Akzeptanz der Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt voraus; dann ist anzunehmen, dass sich durch ein ausreichendes und akzeptables Angebot an Stellen für Bachelor-Absolventen auch die Nachfrage nach Master-Studiengängen verringern wird. Die reale Übergangsquote würde dann also niedriger als 100% sein.

Mit der Studienstrukturreform wurde beschlossen, das Hochschulsystem auf Bachelor und Master-Studiengänge umzustellen. Von einer Quote war keine Rede. Aber es besteht aufgrund der oben dargestellten Kapazitätsprobleme weiterhin keine Sicherheit, dass von Verschärfungen direkter oder indirekter Quoten Abstand genommen wird. Die eigentliche Bewährungsprobe der neuen Studiengänge und der Übergangsregelungen steht noch aus. Sie können daher erst in ein paar Jahren bewertet werden. Es ist anzunehmen, dass auch in Zukunft der Zugang zu einem Master-Studiengang nicht allen Bachelor-Absolventen ermöglicht wird. Dennoch bleibt zu hoffen, dass die Probleme der quantitativen Übergänge bald für alle Beteiligten zufriedenstellend gelöst werden und die Studierenden ihre Erwartungen in bezug auf die Fortsetzung und Vertiefung ihres Studiums mit einem Master nicht relativieren müssen. Die Regelungen, ihre Umsetzungen und Konsequenzen sollten weiterhin aufmerksam beobachtet werden.

Literaturverzeichnis

Alpes, G. W. (2006): Besser macht´s der Master. In: Deutsches Ärzteblatt 2006, H. 7, S. 303-305.

Brandt, S. (2005): Positionspapier des VDI Berlin Brandenburg zur Entwicklung des Bologna-Prozesses. Bachelor/Master. Parlamentarischer Abend am 30.11.2005: http://www.vdi-bb.de/bvbb/projekte/hschul/PPBM Nov05.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.04.2008).

Bloch, R./Lischka, I. (2007): Veränderte Bedingungen, veränderte Studierentscheidungen, verändertes Studierverhalten? Studierendenforschung und Studienreform. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 16/H. 1, S. 58-64.

Dierkes, M./Merkens, H. (2002): Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Berlin.

HRK (2005): HRK fordert, Finanzierung der Hochschulen auf neue Grundlage zu stellen. Abschluss der Jahresversammlung in München, Pressemitteilung der HRK vom 3.05.2005.
URL: http://www.hrk.de/de/presse/2559.htm (zuletzt aufgerufen am 8.01.2008).

Hünig, L./Langer, M. (2006): Der Mastermarkt nach Bologna. Den Markt für Master-Programme verstehen, Strategien gestalten. Arbeitspapier Nr. 81. Gütersloh: http://www.che.de/downloads/Mastermarkt_AP81.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.05.2008).

Hundt, D. (2007): Offene Türen für den Bachelor. In: HRK (Hg.): Fit für die Welt. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Bonn, S. 46.

Kaube, J. (2005): Abspeisung des Bachelors. In: FAZ vom 8.04.2005, S. 33.

Keller, A. (2006): Staatlich angeordnete Studienstrukturreform. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. In: Meyer, H. (Hg.): Der Dezennien-Dissens. Die deutsche Hochschulkontroverse als Verlaufsform. Berlin, S. 371-387.

Kirchgessner, K. (2007): Damit muss man rechnen. In: Die ZEIT vom 25.10.2007, S. 80.

KMK (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben. In: HRK (Hg.): Bologna Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn, S. 69-83.

KMK/BMBF (2007): Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland und Nationaler Aktionsplan zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen von KMK und BMBF:
http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.05.2008).

Lenhardt, G. (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation. Wiesbaden.

Moog, H. (2006): Kapazitätseffekte und Lehrkräftebedarf. In: Moog, H./Vogel, B. (Hg.): Bachelor- und Master-Studiengänge. Materialien zur Organisation und Ressourcenplanung. Forum Hochschule 1/2006. Hannover, S. 39-64.

Moog, H./Schowe-von der Brelie, B. (2006): Anpassung des Kapazitätsermittlungsrechts in den Bundesländern. Ergebnisse einer Befragung der Wissenschaftsministerien, in: Moog, H./Vogel, B. (Hg.): Bachelor- und Master-Studiengänge. Materialien zur Organisation und Ressourcenplanung. Forum Hochschule 1/2006. Hannover, S. 81-94.

Rehn, K. (2007): Der Übergang vom Bachelor zum Master. In: HRK (Hg.): Bologna Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Bonn, S. 93-104.

Sietzen, E. (2004): Studieren in Europa. Bologna und die Folgen. Über Studienreform, Elitebildungen und Einsparungen im Hochschulbereich. Ekd-Ansätze, 2004, H. 4, S. 8-11.

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

Thierfelder, R. (2005): Erhebliche Kapazitätsprobleme. Über die Zugangsvoraussetzungen der gestuften Studienstruktur. In: Forschung & Lehre., Jg. 12//H. 12, S. 658-661.
Trotier, K. (2007): Der seltsame Mannheimer Politologenschwund. Einmal Master ohne Rückfahrschein: Immer mehr Studenten wechseln nach dem ersten Abschluss ins Ausland. In: FAZ vom 5.10.2007, S. 48.
Wex, P. (2007): Aktuelle Rechtsfragen zum Bologna-Prozess. Teil 2. Einzelne Rechtsfragen, namentlich zur Zulassung, K 2.7. In: Berendt, B. et al. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Entwicklung von Rahmenbedingungen und Studiensystemen. Berlin.
Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf (zuletzt aufgerufen am 8.06.2008).
Witte, J./ von Stuckrad, T. (2007): Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern. CHE- Arbeitspapier Nr. 89. Gütersloh: http://www.che.de/downloads/Kapazitaetsplanung_in_gestuften_Studienstrukturen_AP89.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.10.2007)
Zechlin, L. (2007): Strategische Hochschulentwicklung. Überlegungen zu einer Typologie. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 16/H. 1, S. 115-131.

■ **Viola Herrmann,** M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg,
E-Mail: viola.herrmann@hof.uni-halle.de

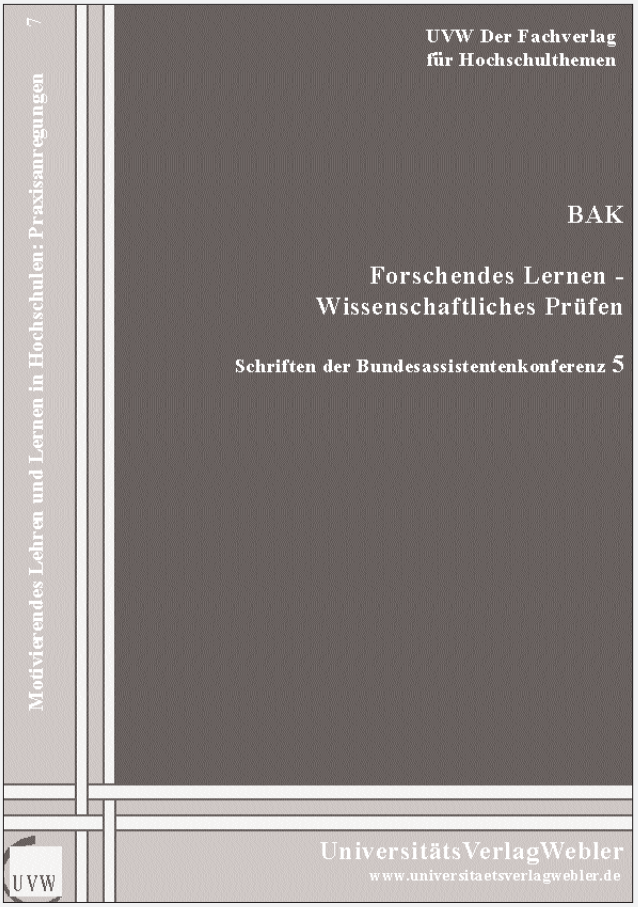
Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

BAK
Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen
Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen" vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.



ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2008, ca. 50 Seiten, 9.95 Euro

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

Martin Winter

Martin Winter

Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität
Sieben Thesen und eine Frage[1]

In the debate on study structure, the transition from schools to Higher Education Institutes remained more or less unnoticed. In his article **The New Study Course Structures and the Transition from School to University – Seven Theses and One Question** *Martin Winter* discusses this complex of problems. As academic success basically depends on a successful initial phase of study, this phase deserves special attention. It is true that Higher Education Institutes try to choose adequate students for the study courses offered and in doing so decrease their own demand for a reform. However, apart from the problems resulting from proceeding this way, School and Higher Education differ completely so that transition has to be reformed substantially at any rate.

Schule und Universität seien unterschiedliche Bildungswelten, so Heinz-Elmar Tenorth in seiner Konstanzer Universitätsrede von 2006. Dies begründet der Bildungshistoriker mit keinem Geringeren als Wilhelm von Humboldt, der drei Stadien des Lernens bzw. Lehrens von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter unterscheidet: den Elementarunterricht, den Schulunterricht und den Universitätsunterricht. Diese Stadien bestimmten – so fasst Tenorth den Gedanken von Humboldt zusammen (2006, S. 29) – „die Arbeitsweise der jeweiligen Institution und damit zugleich auch die Rolle der Lehrenden und ihr Verhältnis zu den Lernenden bzw. Studierenden je unterschiedlich".

Bestünden keinerlei Austauschprozesse zwischen den beiden Welten Schule und Universität, dann würden sie auch nicht in Konflikt geraten, es gäbe folglich keinerlei Übergangs- bzw. Schnittstellenprobleme. Allerdings sind eben diese Austauschprozesse konstitutiv für das Bildungssystem: Junge Menschen sollen ja von der Schule in die Hochschule wechseln, dabei die Übergangshürden meistern, sich auf die neuen Arbeits- und Denkweisen einstellen und somit die Statuspassage erfolgreich durchlaufen.[2] Zum Problem wird also das Wandeln zwischen den Welten oder unprosaischer: der Übergang von der Schule auf die Hochschule. Grundsätzlich lässt sich diese Schnittstellenproblematik in zwei Dimensionen unterteilen:

Erstens hat der Übergang von Schule auf Hochschule eine quantitative Dimension. Dies ist vorrangig a) eine Frage der Quoten und Kapazitäten und b) eine Frage der sozialen Selektivität. Die bildungspolitischen Debatten hierzu drehen sich um die demografische Entwicklung, Studienanfängerprognosen und Studierquoten. Auch das aktuelle Thema der Steuerung von „Studierendenströmen" zwecks Über- bzw. Auslastung der Hochschulen im Zuge des Hochschulpaktes 2020 fällt in diesen Bereich. Wie kann – so die Herausforderung – der „Studenten-Berg" im Westen auch mit Hilfe des „Studenten-Tals" im Osten Deutschlands nivelliert werden?

Zweitens ist der Übergang ein Qualitätsproblem: Dieses betrifft die Fragen, wie der Übergang gelingen kann und welche Voraussetzungen bzw. Maßnahmen hierfür zu ergreifen sind. An dieser Stelle werden dann auch die prinzipiellen Unterschiede der „Bildungswelten" von Schule und Universität relevant. So erfüllen Schule und Universität idealtypisch betrachtet unterschiedliche Bildungsaufträge; sie verfügen über unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen, unterschiedliche Rollenzuweisungen von Lehrern und Schülern bzw. Dozenten und Studenten, unterschiedliche Freiheitsgrade (Schulpflicht versus akademische Freiheit), unterschiedliche Anforderungen und unterschiedliche Niveaus des Lernens bzw. Studierens etc. Die Differenz lässt sich auf eine Formel bringen: Schule dient der Wissensvermittlung, Hochschule demgegenüber der Vermittlung von Wissenschaft, Schule sorgt für Allgemeinbildung, Hochschule (auch) für Berufsbildung. Dieser Punkt wird häufig unterschlagen, insbesondere aber die traditionellen Fakultäten Medizin, Jura und Theologie dienen vorrangig ihren spezifischen Professionen. Dass die Grenzen zwischen den Bildungswelten in der Realität mehr oder weniger fließend sind (und sein müssen), macht auch die Debatte um eine institutionelle Arbeitsteilung nicht einfacher. Eine klare Unterscheidung zwischen den Institutionen, die nahe an der obigen idealtypischen Differenzierung der Bildungswelten liegt, wird insbesondere dadurch verhindert, dass sich Schulabsolventen wie Studenten auf verschiedenen Wissens- und Leistungsniveaus befinden (vgl. den Sammelband von Andreas Welzel von 1985) und sie alle an der Hoch-

[1] Der Artikel basiert auf einem Vortrag, der auf der Tagung des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld zum Thema „Übergang Schule-Hochschule" am 16.3.2007 gehalten wurde.

[2] Sprachlich etwas ungenau ist in diesem Text sowohl von Universitäten als auch von Hochschulen die Rede. Außen vor bleiben in diesem Aufsatz mögliche Unterschiede hinsichtlich der Übergangsproblematik zwischen Schule-Universität und Schule-Fachhochschule.

schule ein bestimmtes Niveau erreichen müssten. Erst wenn also alle Studienanfänger die nötigen Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen, werden sie sich in gemeinsamen Veranstaltungen nicht langweilen oder überfordert fühlen. Um dies zu erreichen, ist bei manchen Nachhilfe vonnöten. Die Heterogenität der Studienanfänger erzwingt also Überschneidungen im „Unterrichtsangebot" von Schule und Hochschule. Je unterschiedlicher das Leistungsniveau der Studienanfänger ausfällt, desto stärker werden sich Schule und Hochschule an ihren Schnittstellen angleichen müssen, um dem einzelnen Schüler bzw. Studenten gerecht zu werden. Eine spannende Frage ist, wie weit dies gehen darf und wo hier die äußersten Grenzen der wechselseitigen Annäherung von Schule und Hochschule liegen. Inwieweit soll die Universität also Formen und Arbeitsweisen schulischen Unterrichts anbieten und umgekehrt. Im Zuge der Studienstrukturreform (also der Stufung und Modularisierung von Studiengängen) lässt sich diese Frage etwas konkretisieren: Haben sich diese Grenzen und Überschneidungen verschoben bzw. werden sie sich verschieben? Und normativ gewendet: Sollen die Grenzen verschoben werden?
Thema dieses Aufsatzes ist diese qualitative Dimension des Übergangs. Dabei geht es aber weniger um die (oben genannten) prinzipiellen Unterschiede zwischen Schule und Hochschule, sondern vor allem um die Frage, welche Effekte die Einführung der gestuften und modularisierten Studiengänge Bachelor und Master auf die Übergangsproblematik hat bzw. haben wird und haben soll. In sieben Thesen erörtert der Verfassser diese Schnittstellenproblematik im Kontext des neuen Studiensystems.

<u>These 1:</u> Mit der Einführung der neuen Studienstruktur an den Hochschulen geht in vielen Fällen die Einführung von Auswahlverfahren einher. Beide Vorhaben wurden zwar zeitgleich eingeführt; sie hängen aber nicht strukturell zusammen. Die Konzentration auf Auswahlverfahren reduziert wiederum die Übergangsproblematik auf die „Passung" der einzelnen Abiturienten auf den jeweiligen Studiengang.

Die neuen Bachelor-Master-Abschlüsse hätten auch unabhängig von den Auswahlverfahren eingeführt werden können (und umgekehrt). Mit der zeitgleichen flächendeckenden Einführung potenzierten sich allerdings der Umstellungsaufwand und die praktischen Probleme für die Hochschulen. Diese Diskussion um die Vor- und Nachteile einer Gleichzeitigkeit respektive einer sukzessiven Abfolge von Reformmaßnahmen soll aber an dieser Stelle nicht weiter geführt werden.
Universitätseigene Aufnahmeprüfungen vor Studiumsbeginn sind die prinzipielle Alternative zur Reifeprüfung am Ende der Schulzeit. Der Streit um die beiden Alternativen, das Abitur als hinreichende (und alleinige) Bedingung für den Hochschulzugang oder universitätseigene Eignungsprüfungen als entscheidendes Aufnahmeverfahren, ist so alt wie das Abitur selbst (vgl. Wolter 1989, Oelkers 2007). Vor rund 220 Jahren begann diese Debatte; 1834 wurden schließlich die bestehenden universitären Eingangsprüfungen durch das schulische Abitur ersetzt (Oelkers 2007, S. 3) – wohl auch zur Aufwertung der Gymnasien und zur Entlastung der Universitäten.
Mit den universitären Auswahlverfahren für zulassungsbeschränkte Studiengänge, wie sie seit ein paar Jahren verstärkt in der Diskussion sind, wird bezweckt, den autonomer werdenden Hochschulen mehr Entscheidungsmacht zu geben. Die Verfahren sollen die passenden Studienbewerber auf die jeweiligen Studienplätze lenken, um damit das Niveau der Lehre zu halten, ein erfolgreiches Studium zu gewährleisten und Studienabbruch zu vermeiden. Passung heißt: die Studienbewerber passen hinsichtlich ihrer Talente, ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen und ihrer Studienmotivation zu dem spezifischen Studienort und Studienplatz (vgl. Lewin/Lischka 2004). Ob aufwändige Auswahlverfahren allerdings die Lösung der Übergangsproblematik sind, kann bezweifelt werden – und zwar v.a. aus praktischen Gründen. In Zeiten von unterfinanzierten Massenuniversitäten würde eine Einführung von flächendeckenden Aufnahmetests angesichts der Vielzahl von Bewerbern die vorhandenen Personalressourcen überfordern. Von daher wird vielerorts allein die Abiturnote als Aufnahmekriterium verwendet und auf aufwändige Tests oder Gespräche oder Ähnliches verzichtet (die im Übrigen auch hinsichtlich ihrer sozialen Selektivität problematisch sein können, vgl. Hartmann 2005, S. 87 ff.). Das Abitur gilt auch als der beste Einzel-Prädiktor für den Studienerfolg (z.B. Hinneberg 2003); von daher ist die Abiturnote als taugliches und handhabbares Instrument der Zulassungsregelung bislang weithin anerkannt.
Aber bereits mit der flächendeckenden Einführung von relativ „schlanken" Auswahlverfahren ist der Aufwand gestiegen – und zwar für beiden Seiten, Hochschulen wie Studienbewerber. Abiturienten müssen sich nun also frühzeitiger als bislang fragen: An welcher Hochschule, an welchem Ort bewerbe ich mich? Wie sieht das Verfahren aus? Wie kann ich mich vorbereiten? Welche Fristen muss ich einhalten? Wann sind gegebenenfalls die Test-Termine? Effiziente Bewerbungstaktiken müssen gut überlegt sein. Aufwand und Nutzen, Chancen und Risiken sind sorgfältig abzuwägen. Nun sind auch frühzeitige Festlegungen gefordert; auch der Studiengangswechsel ist unter Umständen nicht mehr so einfach.
Die aktuelle Konzentration der Hochschulpolitik und der Hochschulen auf Auswahlverfahren vernachlässigt letztlich die institutionelle Schnittstellenproblematik Schule-Hochschule; sie wird im Endeffekt reduziert auf die Passung der einzelnen Abiturienten auf den jeweiligen Studiengang einer bestimmten Hochschule. Das Problem wird hierbei auf die Ebene der einzelnen Hochschulen heruntergebrochen und letztlich individualisiert. Die Frage lautet: Passt die Abiturientin A in den Studiengang B der Universität C? Die strukturelle Problematik des „Wandelns zwischen den Bildungswelten" wird ausgeblendet, indem die einzelnen Hochschulen „einfach nur" die Bewerber aufnehmen wollen/sollen, die entweder zu den Besten gehören oder die zumindest für geeignet gehalten werden. Statt vorhandene Übergangsprobleme zu lösen, steht also hochschuleigene Bestenauslese auf dem Programm. Das geht (aus Sicht der jeweiligen Hochschule) im Übrigen nur solange gut (d.h. solange ohne störende Übergangsfriktionen), solange tatsächlich auch nur die Besten bzw. die „Passenden" genommen werden müssen. Im anderen Fall (und der ist angesichts der relativ großen Anzahl von vorhandenen Studienplätzen nicht unwahrscheinlich) treten wieder die bekannten Schnittstellenprobleme zutage. An diese Feststellung schließt sich auch die zweite These an.

These 2: Die Diskussion um das neue Studiensystem konzentrierte sich in den letzten Jahren primär auf den Übergang von der Hochschule in die Arbeitswelt und auf den Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium, weniger aber auf den Übergang von der Schule zur Hochschule.

Beispielsweise gab es in den Jahren 2006 und 2007 zwar einige Veranstaltungen der Hochschulrektorenkonferenz (und ihres „Kompetenzzentrums Bologna") zum Themenbereich „Übergang-Schule-Hochschule"; hier kam jedoch nichts BA-MA-Spezifisches zur Sprache (siehe auch These 3) – nur insofern, als für das neue Studiensystem Werbung gemacht werden soll (im Sinne von „Vorbehalte abbauen").[3] Vielmehr beherrscht das Stichwort „Kompetenzorientierung" des Studiums („Learning Outcomes") die Reformdiskussion und auch die Reformpraxis; bei der Neugestaltung der Studiengänge soll die Berufsqualifizierung bzw. Beschäftigungsfähigkeit („Employability") der Absolventen im Vordergrund stehen.

Die „Outcome-Orientierung" – und weniger die Zugangsproblematik – wird denn auch in der Überprüfung und Zertifizierung der Studiengänge abgefragt. Diese Akkreditierung von Studiengängen, die man auch als Studiengangs-TÜV bezeichnen könnte, kommt nicht ohne Berufspraktiker in den Gutachtergruppen aus, also Personen, die wissen sollen, was die Arbeitswelt von den Absolventen verlangt. Ferner werden bei der Re-Akkreditierung, also der wiederholten Überprüfung und Zertifizierung der Studiengänge nach ein paar Jahren, auch Absolventenverbleibstudien verlangt. Auch damit soll die Orientierung des Studiums auf die Berufs- und Arbeitswelt, also insbesondere die Frage, inwieweit die Absolventen und damit letztlich auch die Hochschule erfolgreich waren, die angestrebten Berufs(feld)ziele zu erreichen, abgeprüft werden.

All dies ist Ausdruck der Kompetenz- und Zielorientierung des neuen Studiensystems – was im Übrigen ja auch ein wichtiges qualitatives Element der Studienstrukturreform ist. Im Zentrum der Reform steht also die Frage, was nach dem Studium und nicht was davor kommt.

Neben dem Übergang Schule-Hochschule und dem Übergang Schule-Arbeitswelt gibt es im neuen Studiensystem zudem eine neue, eine dritte Schnittstellenproblematik: der Übergang vom Erst- zum Aufbau-Studium, vom Bachelor- zum Master-Studium (zu den praktischen Problemen vgl. z.B. Lippold 2006, zu den rechtlichen siehe Wex 2007). Auch dieses Problem erhält im (Hochschul)Bildungsdiskurs mehr Aufmerksamkeit als die Frage nach dem Übergang von der Schule zur Hochschule (vgl. Hanft/Pechar 2005, S. 58).

These 3: Die Übergangsprobleme von der Schule zur Hochschule im neuen Studiensystem entsprechen im Prinzip denen im alten System; hier hat sich mit der Einführung der neuen Studienstruktur kaum etwas geändert.

Diese Übergangsprobleme sind zwar aktuell nicht oben auf der Tagesordnung, aber sie gelten als Dauerthema. Von der einen Seite wird die tatsächliche „Hochschulreife" der Abiturienten in Frage gestellt: Bereitet die Schule auf das Studium vor? Inwieweit haben die Abiturienten in der Schule die fachlichen, aber auch die methodischen Kompetenzen erworben, um an der Hochschule zu studieren? Und von der anderen Seite kommt die Frage: Wie kann die Hochschule die Abiturienten dort abholen, wo sie mit ihren bis dato erworbenen Qualifikationen stehen? Wie kann die Hochschule vermeiden, dass so viele ihr Studium abbrechen und dass insbesondere Studienanfänger nicht allzu viel Zeit, Energie, Motivation und Orientierung verlieren, wenn sie sich in das „akademische Abenteuer" Hochschulstudium wagen?

Die prinzipiellen Probleme des Übergangs gründen auf den verschiedenartigen „Bildungswelten" mit ihren divergierenden Arbeits- und Denkweisen und der damit verbundenen unterschiedlichen Lern- und Lehrorganisation in Schule und Hochschule. In der Schule herrscht außerdem eine bestimmte Hierarchie der Fächer vor (die unterschiedlich intensiv zu unterrichten sind), in der Universität dagegen eine (relative) Egalität der Fächer (vgl. Stichweh 1994). Das akademische Studium ist im Gegensatz zum Schulunterricht wiederum zumeist auf eine oder zwei wissenschaftliche Disziplinen beschränkt, wobei eine besondere Form der „Behandlung des Wissens" gepflegt wird (Stichweh 1994, S. 204). Der universitäre Anspruch heißt Wissenschaftlichkeit der Ausbildung. Überspitzt formuliert wird in der Schule gesichertes Wissen vermittelt und erworben. In der Hochschule angekommen, wird dagegen – wissenschaftlich korrekt – Verunsicherung gestiftet: Der Student, die Studentin wird konfrontiert mit differierenden Lehrmeinungen („Schulen"), widerstreitenden Thesen und Theorien, gegensätzlichen Befunden und Ergebnissen. Seine/ihre Urteilskraft und Kritikfähigkeit ist gefragt (bzw. wird geschult!); (wissenschaftlich) Denken zu lernen ist ein wesentlicher Aspekt akademischer Ausbildung – jedenfalls ihres Selbstverständnisses.

Generell leidet die Diskussion um die Übergangsproblematik unter einer gewissen Widersprüchlichkeit: Einerseits ist ein möglichst fließender und problemloser Übergang von der Schule auf die Hochschule gewünscht, um Zeitverschwendung, verlängerte Studienzeiten aufgrund langer Eingewöhnungsphasen und Studienabbruch wegen Orientierungslosigkeit und Motivationsverlust zu vermeiden. Andererseits soll die Bedeutung des Übergangs von der Schule zur Hochschule als Statuspassage nicht verwischt werden. Danach soll der Übergang als solcher deutlich markiert werden – das Hochschulstudium als ein neues Kapitel in der individuellen (Bildungs-)Biografie.

These 4: Weil es im Prinzip keine neuen Probleme gibt, können all die praktischen Maßnahmen, die vom Wissenschaftsrat (2004) und von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (2005) genannt wurden, sowohl im neuen als auch im alten Studiensystem als Empfehlungen für eine bessere Gestaltung des Übergangs gelten.

Diese Maßnahmen lassen sich in zwei Bereiche aufteilen: zum einen die Maßnahmen, die vor Studienaufnahme greifen (vgl. auch Ley 2001): Hochschulinformationstage, Studienberatung, Schulbesuche von Universitätsangehörigen, Schnupperstudium, Schülerworkshops und labore, Self-Assessment-Veranstaltungen, Bildungsmessen, Studienführer-Broschüren, Internetseiten und andere Informationsangebote etc.; zum anderen Maßnahmen, die während des Studiums, insbesondere zu Beginn des Studiums ansetzen: Einführungsveranstaltungen, Tutorien in der Studieneingangs-

[3] Die Tagungen sind hier aufgelistet: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1945.php, eine Veranstaltung fand z.B. in Leipzig statt: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1945_2527.php.

phase, Mentorensysteme, Studienfachberatung, Studieninformationen, z.B. über elektronische Studien- und Stundenpläne, elektronische Veranstaltungsverzeichnisse etc.
All diese Maßnahmen können sowohl im alten als auch im neuen Studiensystem ergriffen werden. Sie betreffen nicht die eigentliche curriculare Gestaltung des Studiums, also die Frage der Struktur des Studiengangs, der zu belegenden Module und abzuleistenden Prüfungen. Hierauf bezieht sich die folgende These.

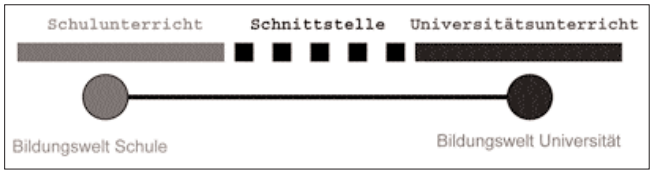
These 5: Die Umstrukturierung des Studiums kann genutzt werden, um von Seiten der Hochschule den Eintritt der Abiturienten ins Studium zu erleichtern.
... bzw. hätte genutzt werden können – muss hier ergänzt werden. Mittlerweile ist ja bereits ein Großteil der Studiengänge auf Bachelor-Master umgestellt worden.[4]
Voraussetzung ist allerdings, dass das Anliegen von den Hochschulverantwortlichen auch geteilt wird, den Übergang tatsächlich erleichtern zu wollen. Wer die Statuspassage von der Schule zur Universität auch als einen Test zur Leistungs- und Anpassungsfähigkeit, also auch als eine Art Selektionsfilter betrachtet, der möchte es den Studienanfängern auch nicht allzu leicht machen. In den folgenden Abschnitten werden indes die Möglichkeiten zur Abfederung der Übergangsprobleme erörtert.
Wenn es also zwei unterschiedliche Bildungswelten gibt, und wenn Probleme beim Übergang von Schule auf die Universität bestehen, was bleiben dann für Möglichkeiten der Besserung? Sind die Bildungswelten so unvereinbar, dass sich keine sinnvollen Übergangshilfen, keine nützlichen Brücken im Rahmen des Studienplans denken lassen, die den Studienanfängern helfen, die Statuspassage ohne Motivationsknick und ohne Zeit- und Energieverschwendung zu bewältigen? Die Frage muss gesplittet werden: Erstens, kann es solche Hilfen überhaupt geben? Und die andere Teilfrage ist: Soll es die überhaupt geben? Denn Brücken schlagen heißt – verlangt man dies von der Universität –, dass die Hochschule näher an die Schule rücken muss. Dies wird dann auch gerne als „Verschulung" und in seiner Konsequenz als das Ende der Universität kritisiert. Für Tenorth dagegen gibt die Studienstrukturreform eine Chance, die beiden Bildungswelten (wieder?) einander näher zu bringen, die Differenz zwischen Schule und Universität zu verringern:
„Gestufte Studiengänge können (...) eine Form bieten, das Einleben in eine Wissenschaft mit der Selbstständigkeit von Forschungsprozessen zu verbinden, die Beweislast für die Organisation des Lernprozesses nicht mehr auf die Lernenden zu verlagern oder die Bedingungen für Erfolg und Misserfolg zu externalisieren, sondern die Verpflichtung der Angebotsseite zu sehen. Diese curriculare Strukturierung ist unausweichlich, sie stellt den legitimen Kern dessen dar, was die Kritiker nur als Verschulung missachten und verzeichnen" (Tenorth 2006, S. 33).
Es ist ja nicht so, dass es in den „alten Studiengängen" keine curriculare Strukturierung gegeben hätte. Vielmehr hing dies von den Fächern und ihren Fachkulturen ab, bei den einen gab es mehr, bei den anderen weniger Vorgaben in der Studien- und Prüfungsordnung. Jede Reformwelle, bei der Studiengänge neu gestaltet werden können, birgt in sich die Chance, den Übergang zu erleichtern (aber auch zu erschweren). Ein formales Prinzip könnte im neuen Studiensystem allerdings hierbei besonders hilfreich wirken: die Unterteilung des Studiums in Module, also thematisch abgrenzbare Lehr- und Lerneinheiten, von denen die ersten im Studienablauf stärker auf Anleitung undVermittlung von Überblicks- und Methodenwissen setzen.
Der naheliegende Vorschlag lautet also, den Studienverlauf selbst in unterschiedlich stark „verschulte" Phasen mit zunehmendem Freiheitsgrad für die Studierenden zu unterteilen (vgl. Wissenschaftsrat 2004, S. 61). Auch dies ist eigentlich nichts Neues, gab es doch schon im alten Studiensystem Anfängerveranstaltungen, Propädeutika, Überblicksvorlesungen etc. Aber die Studienstrukturreform, also die Möglichkeit, das Studium umzustrukturieren, bietet die Chance, diesen Vorschlag im Rahmen einer Neugestaltung des Studiums – unter neuartigen formalen Prinzipien – tatsächlich umzusetzen. Es sind also weniger die bolognaspezifischen Strukturvorgaben, sondern vielmehr das sich nur alle Jahrzehnte bietende Gelegenheitsfenster, die Studiengänge umzustrukturieren und Neues zu wagen. Die Freiheitsgrade für die Studiengestaltung sind noch (solange es keine inhaltlichen Vorgaben wie fachspezifische Qualifikationsrahmen gibt) enorm, jenseits der alten Rahmenprüfungsordnungen, Studiengänge zu entwerfen.

These 6: Die neuen Studienprogramme zeichnen sich (zumeist) durch ein Mehr an Struktur und ein Mehr an Transparenz aus. Diese stärkere Strukturierung kann, muss aber nicht auf eine „Verschulung" des Studiums hinauslaufen.
Wo ist diese Art der „Verschulung" sinnvoll, wo greift sie schon die Substanz universitären Studiums an? Wie weit darf die Hochschule der Schule entgegenkommen und die Schüler dort abholen, wo sie stehen? Curriculare Strukturierung ist eine Chance für die Studienreform, nur leider, so Tenorth (siehe oben), werde sie mit dem Begriff der Verschulung diskreditiert. „Verschulung" – das ist der professorale Kampfbegriff gegen die Bologna-Studienreform (z.B. Hörisch 2006). Solange diese Floskel nur als eine Art Ent-Akademisierung bzw. Ent-Wissenschaftlichung des Studiums pauschal zur Diskreditierung eines Reformprozesses verwendet wird, hilft sie nicht weiter. Hinter diesem Wort (über das insbesondere Schulvertreter im Übrigen nicht glücklich sein können) stecken indes ernstzunehmende Kritikpunkte an der Entwicklung des Studiensystems im Zeichen von Bologna. „Verschulung" in diesem Sinne kann als ein Phänomen bezeichnet werden, dass aus Einzeleigenschaften besteht: fixe Stundenpläne, klassenorientierte Lehr- und Lernorganisation, Anleitung statt selbstorganisiertes Lernen, Anwesenheitspflichten einhergehend mit einer hohen Kontrolldichte und Prüfungsinflation, kaum Wahlfreiheiten (hohe Anzahl von Pflichtmodulen), Vermittlung von kanonisiertem „Schul"-Wissen (siehe oben). Diese Aspekte können auch als (messbare) Indikatoren verwendet werden, die daraufhin weisen, dass ein Studium mehr oder weniger „verschult" ist.
All diese Phänomene kann man – muss man aber auch nicht – in neuen Studiengängen feststellen – genauso wie sie

[4] Vgl. die Statistik der Hochschulrektorenkonferenz im Internet: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/hrk-statistik-sose08.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

schon in den alten Studiengängen aufzufinden waren. Dies ist eine Frage der Gestaltung von konkreten Studienprogrammen und damit auch der Beratung der „Gestalter" (also zumeist Fachangehörigen, die zwar ihr Fach kennen, aber eben keine hauptamtlichen Studienreformer sind).
Am Beispiel Prüfungen kann dies erläutert werden: Hier bewegt sich die Grundsatzdiskussion zwischen den Polen: Entweder gilt die Prüfung als schultypisch und nicht universitätsadäquat, weil sie unfreiheitlich angelegt, hierarchisch organisiert ist und weil sie v.a. das abverlangt, was der Prüfer hören/lesen möchte.
Oder die Prüfung fungiert als Verfahren zur Abwehr von leistungsfremden askriptiven oder ständischen Faktoren der Zuweisung von Studienplätzen bzw. Studienzertifikaten. In diesem Sinne zielt sie allein – ohne auf das Geschlecht, die Hautfarbe, das Sozialprestige, den Reichtum etc. der Kandidaten zu achten – auf die unbestechliche Messung von Leistung und Qualifikation ab. Diese Grundsatzdiskussion ist sicherlich spannend, muss hier aber nicht geführt werden. Denn eine tatsächliche Abschaffung von Prüfungen in der Hochschule steht derzeit nun wirklich nicht zur Debatte. Aber strittig sind die Anzahl und das Ausmaß der Prüfungen. Der Vorwurf lautet: Mit Modularisierung geht eine höhere Prüfungsdichte einher, die dann eben als Trend zur „Verschulung" bezeichnet wird. Aber auch ein engmaschiges Netz von Leistungskontrollen muss im Bologna-Studiensystem nicht sein; kein kultusministerielles Regelungswerk, kein intergouvernementales Kommuniqué verlangt dies.
Richtig ist indes: Die Studienstrukturreform bringt wohl mehr Transparenz ins Studiensystem (dank formaler Vorgaben der Kultusministerkonferenz): Es gibt festgelegte Studienprogramme, zugängliche Modulbeschreibungen mit vielen Informationen zum Studium. Der Studienbewerber wie auch der Student weiß nun mehr darüber Bescheid, was auf ihn zukommt, auf was er sich einlässt.
Findet nun tatsächlich eine „Verschulung" des Studiums statt? Dies ist eine empirische Frage, die zu untersuchen wäre. Wenn tatsächlich Derartiges festzustellen wäre, heißt dies, dass sich das Hochschulwesen infolgedessen an das Schulsystem angleichen werde? Wird damit auch der Übergang von Schule zur Universität leichter? Oder „verschult" sich auch die Oberstufe, so dass wieder „Äquidistanz" zwischen Schule und Hochschule herrscht (weil beide Systeme sich in Richtung „Verschulung" bewegen)?
Folgende Grafik veranschaulicht den Grundgedanken. Auf einem Kontinuum zwischen den beiden idealtypischen Polen der Bildungswelt „Schule" und der Bildungswelt „Universität" mit ihren spezifischen Arbeits- und Denkweisen bewegen sich die historisch konkreten Institutionen Schule und Universität bzw. ihre jeweiligen Unterrichtsformen. Je nach Ausrichtung bzw. Vermögen der Einrichtung (Stichwort auf Schulseite: Kurssystem in der gymnasialen Oberstufe) und Dauer des Unterrichts (aktuelles Reizthema auf Schulseite ist die Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre) in der jeweiligen Einrichtung decken sie realiter einen Teil des Kontinuums ab oder eben nicht (die Länge der hellgrauen bzw. dunkelgrauen Balken). Es ist dann eine empirische Frage, wie lang die einzelnen Balken ausfallen, wie groß die Kluft zwischen den beiden Bildungseinrichtungen ist. Sie entspricht denn auch der institutionellen Dimension der Statuspassage, die hier von der individuellen „Bewältigung des Übergangs" im Lebenslauf eines Menschen zu trennen ist. Je größer diese Kluft ausfällt, desto ausgeprägter sind die Übergangs- bzw. Schnittstellenprobleme im Verhältnis von Schule und Universität. Das Bild gibt freilich nur eindimensional das wesentlich komplexere Gefüge von Schule und Universität wieder. Es soll lediglich dazu einladen, mit der Länge der Balken zu experimentieren und so mögliche Szenarien durchzuspielen.

Abbildung: Idealtypische Bildungswelten und reale Formen des Unterrichts



In diesem Zusammenhang ist noch ein weiterer Aspekt zu beachten: Die (vermeintlich) neue Art des Studierens, in dem der studentische Arbeitstag durchgeplant, das Studium mit all seinen Aktivitäten bis ins Detail vororganisiert ist, kommt – dies wäre eine Vermutung – der herrschenden aktuellen Studiermentalität entgegen, die stärker als noch vor zwanzig Jahren auf eine zügige Berufsqualifizierung ausgerichtet ist (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2008). Und umgekehrt fördert das neue Studiensystem eine derartige Studiermentalität. So kommt Roland Bloch (2007, S. 78) bei den von ihm untersuchten Studentinnen und Studenten zu dem Schluss, dass die verschulte Organisation „eine instrumentelle Einstellung zum Studium und die Aneignung von Strategien effizienten Studierens" fördere.

<u>These 7:</u> Mit dem neuen Studiensystem steigt der Beratungs- und Informationsbedarf gegenüber dem alten Studiensystem nochmals.

Handeln die vorhergehenden Thesen von der Struktur und den Reformmöglichkeiten des Studiums, geht es bei der These 7 um sprachliche Aspekte. Neben den alten akademischen Begrifflichkeiten, die für Schüler neu sind, wie Seminare, Kolloquium oder Leistungsnachweis, kommen Begrifflichkeiten des neuen Studiensystems hinzu: Module, Qualifikationsziele, Leistungspunkte, Credits, ECTS, Learning Agreement, Transcript of Records etc.
Die Folge ist ein Mehr an (nicht sehr schönen) Begrifflichkeiten. Neben den alten traditionellen müssen nun auch die neuen Anglizismen und Neologismen gelernt werden. Ein besonderes Problem des Systemwechsels taucht zudem auf: Abiturienten und Studienanfänger können ihre akademisch bereits ausgebildeten Eltern und Geschwister (wenn vorhanden), ja sogar ihre älteren Mitstudenten hinsichtlich der neuen Begrifflichkeiten nicht um Aufklärung bitten, da diese allesamt nur das alte System kennengelernt haben. Auch der Beratungsbedarf hinsichtlich der praktischen Seiten des Studierens ist gestiegen: Wie funktioniert die Anmeldung zu den Modulen und zu den Modulprüfungen etc.? Wo muss ich mich eintragen? Welche Fristen habe ich zu beachten? Was benötige ich zur Zulassung zur Modulprüfung? Und so weiter und so fort.
Diese These 7 steht damit im – scheinbaren – Widerspruch zu These 3, es gäbe keine neuen Probleme. Dem ist nicht so. Vielmehr handelt es sich nicht um ein neues Problem,

sondern ein altes Problem tritt in verschärfter Form auf: Es sind nur der Begrifflichkeiten mehr geworden und die Verständlichkeit der Wörter hat abgenommen – wenn man so will: Erreicht worden ist eine neue Qualität des alten „Uni-Bluffs" (Wagner 2007).

Nach sieben Thesen soll abschließend ein Ausblick in die Zukunft gewagt werden. Entsprechend wird nicht eine These formuliert, sondern eine Frage gestellt.
Werden die Standardisierungsinstrumente aus dem Hochschulbereich, wie das „Währungssystem" Leistungspunkte (Credits), auf alle Bildungsphasen – also auch auf die Berufsausbildung und gar auf die Schulzeit – ausgedehnt und was für Auswirkungen hätte dies auf die Übergangsproblematik? Überlegungen und Pilotprojekte hinsichtlich einer gemeinsamen „Währung" von Berufsaus- und Hochschulbildung gibt es immer wieder (vgl. auch Stamm-Riemer 2004). Im Rahmen der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufs- und Hochschulbildung wird in den letzten Jahren das Ziel verfolgt, auf EU-Ebene ein integrales System einzuführen (vgl. Severin 2006). Erprobt wird das European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training. Analog zum ECTS (dem European Credit Transfer and Accumulation System), das innerhalb des neuen gestuften Studiensystems ein konstitutives Element darstellt, dient das ECVET der Akkumulierung und Übertragung von „Credits" (in der Berufsbildung und zum Leistungstransfer in andere „Bildungswelten"). Anders als das ECTS sollen Qualifikationen dabei nicht indirekt durch den für ihren Erwerb notwendigen Zeitaufwand, sondern direkt durch die erworbenen Kompetenzen selbst beschrieben werden. Setzt das ECTS also quantitativ an, so konzentriert sich das ECVET auf die qualitative Dimension der Bildung. Offen ist, wie beide Systeme mit einander verrechenbar sind. Auf bundesdeutscher Ebene sollen hierzu – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung – im ANKOM-Projekt Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erprobt werden (im Internet siehe: http://ankom.his.de).
Was lässt sich hieraus lernen? Erstens sollte nicht vergessen werden, dass es neben der Elementar-, der Schul- und der Universitätsbildung noch eine vierte „Bildungswelt" gibt, und das ist die der beruflichen Bildung jenseits der Hochschule, die ebenfalls Schnittstellenprobleme zu den anderen Welten aufweist. Zweitens: Mit der (erwünschten) Individualisierung von Bildungsbiografien verschwinden gleichzeitig auch die Grenzen zwischen den Bildungseinrichtungen. Deren Angebote nähern sich offenbar auch qualitativ an. In welchem Typ Bildungsinstitution was gelernt wird, scheint sekundär zu werden, primär sind die zu erwerbenden Kompetenzen und die Lerndauer. Standardisierte Bildungsverläufe werden seltener; im Vordergrund steht der einzelne Mensch, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, die er in einem Prozess des lebenslangen Lernens erwirbt. Drittens, auch die Welt der Berufsbildung scheint näher an die anderen Welten heranzurücken (oder/und umgekehrt). So sprechen beispielsweise Ulrich Teichler und Harald Schomburg in einem Vortrag (2006) von einer „'Bachelorisierung' der höheren beruflichen Bildung". Auch die dualen Studiengänge, im Rahmen derer ein beruflicher und ein akademischer Abschluss erworben werden kann, belegen diesen Trend. Schließlich sind hier auch die (zumindest proklamierten) Hochschulzugangschancen für Berufserfahrene ohne Abitur zu nennen. Sind Schule, Universität und Ausbildungsbetrieb (inklusive Berufsschule) also doch weniger eigenständige Welten, sondern Teile eines Bildungssystems, das in absehbarer Zukunft außerdem noch eine gemeinsame Währung erhalten wird?[5] Die bekannten Schnittstellenprobleme wären dann vielleicht nur noch Fragen des Wechselkurses ...

Literaturverzeichnis

Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2008. http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Kurzbericht10.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

Bloch, R. (2007): Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis. In: Winter, M. (Hg.) 2007: Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule Jg. 16/ H. 2, S. 73-87.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2005): Kooperative Strukturen an der Schnittstelle Schule/Hochschule zur Studien- und Berufswahlvorbereitung. Bericht, Empfehlungen und Handreichung. Bonn: Schriftenreihe: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; Heft 126. Im Internet: hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1125.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

Hanft, A./Pechar, H. (2005): Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In: Hanft, A./Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, S. 52-68.

Hartmann, M. (2005): Elite und Masse. Die Paradigmenverschiebung in der Hochschuldiskussion. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005: Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld, S. 85-96.

Hinneberg, H. (2003): Abiturnote und Studienerfolg. In: Das Hochschulwesen. Jg. 51/H. 4, S. 145-146.

Hörisch, J. (2006): Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater! München, Wien.

Lewin, D./Lischka, I. (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 6'04. Im Internet: http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=49 (Zugriff am 3.9.2008).

Ley, M. (2002): Übergang Schule – Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses. Bonn, herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Im Internet: http://www.hrk.de/de/download/dateien/schule-hochschule.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

Lippold, S. (2006): Übergang zwischen Bachelor und Master am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. In: HRK (Hg.): Qualitätssichernde Verwaltungsprozesse in der Umsetzung von Bachelor und Master. Bonn. HRK Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2006, S. 53-60. Im Internet: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr10-2006-Evaluationstagung.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

Oelkers, J. (2007): Schnittstelle als Entwicklungsfeld von Hochschulen und Gymnasien. Vortrag auf dem Symposium HSGYM – Hochschulreife und Studierfähigkeit am 17. Januar 2007. Im Internet: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/308_ZuerichSchnittstelle.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

Severing, E. (2006): Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. S. 15-29. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Vol. 102, Heft 1. Im Internet: http://www.f-bb.de/uploads/tx_fffbb/Europaeisierung_der_Berufsbildung-2005.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

Stamm-Riemer, I. (Hg.):(2004) Lebenslanges Lernen: Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin.

Stichweh, R. (1974): Differenzierungen von Schule und Universität im 18. und 19. Jahrhundert. In: Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main, S. 193-206.

[5] Vgl. den Vorschlag von Jürgen Oelkers (2007, S. 10), ein Leistungspunktesystem analog zum ECTS auch in der Schule einzuführen, um damit den Übergang zur Hochschule neu zu regeln.

Teichler, U./Schomburg, H. (2006): Stadien des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss. Vortrag für den Expertenworkshop „Übergänge Schule-Berufsausbildung-Hochschule-Arbeitsmarkt" in Berlin am 4. Dezember 006. Präsentation im Internet: http://www.bildungsbericht.de/daten/teichler-ppt.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

Tenorth, H.-E. (2006): Schule und Universität. Bildungswelten im Konflikt. Konstanz.

Wagner, W. (2007): Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin, 2. Auflage, aktualisierte und vollständig überarbeitete Neuausgabe.

Welzel, A.(Hg.) (1985): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim, Basel.

Wex, P. (2007): Die Zugangsvoraussetzungen zum Masterstudium. In: Benz, W./Kohler, J. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Teil E: Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements: Konzeptentwicklung und innovative Studiengangsplanung. Berlin.

Wolter, A. (1989): Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988). Oldenburg. Auch im Internet verfügbar: docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/unireden/ur28/urede28.html (Zugriff am 3.9.2008).

Wissenschaftsrat 2004: Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Berlin. Im Internet: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf (Zugriff am 3.9.2008).

■ **Dr. Martin Winter**, Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg,
E-Mail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Reihe: Beruf Hochschullehrer/in

Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität" verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre", „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen", „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden") häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

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

Annegret Helen Hilligus

Das „Zeitfenster-Konzept" – ein Instrument zur Sicherung der Studierbarkeit in Lehramtsstudiengängen

Annegret Helen Hilligus

The consequence of shortening and packing studies to 6 semesters while the content of the curriculum almost remains the same and study goals are defined as a multitude of (obligatory) courses, there are organizational problems to find adequate rooms and periods of time to avoid an overlapping of courses in order to ensure the feasibility of study courses. *Annegret Helen Hilligus* describes **The „Timeframe Concept" – an Instrument of Ensuring the Feasibility of Teaching Study Courses** as a possible solution for numerous problems of coordination.

1. Modularisierung – eine Herausforderung für die Lehramtsstudiengänge

Mit der Modularisierung des Lehramtsstudiums, die an manchen Hochschulen parallel zur Einführung von Bachelor-/Master-Strukturen erfolgt (ist), sind mit Blick auf die Gewährleistung der Studierbarkeit neue Herausforderungen auf die Universitäten zugekommen. Mit Studierbarkeit ist die zeitliche Organisation des Gesamt-Lehrangebots eines Studiengangs gemeint, die einen Abschluss in der vorgesehenen Studienzeit ermöglicht.

Bisher konnte man Lehramtsstudierende, die zwei bis drei Fächer und Erziehungswissenschaft in mehreren Instituten und i.d.R. auch mehreren Fakultäten gleichzeitig studieren, bei Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen zweier Fächer damit vertrösten, dass dieselbe Veranstaltung ein Semester später wieder angeboten wird. Nach der Vergrößerung der Studieneinheiten mit Leistungsüberprüfung von in der Regel 2 Semesterwochenstunden (SWS) auf 6 bis 10 SWS umfassende Module in allen Fächern, die geisteswissenschaftlichen eingeschlossen, ist der Hinweis auf eine Verschiebung kein Trost mehr, ist sie doch zwangsläufig mit der Inkaufnahme einer Studienzeitverlängerung verbunden. Ein Modul mit mindestens 6 SWS aufzuschieben bedeutet für Studierende, ein hohes Stundenvolumen vor sich herzuschieben – und zwar nicht nur ein Semester, sondern ein Studienjahr, da die Module zumeist in jährlichem Rhythmus angeboten werden. Eine weitere Herausforderung für die Gewährleistung der Studierbarkeit ergibt sich aus der zu beobachtenden stärkeren Verschulung des Studiums und der damit verbundenen Erhöhung der Zahl der Pflichtveranstaltungen auch in höheren Semestern, wo zumindest in den Geisteswissenschaften früher eine große Wahlfreiheit herrschte.

Weitere Entwicklungen wie die Einführung von Studiengebühren und die Definition des Parameters „Abschluss in der Regelstudienzeit" als ein Faktor im Rahmen der leistungsorientierten Mittelverteilung sind weitere Gründe dafür, dass sich Hochschulen zunehmend gefordert sehen, neue Wege zu gehen, um die Studierbarkeit zu gewährleisten.

2. Das Paderborner „Zeitfenster-Konzept"

Als sich die Universität Paderborn unter der Federführung des Paderborner Lehrerausbildungszentrums (PLAZ) auf den Weg einer Modellentwicklung machte, standen zwei Ziele im Vordergrund: (1) die Studierbarkeit des Lehramtsstudiums in einer modularisierten Studienstruktur sicherzustellen, um den Studierenden eine Studienzeitverlängerung zu ersparen, und (2) Einschränkungen in den Kombinationsmöglichkeiten der zwanzig Lehramtsfächer und damit Einschränkungen in der Wahlfreiheit der Studierenden auf ein Minimum zu begrenzen.

Die Entwicklungsarbeit begann mit einer Ist-Analyse. Anhand der Studierendenspiegel der Universität konnte das Wahl- und Belegungsverhalten der Studierenden über Jahre hinweg analysiert werden, so dass sich stark und weniger stark frequentierte Fächer und Studiengänge, die gewählten Fächerkombinationen sowie das Überschneidungsrisiko ermitteln ließen. Auf der Grundlage der Analyse wurde der Entschluss gefasst, definierte Zeiteinheiten, sog. Zeitfenster, für die Pflichtveranstaltungen der Lehramtsfächer zu reservieren. Zunächst wurde überlegt, Zeitfenster nur für hoch frequentierte Lehramtsfächer vorzusehen – ein Plan der schnell verworfen wurde, da er zu einer noch größeren Benachteiligung kleinerer Fächer geführt hätte als bei einem Verzicht auf Einführung von Zeitfenstern. Bedenkt man, dass die kleineren Lehramtsfächer oftmals gerade die Fächer sind, in denen die Schule unterversorgt ist, verbietet sich dieses Ansinnen.

Mit dem Entschluss, alle Lehramtsfächer einzubeziehen, wurde die Idee geboren, Fächergruppen zu bilden, die einem Zeitfenster zugeordnet werden können, weil sie Fächer enthalten, die Studierende der Universität Paderborn in dieser Kombination nicht wählen oder weil sie gemäß den Vorgaben nicht gleichzeitig studierbar sind. Das ist beispielsweise der Fall, wenn sie unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen (z.B. ein Fach aus der Primarstufe und ein berufsbildendes Fach) angehören. Es zeigte sich schnell, dass sich kein Gruppierungssystem mit hundertprozentiger Überschneidungsfreiheit finden lässt. Allerdings ließen sich in Paderborn sechs **Fächergruppierungen** (A, B, C, D, E, F) so zusammensetzen, dass es nur für 1,6 Prozent der Lehr-

Abbildung 1

A	Erziehungswissenschaft
B	Englisch Mathematik GyGe/BK Philosophie
C	Chemie Deutsch Informatik
D	Geschichte Hauswirtschaft Kunst, Kunst/Gestaltung Musik Spanisch
E	Mathematik GHR/DGS Pädagogik Wirtschaftswissenschaften
F	Französisch Physik Sport Textilgestaltung Theologien (ev. und kath.) Lernbereiche

amtsstudierenden zu einer Überschneidung gekommen wäre, wenn es die Zeitfenster in den analysierten Jahren schon gegeben hätte. Im Wintersemester 2002/03 wären es 41 Überschneidungsfälle bei 2.571 Lehramtsstudierenden gewesen, im Wintersemester 2003/04 insgesamt 44 Überschneidungsfälle bei 2.743 Studierenden.

Geht man von einer 5-Tage-Woche unter Berücksichtigung der Zeit von 7-20 Uhr aus, so erhält man – unter Beibehaltung des schon existenten Zeitfensters für die Schulpraktika (Mi 7-13 Uhr) – 24 Doppelstunden (48 SWS) für eine gleichmäßige Verteilung auf die sechs Fächergruppen A-F. Pro Fächergruppe stehen so vier Doppelstunden (8 SWS) für die Platzierung von Pflichtveranstaltungen zu Verfügung.

Mit Blick darauf, dass es bei Lehrenden und Studierenden beliebtere und weniger beliebte Zeiten gibt, wurden nach Analyse des Vorlesungsverzeichnisses vier **Zeit-Kategorien** gebildet, die von beliebten Kernzeiten (1) bis zu eher unbeliebten Randzeiten (4) reichen. Bei vier Kategorien kann jeder Fächergruppe eine Doppelstunde (2 SWS) in jeder der Kategorien zugeteilt werden, wobei darauf geachtet wurde, dass die Fächergruppen jeweils ein Fenster mit zusammenhängenden 4 SWS als größere Lerneinheiten erhalten.

Eine weitere Schwierigkeit ist, dass Lehrende – insbesondere des Mittelbaus – oftmals mehr als 8 SWS Pflichtstunden in der Woche erteilen. Dem wurde durch die Definition von insgesamt drei **Studienphasen** (1. Studienjahr, 2. Studienjahr, ab 3. Studienjahr) sowie durch ein **Rotationsprinzip** zwischen je drei der sechs Fächergruppen, bezogen auf die Studienphasen, Rechnung getragen. Das erlaubt zum einen eine Zuordnung von 8 SWS pro Studienphase und Fächergruppe. Zum andern wird z.B. das 8 SWS umfassende Zeitfenster des 1. Studienjahres der Fächergruppe B von der Fächergruppe A für das 2. Studienjahr und von der Fächergruppe C ab 3. Studienjahr genutzt.

3. Implementierung des Paderborner „Zeitfenster-Konzepts“

Um Akzeptanz für das Zeitfenster-Konzept zu erreichen, das ja leicht als ein Eingriff in die Freiheit von Forschung und Lehre empfunden werden könnte, sind in den Phasen der Konzeptentwicklung und -implementierung viele Personen einbezogen worden. Ziel war es dabei einerseits, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Einführung neuer Strukturen zu schaffen, und andererseits, eine für alle Fachkulturen gleichermaßen tragfähige Lösung zu finden. Begonnen hat der Prozess Mitte 2003 mit einer Diskussion im beschließenden Senatsausschuss für Lehrerbildung auf der Basis eines Diskussionspapiers des PLAZ. Es wurde eine interdisziplinär zusammengesetzte Arbeitsgruppe zur Konzeptentwicklung gebildet, die von einem Professor der Informatik geleitet wurde. Das von der Arbeitsgruppe entwickelte Konzept wurde sowohl im Senatsausschuss als auch in den Fakultäten beraten und in gemeinsamen Sitzungen des Prorektors für Studium und Lehre, der Studiendekane sowie der Autoren weiterentwickelt. Das Endprodukt legte der Senatsausschuss für Lehrerbildung dem Rektorat vor, das den Beschluss fasste, die Zeitfenster ab Wintersemester 2005/06 mit begleitender Evaluation flächendeckend zu erproben. Aufgrund einer positiven Evaluierung wurde in einem Spitzengespräch Lehrerbildung unter der Leitung des Rektors Mitte 2006 der Beschluss der Verstetigung und der begleitenden Optimierung gefasst.

4. Erfahrungen mit Zeitfenstern und prozessbegleitende Optimierung

Bei der Konzeptentwicklung und Implementierung hat es sich – wie in der Vergangenheit auch (vgl. Rinkens/ Hilligus 2005) – als sinnvoll erwiesen, formelle und informelle Prozesse zu kombinieren und miteinander zu verschränken, um so einerseits möglichst viele Personen zu beteiligen und für das Vorhaben zu gewinnen und um andererseits Nachhaltigkeit verbunden mit personeller Unabhängigkeit durch formale Beschlüsse zu sichern.

Abbildung 2

Kategorien:
Kern- (1) und Randzeiten (4)

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
7-9		4	Schul-praktikum	4	
9-11	3	1		1	1
11-13	1	1		1	3
14-16	2	2	2	2	3
16-18	3	2	2	3	3
18-20	4	4	4	4	

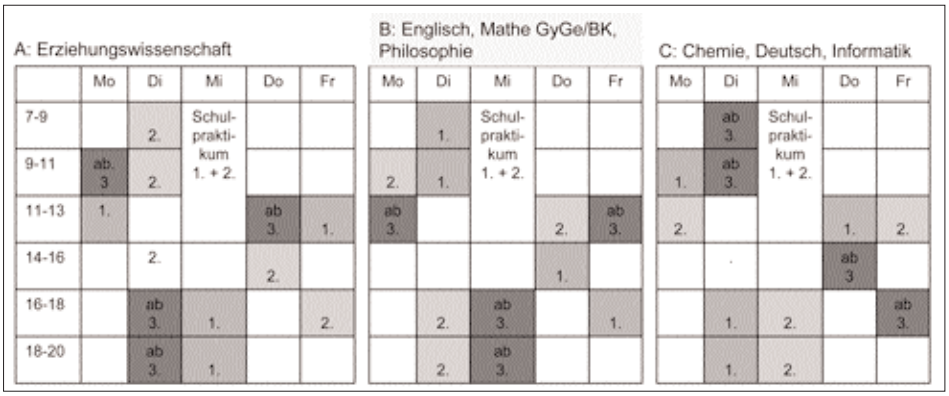
Fächergruppe B:
Englisch, Mathe GyGe/BK, Philosophie

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
7-9		1.	Schul-praktikum 1. + 2.		
9-11	2.	1.			
11-13	ab 3.			2.	ab 3.
14-16				1.	
16-18		2.	ab 3.		1.
18-20		2.	ab 3.		

Zeitfenster für das 1. Studienjahr
Zeitfenster für das 2. Studienjahr
Zeitfenster ab 3. Studienjahr

Die begleitende Evaluation und Optimierung des Zeitfenster-Konzepts bzw. des Umgangs mit dem System sind wichtige Aspekte der Qualitätsentwicklung. So hat es beispielsweise Korrekturen an dem Konzept gegeben, die sich im Laufe der Erprobung als notwendig herausgestellt haben. Die dritte Studienphase, die ursprünglich als „Hauptstudium“ definiert wurde, musste in „ab 3. Studienjahr“ umbenannt werden, weil das Hauptstudium bei 7-semes-

Abbildung 3



A: Erziehungswissenschaft

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
7-9		2.	Schul-praktikum 1. + 2.		
9-11	ab 3	2.			
11-13	1.			ab 3.	1.
14-16		2.		2.	
16-18		ab 3.	1.		2.
18-20		ab 3.	1.		

B: Englisch, Mathe GyGe/BK, Philosophie

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
7-9		1.	Schul-praktikum 1. + 2.		
9-11	2.	1.			
11-13	ab 3.			2.	ab 3.
14-16				1.	
16-18		2.	ab 3.		1.
18-20		2.	ab 3.		

C: Chemie, Deutsch, Informatik

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
7-9		ab 3.	Schul-praktikum 1. + 2.		
9-11	1.	ab 3.			
11-13	2.			1.	2.
14-16				ab 3	
16-18		1.	2.		ab 3.
18-20		1.	2.		

trigen Studiengängen i.d.R. mit dem 4. (und damit im 2. Studienjahr) und bei 9-semestrigen Studiengängen mit dem 5. Semester beginnt. Da Erfahrungen mit einem Zeitfenster-Konzept und dessen Funktionieren fehlten, wurden Studierende zunächst nicht über die Implikationen informiert. Inzwischen werden bereits Studieninteressierte über Fächerkombinationen informiert, die durch das Zeitfenster-Konzept nicht unterstützt werden und die zu einer Studienzeitverlängerung führen könnten. Gleichzeitig werden Studierende, die sich trotz dieser Warnungen für eine solche Fächerkombination entscheiden, bei der Stundenplanerstellung unterstützt, da Lehramts-Beraterinnen und -Berater durch die neu geschaffene Transparenz alternative Stundenplanungen ohne oder mit nur geringem Zeitverlust empfehlen können.

Des Weiteren müssen immer wieder spezielle Problemfälle bearbeitet werden. So kommt es gelegentlich zu Überschneidungen, da Lehrende die Zeitfenster nicht beachten. In diesen Fällen hat es bisher ausgereicht, die entsprechenden Lehrenden über die spezifischen Kollisionen und deren Konsequenzen zu informieren. Andere Problemfälle sind solche, wo Einzelfalllösungen gesucht und aufgrund der Transparenz zumeist auch gefunden werden können. Dies betrifft etwa die Kooperation mit einer anderen Hochschule oder den gut begründeten Wunsch nach Tausch von Zeitfenstern.

Interessant und von uns in dieser Weise nicht erwartet waren die Ergebnisse der Befragung in den Fakultäten und Instituten nach Abschluss der Erprobungsphase. Von kleineren Problemen abgesehen, die in vielen Fällen behoben werden konnten, war die Erfahrung mit Zeitfenstern fast durchgehend positiv: Aus der Germanistik hieß es z.B.: „Es ist der Germanistik weitgehend gelungen, Pflichtveranstaltungen (P) in den vorgesehenen Zeitfenstern zu platzieren; es gibt lediglich Ausnahmen bei Parallelangeboten; keine Konflikte mit P anderer Fächer bekannt." Das Fach Kunst meldete zurück: „In Kunst sind keine Probleme offensichtlich geworden. Die Planung erfolgt nach dem Zeitfenster-Konzept. Man spürt ein großes Bemühen, sich an die Zeitfenster zu halten. In wenigen Fällen war eine Einhaltung nicht möglich; es wurden aber Lösungen gefunden." Die Studierenden äußerten: „Insgesamt eine deutliche Verbesserung gegenüber der vorherigen Situation."

5. Das Paderborner „Zeitfenster-Konzept" – Was leistet es?

Das Zeitfenster-Konzept als ein Allheilmittel zu bezeichnen wäre verfehlt. So gibt es formal erlaubte Fächerkombinationen, die derselben Fächergruppierung und damit ein und demselben Zeitfenster zugeordnet sind und den Studierenden nur mit dem Risiko der Studienzeitverlängerung empfohlen werden können. Überschneidungsfreiheit von Pflichtveranstaltungen unterschiedlicher Fächer kann nicht garantiert werden, wenn Studierende in einem Studienfach bereits ein höheres Fachsemester erreicht haben als in ihrem anderen Fach und aus diesem Grund Veranstaltungen aus verschiedenen Studienphasen besuchen wollen. Probleme bereiten auch die Serviceverpflichtungen zwischen Fakultäten oder Instituten, die ggf. die Lehrerbildung nur peripher tangieren, aber zu Interferenzen mit Veranstaltungen führen, die zum Lehramtsstudium gehören. Ein weiteres Problemfeld ist die Nutzung spezieller Räume, sei es z.B. das Auditorium Maximum in Konkurrenz zu anderen Veranstaltungen mit großer Teilnehmerzahl oder seien es die Labor- und Technikbedarfe in den Natur- oder Ingenieurwissenschaften. Dass trotz dieser Probleme die Studierbarkeit weitgehend gesichert ist, liegt vor allem an der durch das Zeitfenster-Konzept geschaffenen Transparenz, die vernünftige ad-hoc-Lösungen überhaupt erst möglich macht.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit der Einführung der Zeitfenster in den Lehramtsstudiengängen Überschneidungsfreiheit von Pflichtveranstaltungen in großem Maße erreicht werden konnte. Dies kann als ein großes Verdienst betrachtet werden – zählt doch das Problem der Überschneidung von Lehrveranstaltungen in der Literatur zu den immer wieder genannten zentralen Defiziten in der Lehrerbildung. Darüber hinaus wurde ein hohes Maß an Transparenz erzielt, die es ermöglicht, spezifische Probleme der Fächer und der Lehrenden auf der einen Seite und individuelle Probleme der Studierenden mit Blick auf ihre Stundenplanung auf der anderen Seite zu lösen. Damit konnte ein entscheidender Beitrag zur Gewährleistung der Studierbarkeit geleistet werden – eine Anforderung, die Hochschulen bei der Akkreditierung von Studiengängen erfüllen müssen und eine Verantwortung, die wir gegenüber unseren Studierenden – insbesondere in Zeiten von Studiengebühren – zu tragen haben.

Literaturverzeichnis

Hilligus, A. H./Rinkens, H.-D. (2005): Informelles Lernen von LehrerbildnerInnen. In: journal für lehrerinnenbildung, 4, S. 38-46.

■ **Dr. Annegret Helen Hilligus,** Geschäftsführerin Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ), Universität Paderborn,
E-Mail: plaz-hi@uni-paderborn.de

Karin Reiber, Regine Richter (Hg.):
Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik.
Ein Blick zurück nach vorn.
Logos Verlag Berlin GmbH 2007, ISBN 978-3-8325-1652-9, 201 Seiten, Preis: 29.00 Euro

Der von Karin Reiber und Regine Richter herausgegebene Band ist hochaktuell, da er eine historische Problemskizze der Entwicklungslinien von „Hochschuldidaktik" und „Hochschulpädagogik" anbietet, die sich mit den Diskussionssträngen der aktuellen Debatte um eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre verbindet. Er ist das Ergebnis einer Tagung an der Universität Tübingen, die Mitglied im Verbund des Hochschuldidaktikzentrums in Baden-Württemberg ist. Nach einer fünfjährigen Aufbauphase des Zentrums und den allmählich greifenden Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf Studium und Lehre, stellt sich den Autor/innen die Frage nach den Wurzeln und Perspektiven der Hochschuldidaktik neu.

Johannes Wildt spricht im letzten Beitrag des Buches von einer notwendigen „zweiten Welle der Reform", die die angestoßenen Veränderungen der Studien- und Hochschulstrukturen nicht in formalen Zielen und Regelungen verharren lässt, sondern Impulse für eine neue inhaltliche Qualität von Bildung und Ausbildung gibt. Versäumt wurde, so Wildt „ – was in der Orientierung an Kompetenzen als ‚Learning Outcomes' auch im Bologna-Prozess angelegt ist –, Studium und Lehre von den Studierenden als Lernende ausgehend neu zu denken und zu gestalten" (S. 194).

Die aktuellen Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK v. 22.04.08), des Wissenschaftsrats (WR v. 04.07.08) und die vom Stifterverband und der Kultusministerkonferenz im März 2008 ins Leben gerufene „Exzellenzinitiativen für die Lehre" setzen an dieser Stelle an: Sie wollen im deutschen Hochschulsystem langfristig eine Lehrkultur etablieren, die den Qualitätsansprüchen einer Professionalisierung der Lehre gerecht wird, zu der unter anderem eine Studierenden-, Forschungs- und Praxisorientierung zählen.

Die insgesamt zehn Beiträge des vorliegenden Bandes zeichnen sich weniger durch ihre chronologische Vollständigkeit als durch die systematisch analytische Bearbeitung zentraler Gegenstandsbereiche der Hochschuldidaktik in den letzten fünfzig Jahren aus. Dabei wird – unter Einbeziehung der sich in der DDR entwickelten Hochschulpädagogik – von einer dezidiert erziehungswissenschaftlichen Perspektive ausgegangen.

Im ersten Beitrag gibt Karin Reiber einen Überblick und eine Einführung in den Band. Sie fasst historische und theoretische Quellen der Hochschuldidaktik in Ost und West sowie die aktuellen Entwicklungstrends zusammen, die in den folgenden Beiträgen thematisiert werden. Sie wirft dabei die Frage nach Funktion und Angemessenheit der Hochschuldidaktik im Wissenschaftssystem auf und sucht nach Antworten auf die kritischen Stimmen, die der Hochschuldidaktik vorwerfen, sie sei zu einer reinen Sozialtechnokratie geworden und führe zu einer nutzlosen „Didaktisierung" von Wissenschaft und Forschung (S. 16f).

Horn und Rumpf greifen in ihren Beiträgen diese Kritik auf. Hochschuldidaktik, so Horn, stehe unter dem Postulat des Humboldtschen Bildungsideals, das auch heute noch für die deutschen Universitäten gelte. Denn es gehe nicht darum, „dass Professoren dogmatisches Wissen vermitteln" (S.32), sondern Wissenschaft gemeinsam mit den Studierenden erarbeiten. Insofern hat die Universität die Funktion, durch Wissenschaft zu bilden und Studierenden die Möglichkeit und Kompetenzen zu „forschendem Lernen" zu erschließen. Der Bologna-Prozess biete diese Chance, laufe aber Gefahr durch das Überhandnehmen von Verwaltungsaufgaben in einer Bürokratisierungsreform stecken zu bleiben. Auch Rumpf warnt vor einer „Verdinglichung" des „forschenden Geistes" durch „Beschleunigung der Lernwege auch mit elektronischer Hilfe", die zu einer „Entsinnlichung" des Forschungsprozesses führe (S. 50).

Als interdisziplinäre Wissenschaft hat es die Hochschuldidaktik in Westdeutschland immer schwer gehabt, als Handlungs- und Forschungswissenschaft anerkannt zu werden und eine fachübergreifende Institutionalisierung in wissenschaftlichen Zentren an Universitäten zu legitimieren. So ist bisher kaum ins Bewusstsein gedrungen, dass die westdeutsche Hochschuldidaktik eine bereits 40jährige Tradition mit umfangreichen Aktivitäten in der Hochschulforschung und hochschuldidaktischen Weiterbildung hat. Entscheidende Impulse gingen, so Huber in seinem Beitrag, von der Hochschulreform- und Studierendenbewegung Ende der 60er Jahre aus. Die Bundesassistentenkonferenz definierte „Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftskritik" und wollte damit einen Demokratisierungsprozess in die Hochschulen tragen, der u. a. einer umfassende Curriculumrevision, eine wissenschaftliche Fundierung und Einbettung der Hochschuldidaktik in Hochschulforschung, „forschendes Lernen", einen problemorientierten fachdidaktischen Bezug sowie eine institutionelle Verankerung der Hochschuldidaktik postulierte.

Während sich in Westdeutschland die Hochschuldidaktik explizit von einer pädagogischen Fundierung abgrenzte, entstanden mit der „Hochschulpädagogik" in der DDR bereits 1952 an der TU Dresden erste Ansätze einer Fachdidaktik in den Ingenieurwissenschaften. 1960 wurde im Rahmen der Neuordnung des Hochschulwesens in der DDR ein Institut für Hochschulpädagogik in Rostock gegründet, dessen Beweggründe nicht nur die politische Einflussnahme zur Entwicklung einer sozialistischen Persönlichkeit waren, sondern auch ganz pragmatisch Ursachen in den hohen Durchfallquoten hatte. Im Mittelpunkt der hochschulpädagogischen Bemühungen in der DDR, so Naumann und Knoll/Naumann in ihren Beiträgen, stand die Entwicklung fach- und praxisbezogener Hochschuldidaktiken.

Was in den Zeiten der Bundesassistentenkonferenz zwar postuliert, aber wenig realisiert wurde, waren die konkreten Ansätze des forschenden und problembasierten Lernens. Tippelt entfaltet in seinem Ansatz des „situierten Ler-

nen“ eine konstruktivistische Perspektive auf das Lehr/Lernszenario und arbeitet damit Grundprinzipien „guter Lehre“ heraus, die forschendes und problemorientiertes Lernen zu einer zentralen Motivationsquelle des Studierens macht. Er entwirft ein Kompetenzprofil für Hochschullehrende, in dem sich die Rolle der Lehrperson zum Moderator, Coach und Berater wandelt sowie Lernen und Lehren nur in einer Atmosphäre von Interaktion und permanenter Rückkopplung zur Passung kommt.

Die Beiträge von Jahn und Friebertshäuser thematisieren die institutionell-strukturellen und sozial-kulturellen Rahmenbedingungen in denen Lernen heute stattfindet. Die Ziele und Vereinbarungen des Bologna-Prozesses sollen bessere Vergleichbarkeit, mehr Transparenz, Qualität und Wettbewerb im europäischen Hochschulraum ermöglichen. Doch die Bestimmung von Studiengangszielen in Form zu erwerbender fach- und berufsbezogener Kompetenzen, die curriculare Konzeption von Modulen und Verdichtung des Stoffes in Bachelor-Studiengängen, studienbegleitenden Prüfungen, die Definition von Workloads, Leistungspunkten nach ECTS und die Akkreditierung von Studiengängen werfen viele Probleme mit hochschuldidaktischen Herausforderungen auf, die an die historischen Quellen und Intentionen der Hochschuldidaktik anknüpfen. Bisher wenig Beachtung haben dabei die von Friebertshäuser dargestellten Erkenntnisse zur Hochschulsozialisation gefunden, des Einflusses von familiären Milieus, Fachkulturen, geschlechterbezogenen Ritualisierungen und Separierungen in den Fächern, Bedingungen, die einen entscheidenden Einfluss auf den Lernhabitus von Studierenden und Lehrenden haben. Diese Heterogenität in ihrem produktiven und kreativen Potenzial zur Entfaltung zu bringen, stellt eine weitere hochschuldidaktische Herausforderung dar, der wir uns in einer globalisierten Gesellschaft stellen müssen.

Abschließend stellt Wildt einige Thesen zur Anschlussfähigkeit und professionellen Identität der Hochschuldidaktik dar, in denen er noch einmal auf den engen Zusammenhang von Forschung, Lernen, Bildung und Persönlichkeitsentwicklung verweist. Hochschuldidaktik ist heute Bestandteil eines umfassenden Qualitätsmanagements einer Hochschule und trägt sowohl zur Professionalisierung des wissenschaftlichen Personals, zur Nachwuchsförderung und Studiengangsentwicklung bei als auch zur Analyse von Problemlagen durch innerinstitutionelle Hochschulforschung. Damit sind Entwicklungslinien identifiziert, die in der Hochschuldidaktik eine lange Tradition haben.

Das vorliegende Buch ist für alle diejenigen lesenswert, die einen Einblick in die mehr als fünfzigjährige Geschichte dieser Disziplin gewinnen und hieraus Perspektiven für ihr eigenes hochschuldidaktisches Handeln ziehen wollen.

■ **Dr. Ingeborg Stahr,** Leiterin Geschäftsbereichs-Hochschuldidaktik, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen (ZfH),
E-Mail: ingeborg.stahr@uni-due.de

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Zweite Runde für Internationale Kollegs
Schavan: Kontinuität in der geisteswissenschaftlichen Förderung

Die Gewinnerinnen und Gewinner der zweiten Auswahlrunde der internationalen Kollegs in den Geisteswissenschaften stehen fest: Neben Köln und Erlangen-Nürnberg werden auch die LMU München und die HU Berlin ausgezeichnet. Insgesamt wurden vier Kollegs durch ein internationales Gutachtergremium zur Förderung empfohlen. Mit dieser Förderung erhalten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das höchste Gut, Zeit für die Forschung, und werden in der systematischen Konfrontation mit anderen Wissenskulturen neue Erkenntnisse erzielen. Bundesforschungsministerin Annette Schavan beglückwünschte die in dieser Runde erfolgreichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler: „Die internationalen Kollegs werden den Forschungsstandort Deutschland in den Geisteswissenschaften sichtbar stärken. Mit unserer Initiative „Freiraum für die Geisteswissenschaften" schaffen wir Kontinuität in der geisteswissenschaftlichen Förderung und setzen gleichzeitig ein wichtiges Signal für die Bedeutung dieser Wissenschaften." Für die Förderung stellt das Bundesforschungsministerium jährlich bis zu zwei Millionen Euro pro Kolleg zur Verfügung.
Die internationalen Kollegs sind Kernelement der Förderinitiative „Freiraum für die Geisteswissenschaften", die 2007 im Jahr der Geisteswissenschaften gestartet wurde. Die drei seit vergangenem Jahr geförderten internationalen Kollegs für geisteswissenschaftliche Forschung befassen sich mit Themen aus der Religionsgeschichte (Ruhr-Universität Bochum), der Kulturtechnikforschung und Medienphilosophie (Bauhaus-Universität Weimar) sowie den Theaterwissenschaften (Freie Universität Berlin).

Darüber hinaus umfasst die Freirauminitiative eine Reihe weiterer Förderungen: Die Verbundforschung wurde mit dem Programm „Wechselwirkungen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften" gestärkt. Hier wurden zwölf neue Vorhaben in den Schwerpunkten Archäologie sowie Sprach- und Literaturwissenschaften etabliert. Im Zusammenhang mit der „Übersetzungsfunktion der Geisteswissenschaften" wählte ein international zusammengesetztes Gremium ebenfalls zwölf Vorhaben mit dem speziellen Anwendungsfeld Museum aus.
Zur Stärkung der interdisziplinären Regionalstudien hat das BMBF ein neues Förderangebot im Rahmen seiner Internationalisierungsstrategie entwickelt, das ab dem 24.10.2008 veröffentlicht ist. Dieses Angebot ist auch für die so genannten kleinen Fächer von Bedeutung. Die Förderung der area studies soll beispielsweise Erkenntnisse über historische, philologische, sozialwissenschaftliche und linguistische etc. Zusammenhänge der einzelnen Regionen bringen, um diese für den internationalen Kontakt auf politischer, wirtschaftlicher und kultureller Ebene nutzbar zu machen.

Informationen zu dieser Bekanntmachung:
http://www.bmbf.de/foerderungen/13101.php

Die Anträge können bis Mitte Januar 2009 gestellt werden.

Quelle: http://www.bmbf.de/press/2396.php, 24.10.2008 (Pressemitteilung 184/2008)

Bundestagspräsident Norbert Lammert ruft zum Deutschen Studienpreis 2009 auf
Dissertationen mit gesellschaftlicher Relevanz gesucht

Norbert Lammert, Schirmherr des Deutschen Studienpreises, hat die Ausschreibung 2009 gestartet. Mit dem Preis zeichnet die Körber-Stiftung jährlich junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Forschungsarbeiten von besonderem gesellschaftlichem Wert aus. Teilnehmen können Nachwuchswissenschaftler, die im Jahr 2008 eine Dissertation mit exzellentem Ergebnis abschließen. Einsendeschluss ist der 1. März 2009. Der Wettbewerb zählt mit drei Spitzenpreisen von je 30.000 Euro zu den höchstdotierten deutschen Nachwuchspreisen.
„Wissenschaft soll Probleme lösen und Fragen stellen, die uns alle angehen", sagt Bundestagspräsident Norbert Lammert. „Es ist ein guter Ansatz, dass der Deutsche Studienpreis junge Wissenschaftler fördert die fachlich Exzellentes leisten und zugleich die gesellschaftliche Relevanz ihrer Forschungen im Blick haben." Anwendungsbezogene Arbeiten sind dabei im Wettbewerb ebenso willkommen wie Forschungsbeiträge, die Orientierungswissen bieten. Die kompletten Teilnahmebedingungen, das Ausschreibungsmotiv zum Download und weitere Informationen unter: www.studienpreis.de.

Informationen zum Thema:
Körber-Stiftung, Deutscher Studienpreis
E-Mail dsp@koerber-stiftung.de
www.studienpreis.de

Quelle:
http://www.koerber-stiftung.de/oeffentlichkeit/index.html, Hamburg, 23.10. 2008

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008
Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek, Generalsekretärin der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/ -politik/ -strategie

Wilhelm Krull
Encouraging Change. The Role of Private Foundations in Innovation Processes.

Bernd Ebersold
Wissenschaftsimmanente Herausforderungen annehmen - Ziele weiter stecken. Private Wissenschaftsförderung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg
Wissenschaftler als Brückenbauer: Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Israel in der Forschung

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio, Michael Scheuermann: Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter- und transdiziplinärer Projekte. *(Ludwig Huber)*

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2008
10. Workshop Hochschulmanagement 2008 in München

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

Kerstin Pull & Birgit Unger
Die Publikationsaktivität von DFG-Graduiertenkollegs und der Einfluss nationaler und fachlicher Heterogenität

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Harald Dyckhoff, Heinz Ahn, Sylvia Rassenhövel & Kirsten Sandfort
Skalenerträge der Forschung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche - Empirische Ergebnisse und ihre Interpretation

Werner Nienhüser & Anna Katharina Jacob
Changing of the Guards Eine empirische Analyse der Sozialstruktur von Hochschulräten

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Andrea Sperlich
Ansätze zur Optimierung des Marktverhaltens der (privaten) Hochschulen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2008
Beratung vor Studienaufnahme

Beratungsentwicklung/-politik

Heike Spangenberg & Julia Willich
Studien- und Ausbildungswahl von Studienberechtigten Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung für die Zeit nach Erwerb der Hochschulreife

Marco Blasczyk
Besser informiert ins Studium

Anja Laroche, Stephan Pöpsel & Katja Störkel-Hampe
UNI-TRAINEES – Ein Projekt zur Unterstützung der Studienwahl

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Judith Grützmacher
Einführung konsekutiver Lehramtsstudiengänge: Möglichkeiten der Optimierung für Lehende und Studierende – Erfahrungen aus dem Umstellungsprozess

Sigrid Jooß-Mayer
Möglichkeiten einer kundenorientierten Vorgehensweise in der Beratung Promovierender

Tagungsberichte

Freuden in Leiden – FEDORA Summer University 2008

Fachtagung „Professionalität in der Bildungsberatung"

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.

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3/2008
Ausbildungskonzepte und ihre Evaluation

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Boris Schmidt & Anja Vetterlein
„Na dann machen Sie mal!" - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung Teil 2 - formative Konzeptevaluation

Claudia Bäßler & Ottmar Braun
Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler

Ernst A. Hartmann
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen

Silke Wehr & Helmut Ertel
Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.
Spiele für Seminar und Übung - Folge 6

QiW

Qualität in der Wissenschaft
Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3/2008
Absolventenstudien

QiW-Gespräch

Interview mit dem Leiter des bundesweiten Absolventenprojekts, Harald Schomburg, INCHER Kassel

Qualitätsentwicklung/-politik

Kerstin Janson
Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen

Maike Reimer
Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen? Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels

Hans Georg Tegethoff
Non universitati, sed vitae discimus! Employability als Herausforderung für Lehre und Studium

Qualitätsforschung

Rainer Lange
Die Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrats

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

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWeber:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

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

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.): Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik

ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen.
Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.
In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten.
Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechten Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis