57. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einige Rahmenbedingungen von Lehre und Studium

- Mentoren-Programme als Kontakt-Hof? Zur ambivalenten Wirkung mancher Programme
- Lehrerarbeitsmarkt und Hochschule - Quo vadis?
- Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke?
- Konzeptionelle Überlegungen zum Aufbau einer systemrelevanten Hochschuldidaktik
- Zukunftsthemen der Hochschulforschung Einige prognostische Blicke
- Soziale Selektion durch Studienbeiträge? Empirische Befunde zur Situation der Studierenden an der Ruhr-Universität Bochum

UVW UniversitätsVerlagWebler

5 | 2009

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
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
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. em. 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. em. 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. GWK, 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

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen die Ergebnisse nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. 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). 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
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler
Übersetzung editorial: J. Kleinehelftewes

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".

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.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Redaktionsschluss: 30.10.2009

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 dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

57. 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

145

Love Letter to Higher Education

Mentoren-Programme als Kontakt-Hof?
Zur ambivalenten Wirkung
mancher Programme 146

Hochschulentwicklung/-politik

Michael Weegen
Lehrerarbeitsmarkt und Hochschule - Quo vadis? 147

Boris Schmidt
Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke?
Auf der Suche nach neuen Strukturen
für die Hochschuldidaktik 152

Heinz W. Bachmann
Konzeptionelle Überlegungen zum Aufbau
einer systemrelevanten Hochschuldidaktik 162

Hochschulforschung

Peer Pasternack
Zukunftsthemen der Hochschulforschung
Einige prognostische Blicke 168

Judith Ricken & Manuela Ullrich
Soziale Selektion durch Studienbeiträge?
Empirische Befunde zur Situation der
Studierenden an der Ruhr-Universität Bochum 175

Meldungen

179

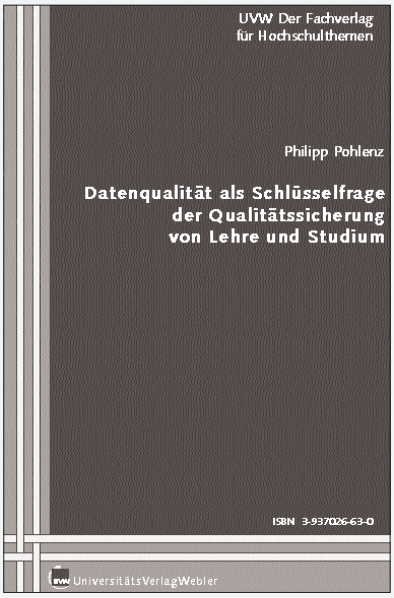
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

5|2009

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler:

Philipp Pohlenz:
Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.
Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden.
Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.
Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

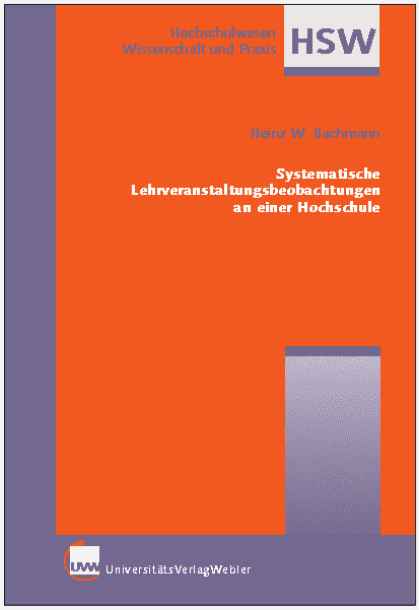
ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009, 170 Seiten, 22.80 Euro

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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.
Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berück¬sichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro

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

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

Die Love Letters to Higher Education spießen regelmäßig Probleme, ja z.T. Skandale auf, die das Hochschulsystem heimsuchen. Mit dem provozierenden Titel **Mentoren-Programme als Kontakt-Hof?** macht *Wolff-Dietrich Webler* dieses Mal auf eine äußerst ambivalente Entwicklung aufmerksam, die bisher übersehen oder naiv als Fortschritt begrüßt wurde. Die Intention einiger Mentorenprogramme, sie als Felder der Personalrekrutierung zu benutzen, klingt erfreulich. Der Brief zeigt, welche Folgen das hat.

Seite 146

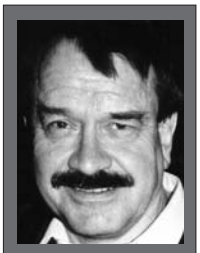
Angesichts der Strukturreform der Studiengänge, von der auch die Lehramtsstudiengänge betroffen sind, ist der Bedarf an Hochschulabsolventen und sind deren Perspektiven höchst unklar. Das HSW möchte hier mehr Transparenz erreichen und legt daher gerne *Michael Weegens* Beitrag **Lehrerarbeitsmarkt und Hochschule - Quo vadis?** vor. Der Autor analysiert die auch durch die Bologna-Strukturreform eingetretene, problematische Ausgangssituation, die Schlussfolgerungen der Hochschulen und Ministerien dringend nahe legt.

Seite 147

Die Art und Weise, wie Hochschuldidaktik betrieben werden kann und sollte, beschäftigt die an einer dauerhaften Verbesserung von Studium und Lehre Interessierten, seit es Hochschuldidaktik gibt, d.h. seit den 60er Jahren des 20. Jh. Seitdem gab es eine klare, durchgängige Linie: Da Hochschuldidaktik an einer Wissenschaftskritik ansetzt (politischen Prämissen, Erkenntnisinteressen, Praxisbezug usw.), muss Hochschuldidaktik aus der forschenden Beschäftigung mit der Erzeugung neuen Wissens und den Arten seiner Überführung in die individuelle und gesellschaftliche Anwendung entwickelt werden. Dabei liegt der Fokus hierbei unter den vielen Möglichkeiten, diesen Transfer zu sichern, auf den Studiengängen, auf dem Studium der Studierenden, mit dem sie ihr privates, berufliches und öffentliches Leben („citizenship") vorbereiten sowie auf dem dieses Studium unterstützenden Lehren. Hochschuldidaktik aus Forschung zu entwickeln und sie dann zur Grundlage des Auf- und Ausbaus der Lehrkompetenz zu machen, stellt Mindestbedingungen an ihre Infrastruktur. *Boris Schmidt* hat - ausgelöst durch die Empfehlungen des WR vom Juli 2008 - als Realisierungsmöglichkeiten **Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke** verglichen und sich dabei auf die **Suche nach neuen Strukturen für die Hochschuldidaktik** begeben. Seine in einer Umfrage gewonnenen Ergebnisse bieten Kriterien für die institutionelle Weiterentwicklung.

Seite 152

Dieses Interesse an Weiterentwicklung hat auch *Heinz W. Bachmann* in seinem Aufsatz **Konzeptionelle Überlegungen zum Aufbau einer systemrelevanten Hochschuldidaktik** - nur von ganz anderer Seite aus. Der Autor legt Antworten auf die selbst gestellte Frage vor: „Wie muss eine Hochschuldidaktik aussehen, die nicht nur das Lehrverhalten einzelner Dozierender verändern will, sondern den Anspruch erhebt, systematische Veränderungen einer Bildungsinstitution in der Lehre zu unterstützen?" Hochschuldidaktik darf sich nicht blind stellen gegenüber Ursachen der Rahmenbedingungen von Lehre und Studium, wenn sie nicht auf einen reinen Reparaturbetrieb für bereits eingetretene Defizite reduziert werden soll. Also ist ein systemischer Zusammenhang der Maßnahmen notwendig. Der Autor betont die Kombinationsnotwendigkeit mehrerer Ansätze beim Aufbau der Programme und eine gezielte Qualitätssteigerung über Regelkreise. Und er erklärt hochschuldidaktische Weiterbildung zur Pflicht - verbunden mit Anreizen und negativen Sanktionen. Der Autor zeigt den Nutzen, ja die Unverzichtbarkeit der Hochschuldidaktik als personal- und organisationsentwickelnden Faktor.



W.-D. Webler

Seite 162

Peer Pasternack wendet sich **Zukunftsthemen der Hochschulforschung** zu und wagt **Einige prognostische Blicke**. Er unterteilt die schon erkennbaren künftigen Themen in kurz-, mittel- und langfristig auftretende bzw. zur Lösung anstehende Probleme und diskutiert exemplarisch je zwei aus jeder Zeitdimension. Sie helfen den Blick von aktuellen Problemen weg auf die Zukunft zu lenken. Teilweise verlängern sich bisherige Problemfelder perspektivisch, teilweise eröffnen sich ganz neue Forschungs- und Entwicklungsfelder für die Hochschulforschung. Solche prognostischen Blicke tragen dazu bei, die Hochschulforschung so rechtzeitig mit Zukunftsthemen zu konfrontieren, dass sie - trotz wachsender zeitlicher Distanz und prognostischer Unsicherheit - alternative Zukunftsszenarios entwickeln kann. Auf deren Eintreten wird nicht gewartet, sondern die Hochschulpolitik kann gewünschte Entwicklungen proaktiv ansteuern.

Seite 168

In einer weiter andauernden Debatte um die sozialen Folgen von Studiengebühren in deutschen Bundesländern legen *Judith Ricken und Manuela Ullrich* in ihrem Aufsatz **Soziale Selektion durch Studienbeiträge? Empirische Befunde zur Situation der Studierenden an der Ruhr-Universität Bochum** erste Ergebnisse der regelmäßigen Studieneingangs- und -verlaufsbefragung an der Ruhr-Universität Bochum vor. Danach haben sich die Studienbeiträge nur gering auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden bzw. ihr weiteres Studienverhalten ausgewirkt. Allerdings sind sehr wohl sozial wirksame Folgen ablesbar. Die Autorinnen betonen nach Auswertung der Daten, dass die Folgen nicht sozial neutral sind und das Studium für finanziell weniger bemittelte Studierende erschwert wird. Die genaueren Folgen müssen an den Studienverläufen in der weiteren Zukunft abgelesen werden.

Seite 175

W.W.

Mentoren-Programme als Kontakt-Hof? Zur ambivalenten Wirkung mancher Programme

Lernprozesse in Hochschule und Weiterbildung durch Mentoren-Programme zu begleiten und zu unterstützen macht z. Zt. Schule. Solche Programme scheinen im ersten Moment rundum positiv. Expert/innen und praxiserfahrene Mentor/innen in solche Prozesse einzubinden ist in der Tat attraktiv, weil sie im persönlichen Gespräch eine hohe Individualisierung des Lernens erzielen, d.h. direkt auf Bedürfnisse der Lernenden eingehen können. Sie können auch unmittelbar die Brücke schlagen zwischen Theorie und Praxis.

Die Euphorie, mit der Mentorenprogramme überall begrüßt werden, muss allerdings gedämpft werden. Es geht um die Rolle und Funktion der Mentor/innen selbst. Zumindest zwei Varianten sind zu unterscheiden: A) Die bisher meist eingeführte und gemeinte Rolle des „critical friend", der aus seiner Erfahrung heraus tatsächlich nur helfen, anregen, aufmerksam machen und den Lernprozess optimieren helfen will. Und B) eine Rolle und Funktion, die (wenn auch nicht allein) auf Personalrekrutierung hinausläuft.

Die positive Beurteilung dieser Programme ist berechtigt, wenn gesichert ist, dass es sich bei Mentoren um Personen handelt, die aufgrund ihrer Position kein vordergründiges berufliches Interesse an den Studierenden haben, sondern diesen tatsächlich idealistisch ihre Erfahrung, ihre Urteils-und Feedbackfähigkeit zur Verfügung stellen wollen. Sie müssen ausschließlich auf der Seite ihrer Mentees stehen und deren Lern- und Karriere-Interessen im Blick haben.

Aber bei der immer häufigeren Einführung dieser Programme sind z.T. andere, nicht dem Lernen dienliche Umstände und Effekte zu beobachten, die - soweit nicht intendiert - vermieden und - soweit durchaus angestrebt - noch einmal sorgfältig überdacht werden müssen. Gleichzeitig als Mentor auch Interessen potentieller Arbeitgeber mit zu verfolgen und nach begabtem Nachwuchs Ausschau zu halten, ist für die Mentees mitten in ihrem Lernprozess eher abträglich. Diese Sicht stößt im ersten Moment oft auf Unverständnis.

Tatsächlich gibt es inzwischen Mentoren-Programme, die nahezu unverhohlen ein risikoloses (und kostenfreies) Rekrutierungsprogramm für die an einem solchen Nachwuchs interessierten Organisationen darstellen. Mentorenprogramme, die in ihrer Laufzeit auch Rekrutierungsinteressen verfolgen, stehen in der Gefahr, unausgewogen und tendenziell sogar einseitig für die an einem solchen Nachwuchs interessierten Organisationen zu wirken. In intensiven Kontakten können Vertreter dieser Organisationen Nachwuchskräfte über viele Monate (oft ein Jahr) kennen- und schätzenlernen - in einem Korridor, der für einen Arbeitgeber noch keinerlei Verpflichtung aus einem Arbeitsverhältnis in der Probezeit kennt. Auf diese Weise werden nicht nur Kontakte hergestellt, sondern das Fehlerrisiko bei Personalentscheidungen der einstellenden Organisationen wird erheblich gesenkt, als Zeit der Personalentscheidung ausgedehnt und zeitlich nach vorne gerückt - mit gravierenden Folgen für den Lernprozess (s.u.). Diese Art Mentor ist Praxisberater, „Scout", „Head Hunter" und Karriereberater in einem.

Aus Sicht der interessierten Organisationen ist das rundum von Vorteil. Aus Sicht des lernenden Nachwuchses ist die entstehende Situation äußerst zwiespältig. Wer wünscht sich nicht diese Kontakte? Aber in so gestalteten Kontakten geht es nicht mehr um Lernen, sondern um das Vorweisen möglichst erfolgreicher *Ergebnisse von Lernen*. Lernen wird damit in der Begegnung zwischen Mentor und Mentee nicht gefördert, sondern behindert - das Verhalten wird strategisch. Lernen gelingt aber besonders effektiv, wenn sanktionsfrei Fehler gemacht werden dürfen - ja sollen. Noch einmal: Lernen gelingt i.d.R. (außer in äußerster Gefahr, dem sog. Blitz-Lernen) besonders in der Form, sich unter erfolgsentlasteten Bedingungen erproben und Fehler machen zu dürfen, ja geradezu zu sollen - niemandem sonst geschuldet außer dem Lernerfolg. Hier ist vom Lern*prozess* die Rede. In einer sozialen Situation aber, die bereits einem Assessment-Center gleicht, wird nicht mehr entspannt gelernt, *sondern es wird permanent Können bewiesen*. (Das macht einen Teil der Kritik an den inflationären studienbegleitenden Prüfungen in Bachelor- und Master-Programmen aus.) An dieser Nahtstelle zeigt sich auch der Unterschied zwischen Feedback und Evaluation. Feedback möchte Lernen unterstützen, optimieren, Evaluation (verschärft in der summativen Evaluation) möchte lernen (abschließend) bewerten. Damit ist nicht gemeint, dass Lernergebnisse *am Ende* solcher Prozesse nicht unter Beweis gestellt werden sollten.

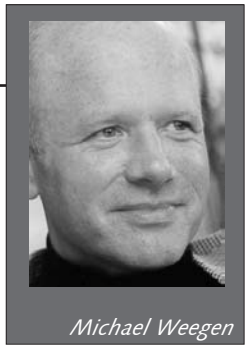
Hier handelt es sich wieder um die Übertragung in der Wirtschaft selbstverständlicher Wettbewerbsverhältnisse zwischen Personen auf einen Lernzusammenhang. Sie führt - wie gesagt - *in dieser Form und zum falschen Zeitpunkt* zu strategischem Verhalten und reduziert die Effektivität des Lernens. Die von Konkurrenz bestimmte, soziale Situation der Grands Ecoles in Frankreich, deren Studierende per nationalem Concours auf die gleiche nationale Liste streben, lehrt uns in ihren Verwerfungen die möglichen Folgen zu erkennen.

Eine solche Mischung von Rollen bzw. Funktionen der Mentoren ist dem Lernen abträglich.

Wolff-Dietrich Webler

Michael Weegen

Lehrerarbeitsmarkt und Hochschule - Quo vadis?



Michael Weegen

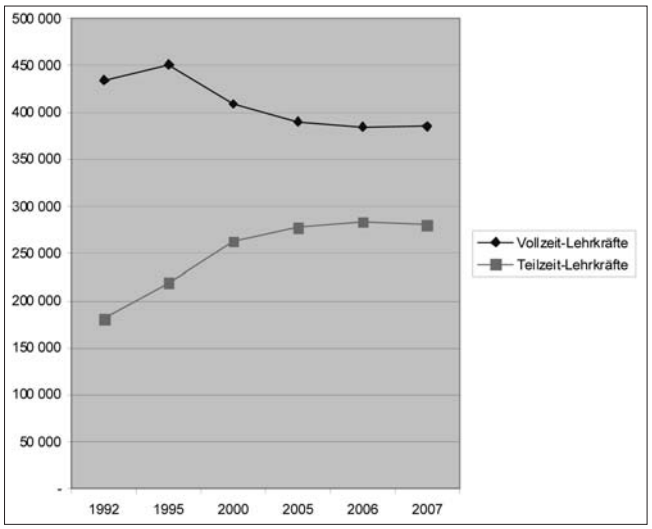
Given the structural reform of university courses - which affect teaching professions as well - the demand for graduates and their prospects are highly ambiguous. The HSW would like to achieve greater transparency in this area and therefore welcomes *Michael Weegen's* contribution **"Teacher Labour Market and University - Quo vadis?"**. The author analyzes the problematic situation, which is also caused by the Bologna reform, and strongly suggests that universities and ministries should draw conclusions.

Für alle, die sich mit dem Thema „Lehrerarbeitsmarkt und Hochschule" befassen, ist die Situation höchst unüberschaubar geworden. Folgt man den aktuellen Werbeaktionen und Verlautbarungen einiger Kultusministerien, so bieten sich derzeit die besten Einstellungsbedingungen. Im folgenden Beitrag soll anhand der einschlägigen Parameter und Rahmendaten eine Bestandsaufnahme zur besseren Orientierung vorgenommen werden. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Planung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen für die Lehrerausbildung sind Aussagen zu diesem (Teil-) Arbeitsmarkt und zu Lehramtsstudiengängen mit ganz erheblichen Unsicherheiten belastet.

Hauptamtliche Lehrkräfte an Schulen

Die knapp 790.000 hauptamtlichen Lehrkräfte an Schulen stellen hinter den Ingenieuren die zweitgrößte akademische Berufsgruppe auf dem deutschen Arbeitsmarkt (2007). Unter haushaltsrelevanter Sichtweise haben dafür im gleichen Jahr an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 715.862 (Vollzeit-) Stellen zur Verfügung gestanden. Innerhalb der letzten zehn Jahre hat sich dieser Stellenbestand an öffentlichen Schulen von ehemals 721.503 (1997) nur um ein Prozent reduziert (vgl. Kultusministerkonferenz 2009). Aus der Gegenüberstellung von hauptberuflich beschäftigten Lehrkräften, Lehrerstellen und der Zahl der tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden die Teilzeitanteile/-größen abzuleiten, ist aufgrund der sehr unterschiedlich ausfallenden Teilzeitvolumina und einer weiteren Größe - nämlich der stundenweise beschäftigten Lehrkräfte - nicht möglich.
Neben vollzeitbeschäftigten und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften können auch stundenweise beschäftigte Lehrkräfte im Beamten-, Angestellten- oder sonstigen Dienstverhältnis stehen und sind dabei mit weniger als 50% der Regelpflichtstunden einer vollzeitbeschäftigten Lehrkraft tätig. Lehramtsanwärter/Referendare werden - soweit sie selbständig Unterricht erteilen - den stundenweise Beschäftigten zugeordnet, auch wenn sie mit mehr als 50% der Regelpflichtstundenzahl unterrichten sollten (vgl. Statistisches Bundesamt a/b Erläuterungen). In fast allen Bundesländern hat der stundenweise erteilte Unterricht zugenommen: Allein gemessen am Vorjahr stieg im Jahr 2007 an allgemeinbildenden Schulen die Zahl der Unterrichtsstunden um 47.970 gegenüber einer Verminderung von 194.258 Unterrichtstunden bei den voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften (ebd).
Mit Blick auf die Entwicklung der Verteilung der vollzeitbeschäftigten und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen zeigt sich bis zum Jahr 2000 eine gegenläufige Entwicklung: Während die Zahl der Vollzeitkräfte deutlich abnimmt und unter 400.000 fällt, kommt es bei den Teilzeitbeschäftigten an allgemeinbildenden Schulen zu einem ebenso starken Anstieg auf über 250.000. In den letzten Jahren stabilisiert sich die Situation (vgl. Abbildung 1).
Nach Schularten betrachtet fällt der Teilzeitanstieg an Grundschulen (auf über 50%) und - unerwartet - an Gymnasien (auf fast 40%) überproportional hoch aus (Abbildung 2). Sicherlich liegt zur Erklärung dieser Unterschiede bei den Grundschulen der hohe Frauenanteil von 88% auf der Hand. An den Gymnasien ist - obwohl der Frauenanteil mit 53% insgesamt niedriger liegt - die noch höhere Inanspruchnahme von Teilzeitbeschäfti-

Abbildung 1: Hauptberufliche Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland (Vollzeit/Teilzeit)



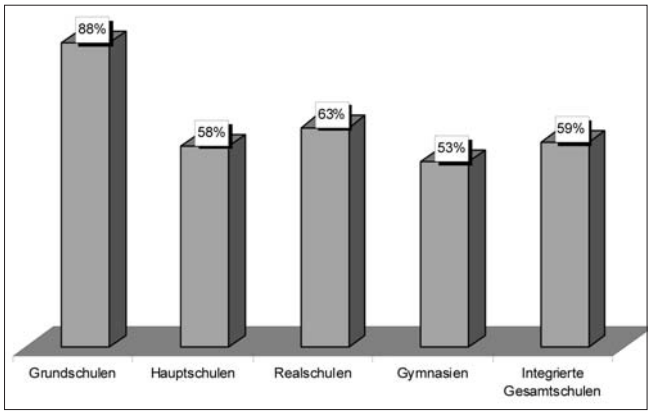
Quelle: Statistisches Bundesamt , Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2007/08 FS 11 Reihe 1 2007/08(Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2007/08 Fachserie 11 Reihe 1 - 2007/08)

gung durch Lehrerinnen ursächlich für den hohen Anstieg insgesamt (Abbildung 3). In erster Linie dürfte in beiden Fällen die häufige Doppelbelastung von Kind und Beruf anzuführen sein. Eine bessere Besoldung (A13) könnte einen solchen Schritt durchaus begünstigen. Allerdings: In den höheren Besoldungsstufen sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede auffällig hoch. Der Frauenanteil ab Besoldungsstufe A 15 und höher liegt hier bei nur 24.4%. Umgekehrt fällt er aufgrund des hohen Grundschullehrinnenanteils in der Besoldungsgruppe A12 mit fast 80% deutlich aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2008 FS 14, Reihe 6).

Alterstruktur der Lehrer differiert stark

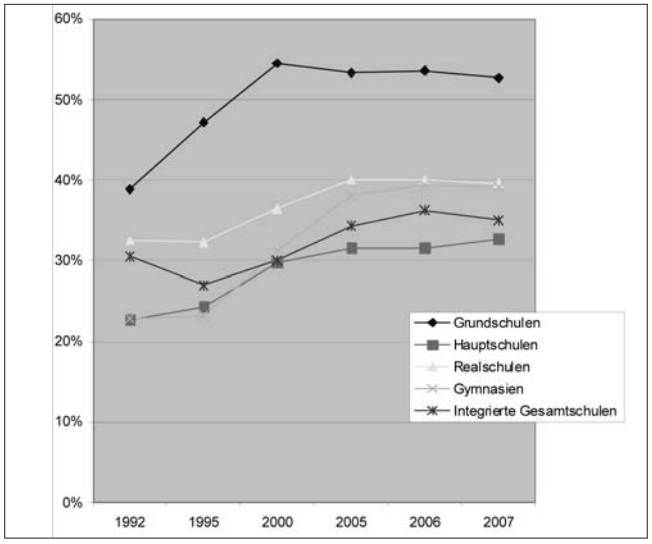
Mit Blick auf die Überalterung der Lehrkräfte hat sich die Situation im Sekundarbereich extrem zugespitzt: Je

Abbildung 3: Lehrerinnenanteil 2007 nach Schularten



Quelle: Statistisches Bundesamt, Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2007/08 FS 11 Reihe 1

Abbildung 2: Anteil der Teilzeitlehrkräfte an allen hauptberuflichen Lehrkräften nach Schularten



Quelle: Statistisches Bundesamt , Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2007/08 FS 11

nach Lesart (übergreifend mit der Primarstufe) sind nur noch 34.7% bzw. 50% der Lehrkräfte jünger als 50 Jahre. Im deutlichen Gegensatz haben nur 21,3% der Lehrkräfte an den Grundschulen bzw. der Primarstufe dieses Alter erreicht. Für die zukünftigen Einstellungsperspektiven sind diese Strukturdaten - neben der Veränderung der Schülerpopulation - von grundsätzlicher Bedeutung (Tabelle 1).

Lehrerangebot und Lehrereinstellungen

Bei den Einstellungen, die stark von politischen und fiskalischen Bedingungen abhängen, haben sogenannte Seiteneinsteiger - also nicht lehramtsspezifisch ausgebildeten Lehrkräfte - im Jahr 2007 kaum noch eine Rolle gespielt:

Während insgesamt noch im Jahr 2003 in Bezug auf 26.570 Einstellungen 1.229 Seiteneinsteiger ausgewiesen werden (höchster Wert seit 1992), erreichen die Seiteneinsteiger im Jahr 2007 nur noch 529 Einstellungen bei 23.009 Personen insgesamt. Somit ist ihr Anteil von ehemals 4,6% auf 2,3% aktuell zurückgegangen (vgl. KMK 2008).

Die Arbeitslosenstatistik dokumentiert für den vergleichbaren Zeitraum aufgrund der sich verbessernden Einstellungsperspektiven der letzten Jahre erdrutschartige Veränderungen: Waren 1998 noch über 22.000 Lehrer mit Qualifikationen allein für allgemeinbildende Schulen arbeitslos gemeldet, so sind es 2008 nur noch weniger als 5.000 gewesen. Die Zahl der sogenannten adäquaten offenen Stellen (allgemeinbildende Schulen) für Lehrer bewegt sich schon seit 2004 im dreistelligen Bereich und weist damit nachhaltig auf die angespannte Situation auf dem Teilarbeitsmarkt Schule hin (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009).

Ein Vergleich zwischen Einstellungsvolumen (hier: Vollzeit-Einheiten), Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes und Einstellungen in den Vorbereitungsdienst

Tabelle 1: Alterstruktur der Lehrer nach Lehramtsprüfungen 2007 – Allgemeinbildende Schulen

Lehramtsprüfung für ... bzw. Lehrkräfte mit ...	Insgesamt = 100%	Davon im Alter von ... bis unter ... Jahren									
		unter 30	30 - 35	35 - 40	40 - 45	45 - 50	50 - 55	55 - 60	60 - 65	65 und älter	ohne Angabe
	Insgesamt 1)										
Grundschulen bzw. Primarstufe	60 245	9,5	17,3	21,1	14,7	16,1	11,3	8,1	1,9	0,0	-
Übergreifend Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I	161 808	5,0	7,5	8,5	6,0	7,7	21,4	31,6	12,2	0,1	0,0
Alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I	109 587	3,6	8,7	11,5	10,7	15,4	21,9	21,1	6,9	0,1	0,0
Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium	168 981	2,7	11,2	14,9	10,5	13,0	18,6	20,9	7,9	0,2	0,1
Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen	1 029	2,1	9,3	15,4	16,1	11,1	18,2	19,2	8,2	0,4	-
Sonderpädagogik	48 757	5,8	15,5	14,4	12,6	16,6	17,3	12,5	5,0	0,1	0,1

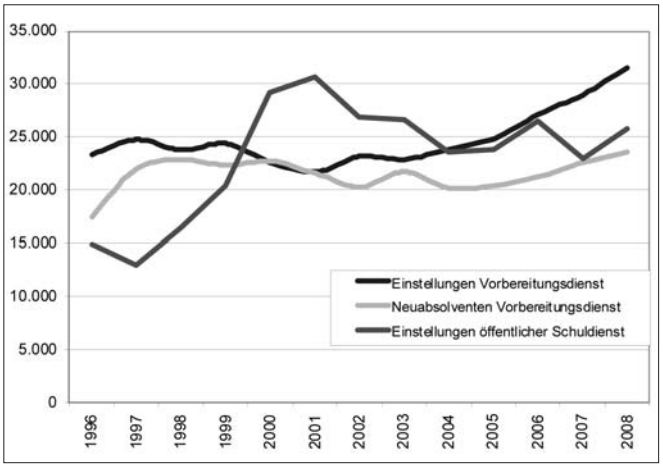
Quelle: Statistisches Bundesamt, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2007/08, FB 11, Reihe 1

deutet auf eine erste Entspannung mit Blick auf bisherige Engpasssituation hin: Die Zahl der Einstellungen in den Vorbereitungsdienst hat aktuell die 30.000er Marke durchbrochen. Hingegen bleibt die Zahl der Neuabsolventen für den Vorbereitungsdienst unter 25.000 (2008). Mit Blick auf Neueinstellungen darf der fiskalische Hintergrund nicht ausgeblendet werden.

Finanzrisiko größer denn je

Niemand hat bisher vor dem Hintergrund der schwieriger werdenden Haushaltslage in Bund, Ländern und Gemeinden die Frage beantwortet, wie eine Sicherung der Schulhaushalte - und diese liegen auf Länderebene - im bisherigen Umfang gewährleistet werden kann. Bei Beurteilung der langfristigen Einstellungsperspektiven darf dieses fiskalische Problem nicht ausgeblendet werden. Schulzeitverkürzung, Erhöhung der Wochenarbeitszeit und des Austrittsalters der Lehrer könnten den Einstellungsbedarf in Zukunft erheblich vermindern. Bereits die Anhebung des Unterrichtsdeputates um eine Wochenstunde hätte mit Bezug auf die ca. 790.000 hauptamtlich beschäftigten Lehrkräfte zur Folge, dass sich der Einstellungsbedarf in der Summe dann um ca. 32.000 Lehrkräfte vermindern würde. Insbesondere sollte die Wahl der Schulform/-stufe und die der Fächer mit Blick auf einen sich verengenden Bedarf wohlüberlegt sein. Die Einstellungsrealität in den Ländern zeigt in der Tat ein widersprüchliches Bild, das zwischen politischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit immer weiter auseinander fällt. So sind die Einstellungszahlen von Lehrerinnen und Lehrern in den Jahren von 2003 bis 2008 insgesamt nicht so hoch gewesen, wie von der KMK im Berichtsjahr 2003 prognostiziert worden ist. Die aktuellen Daten der Kultusministerkonferenz (KMK 2009 b) belegen eine weitere Zurückhaltung bei den Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst: Waren es im Jahr 2001 noch über 30.000 Personen, die man regulär eingestellt hat, so sind es 2005 weniger als 24.000 gewesen. Auch zum Schuljahr 2008/09 sind weniger als 26.000 Lehrer bundesweit eingestellt worden. Nichtsdestotrotz besteht in einigen Fächern und Schulformen erheblicher Lehrermangel.

Abbildung 4: Einstellungen in den Vorbereitungsdienst und öffentlichen Schuldienst

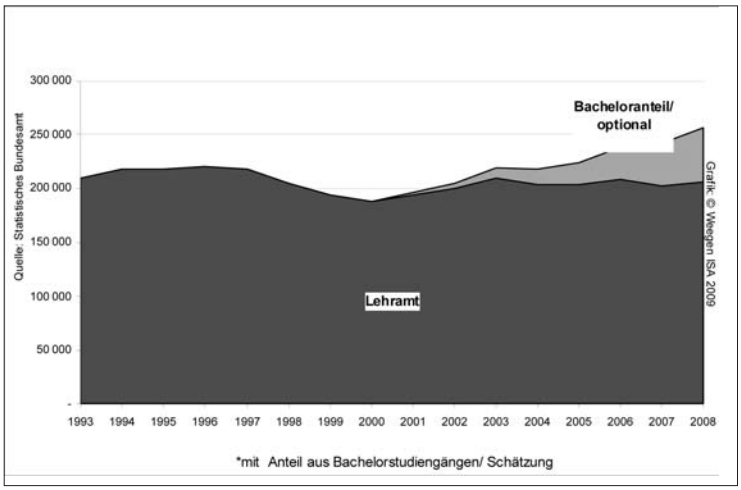


Lehrämter (Personen) insgesamt: ab 2001 einschl. Seiteneinsteiger: Quelle: KMK 2009; Einstellung von Lehrkräften 2008, Grafik: Weegen , ISA 2009

Studienanfänger und Studierende

Die nicht vollständige statistische Berücksichtigung von Bachelor-Studierenden bzw. die Umstellung traditioneller Studiengänge auf gestufte Formen führt auf Dauer zu erheblichen Problemen mit Blick auf eine langfristige Einschätzung des Lehrerteilarbeitsmarktes. Zunächst bestehen bereits seit einigen Jahren statistische Zuordnungsprobleme von Bachelor-Studierenden, die eine Lehrerausbildung anstreben oder diese erst nach Beendigung ihres ersten Studienabschnittes wählen. Aufgrund verschiedener Studiengangsoptionen beim Bachelor ist eine Eindeutigkeit für ein späteres Master-Studium (Lehramt) nicht vollständig ablesbar. Ungeklärt bleibt weiter, ob beim Master-Übergang langfristig mit einer Quotierung für Lehramtsmaster zu rechnen ist. Die weitgehend ungelöste Übergangsproblematik besteht somit seit 2004 und wirft immer größere Probleme für eine überschaubare Planung auf (vgl. Weegen 2004). Aufgrund der derzeitigen uneinheitlichen und unklaren

Abbildung 5: Studierende - Lehramt*



*mit Anteil aus Bachelorstudiengängen/ Schätzung

Regelungen für ein Lehrermasterstudium wird damit eine langfristige Prognose zur Höhe der zukünftigen Lehramtsabsolventen immer schwieriger, weil man nicht genau weiß, wie viele dieser Studenten letztlich ein Lehramt anstreben bzw. anstreben können. Selbst wenn man nur die Studierendenzahlen zugrundelegt, pendelt die Bandbreite möglicher Lehramtsstudierender zwischen 200.000 und 260.000. Für eine Prognose ist ein derartiger Korridor zu ungenau.

Umstellungsunterschiede in den Ländern

Die Umstellung der grundständigen Lehrerbildung auf Bachelor- und Master (BA/MA)-Studiengänge sind von Anfang an in den Bundesländern unterschiedlich stark vorangetrieben worden. Das konsekutive oder auch gestufte Studienmodell Bachelor/Master besteht aus Bachelor (6-8 Semester) und Master (2-4 Semester, Summe jeweils 10 Semester), das heißt, schon nach sechs Semestern wird ein erster, berufsqualifizierender Abschluss' erworben. Wer Lehrer werden möchte, muss nach dem Bachelor-Abschluss aber den Lehrer-Master machen. Das Studium ist modular aufgebaut und offen für unterschiedliche Berufsfelder. Die fundierte Ausbildung in Kern- und Nebenfach sichert Übergangsmöglichkeiten zu anderen akademischen Ausbildungsgängen und Abschlüssen. Informationen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse gibt es auch unter Lehrerausbildung in einzelnen Bundesländern (vgl. Deutscher Bildungsserver 2009). Man benötigt bereits ein Kompendium um die Modelle aller Bundesländer halbwegs darzustellen und lesen zu können. Mit Ausnahme des Saarlandes und Sachsen-Anhalts haben sich grundsätzlich alle anderen Länder für eine Einführung einer gestuften Studienstruktur ausgesprochen. In Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen werden Bachelor- und Master-Studiengänge allerdings nur in begrenzter Anzahl angeboten, sei es als Pilotversuche, sei es begrenzt auf einen Schultyp (insbesondere berufsbildende Schulen) oder eine Hochschule (Universität Erfurt in Thüringen). Die Länder Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sind auf dem Weg zur flächendeckenden Umstellung. Vollständig umgestellt haben bereits Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein. Die gewählten Modelle der Studiengänge unterscheiden sich deutlich zwischen den Ländern und den Hochschulen (vgl. HRK 2009).

Lehramtsprognosen und absehbare Trends

Lehrerprognosen mit Blick auf die nächsten zehn Jahre gestalten sich ungleich schwieriger als es bisher schon der Fall gewesen ist: Durch Einführung der Bachelor-/Master-Struktur und nicht verifizierter Master-Quoten bleiben die Parameter beliebig – mit wachsender Tendenz. Die ältere aber immer noch gültige Rahmenprognose der KMK - Prognose zum künftigen Lehrerbedarf in Deutschland ist bereits von der Kultusministerkonferenz (KMK 2003) im Oktober 2003 vorgelegt worden. Für die Jahre bis 2015 zeigt diese Prognose insgesamt, dass einem Einstellungsbedarf von 371.000 Lehrkräften in diesen Jahren lediglich 297.000 Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes gegenüberstehen würden. Folglich ergäbe sich ein rechnerischer Mangel in Höhe von rund 75.000 Lehrkräften. Vom Schuljahr 2008/09 ausgehend werden bis 2015 etwa 250.000 Lehrende aus den Schulen ausscheiden, die aber mit Sicherheit aus den oben genannten Gründen nicht alle ersetzt werden. Allerdings stammen die Grunddaten der Prognose aus dem Jahr 2001.

Wesentlich aktueller (2009) ist die vom Essener Bildungsforscher Klaus Klemm vorgelegte Studie „Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland" (Klemm 2009). Nach seiner Analyse sind in den kommenden Jahren nur etwa 26.000 voll ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer zu erwarten, die sich um den Eintritt in den Schuldienst bewerben werden. Die Bilanzierung von Lehrerbedarf und Lehrerangebot zeigt, dass es in den kommenden Jahren nicht einmal gelingen wird, den derzeitigen Stand der Lehrerversorgung zu halten. Den dazu jährlich erforderlichen 27.000 Personen würde nur ein Angebot von 26.000 gegenüberstehen. Gleichfalls weist er auf die Schieflage hin, dass für bestimmte Schulformen und die Unterrichtsfächer, die nachgefragt werden, nicht die entsprechenden Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Vom Trend her zeichnen sich nach Schulformen eher Versorgungsdefizite für Grund-, Haupt- und Realschulen ab. Weitere Mängel resultieren für das Gymnnasium bzw. die Oberstufe aus einer sehr ungleichen Verteilung mit Blick auf die Fächerwahl: Insbesondere Mathematik und Naturwissenschaften bleiben defizitär. Folgender Vergleich einer Fachbelegung nach erstem Studienfach macht die Schieflage exemplarisch deutlich:

Während im Studienjahr 2007 im Fach Deutsch 43.857 Lehramtsstudierende eingeschrieben waren, sind es für Mathematik nur 22.407 gewesen; für das Fach Geschichte waren es 11.067 Lehramtsstudierende, demgegenüber betrug die entsprechende Zahl der Physikstudierenden nur 1.752 (Statistisches Bundesamt 2009).

Literaturverzeichnis

Bundesagentur für Arbeit (2009): www.pub.arbeitsagentur.de fortlaufend.
Deutscher Bildungsserver 2009: (http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=976, 22.06. 2009).
Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen Wintersemester. Bonn 2009. (2008/2009http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_Statistik BA_MA_WiSe2008_09_final_mit_Cover.pdf 22.06.2009).
Klemm, K. (2009): Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland Essen, Juni 2009 (http://www.uni-due.de/isa/lehrerbedarf _2009.pdf vom 22.06.2009)
Kultusministerkonferenz (KMK 2009): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007. Dokumentation Nr. 186 – Berlin März 2009.
Kultusministerkonferenz (KMK 2009 b): Einstellung von Lehrkräften 2008. Dokumentation Nr. 187 – Berlin März 2009.
Kultusministerkonferenz (KMK 2008): Einstellung von Lehrkräften 2007 (aktualisierter Auszug des Tabellenwerks zur Dokumentation), Berlin.
Kultusministerkonferenz (KMK 2003): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland, Modellrechnung 2002 – Bonn.
Statistisches Bundesamt (2008 a): Allgemeinbildende Schulen - Schuljahr 2007/08 Fachserie 11 Reihe 1 - 2007/08. Schulen, Klassen, Schüler, ausländische Schüler, Absolventen/Abgänger, Lehrkräfte und Unterrichtsstunden - Deutschland und Länder - Jahresergebnisse, auch Zeitreihen. Wiesbaden.
Statistisches Bundesamt (2008 b): Berufliche Schulen - Schuljahr 2007/08 Fachserie 11 Reihe 2 - 2007/08. Schulen, Klassen, Schüler, ausländische Schüler, Absolventen/Abgänger, Lehrkräfte und Unterrichtsstunden - Deutschland und Länder - Jahresergebnisse, auch Zeitreihen. Wiesbaden.
Statistisches Bundesamt (2008 c): Personal des öffentlichen Dienstes - Fachserie 14 Reihe 6 – 2007. Ergebnisse der Personalstandstatistik 2007. Wiesbaden.
Statistisches Bundesamt (2009): Studierende an Hochschulen Wintersemester 2008/2009 - Vorbericht - Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden.
Weegen, M. (2004): Bachelor- und Master: Übergänge zwischen strukturellen Verwerfungen und kapazitären Fallstricken. In: Das Hochschulwesen Jg. 52/H. 6, S.206-208.

■ **Dr. Michael Weegen,** wissenschaftlicher Mitarbeiter, AG Bildungsforschung und Bildungsplanung, Universität Essen,
E-Mail: michael.weegen@uni-essen.de

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Wim Görts: Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

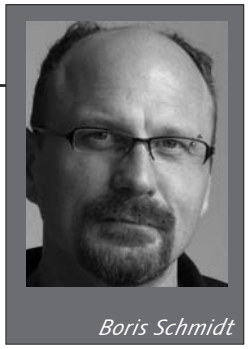
ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin" der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.

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

Boris Schmidt

Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach neuen Strukturen für die Hochschuldidaktik



Boris Schmidt

Ever since didactics in higher education emerged in the 60's of the 20th century, the way in which the issue can and should be perused concerns those, who are interested in the improvement of study and teaching. And ever since there was a clear and straight line: As didactics in higher education emerge from a critique of science (political premises, cognitive interests, practical relevance, etc.) it derives from an explorative engagement with the creation of new knowledge and ways of their adaptation into the personal and social exertion. To secure this transfer and beside the many possibilities, the focus is thereby on the courses of studies, on the close study of students with whom they are prepared for their private, professional and public life ("citizenship") and on the supportive teaching of the courses. The development of didactics from academic research and the idea of taking them as a basis for the construction and expansion of teaching skills, demands minimum conditions from the infrastructure.
Caused by recommendations of the WR from July 2008, *Boris Schmidt* compared the possibility of realizing **"Internal training institutions, didactical research centres or cooperative networks"** and is in this process **"Looking for new structures for didactics in higher education"**. The results of a survey provide criteria for institutional enhancements.

Am 4. Juli 2008 hat der deutsche Wissenschaftsrat, das traditions- und einflussreiche wissenschaftspolitische Beratungsgremium, umfassende Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Hochschullehre ausgesprochen. Die Vertreterinnen und Vertreter von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit äußern sich in bislang nicht dagewesener Klarheit zur hochschuldidaktischen Ausbildung der Lehrenden an den deutschen Hochschulen. Um die geforderte „Professionalisierung der Lehrtätigkeit" (Wissenschaftsrat 2008, S. 65) zu erreichen, sei neben einem gesteigerten Stellenwert der Lehre auch eine intensivere lehrbezogene Kompetenzentwicklung notwendig. Um dies zu leisten, fordert der Wissenschaftsrat eine zweifache Struktur für die künftige Hochschuldidaktik: Interne Fortbildungsstellen, die als zentrale Serviceeinrichtungen Kurse und Workshops für das (angehende) Lehrpersonal organisieren, sowie hochschulübergreifende, an Disziplinen oder Fächergruppen orientierte Fachzentren mit hochschuldidaktischen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben. Diese Vorschläge grenzen sich explizit von der Tradition der Hochschuldidaktikzentren ab, in denen Service- und Forschungsaufgaben kombiniert erfolg(t)en. Mit der Empfehlung eines flächendeckenden Auf- und Ausbaus wendet sich der Wissenschaftsrat jedoch gleichermaßen gegen den völligen Verzicht auf eigene Hochschuldidaktik-Stellen, der gegenwärtig noch für rund die Hälfte aller deutschen Hochschulen kennzeichnend ist (vgl. Schmidt 2007).
Die vorliegende Studie nimmt zunächst eine Systematisierung der im deutschsprachigen Raum vorherrschenden Strukturen der Hochschuldidaktik vor. Auf der Grundlage von fünf prototypischen Strukturvarianten werden die bisherigen Erfahrungen mit der Arbeitsweise dieser Hochschuldidaktik-Stellen miteinander verglichen. Herangezogen werden hierzu die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung unter N = 304 Personen mit verschiedenen für die Hochschuldidaktik relevanten Perspektiven. Die Ergebnisse erlauben einen Vergleich zwischen den fünf prototypischen bereits existierenden Strukturvarianten der Hochschuldidaktik sowie eine Gegenüberstellung mit den beiden Strukturvorschlägen des Wissenschaftsrats.

1. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats

Der Wissenschaftsrat (2008) schlägt ein Zwei-Säulen-Modell der Hochschuldidaktik vor, deren Funktionen künftig auf zwei Strukturen aufgeteilt werden sollen (vgl. Tabelle 1). Als erste Säule sollen nach der Vorstellung des Wissenschaftsrats in flächendeckendem Ausmaß interne Strukturen in Form von „Fortbildungseinrichtungen zur Entwicklung von Lehrkompetenzen an allen Hochschulen" (ebd. S. 69) eingerichtet werden. Diese zentralen Strukturen werden „von nicht-professoralem Personal geleitet, sie stellen keine Fachdisziplin dar, haben keine Forschungsaufgaben" (ebd.). Diese Aufgabendefinition erfolgt in ausdrücklicher Abgrenzung zu den vom Wissenschaftsrat kritisch kommentierten traditionsreichen Hochschuldidaktikzentren, welche zu einer als problematisch erachteten „Verwissenschaftlichung und Abkopplung von den Bezugsdisziplinen" (ebd.) geneigt hätten.
Als zweite Säule der künftigen Hochschuldidaktik wird der Aufbau von „Fachzentren für Hochschullehre" (ebd. S. 70) empfohlen. Für jede Disziplin bzw. Fächergruppe

solle jeweils bundesweit ein solches Fachzentrum eingerichtet werden, in dem „neben ausgewiesenen Fachvertretern auch Experten zusammenwirken, die sich im Rahmen der Lehr-/Lernforschung, der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft mit Lernprozessen befassen und die wissenschaftlichen Grundlagen für ein fächerspezifisches Qualitätsmanagement der Lehre entwickeln" (ebd. S. 71). Von diesen Fachzentren sollen inhaltliche und didaktische Impulse für die Gestaltung der Lehre ausgehen. Sie wären im Gegensatz zu den hochschulinternen, als „reine Serviceeinrichtungen" (S. 69) verstandenen Hochschuldidaktik-Stellen auch und gerade der Ort lehrbezogener Forschung und Entwicklung.
Während die Hochschuldidaktik selbst auf „notwendige Verbindungen" (Craanen/Huber 2005) zur Hochschulforschung verweist und hochschuldidaktische Angebote stets im Kontext von lehrbezogener Forschung und Hochschulreform versteht, grenzt sich der Wissenschaftsrat mit seinen Empfehlungen deutlich von dieser Position ab. Andererseits weist der Wissenschaftsrat aber auch historische Gegenpositionen zur Hochschuldidaktik zurück, wie beispielsweise die Forderung, alle hierfür bereit stehenden Ressourcen „rigoros zu streichen und den bereits agierenden Hochschuldidaktikern mit einem brutalen Sparpaket die bittere Wahrheit zu servieren" (Taschner 1996, S. 104) – gemeint war damit die „Wahrheit", dass Hochschuldidaktiker grundsätzlich nicht gebraucht würden. Empfohlen wird vom Wissenschaftsrat statt dessen eine deutliche Stärkung der Hochschuldidaktik, die an den gegenwärtigen und nicht nur aus deren eigener Perspektive „unverkennbaren Aufschwung" (Wildt 2003, S. 3) und „anhaltenden Boom" (Berendt 2006, S. 21) anknüpft und diesen fortführt. Allerdings soll sich die künftige Arbeitsweise nach Vorstellung des Wissenschaftrats überhaupt nicht an den traditionsreichen Hochschuldidaktikzentren und nur in organisatorischer Hinsicht an den existierenden hochschuldidaktischen Netzwerken und Verbünden orientieren – und damit den beiden Strukturvarianten, die von der Hochschuldidaktik selbst als positivste Beispiele ihrer eigenen Arbeit angeführt werden (vgl. AHD 2003).
Als Plausibilisierung für seine Strukturvorschläge verweist der Wissenschaftsrat auf eine ähnlich organisierte Hochschuldidaktik in Großbritannien, welche dort als „academic staff development" (Berendt 2006), als „educational development units" (Gosling 2001) und als Netzwerk von „subject centres" (Fry 2006) unter dem Dach der Higher Education Academy seit einigen Jahren erheblich an Schlagkraft gewonnen hat.
Die auf die strukturelle Verankerung der Hochschuldidaktik gerichteten Reformvorschläge des Wissenschaftsrats sind mit der Annahme verbunden, durch eine Veränderung der Strukturen auch die Wirksamkeit der Hochschuldidaktik erhöhen zu können. Inwieweit das vorgeschlagene Zwei-Säulen-Modell auf die spezifische Situation an den deutschen Hochschulen anwendbar ist und den erhofften Zweck erfüllen kann, bleibt mangels konkreter Erfahrungen vorerst noch ungewiss. Für die künftige Gestaltung der Hochschuldidaktik und auch für eine etwaige Überführung der gegenwärtigen Strukturen in zukünftige Alternativmodelle erscheint es hilfreich, den reichen Erfahrungsschatz mit den bislang realisierten Strukturvarianten zu nutzen und zu untersuchen, wie die Arbeitsweise der bislang existierenden Varianten wahrgenommen und eingeschätzt wird.

2. Strukturvarianten der Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik blickt im deutschsprachigen Raum auf eine mehrere Jahrzehnte umspannende historische Entwicklung mit Höhen und Tiefen zurück (vgl. Berendt 2006), in der sie „unterschiedliche Beachtung und Bewertung gefunden" hat (Wildt 2003, S. 3). Auch die Diskussion über die Strukturvarianten und Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik ist nicht neu, sie hat vielmehr die Geschichte der Hochschuldidaktik von Anfang an begleitet (vgl. Huber 1969; Webler 2000) und erlebt derzeit einen neuen Höhepunkt. Rund die Hälfte der deutschen Hochschulen verfügt gegenwärtig über eine explizite Struktur für hochschuldidaktische Angebote (vgl. Schmidt 2007), zum Teil erst seit kurzer Zeit, zum Teil schon seit Jahrzehnten. Das Bild lässt sich beschreiben als „bunte Vielfalt von Zentren, Arbeitsstellen, Abteilungen von Instituten, Projekten, Programmen, Netzwerken und einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern" (Wildt 2003, S. 3). Die einzelne Hochschuldidaktik-Stelle an einer bestimmten Hochschule kann dabei mit ganz unterschiedlichem Personal hinsichtlich Anzahl und Qualifikation besetzt sein, über völlig unterschiedliche Aufgabenprofile verfügen, in verschiedenen Funktionsbereichen innerhalb der Gesamtorganisation „Hochschule" verortet sein – und sie muss nicht einmal den expliziten Namen „Hochschuldidaktik" tragen (vgl. AHD 2003).
Webler (2000, S. 48) beispielsweise unterscheidet hinsichtlich der Struktuvarianten zwischen einem innerhalb der Hochschulverwaltung angesiedelten „Referentenmodell" (vgl. nachfolgend „ZES: zentrale Einrichtung/ Stabsstelle" sowie „XHD" im Falle fehlender hochschuleigener Angebote), einer dezentralen Ansiedelung hochschuldidaktischer Stellen (vgl. nachfolgend „HDIF: Hochschuldidaktik durch Institute/Fachbereiche") sowie einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung (vgl. nachfolgend: „HDZ: Hochschuldidaktisches Zentrum"). Die damalige auf 25-jährigen Erfahrungen basierende Analyse kommt zu dem Schluss, dass „als eindeutig beste Lösung die Gründung einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung bezeichnet werden" (ebd.) kann, wobei sich einige flankierende Maßnahmen für die konkrete Besetzung des Personals (z.B. wissenschaftlich, interdisziplinär, mit Ursprungsdisziplinen verknüpft) als notwendig erwiesen haben.
Die vorliegende Studie geht von einem *strukturell-funktionalen Begriff der Hochschuldidaktik* aus. Damit ist gemeint: Im Fokus stehen diejenigen Stellen und Einrichtungen, deren „Kerngeschäft" (Wildt 2003, S. 3) darin besteht, Angebote und Beratungsleistungen zur Entwicklung der lehrbezogenen Kompetenzen und der individuellen Lehrkonzepte von Lehrenden zu gestalten, zu organisieren und/oder durchzuführen. Gemeint sind damit in erster Linie Workshop- und Seminarangebote zu Themen wie Rhetorik, Veranstaltungsplanung, Einsatz

von E-Learning, Durchführung von Prüfungen und Studierendenberatung (vgl. AHD 2003) und damit der für die Mehrheit der Hochschulmitglieder sichtbarste Teil hochschuldidaktischer Arbeit. Webler (2000, S. 45) beschreibt diese auf die „Alltagspraxis" gerichtete Arbeit als Beiträge zur „Kunst, Lehre auf Lernen zu beziehen".

Die zweite Kernfunktion der Hochschuldidaktik liegt im wissenschaftlichen, hochschulpolitischen und organisationsentwickelnden Bereich. Hierbei kommen der Hochschuldidaktik Aufgaben wie beispielsweise die Forschung im Bereich von Lehre und Lernen, Beratung und Coaching, Qualitätsmanagement sowie hochschulpolitische Aufgabenstellungen zu. Über die individuellen Lehrenden als Zielgruppe von Workshops, Seminaren und individuellen Beratungsangeboten hinaus treten auch Gruppen, Fachbereiche oder Studiengänge, die Hochschulleitung oder die institutionell-politische Ebene als Zielgruppe hochschuldidaktischer Arbeit hinzu: „Insofern kann Hochschuldidaktik auch als Ausbildungsforschung und (empirisch gesicherte) Studienreform bezeichnet werden, institutionalisierte Hochschuldidaktik als Change Agency" (Webler 2000, S. 45). Diese Erweiterungen oder, je nach Selbstverständnis und institutionell möglichem Wirkspektrum, Schwerpunkte der Funktion stehen jedoch ausdrücklich nicht im Fokus dieser Studie.

Ebenso ausdrücklich werden auch nicht einzelne hochschuldidaktische Einrichtungen, deren Arbeitweise, Angebote oder Personal untersucht. Vielmehr wird für die vorliegende Untersuchung davon ausgegangen, dass etwaige beobachtbare Unterschiede in der Arbeitsweise der Hochschuldidaktik hinsichtlich der Information und Kommunikation, der wahrgenommenen Qualität der Arbeit sowie ihres Erfolges innerhalb der jeweiligen Hochschule in einem so erheblichen Zusammenhang mit der jeweiligen Strukturvariante stehen, dass gegenwärtig zu Recht über die künftige Struktur hochschuldidaktischer Einrichtungen diskutiert wird und ein Vergleich zwischen den bestehenden Strukturvarianten einen sinnvollen Beitrag zu dieser Diskussion leisten kann.

Fünf Strukturvarianten erwiesen sich im Laufe einer im Vorfeld durchgeführten Internetrecherche (vgl. Schmidt 2007) als Prototypen, denen sich die meisten gegenwärtig existierenden Hochschuldidaktik-Stellen zumindest näherungsweise zuordnen lassen. Diese fünf Prototypen haben sich aufgrund historischer Entwicklungen und gezielter Weichenstellungen, zum Teil im Zusammenhang mit landespolitischer Gesetzgebung, aber auch in Folge des Engagements einzelner Personen und der Ergreifung „günstiger Gelegenheiten" sowie nicht zuletzt zufälliger Entwicklungen an den einzelnen Hochschulen herausgebildet. Sie werden nachfolgend zusammen mit den beiden bislang nur theoretisch erkundbaren Strukturvorschlägen des Wissenschaftsrats (2008) anhand der in Tabelle 1 aufgeführten acht Strukturmerkmale (vgl. Webler 2000) näher charakterisiert. Im Vordergrund stehen dabei die Eigenständigkeit, Art und Grad der Institutionalisierung, die Ressourcen- bzw. Personalausstattung, traditionelle Aufgabengebiete sowie die Nähe der jeweiligen Strukturvariante zum wissenschaftlichen vs. zum administrativen Bereich und dem Hochschulmanagement.

(1) Die traditionsreichste Strukturvariante ist das *eigenständige hochschuldidaktische Zentrum* („HDZ"). In den 70er Jahren (vgl. Berendt 2006) wurden an einer Reihe von Hochschulen derartige Zentren etabliert, wovon allerdings nur noch eine Minderheit in der ursprünglichen Struktur besteht. Kernmerkmale sind ein starker Wissenschaftsbezug durch eigenständige Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, welche sich typischerweise auf hochschuldidaktische Fragestellungen (z.B. E-Learning, Wirksamkeit von Lehrmethoden, innovative Lehrkonzepte) beziehen, sowie eine Besetzung mit primär wissenschaftlichem Personal. Die Einbindung in das jeweilige Hochschulmanagement und dessen Strategie ist aufgrund der hohen Eigenständigkeit eingeschränkt, ebenso wie die Vernetzung mit anderen hochschulinternen

Tabelle 1: Prototypische Beschreibungen der bestehenden Strukturvarianten der Hochschuldidaktik sowie Vorschläge des Wissenschaftsrats (Strukturmerkmale: ausgefüllte Kreise - stark ausgeprägt; eingeklammerte Kreise - bedingt oder teilweise möglich; ohne Markierung - typischerweise schwach ausgeprägt oder fehlend)

	bestehende Strukturvarianten (prototypische Beschreibungen)					**Strukturvorschläge** (Wissenschaftsrat)	
Strukturmerkmal	Hochschuldidaktikzentrum (**HDZ**)	zentrale Einrichtung/ Stabsstelle (**ZES**)	HD durch Institute/ Fachbereiche (**HDIF**)	HD-Netzwerk/ Verbund (**HDNV**)	keine interne Struktur, nur externe HD-Angebote (**XHD**)	interne Fortbildungseinrichtung (**IFB**)	Fachzentrum für Hochschullehre (**FZH**)
Autonomie bei der Festlegung von Zielen, Aufgaben und Angeboten	●	(●)	●	(●)	●		(●)
eigene hochschuldidaktische Forschung/Entwicklung	●		(●)	(●)			●
Wissenschaftsnähe durch Forschung/Nachwuchs/wiss. Personal	●	(●)	●	(●)			●
Nähe zu einzelnen Disziplinen/Fächergruppen			●		(●)		●
Nähe zu Verwaltung/Management durch Abstimmung/Funktionsübernahme		●		(●)		●	
Übernahme hochschulübergreifender Funktionen/Aufgaben	(●)	(●)		●	(●)	(●)	●
Ressourcenausstattung und Stabilität/Planbarkeit	(●)	(●)		●		●	(●)
über Lehre & Lernen hinausgehendes Themenspektrum		●	(●)		(●)	(●)	

Funktionsbereichen (z.B. Personalentwicklung, Qualitätsmanagement, Evaluation). Beispiele für diese Strukturvariante sind das Hochschuldidaktische Zentrum an der Technischen Universität Dortmund (vgl. AHD 2003, S. 28f.) oder das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg (vormals: IZHD).

(2) Einen relativ engen Bezug zu den zentralen Funktionen der Hochschule sowie zum Hochschulmanagement und damit eine deutlich eingeschränkte Autonomie weist die Strukturvariante der *Hochschuldidaktik als zentrale Einrichtung oder Stabsstelle* („ZES") auf. Ihre dominanten Merkmale sind die Kernfunktion als Anbieter von Dienstleistungen für die Lehrenden der jeweiligen Hochschule, in der Regel in Abstimmung mit oder im direkten Auftrag der Hochschulleitung, sowie die Vernetzung mit weiteren internen Funktionsbereichen. Dies kann sich auch in einem erweiterten Themenspektrum niederschlagen, beispielsweise in Richtung von Angeboten zum Wissenschaftsmanagement oder in der Fortbildung für Zielgruppen über das lehrende Personal hinaus (z.B. Verwaltungspersonal oder externe Nutzer/innen). Der Arbeitsschwerpunkt liegt bei dieser Strukturvariante daher nicht zwingend im hochschuldidaktischen Bereich; eigene Forschungsaktivitäten sind oftmals möglich, stehen aber nicht im Fokus. Beispiele sind das Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin oder die Stabsstelle Interne Fortbildung der Ruhr-Universität Bochum (vgl. AHD 2003, S. 25).

(3) Oftmals auf Initiativen einzelner Lehrender zurückgehend,haben sich an einigen Hochschulen *hochschuldidaktische Angebote durch Institute/Fachbereiche* („HDIF") etabliert. Diese können ein geringes Maß an Institutionalisierung aufweisen, indem bei Bedarf durch bestimmte Lehrende entsprechende Kurse oder Workshops organisiert werden, bis hin zu fest etablierten Projekten und Arbeitskreisen mit eigenen Stellenanteilen und einer stabilen Ressourcenausstattung. Besonders bei den seit längerer Zeit bestehenden Hochschuldidaktik-Stellen dieser Art blieb die Zielgruppe in der Regel nicht auf das jeweilige Institut oder Fach beschränkt, sondern wurde auf angrenzende Fächer bis hin zur gesamten Hochschule ausgeweitet. Kennzeichnend sind eine Verortung im Wissenschaftsbereich sowie eine in der Regel nicht explizit auf hochschuldidaktische Fragestellungen gerichtete primäre Forschungstätigkeit. Die Abstimmung mit dem Hochschulmanagement ist im Vergleich zu anderen Strukturvarianten noch niedriger, ebenso wie die Wahrnehmung hochschulübergreifender Funktionen oder die Vernetzung mit weiteren Akteuren. Beispiele für zeitlich überdauernde Vorhaben in Form dieser Strukturvariante sind das Projekt „Lehre Lernen" im Institut für Erziehungswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena und das Studienreformbüro Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (vgl. AHD 2003, S. 32).

(4) Wenn auch von der Idee her auf einen langen zeitlichen Vorlauf zurückblickend, ist die *Hochschuldidaktik im Netzwerk oder Verbund* („HDNV") eine Strukturvariante, die erst in den vergangenen Jahren spürbar an Bedeutung gewonnen hat. Kennzeichnend ist hierbei, dass hochschuldidaktische Angebote in einer engen Abstimmung über mehrere Hochschulen, zum Teil auf Ebene des gesamten betreffenden Bundeslandes hinweg, organisiert und gemeinschaftlich beworben werden. Diese Abstimmung kann so weit gehen, dass aufeinander aufbauende Kurse mal an dem einen, mal an dem anderen Standort stattfinden und somit ein hochschulübergreifender didaktischer Austausch ermöglicht wird. Forschungsaufgaben treten in dieser Strukturvariante, ohne ausgeschlossen zu sein, eher in den Hintergrund, ebenso wie etwaige über den Kernbereich der Hochschuldidaktik hinausgehende Aufgaben und Themenstellungen sowie die Abstimmung mit dem jeweiligen Hochschulmanagement. Die hochschulübergreifende Abstimmung und Kooperation ist hingegen das dominante Merkmal. Beispiele sind das Netzwerk der Hochschuldidaktikstellen der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen HDW-NRW-FH sowie das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg mit seinen regionalen Netzwerken (vgl. AHD 2003, S. 5ff.).

(5) Den geringsten Institutionalisierungsgrad weist die Hochschuldidaktik an denjenigen Hochschulen auf, die über *keine eigene interne Struktur* verfügen und deren Lehrenden damit nur *externe Hochschuldidaktikangebote* zur Verfügung stehen („XHD"), beispielsweise aus dem Angebot einer anderen Hochschule mit eigener Hochschuldidaktik-Stelle, von Drittanbietern wie Volkshochschulen oder von sonstigen Weiterbildungsträgern mit beliebigem Themenspektrum. Die Abgrenzung zur Hochschuldidaktik im Netzwerk oder Verbund besteht darin, dass die Angebote bei XHD nicht gezielt abgestimmt und/oder auf den Bedarf der Lehrenden der jeweiligen Hochschule ausgerichtet werden. In einigen Fällen erfolgt eine Bewerbung solcher externer Angebote oder eine lose Abstimmung mit internen Stellen (z.B. Fort- und Weiterbildung), die bislang jedoch keinen festen Institutionalisierungsgrad in Form einer eigenen internen Struktur angenommen hat. Eigene Forschungsaufgaben entfallen, und die Ressourcenausstattung ist instabil, in der Regel ohne eigenes Budget. Laut einer Recherche zur strukturellen Basis der Hochschulentwicklung (Schmidt 2007) ist rund die Hälfte der deutschen Hochschulen, darunter die Mehrheit der kleinen und mittleren Hochschulen, dieser Strukturvariante zuzurechnen. Der Übergang zu einer einsetzenden Institutionalisierung (insbesondere in Richtung ZES, HDIF oder HDNV) ist fließend, und der Anteil der Hochschulen mit dieser Strukturvariante dürfte sich in Zukunft aufgrund der Entwicklungsdynamik deutlich reduzieren. Bislang ist jedoch das Fehlen einer eigenen Hochschuldidaktik-Stelle eher der Regelfall als die Ausnahme und unter dem Strich einer der am häufigsten anzutreffenden Prototypen.

Die vom Wissenschaftsrat (2008) vorgeschlagene künftige Aufstellung der Hochschuldidaktik umfasst zwei Säulen, die sich ebenfalls im Raster der Strukturmerkmale beschreiben lassen (Tabelle 1). Für beide Säulen gemeinsam wird eine Ressourcenausstattung in

Höhe von rund 100 Mio. Euro jährlich (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 113ff.) kalkuliert, in „Zuständigkeit der Hochschulen, die von den Ländern entsprechend auszustatten sind" (ders. S. 70).

(6) Seitens der *internen Fortbildungseinrichtungen* zur Entwicklung der Lehrkompetenz („IFB") besteht eine Ähnlichkeit zu den bereits an einigen Hochschulen etablierten zentralen Einrichtungen/Stabsstellen (ZES). Im Unterschied zu diesen schließt der Vorschlag des Wissenschaftsrats jedoch ausdrücklich jegliche Möglichkeit eines weitergehenden Wissenschaftsbezugs wie beispielsweise durch eigene Forschungsprojekte, durch professorale Leitung oder durch die Schaffung von Qualifikationsstellen aus, wenngleich „sie die Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung rezipieren und nutzen sollen" (Wissenschaftsrat 2008, S. 69). Angeregt wird hingegen eine enge Verzahnung mit anderen zentralen Funktionen wie der Personalentwicklung und dem Qualitätsmanagement. Zudem sollen „Möglichkeiten einer Kooperation innerhalb einer Region oder auf Landesebene" (ders. S. 70) in Analogie zur Hochschuldidaktik im Netzwerk oder Verbund (HDNV) geprüft werden, allerdings ohne hierdurch autonom agierende hochschuldidaktische Arbeitskreise mit forscherischem oder hochschulpolitischen Anspruch zu schaffen.

(7) Die als zweite Säule konzipierten hochschulübergreifenden, an den Disziplinen bzw. Fächergruppen orientierten *Fachzentren für Hochschullehre* („FZH") weisen hinsichtlich ihrer thematischen Festlegung Ähnlichkeiten mit dem Modell der Hochschuldidaktik durch Institute/Fachbereiche (HDIF), hinsichtlich ihrer kooperativen Struktur eine Nähe zu den hochschuldidaktischen Netzwerken/Verbünden (HDNV) und hinsichtlich ihres Forschungsauftrags und Wissenschaftsbezugs eine Verwandtschaft mit den Hochschuldidaktikzentren (HDZ) auf. Die spezifische Kombination dieser Strukturmerkmale und der Verzicht auf die in den bisherigen Strukturvarianten typischerweise realisierte Querschnittsfunktion einer disziplinenunabhängigen „allgemeinen" Hochschuldidaktik weisen die Fachzentren jedoch als für den deutschsprachigen Hochschulraum neuartige Idee aus. Die Fachzentren sind als „Ort des Austausches und der Selbstverständigung über die Entwicklung der Lehre" (ders. S. 71) konzipiert und sollen zu „wichtigen Katalysatoren für die Verbesserung von Studium und Lehre werden" (ders. S. 73), indem sie hochschulübergreifende Funktionen wahrnehmen, jedoch innerhalb des wissenschaftlichen Rahmens der jeweiligen Disziplin oder des jeweiligen Faches verbleiben.

3. Ziele und Fragestellungen

Es ist anzunehmen, dass die verschiedenen Strukturvarianten aufgrund ihrer unterschiedlichen Institutionalisierung, Ressourcenausstattung, Tradition und Nähe bzw. Anbindung zum wissenschaftlichen vs. zum administrativen Bereich nicht nur objektiv unterschiedliche Strukturmerkmale und Funktionsprofile aufweisen, sondern auch hinsichtlich ihrer Arbeitsweise subjektiv unterschiedlich wahrgenommen werden. Hierbei sind vier Personengruppen von besonderem Interesse, die jeweils ihre eigene Perspektive auf „die" Hochschuldidaktik mitbringen: (a) Die hochschuldidaktischen Akteure selbst, die als Personal der Hochschuldidaktik-Stellen, als „nebenberufliche" Organisatoren/innen und/oder als Anbieter von lehrbezogenen Workshops und Trainings die Anliegen der Hochschuldidaktik persönlich vertreten („Hochschuldidaktiker"), (b) weitere Akteure innerhalb der Hochschulen, die aufgrund ihrer Funktion (z.B. Qualitätsmanagement, Lehrevaluation, Nachwuchsförderung) ein Interesse an einer angemessenen lehrbezogenen Aus- und Weiterbildung der Lehrenden haben, ohne unmittelbar selber dazu beizutragen („Kooperationspartner"), (c) die Lehrenden, welche in der Vergangenheit bereits hochschuldidaktische Angebote genutzt haben und damit aus unmittelbarer eigener Erfahrung die Arbeitsweise „ihrer" Hochschuldidaktik-Stelle einschätzen können („Nutzer") sowie (d) diejenigen Lehrenden, die bislang zwar nicht persönlich an hochschuldidaktischen Angeboten teilgenommen haben, jedoch von gezielten oder beiläufigen Informationen über die Hochschuldidaktik erreicht werden, somit indirekt ebenfalls die Arbeitsweise der Hochschuldidaktik einschätzen können und zudem das größte Potenzial für eine künftige Ausweitung der Angebotsnutzung darstellen („nicht-Nutzer"). Diese vier Personengruppen werden in die vorliegende Studie einbezogen, wobei etwaige allein auf die Perspektive (z.B. Nutzer vs. nicht-Nutzer) zurückzuführende Unterschiede in den nachfolgenden Analysen zwar statistisch berücksichtigt werden, nicht aber Gegenstand dieses Beitrags sind (vgl. hierzu Schmidt, in Vorb.). Im Vordergrund dieses Beitrags steht statt dessen die Frage, inwieweit sich die Strukturvarianten unabhängig von etwaigen Perspektivunterschieden in den Einschätzungen zur Arbeitsweise der Hochschuldidaktik an der jeweiligen Hochschule niederschlagen. Diese übergreifende Fragestellung wird in drei Schritten untersucht:

(1) Wie wird die Arbeitsweise der Hochschuldidaktik an der jeweiligen Hochschule mit Blick auf die Hauptaspekte (a) Information und Kommunikation, (b) Qualität der Arbeit, (c) Erfolg wahrgenommen?

(2) In welchem Zusammenhang stehen die prototypischen Strukturvarianten der Hochschuldidaktik mit den Einschätzungen zur Arbeitweise?

(3) In welchen konkreten Einzelmerkmalen schlagen sich etwaige Unterschiede in der wahrgenommenen Arbeitsweise zwischen den einzelnen Strukturvarianten nieder?

4. Methode und Stichprobe

Die Befragung wurde als schriftliche und anonyme „Befragung zur Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum" konzipiert. Im Vorfeld wurden auf den Internetauftritten von N = 103 Universitäten und Fachhochschulen insgesamt N = 1.341 individuelle Adressdaten von (a) Hochschuldidaktikern, (b) Mitarbeitern im Bereich von Bologna-Servicestellen, Qualitätsmanagement, Lehrevaluation, Nachwuchsförderung, interner oder externer Weiterbildung sowie Personal- und Orga-

nisationsentwicklung sowie (c) Lehrenden aller Qualifikationsstufen recherchiert. An all diese Personen wurde zwischen Januar und März 2008 ein Fragebogen zu „Chancen und Perspektiven der Hochschuldidaktik" entweder direkt oder indirekt über das zugeordnete Sekretariat versandt. Im April und Mai 2008 wurde per E-Mail nochmals an die Befragung erinnert. Bis zum Abschluss des Erhebungszeitraums lagen insgesamt N = 304 vollständig ausgefüllte Fragebögen vor. Dies entspricht einem Rücklauf von insgesamt 22,7%.

Um varianzanalytische Vergleiche zu ermöglichen, wurden die Personen anhand von Selbstbeschreibungen den vier Perspektiven zugeordnet. Auf die Gruppe der „Hochschuldidaktiker" entfielen n = 70 Personen (23,0% der Stichprobe), auf die Gruppe der „Kooperationspartner" n = 49 Personen (16,1%). Die verbleibenden in der Lehre tätigen Personen wurden anhand ihres Nutzungsverhaltens hochschuldidaktischer Angebote während der zurückliegenden zwei Jahre als „Nutzer" (n = 82; 27,0%) oder als „nicht-Nutzer" klassifiziert (n = 97; 31,9%). Sechs weitere Personen konnten keiner der vier Gruppen zugeordnet werden.

Die Befragten wurden gebeten, die Struktur der Hochschuldidaktik an ihrer Hochschule mit Hilfe vorgegebener Kurzbeschreibungen zu benennen und sich im weiteren Verlauf des Fragebogens auf die Angebote dieser Einrichtung, Arbeitsgruppe, dieses Projekts oder Vorhabens („Hochschuldidaktik-Stelle") zu beziehen. Auf ein eigenständiges Hochschuldidaktikzentrums (HDZ) bezogen sich demnach n = 52 Befragte (17,1% der Stichprobe). Die Arbeit einer zentralen, nicht dem wissenschaftlichen Bereich angehörigen Einrichtung oder Stabsstelle (ZES) beschrieben n = 51 Personen (16,8%), während n = 43 (14,1%) sich auf hochschuldidaktische Angebote bezogen, deren strukturelle Basis innerhalb der Institute, Fachbereiche oder Fakultäten liegt, sei es in Form dauerhaft eingerichteter Projekte oder im Sinne einer Organisation von Kursen/Workshops bei Bedarf (HDIF). Weitere n = 49 Befragte (16,1%) beschrieben eine im Verbund oder Netzwerk agierende Hochschuldidaktik (HDNV), während n = 60 Personen (19,7%) davon berichteten, dass es an ihrer Hochschule, soweit ihnen bekannt, keine interne Organisation/Angebote der Hochschuldidaktik gebe, sondern dass lediglich Kurse/Workshops bei externen Anbietern (z.B. andere Hochschulen, freie Anbieter, Volkshochschulen) genutzt werden könnten (XHD). Ferner berichten n = 38 Personen (12,5%), dass es zwar eine Hochschuldidaktik-Stelle an ihrer Hochschule gäbe, dass ihren deren Struktur jedoch nicht näher bekannt sei, und die Angaben von weiteren n = 11 Personen (3,6%) konnten keinem der fünf Prototypen zugeordnet werden.

5. Ergebnisse

5.1 Einschätzung der Arbeitsweise (Fragestellung 1)

Die Teilnehmenden wurden gebeten, jeweils eine zusammenfassende Einschätzung zur Arbeitsweise der Hochschuldidaktik hinsichtlich (a) der Information und Kommunikation mit den potenziellen Nutzern („Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Informationen Ihrer Hochschuldidaktik-Stelle?"), (b) der wahrgenommenen Qualität der Arbeit („Wie bewerten Sie die Qualität der Arbeit der Hochschuldidaktik an Ihrer Hochschule insgesamt?") sowie (c) des Erfolges der Hochschuldidaktik in der jeweiligen Hochschule („Wie schätzen Sie den Erfolg der Arbeit der Hochschuldidaktik an Ihrer Hochschule insgesamt ein?") zu treffen. Die Einschätzung erfolgte jeweils auf einer 6-stufigen Skala zwischen 1 („sehr gut" bzw. „ganz und gar erfolgreich") und 6 („ungenügend" bzw. „ganz und gar erfolglos"). Zu diesen und allen nachfolgend berichteten Fragen konnte jeweils „keine Angabe" angegeben werden, falls die Person keine Einschätzung treffen konnte oder wollte, sodass die Anzahl der Nennungen variiert.

Die von der jeweiligen Hochschuldidaktik-Stelle ausgehende Information und Kommunikation wird mit M = 2,8 im positiven Bereich der Antwortskala eingeschätzt. Der größte Anteil der Befragten (35,9%) schätzt diesen Aspekt der Arbeit als „gut" ein, 10,9% als „sehr gut", während insgesamt 11,3% hier „mangelhaft" oder „ungenügend" urteilen. Die Qualität der Arbeit wird mit M = 2,7 ähnlich eingeschätzt, wobei mit 37,1% „gut" und 14,5% „sehr gut" ein etwas größerer Anteil der Befragten eine ausgeprägt positive, mit 13,3% jedoch ein ebenfalls etwas größerer Anteil eine ausgeprägt negative Bewertung („mangelhaft" und „ungenügend") abgibt. Der Erfolg der Hochschuldidaktik wird mit M = 3,1 zurückhaltender, aber ebenfalls noch im positiven Bereich der Antwortskala eingeordnet. Mit 34,8% gibt rund ein Drittel der Befragten und damit die relative Mehrheit eine knapp positive Einschätzung („eher erfolgreich") ab, und jeweils gut ein Viertel schätzen die Arbeit der Hochschuldidaktik als „erfolgreich" (28,0%) bzw. als „eher erfolglos" (26,4%) ein.

Tabelle 2: Zusammenfassende Einschätzungen der Arbeitsweise der Hochschuldidaktik-Stelle an der eigenen Hochschule (Mittelwerte und Häufigkeiten in Prozent; 6-stufige Antwortskala; 1 positivste, 6 negativste mögliche Bewertung)

Hauptaspekte der Arbeitsweise	N	M	SD	Antwortverteilung 1	2	3	4	5	6
Information & Kommunikation	220	**2,8**	1,2	10,9	35,9	31,8	10,0	8,6	2,7
Qualität der Arbeit insgesamt	248	**2,7**	1,3	14,5	37,1	24,2	10,9	10,1	3,2
Erfolg der Hochschuldidaktik	250	**3,1**	1,0	3,2	28,0	34,8	26,4	6,8	0,8

5.2 Strukturvarianten und wahrgenommene Arbeitsweise (Fragestellung 2)

Zur Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen den Strukturvarianten der Hochschuldidaktik und der wahrgenommenen Arbeitsweise wurden jeweils nur diejenigen Personen berücksichtigt, die einer der fünf in Tabelle 1 beschriebenen Strukturvarianten zuzurechnen sind. Die Fälle mit unbekannter Struktur oder fehlender Zuordnung (n = 38 und n = 11) entfallen

somit. Die drei bei der Einschätzung der Arbeitsweise erhobenen Aspekte wurden als abhängige Variablen in eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit den beiden Faktoren *Perspektive* (4-stufig; Zuordnung zu den vier Personengruppen) und *Strukturvariante* (5-stufig; Zuordnung entsprechend Tabelle 1) eingebracht. Einzelne fehlende Werte wurden jeweils durch den Gesamtmittelwert (vgl. Tabelle 3, Spalte „alle") ersetzt. Nachfolgend werden ausschließlich die Ergebnisse mit Blick auf den hier entscheidenden Haupteffekt *Strukturvariante* wiedergegeben; zum Vergleich zwischen den Perspektiven vgl. Schmidt (in Vorb.).

Bei allen drei untersuchten Hauptaspekten der Arbeitsweise erweist sich der Haupteffekt *Strukturvariante* als signifikant: Die Einschätzungen sowohl zur Information und Kommunikation als auch zur Qualität der Arbeit sowie zum Erfolg der Hochschuldidaktik unterscheiden sich zwischen den fünf Strukturvarianten, und zwar über etwaige Unterschiede zwischen den individuellen Perspektiven (z.B. Nutzer vs. nicht-Nutzer) hinaus. Die Reihenfolge dieser Einschätzungen ist bei allen drei Hauptaspekten ähnlich: Die Hochschuldidaktikzentren (HDZ) und die Verbünde/Netzwerke (HDNV) werden mit Mittelwerten durchweg günstiger als 3,0 als am stärksten erlebt, gefolgt von den zentralen Einrichtungen/Stabsstellen (ZES), die im Bereich direkt um 3,0 eingeschätzt werden. Durchweg schlechtere Einschätzungen als 3,0 erhält hingegen die Arbeitweise der in Instituten/Fachbereichen organisierten Hochschuldidaktik (HDIF), und in zwei der drei Aspekte werden externe hochschuldidaktische Angebote (XHD) als schwächste der hier verglichenen Varianten angesehen.

Tabelle 3: Vergleich der Strukturvarianten auf Ebene der Hauptaspekte (Mittelwerte auf 6-stufiger Skala zwischen 1 „sehr gut/ganz und gar erfolgreich" und 6 „ungenügend/ganz und gar erfolglos"; MANOVA: Haupteffekt für Strukturvariante; Signifikanz: ** signifikant auf 1%-Niveau)

Hauptaspekte der Arbeitsweise	alle			Strukturvarianten					MANOVA	
	N	*M*	*SD*	HDZ	ZES	HDIF	HDNV	XHD	*F*	*sig*
Information & Kommunikation	220	**2,8**	1,2	2,5	2,9	3,2	2,6	2,9	3,81	**
Qualität der Arbeit insgesamt	248	**2,7**	1,3	2,3	2,8	3,4	2,3	3,6	11,46	**
Erfolg der Hochschuldidaktik	250	**3,1**	1,0	2,9	3,1	3,3	2,7	3,6	5,91	**

5.3 Unterschiede auf der Ebene von Einzelmerkmalen (Fragestellung 3)

Einschätzungen zur Arbeitsweise der Hochschuldidaktik-Stellen wurden neben den zusammenfassenden Hauptaspekten auch auf der Ebene von Einzelmerkmalen detailliert erfasst. So wurden im Bereich der Information und Kommunikation insgesamt 10 Merkmale eingeschätzt. Die Qualität der Arbeit wurde in 12 Items abgebildet, und zum Erfolg der Hochschuldidaktik wurden 15 Einschätzungen erhoben. Um zunächst die jeweils relevanten Einzelmerkmale zu ermitteln, wurde für jeden Hauptaspekt eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt, in welche die zugeordneten Einzelmerkmale als potenzielle Prädiktoren eingebracht und schrittweise in das Regressionsmodell aufgenommen wurden. Alle drei Regressionsmodelle erwiesen sich als aussagekräftig (Information und Kommunikation: 5 von 10 Items aufgenommen, $R^2 = 0{,}47$; Qualität der Arbeit: 6 von 12 Items aufgenommen, $R^2 = 0{,}46$; Erfolg: 4 von 15 Items aufgenommen, $R^2 = 0{,}40$). Nur die in die Regressionsmodelle aufgenommenen Einzelmerkmale wurden anschließend analog zu Fragestellung 2 in separaten multivariaten Varianzanalysen mit den Faktoren *Perspektive* und *Strukturvariante* untersucht.

Bei zwei der fünf zum Hauptaspekt der Information und Kommunikation gehörigen Einzelmerkmale ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den Strukturvarianten: Netzwerke/Verbünde der Hochschuldidaktik sowie die Hochschuldidaktikzentren weisen demnach die am besten bewerteten Internetauftritte (Einzelmerkmal I1; HDNV und HDZ: beide $M = 2{,}2$) und die aussagekräftigsten Broschüren und Flyer (I2; $M = 2{,}0$ bzw. $M = 2{,}1$) auf, gefolgt von den Informationsmaterialien externer Anbieter (XHD), während die zentralen Einrichtungen/Stabsstellen (ZES) sowie die von Instituten/Fachbereichen organisierte Hochschuldidaktik (HDIF) in diesen beiden Einzelmerkmalen als am schwächsten wahrgenommen werden.

Bei der wahrgenommenen Qualität der Arbeit ergeben sich in vier der sechs untersuchten Einzelmerkmalen signifikante Unterschiede zwischen den Strukturvarianten. Die Bedarfsorientierung des Angebots wird bei den Netzwerken/Verbünden und den Hochschuldidaktikzentren als stärker erlebt (Einzelmerkmal Q2; HDNV: $M = 4{,}0$; HDZ: $M = 3{,}9$; höhere Skalenwerte stehen bei dieser Antwortskala für stärkere Zustimmung, mithin positivere Einschätzungen). Bei der regelmäßigen Kursevaluation wird die Arbeit der Stabsstellen und jene der Netzwerke/Verbünde als besonders positiv empfunden (Q3; ZES: $M = 4{,}6$; HDNV: $M = 4{,}5$). Dass Veranstaltungen für

Tabelle 4: Vergleich der Strukturvarianten auf Ebene der Einzelmerkmale im Bereich Information & Kommunikation (Mittelwerte auf 6-stufiger Skala zwischen 1 „sehr gut" und 6 „ungenügend"; MANOVA: Haupteffekt Strukturvariante; Signifikanz: ** signifikant mit $p < 0{,}01$; (*) marginal signifikant mit $p < 0{,}1$; n.s. nicht signifikant)

Einzelmerkmale Kommunikation & Information		alle			Strukturvarianten				MANOVA	
		N	*M*	*SD*	HDZ	ZES	HDIF	HDNV	XHD	*F*	*sig*
I1	Internetauftritt Hochschuldidaktik	161	**2,4**	1,1	2,2	2,5	2,6	2,2	2,4	1,99	(*)
I2	Broschüren & Flyer	177	**2,3**	1,1	2,1	2,4	2,6	2,0	2,3	3,18	**
I3	E-Mail-Newsletter/Rundmails	167	**2,5**	1,1	2,4	2,5	2,7	2,2	2,5	1,15	n.s.
I4	Reaktion auf E-Mail-Anfragen	118	**1,8**	1,1	1,8	2,0	2,0	1,8	1,8	1,37	n.s.
I5	Information in Hochschulmedien	105	**2,9**	1,2	2,8	2,8	3,0	2,8	2,9	0,31	n.s.

unterschiedliche Kompetenzniveaus angeboten werden, scheint aus Sicht der Befragten am ehesten bei den Netzwerken/Verbünden, etwas eingeschränkt auch bei den Hochschuldidaktikzentren und bei den externen Anbietern der Fall zu sein (Q5; HDNV: M = 4,1; HDZ: M = 3,8; XHD: M = 3,6). Die größte thematische Vielfalt wird bei den Netzwerken/Verbünden und den Hochschuldidaktikzentren wahrgenommen (Q6; HDNV: M = 4,1; HDZ: M = 4,0), aber auch die zentralen Einrichtungen/Stabsstellen und die externen Anbieter werden hier als relativ stark erlebt (ZES: M = 3,8; XHD: M = 3,7). Die Qualität der Arbeit der in Instituten/Fachbereichen organisierten Hochschuldidaktik (HDIF) wird bei allen hier relevanten Einzelmerkmalen am schwächsten eingestuft.

Hinsichtlich aller vier untersuchten Einzelmerkmale, die in einem Zusammenhang mit dem Erfolg der Hochschuldidaktik stehen, erweisen sich die Unterschiede zwischen den Strukturvarianten als statistisch sigfinikant: Die Netzwerke/Verbünde werden am stärksten von allen Strukturvarianten als „auf dem neuesten Stand" wahrgenommen (Einzelmerkmal E1; HDNV: M = 2,2), gefolgt von den Hochschuldidaktikzentren und den zentralen Einrichtungen/Stabsstellen (HDZ: M = 2,5 bzw. ZES: M = 2,6). Den Netzwerken/Verbünden wird ein besonders hoher Grad an Realismus zugeschrieben (E2; HDNV: M = 2,3), gefolgt von den zentralen Einrichtungen/Stabsstellen (ZES: M = 2,6) und, nochmals leicht abgestuft, den Hochschuldidaktikzentren (HDZ: M = 2,8). Ein relativ hohes Ansehen mit durchschnittlichen Einschätzungen leicht links des Skalenmittelpunkts zwischen „hoch angesehen" und „verpönt" genießen Netzwerke/Verbünde sowie Hochschuldidaktikzentren (E3; HDNV: M = 3,2 bzw. HDZ: M = 3,4), und hinsichtlich des Engagements werden ebenfalls die Netzwerke/Verbünde am positivsten eingestuft (E4; HDNV: M = 2,0), mit gewissem Abstand gefolgt von den zentralen Einrichtungen/Stabsstellen und den Hochschuldidaktikzentren (ZES: M = 2,3 bzw. HDZ: M = 2,4). Externe Anbieter (XHD) und die in Instituten/Fachbereichen organisierte Hochschuldidaktik (HDIF) werden demgegenüber bei allen vier erfolgsrelevanten Einzelmerkmalen als am schwächsten eingeschätzt.

Tabelle 5: Vergleich der Strukturvarianten auf Ebene der Einzelmerkmale der Qualität der Arbeit (Mittelwerte auf 5-stufiger Skala zwischen 1 „überhaupt nicht" und 5 „voll und ganz"; MANOVA: Haupteffekt Strukturvariante; Signifikanz: ** signifikant mit p < 0,01; (*) marginal signifikant mit p < 0,1; n.s. nicht signifikant)

Einzelmerkmale	alle			Strukturvarianten					MANOVA	
Qualität der Arbeit	*N*	*M*	*SD*	HDZ	ZES	HDIF	HDNV	XHD	*F*	*sig*
Q1 rechtzeitige Kursankündigung	226	**4,4**	0,9	4,5	4,4	4,2	4,5	4,3	0,98	n.s.
Q2 Angebot am Bedarf der Nutzer orientiert	202	**3,7**	1,0	3,9	3,7	3,5	4,0	3,7	2,05	(*)
Q3 regelmäßige Kursevaluation	136	**4,3**	1,1	4,4	4,6	3,6	4,5	4,4	11,77	**
Q4 schneller und einfacher Abruf von Informationen	202	**4,1**	1,1	4,3	4,1	3,9	4,2	4,1	1,41	n.s.
Q5 Veranstaltungen für unterschiedl. Kompetenzniveaus	194	**3,6**	1,3	3,8	3,4	3,2	4,1	3,6	3,79	**
Q6 breite thematische Vielfalt	210	**3,8**	1,2	4,0	3,8	3,1	4,1	3,7	5,71	**

Tabelle 6: Vergleich der Strukturvarianten auf Ebene der Einzelmerkmale des Erfolgs der Arbeit (Mittelwerte auf semantischem Differenzial zwischen 1 erstgenannter und 7 letztgenannter Antwortpol; MANOVA: Haupteffekt Strukturvariante; Signifikanz: ** signifikant mit p < 0,01; * signifikant mit p < 0,05)

Einzelmerkmale	alle			Strukturvarianten					MANOVA	
Erfolg der Arbeit	*N*	*M*	*SD*	HDZ	ZES	HDIF	HDNV	XHD	*F*	*sig*
E1 auf dem neuesten Stand vs. veraltet	216	**2,8**	1,5	2,5	2,6	3,4	2,2	3,1	4,53	**
E2 realistisch vs. realitätsfern	204	**2,9**	1,6	2,8	2,6	3,5	2,3	3,2	4,40	**
E3 hoch angesehen vs. verpönt	193	**3,8**	1,6	3,4	4,0	4,2	3,2	4,0	3,99	**
E4 engagiert vs. träge	211	**2,6**	1,6	2,4	2,3	2,9	2,0	3,0	2,60	*

6. Diskussion

Gibt es sie, die eine, die beste, die allen anderen überlegene Strukturvariante der Hochschuldidaktik? Und falls ja, warum hat sie sich nicht schon längst an allen Hochschulen durchgesetzt und durch ihr leuchtendes Beispiel jegliche weitere Strukturdiskussion überflüssig gemacht? Die Ergebnisse zeigen, dass es diese eine, allen anderen überlegene Strukturvariante nicht gibt, jedenfalls war sie nicht unter den hier untersuchten fünf Prototypen zu finden und ließ sich daher anhand der erhobenen Einschätzungen, Wahrnehmungen und Bewertungen von Hochschuldidaktikern, Kooperationspartnern, Nutzern und nicht-Nutzern nicht aufspüren. Allerdings folgt hieraus nicht, dass jedwede Strukturvariante gleichwertig sei, als seien Arbeitweise, Wirkungen und Erfolge ganz unabhängig von den Strukturen der Hochschuldidaktik zu denken (vgl. Webler 2000).

Vielmehr legen die Einschätzungen der Befragten nahe, dass drei Strukturvarianten zur Erfüllung der Kernaufgabe alltragspraktisch relevanter Angebote an Lehrende zu den aussichtsreicheren Formen zählen: Die eigenständigen, dem wissenschaftlichen Bereich eng verbundenen Hochschuldidaktikzentren (HDZ) werden hinsichtlich ihrer Information und Kommunikation besonders stark eingeschätzt. Die Qualität ihrer Arbeit wird insgesamt am positivsten gesehen, insbesondere aufgrund einer recht ausgeprägten Nutzerorientierung und Angebotsvielfalt, sie sind zudem vergleichsweise hoch angesehen und gelten als auf dem neuesten Stand. Doch auch eine Hochschuldidaktik, die – manchmal gar nicht unter diesem expliziten Namen – in Form einer zentralen Einrichtung, Stabsstelle oder vergleichbaren Struktur aufgestellt ist (ZES), wird als qualitätsvoll und kommunikationsstark wahrgenommen, während allerdings die Einschätzung ihres Erfolgs zwar überdurchschnittlich, aber durchaus

etwas zurückhaltender ausfällt. Der dennoch überwiegend positive Eindruck der ZES wird geprägt von einer breiten thematischen Vielfalt, die unter anderem auf einer funktionierenden Abstimmung mit der internen Fort- und Weiterbildung und deren Angeboten beruhen könnte. Wahrgenommen wird zudem eine „professionelle" Umsetzung im Sinne einer regelmäßig erfolgenden Kursevaluation, und es herrscht der Eindruck, dass die Angebote „auf dem neuesten Stand" und „realistisch" sind. Nicht zuletzt werden aber auch die im Netzwerk oder Verbund agierenden hochschuldidaktischen Einrichtungen (HDNV) als informationsstark und ihre Arbeit als qualitätsvoll empfunden. Ihr Erfolg wird unter den hier betrachteten Strukturvarianten am höchsten eingeschätzt. Stärken liegen in der Information und Kommunikation mit den potenziellen Nutzern, in der Bedarfsorientierung, der thematischen Vielfalt und der regelmäßigen Kursevaluation, und unter den verglichenen Varianten genießen sie das höchste Ansehen und werden als am engagiertesten wahrgenommen.

Weniger aussichtsreich – aber nicht etwa völlig aussichtslos, sondern mit eigenen Profilen von Stärken und Schwächen – werden die im Institut/Fachbereich organisierte Hochschuldidaktik (HDIF) und die externen Anbieter (XHD) eingeschätzt. Die Bewertung der von ihnen ausgehenden Information und Kommunikation unterscheidet sich in mehreren Punkten nicht oder nur unwesentlich von der Arbeitsweise der drei als unter dem Strich erfolgreicher herausgestellten Varianten (vgl. Tabelle 4, nur zwei von fünf Einzelmerkmalen mit statistisch signifikanten Unterschieden). Allerdings werden gerade bei den HDIF-Angeboten trotz ihrer Nähe zur Wissenschaft und ihrer fachlichen Verankerung die für den Erfolg ausschlaggebenden Einzelmerkmale zum Teil erheblich kritischer eingeschätzt (vgl. Tabelle 5, mit erheblichen Abständen zu den anderen Strukturvarianten). Die externen Anbieter schließlich können zumindest hinsichtlich der wahrgenommenen Qualität ihrer Arbeit in mehreren Einzelmerkmalen gut mithalten, auch wenn ihnen auf der anderen Seite die Nähe zur jeweiligen Hochschule und der Eindruck des „speziell für uns Gemachten" fehlen mag.

Neben diesen Unterschieden hinsichtlich der auf die „Alltagspraxis" gerichteten ersten Kernfunktion der Hochschuldidaktik ist anzunehmen, dass sich auch die Voraussetzungen der fünf Strukturvarianten für ihre in der vorliegenden Studie explizit nicht näher betrachteten Ausfüllung der wissenschaftlichen und hochschulpolitischen, auf Strukturen und Studienreform gerichteten zweiten Kernfunktion (vgl. Webler, 2000) stark unterscheiden: Stärker institutionalisierte und zugleich relativ unabhängig agierende Strukturvarianten (HDZ, HDNV) dürften hier im Vorteil gegenüber schwächer institutionalisierten und/oder in Weisungsstrukturen eingebundenen Strukturvarianten (ZES, HDIF, XHD) sein.

Zu bedenken ist jenseits all dieser Unterschiede zwischen den Strukturvarianten, dass es eine erhebliche Streuung der individuellen Einschätzungen gibt (vgl. Tabelle 2; Häufigkeitsverteilung der Antworten) und dass keine der bislang existierenden Strukturvarianten als durchweg informationsschwach, von mangelhafter Qualität und erfolglos herausgestellt wurde – allerdings auch keine als durchweg informationsstark, qualitätsvoll, erfolgreich. Die mittleren Einschätzungen (vgl. Tabelle 3) liegen zumeist nur leicht oberhalb des jeweiligen Skalenmittelpunkts, welcher die Trennlinie zwischen den überwiegend kritischen und den überwiegend positiven Einschätzungen markiert. Der positivste Antwortpol – überzeugende und ansprechende Information und Kommunikation, reibungslose und bedarfsorientierte Qualität der Arbeit sowie klar erkennbare Erfolge durch Realitätsnähe, hohes Ansehen und engagiertes Auftreten – ist für alle Strukturvarianten eher in einiger Entfernung als unmittelbar greifbar. Hierzu mag beitragen, dass einige die „Aktivitäten der Hochschuldidaktiker für überflüssig, wenn nicht sogar schädlich" (Taschner 1996, S. 101) halten und dass diese Kritiker auch durch exzellente Arbeit der Hochschuldidaktik-Stellen nicht zu überzeugen waren. Hierzu mag aber ebenso beitragen, dass die Hochschuldidaktik, so wie sie gegenwärtig an vielen Hochschulen betrieben wird, noch nicht in solchen Strukturen stattfindet, dass optimales Arbeiten, gute Information und – in letzter Konsequenz – die angestrebten Wirkungen und Erfolge gewährleistet sind, bis hin zu der Mehrheit der Hochschulen, die bislang noch gar keine eigene Hochschuldidaktik-Stelle haben (Schmidt 2007).

Der zweifache Strukturvorschlag des Wissenschaftsrats – interne Fortbildungsstellen plus hochschulübergreifende Fachzentren – stellt eine Kombination und Abwandlung, zum Teil aber auch eine Abkehr von bereits existierenden Strukturvarianten dar (vgl. Tabelle 1): Hochschulintern ginge es um die Positionierung der Hochschuldidaktik im Sinne der bislang nur leicht überdurchschnittlich erfolgreichen Stabsstellen, während die Erfolgsmodelle des Hochschuldidaktikzentrums und des hochschuldidaktischen Verbundes hier eher zurückgedrängt würden. Das Netzwerkprinzip würde zwar auf der hochschulübergreifenden Ebene mit den Fachzentren wieder eingeführt, allerdings in Kombination mit einer fachdisziplinären Ausrichtung, welche sich gemäß der hier vorliegenden Ergebnisse (vgl. HDIF) bislang aber nicht als Erfolgsmodell erwiesen hat. Käme es zu einer Umsetzung dieser Strukturvorschläge, würden also einige offenkundige Stärken der jetzt vorhandenen Prototypen verloren gehen. Dies würde umso mehr gelten, falls nur ein Teil der Empfehlungen Realität würden, beispielsweise nur interne Fortbildungsstellen ohne gleichzeitigen Aufbau der hochschulübergreifenden Fachzentren, oder ausschließlicher Aufbau letzterer, ohne gleichzeitig in den einzelnen Hochschulen eigene Strukturen mit hochschuldidaktischer Aufgabenstellung einzurichten. Letzteres Szenario hätte mit rund 15 Mio. Euro zwar das geringste Investitionsvolumen (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 115), käme jedoch der Strukturvariante der externen Hochschuldidaktik ohne interne Struktur und damit einer der schwächsten Varianten sehr nahe.

Die für die künftige Struktur der Hochschuldidaktik entscheidende Frage ist nicht an die Erkenntnis gebunden, welche Strukturvariante oder welche Kombination von ihnen „in Wahrheit" das Optimum darstellt. Vielmehr ist zu fragen, wie die Stärken und Erfahrungen der bislang

im deutschsprachigen Raum etablierten Hochschuldidaktik genutzt werden können und welche zusätzlichen oder alternativen Strukturen aufzubauen sind, um offenkundig bestehende Schwächen auszugleichen und Entwicklungspotenziale auszuschöpfen. Nach den hier vorliegenden Ergebnissen besteht wenig Anlass, bestehende Hochschuldidaktikzentren in die durchaus etwas kritischer eingeschätzten zentralen Einrichtungen und Stabsstellen ohne wissenschaftliche Aufgaben zu überführen, oder aber die im Grundverständnis einer Querschnittsaufgabe „Hochschuldidaktik" agierenden Netzwerke und Verbünde durch ebenfalls hochschulübergreifende, jedoch an einzelnen Disziplinen oder Fächergruppen orientierte Fachzentren und deren Netzwerke zu ersetzen.

Im Sinne der zentralen Aufgabenstellung der Hochschuldidaktik – Stärkung der lehrbezogenen Kompetenzen, Impulse für die Weiterentwicklung von Lehrkonzepten, Förderung innovativer und bedarfsgerechter Lehrmethoden – würde hingegen eine Orientierung an den Vorzügen der drei „besten" Strukturvarianten aussichtsreich erscheinen: (1) Künftige hochschuldidaktische Einrichtungen könnten demnach durch strukturelle und personelle Autonomie und durch die Besetzung zumindest eines Teils der Stellen mit wissenschaftlichem, d.h. forschendem Personal so eigenständig, glaubwürdig und innerhalb des akademischen Bereichs so legitim wie die bereits bestehenden Hochschuldidaktikzentren positioniert werden. (2) Durch Zielvereinbarungen und durch evaluationsbasierte Rechenschaftslegung, durch die Einbindung in die Lehrstrategie der Hochschule sowie durch die Besetzung eines weiteren Teils der Stellen durch Personal, welches über eine Ausbildung im Hochschulmanagement verfügt, könnten künftige hochschuldidaktische Strukturen so funktional und strategisch wirksam gestaltet werden wie die bereits existierenden Stabsstellen bzw. zentralen Einrichtungen. (3) Durch Kooperationsverträge und durch die Förderung gemeinsamer Forschungsvorhaben (z.B. wissenschaftliche Begleitforschung, Evaluation, Entwicklung bedarfsgerechter E-Learning-Ansätze), durch die Ausformulierung von regional abgestimmten Lehrprofilen sowie durch die mobilitätsfördernde Stärkung hochschulübergreifender Workshop-, Seminar- und Beratungsangebote könnte die künftige Hochschuldidaktik schließlich so vernetzt und vielfältig werden, wie die bestehenden hochschuldidaktischen Verbünde und Netzwerke es jetzt schon sind.
Die Analyse der Strukturmerkmale der bislang existierenden Varianten (vgl. Tabelle 1) legt nahe, dass all diese Funktionen nicht zugleich durch eine einzige Strukturvariante erfüllt werden können. Die vom Wissenschaftsrat (2008) angeregte Aufteilung in zwei parallele, aufeinander Bezug nehmende, jedoch mit unterschiedlichen Aufgabenprofilen belegte Strukturen, erscheint daher als für alle Beteiligten bedenkenswerter Ausgangspunkt. Aufgabe einer derartigen mehrgleisigen Hochschuldidaktik wäre es, am bislang erreichten Stand der Dinge anzuknüpfen und die bestehenden Potenziale hinsichtlich der Information und Kommunikation, der wahrgenommenen Qualität der Arbeit und des Erfolges hochschuldidaktischer Angebote weiter auszubauen. Hier besteht bei allen untersuchten Strukturvarianten Spielraum nach oben, was – ganz im Sinne des Wissenschaftsrates – aber auch eine personelle Stärkung und zeitlich verlässliche Ausstattung der entsprechenden hochschuldidaktischen Einrichtungen erforderlich macht: 100 Mio. Euro jährlich für alle Hochschulen zusammen erscheint da nicht zuviel verlangt.

Literaturverzeichnis

AHD (Hg.) (2003): Hochschuldidaktik in Deutschland. (DUZspecial vom 12. September 2003). Berlin.

Berendt, B. (2006): „Academic Staff Development (ASD)" im Kontext und zur Unterstützung des Bologna-Prozesses. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre (L 2.2). Berlin, S. 1-57.

Craanen, M./Huber, L. (Hg.) (2005): Notwendige Verbindungen: Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld.

Fry, H. (2006): Professionalisierung akademischer Lehrtätigkeit: Ein kurzer Bericht zur Entstehung der akkreditierten Programme in Großbritannien. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 1/H. 2, S. 95-108.

Gosling, D. (2001): Educational development units in the UK – what are they doing five years on? International Journal for Academic Development, Vol. 6/No. 1, pp. 74-90.

Huber, L. (1969): Kann man Hochschuldidaktik „institutionalisieren"? (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 5). Hamburg.

Schmidt, B. (2007): Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche. Hochschulmanagement, Jg. 2/H. 1, S. 22-29.

Schmidt, B. (in Vorb.): Zeit für ein neues Image? Die Hochschuldidaktik in Selbst- und Fremdeinschätzungen.

Taschner, R. (1996): Hochschuldidaktik - der klammheimliche Zynismus. In: Brinek, G./Schirlbauer, A. (Hg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien, S. 101-104.

Webler, W.-D. (2000): Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. Das Hochschulwesen, Jg. 48/H. 2, S. 44-49.

Wildt, J. (2003): Editorial: Hochschuldidaktik in Deutschland. In: AHD (Hg.), Hochschuldidaktik in Deutschland (DUZspecial vom 12. September 2003). Berlin, S. 3.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (Drucksache 8639-08). Berlin.

■ **Dr. Boris Schmidt,** Dipl.-Kfm. Dipl.-Psych.
Berater, Trainer & Coach bei consult31,
E-Mail: schmidt@consult31.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peer Pasternack: Politik als Besuch

ISBN 3-937026-40-1, Bielefeld 2005, 253 Seiten, 29.70 Euro

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

Heinz W. Bachmann

Konzeptionelle Überlegungen zum Aufbau einer systemrelevanten Hochschuldidaktik

Heinz W. Bachmann

Heinz W. Bachmann is interested in the development of this matter as well. But, in his contribution **"Conceptual Considerations on the development of system-relevant didactics"** he presents a different approach. The author is introducing answers to the self imposed question: "How should didactics in higher education, that seeks to change not only the teaching behaviour of individual lecturers, but claims to support systemic changes in teaching in an educational establishment look like?" In order to avoid a reduction of didactics in higher education to a mere repair service for already incurred deficits, didactics should not be blind to causes of frameworks in teaching and learning. Therefore, a systemic context of the actions is necessary. The author emphasizes the necessity of combining several approaches in building the programs and targeting quality improvement through feedback control systems. And he makes didactical training compulsory - linked to incentives and negative sanctions.
Moreover, he demonstrates the usefulness, indeed the indispensability of didactics in higher education as a personnel and organisational shaping factor.

Wie muss eine Hochschuldidaktik aussehen, die nicht nur das Lehrverhalten einzelner Dozierenden verändern will, sondern den Anspruch erhebt, systemische Veränderungen einer Bildungsinstitution in der Lehre zu unterstützen?

1. Einleitung

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain (Reichert/Tauch 2003, S. 17). Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.
Wie reagiert man in der Schweiz auf diese neuen Herausforderungen? Mit der Einführung der Fachhochschulen als neuer Hochschultyp sind auch die Anforderungen an die Dozierenden neu definiert worden. Neben eigener Forschungstätigkeit und Erbringen von Leistungen an Dritte ist die Lehre jedoch nach wie vor ein zentrales Element der Tätigkeit von Fachhochschuldozierenden. Fachkompetenzen im Unterrichtsfach sind dafür notwendige aber nicht hinreichende Bedingung. Das Eidgenössische Fachhochschulgesetz vom Oktober 2005 schreibt darum in Artikel 12 vor: „Die Dozentinnen und Dozenten müssen sich über eine abgeschlossene Hochschulausbildung, über Forschungsinteresse sowie über eine didaktische Qualifikation ausweisen". Aus diesem Grund beauftragte die Zürcher Fachhochschule die Pädagogische Hochschule Zürich, einen Zertifikatslehrgang in Hochschuldidaktik (CAS HD, Certificate of Advanced Study in Hochschuldidaktik) zu entwickeln.
Schwerpunktthemen in diesem Angebot sind:

- **Planungskompetenz** Strukturieren und exemplarisches Auswählen des Lernstoffes, Formulieren von Lernzielen, Assessment der Lernenden, Wissensmanagement, Kooperieren mit Fachkolleginnen und -kollegen,
- **Leitungskompetenz** Entwickeln eines Rollenverständnisses als Hochschuldozierende/r,Coachen von Studierenden, Moderation von Gruppenprozessen, Umgang mit Konflikten, Initiieren von Lernprozessen,
- **Methodenkompetenz** Organisieren von Lernarrangements unter Berücksichtigung von Lerntheorien: Kooperatives Lernen, problemorientiertes Lernen, Lernen in Großgruppen; Fördern des „Selbstgesteuerten Lernens",
- **Praxistransfer** Begleiten der Dozierenden bei der Umsetzung des Gelernten in der Praxis.

Die drastische Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens führt – bis auf einen unentbehrlichen Sockel vom Zusammenhangs- und Überblickswissen – zur relativen Abwertung des reinen Faktenwissens und damit zur Aufwertung des Wissensmanagements, der Fähigkeit zur Erschließung, Priorisierung und Strukturierung des Wissens (Willke 2004, Wiater 2007). Diese Entwicklung weg von der Stoffzentrierung in der Lehre hin zur Kompetenzorientierung im Studium ist begleitet von einem „shift from teaching to learning" - vom Dozierenden zum Lerncoach (Webler 2004, Welbers et al 2005). In diesem neuen Verständnis von Hochschullehre liegt der Fokus also nicht mehr primär auf dem Lehren sondern auf der Optimierung von studentischen Lernprozessen.
Der Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik (CAS HD) berücksichtigt diese Neuausrichtung in der Lehre und richtet sich an Dozierende und Wissenschaftliche Mitarbeitende von Hochschulen (Fachhochschulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen), die in der Lehre tätig sind oder in absehbarer Zeit tätig sein werden.

2. Transferwirksamkeit von hochschuldidaktischen Weiterbildungen

Unter dem Aspekt der Systemrelevanz ist es von zentraler Bedeutung, dass das in der Weiterbildung Gelernte auch in der Lehre umgesetzt wird. Das scheint so trivial, dass man sehr oft kaum Rechenschaft darüber ablegt, ob das tatsächlich der Fall ist. Wie viele Weiterbildungen werden aber von Teilnehmenden besucht, als gut befunden und trotzdem unterbleibt dann eine Umsetzung im Alltag? Gerade wenn ein Paradigmawechsel ansteht, ist die Trägheit der Organisation, das fehlende Bewusstsein und die fehlende Veränderungsbereitschaft bei den beteiligten Akteuren nicht zu unterschätzen (Kriz et al 1990, Wüthrich et al 2006). Ein Paradigmawechsel braucht Zeit. Ein schöner Beleg für diese Erkenntnis ist die Aussage einer kritischen aber engagierten Dozentin, die erst gegen Ende des CAS HD so richtig verstanden hat, worum es bei der Neuorientierung in der Lehre geht: „Was zeitgemäße Hochschuldidaktik anstrebt und bewirkt, habe ich erst durch die direkte Selbsterfahrung im Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik wirklich verstanden. Der praxisnahe Zugang zu Methoden des kooperativen und selbstgesteuerten Lernens hilft mir, das neue Wissen nun in der eigenen Lehre erfolgreich umzusetzen" (www.phzh.ch/content-n1089-sD.html).
Aus obigen Überlegungen wurde darum bewusst auf ein Angebot von einzelnen Weiterbildungsmodulen verzichtet, das in immer wieder neuer Zusammensetzung von Teilnehmenden durchgeführt wird, wie das an vielen Hochschulen der Fall ist. Im eingangs beschriebenen Angebot ist es zwar möglich, einzelne Module zu besuchen, es wird aber favorisiert, dass man den ganzen CAS HD besucht. Der Zertifikatslehrgang wird berufsbegleitend absolviert. Er findet normalerweise in Blöcken von zweieinhalb Tagen statt, die in der Regel über ein Jahr verteilt sind. Er setzt sich aus fünf Pflichtmodulen und einem Wahlmodul mit einer Arbeitsleistung von jeweils 30 Stunden zusammen. Hinzu kommen 45 Stunden für das Führen eines Lernjournals, 30 Stunden für die Teilnahme in einer Lerngruppe mit Peers und 45 Stunden für eine Zertifikatsarbeit in Form eines Lehr-/Lernportfolios. Dies entspricht einer Gesamtarbeitszeit von 300 Stunden.
Die Module des Zertifikatslehrgangs sind als Workshops konzipiert. Bei diesem Lernarrangement lernen die Teilnehmenden vorwiegend durch Selbsterfahrung, indem sie selbst aktiv werden. Praxisorientierte Fragestellungen und Aufgaben bilden den Kern der Lernsituation. Lernen besteht nicht in der Rezeption von Inhalten, sondern in der aktiven Verarbeitung der konkreten Erfahrungen in der aktuellen Situation und der sukzessiven theoretischen Verallgemeinerung dieser Erfahrung durch die Kommunikation mit den anderen Teilnehmenden in den Gruppen- und Feedbackphasen. Das methodische Konzept erlaubt den Teilnehmenden, an sich selbst zu erfahren, was sie später in der Lehre anwenden sollen. Zugleich werden Sie verschiedentlich in die Situation der Studierenden versetzt und erleben die Lehre aus deren Perspektive.
Eine längere, zusammenhängende Weiterbildung hat gegenüber isolierten Einzelveranstaltungen weitere Vorteile. Die Gruppendynamik ist eine ganz andere. Vertrauen und Offenheit sind in einem Maße möglich, die Kurzzeitangebote nicht zulassen. Man freut sich zum Beispiel auf die nächste Veranstaltung nur schon aus dem Grund, die anderen Teilnehmenden wieder zu treffen. Über Zeit entsteht ein Vertrauensverhältnis, das oft hilfreich ist, wenn es darum geht, Lernwiderstände zu überwinden. Neue Ideen werden von den Teilnehmenden zumindest einmal zur Kenntnis genommen, weil man die Erfahrung gemacht hat, dass auf die Kursleitung Verlass ist. Vergangene Erfolgserlebnisse werden zu Katalysatoren bei der Bewältigung neue Lernherausforderungen.
Bewusst wurde auch entschieden, Dozierende der verschiedensten Fachrichtungen zusammenzunehmen. Die unterschiedliche fachliche Herkunft der Teilnehmenden ist eine Chance, alternative Lehrmethoden und didaktische Handlungsweisen kennen zu lernen und im Austausch zu reflektieren. Die Kenntnis des „Anderen" erlaubt das „Eigene" neu zu bewerten. Die oft geforderte interdisziplinäre Zusammenarbeit wird hier gelebt und erlaubt eine berufliche Vernetzung über das Fachgebiet hinweg. Ärzte, Mathematiker, Juristen, Chemiker, Künstler, Pädagogen, Agronomen, Informatiker und Pflegepersonal sind nur einige Beispiele der vertretenen Berufsgruppen.
Alle Module werden durch E-Learning-Sequenzen unterstützt. Das Führen eines Blogs zwischen den einzelnen Präsenzveranstaltungen ist obligatorisch. Der Blog erlaubt dem Kursleitenden, das Thema Lernen/Lehren präsent zu halten und den Teilnehmenden quasi bei der Umsetzung des Gelernten über die Schulter zu schauen. Ein willkommener Nebeneffekt ist, dass man die Teilnehmenden persönlich sehr gut kennenlernt. Wer ist pflichtbewusst? Wer schiebt Aufträge ständig vor sich her? Wer präsentiert gute Lösungen, wer gute Entschuldigungen für nicht gelöste Aufgaben? Wer ist ein Minimalist, wer engagiert sich überdurchschnittlich? Die geforderte schriftliche Reflektion der eigenen Lehre mit individuellem Feedback durch den Kursleitenden erlaubt,

auf die persönliche Situation jedes Einzelnen besser einzugehen. Der Kurs ist nun nicht beschränkt auf Einzelveranstaltungen sondern dauert eigentlich kontinuierlich 1 Jahr, weil die Zeit zwischen den Modulen aktiv genutzt wird. Das so entstehende Vertrauensverhältnis ist eine wichtige Grundlage für ein allfälliges, selbst gewünschtes Coaching bei Schwierigkeiten.
Im Winterhalbjahr besuchen sich je zwei Dozierende gegenseitig am Arbeitsplatz. Auf Wunsch kann auch der Kursleitende dazu eingeladen werden, was nicht selten vorkommt. Die Schulung der Unterrichtsbeobachtung zusammen mit dem Vermitteln adäquater Feedbackregeln ermöglicht eine positive Nutzung dieses Angebots. Der Besuch am Arbeitsplatz sorgt dafür, dass mindesten einmal im Kurs das Gelernte im Alltag umgesetzt werden muss. Die positive Erfahrung zeigt einem, dass es auch im vertrauten Umfeld möglich ist, das Gelernte zu gebrauchen.
Ein Höhepunkt für viele ist die gemeinsame Studienreise am Schluss. Dabei geht es darum, ein internationales Beziehungsnetz zu knüpfen oder zu erweitern und andere Ansätze im Hochschullernen aus erster Hand kennenzulernen. Verschiedene Teilnehmende waren anschließend auch positiv motiviert, ihre Fremdsprachenkenntnisse aufzufrischen und zu vertiefen. Am Ende der Reise bildet die Gruppe eine verschworene Gemeinschaft, die auch über CAS HD hinaus bestand hat. In diesem Sinne ergibt sich auch eine kritische Maße von Gleichgesinnten, die nötig ist, wenn man neue Ideen umsetzen will.

3. Entwicklungsschritte beim Bereitstellen eines hochschuldidaktischen Angebotes

Im Verständnis des Autors gibt es zwei grundsätzlich verschiedene Vorgehensweisen, wie man ein hochschuldidaktisches Angebot entwickeln kann:
- **Theoriebasierte Angebotsentwicklung** mit Fokus auf *state of the art* wie Hochschullehre aussehen könnte gemäß Literaturangaben und *bench mark* mit anderen erfolgreichen Hochschulen.
- **Faktenbasierte Angebotsentwicklung mit klaren Zielvorgaben der Schulleitung**, Erhebung des Ist-Zustandes in der Lehre (Baselinestudie) und resultierend auf der Lücke zwischen **Ist-Soll unter Berücksichtigung der Ressourcen** anschließende Angebotsentwicklung.

Bedingt durch die geforderte rasche Bereitstellung eines Angebotes für die Zürcher Fachhochschule wurde ein *Certificate of Advanced Study* in Hochschuldidaktik entwickelt (siehe Einleitung) basierend auf Erfahrungen eines ähnlichen früheren Auftrages des Autors in einer anderen Institution. Pate standen dabei die eigenen persönlichen Erfahrungen, die Auseinandersetzung mit angelsächsischen Modellen bedingt durch eine internationale Zusammenarbeit und intensiven Literaturrecherchen. Diese theoriebasierte Vorgehensweise hat aber einige Nachteile:
- Fehlende Publikationen zu *bench marks* speziell in der Schweiz,
- durch den Transformationsprozess in der Hochschullehre in Folge der Bologna-Reform ist die *state of the art* weniger klar als auch schon vorher.

Die faktenbasierte Vorgehensweise hat zudem einige nicht zu unterschätzende Vorteile:
- Eine Baselinestudie zeigt klar, wo die Lehre an einer bestimmten Hochschule steht.
- Eine Baselinestudie erlaubt zudem, Veränderungen in der Lehre über die Zeit festzustellen.

Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen wurde darum parallel zur theoriebasierten Angebotsentwicklung beschlossen, den zweiten Ansatz nicht zu vernachlässigen und eine Baselinestudie zu machen (Bachmann 2009a).
Hinweise, wie weit Kurse in Hochschuldidaktik das Lehren/Lernen an Hochschulen beeinflussen, kann man mit der Wiederholung der Studie erhalten. Die Studie ist so angelegt, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt problemlos wiederholt werden kann. Damit erhält man mögliche Anhaltspunkte über die Effektivität der durchgeführten, hochschuldidaktischen Interventionen und damit ist auch die zentrale Frage der Transferwirkung von Kursen für das Lehren/Lernen an Hochschulen fundierter diskutierbar.
Der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen kann auf verschiedenen Ebenen gemessen werden. Nach Kirkpatrick (1994) ist dabei die Schwierigkeit der Datenerhebung proportional zur Validität der erhobenen Daten (vgl. auch Bamber 2004).
Rückmeldungen (Reaktion der Lernenden) von Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen können am Schluss eines Kurses rasch erhoben werden z.B. mit *Smilies* (☺) zur Abfragung der Kurszufriedenheit. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden sagt allerdings nur bedingt etwas zur Qualität der Weiterbildung aus. Zur Bestimmung des Gelernten eignen sich Tests zu Beginn und am Ende des Kurses wesentlich besser. Wie weit allerdings diese Zunahme an Einstellungen, Wissen und Können im Alltag umgesetzt wird, bleibt offen. Ob das Gelernte tatsächlich angewendet wird, kann nur durch Beobachtung am Arbeitsplatz selbst festgestellt werden. Die letzt endlich entscheidende Frage, ob im Falle einer Fachhochschule Didaktikkurse dazu beitragen, die Wettbewerbsfähigkeit einer Institution zu steigern, ist kaum mehr zu messen.

Abbildung 1: Erfolgsmessung von Weiterbildungsmaßnahmen nach Kirkpatrick

Schwierigkeit der Datenerhebung	Ebene der Datenerhebung	Aussagekraft der Daten zur Weiterbildungsmaßnahme
sehr schwierig	Resultate der Organisation	hoch
	Performance on-the-Job	
↑	Gewinn an Knowledge-Skill-Attitude	↑
	Reaktion der Lernenden	
einfach		niedrig

Das Erstellen einer Baselinestudie entspricht zudem einem modernen Verständnis von faktenbasierter Schulentwicklung:

Obwohl aus der Sicht der Didaktik eine Erhebung von Eingangsvoraussetzungen, also dessen was Adressaten von Bildungsmaßnahmen bei Beginn fachlich wie motivational bereits einbringen, vorgesehen ist, findet eine solche in institutionalisierten Programmen selten statt. Auch für Individuen ist eine gründliche Auseinandersetzung mit Nichtwissen bzw. fehlendem Können, speziell in Defizit betonenden Kulturen ungewöhnlich, weil sie eine Bedrohung des Selbstwertgefühls darstellt. Es erscheint energetisch klüger, sich „proaktiv" auf einen gewünschten Zielzustand zu konzentrieren und gleich mit Lernaktivitäten zu starten, die einen diesem Zustand näher bringen können… Wenn Ziele jedoch in Unkenntnis der eigenen Lernbarrieren, sowie der authentischen Stärken und Schwächen angestrebt werden, ist der Erfolg solcher Strategien fraglich. In ähnlicher Weise betont Personalentwicklung Zielzustände und geht vom erwünschten Wissen und Können aus; häufig ohne ein individualisiertes sensibles Assessment der Art und Qualität des Nichtwissens vorzunehmen. (Schneider 2006, S. 100).

Eine Baselinestudie zeigt in einer Momentaufnahme was ist unter einem bestimmten Sichtwinkel, kann aber nicht die Zielvorgabe ersetzen. Die Studie kann Hochschulleitungen aber helfen zu sehen, wo die eigene Institution steht im Bezug auf die Lehre. Sie ist weiterhin hilfreich bei der Planung einer professionellen Personalentwicklung weil sie Hinweise liefert, welcher Bedarf an Ressourcen (Geld und Zeit) sich abzeichnet bei angestrebten Zielen. Sind die Ziele zu ambitiös oder die Ressourcen bescheiden, gilt es, die Beziehung zwischen Qualität, Zeit und Geld zu beachten, wie man das aus der Managementlehre kennt (Project Management Institute 2001, Magretta 2003). Von diesen drei Kenngrößen sind immer zwei veränderbar, während die dritte Größe automatisch eine entsprechende Veränderung erfährt. Strebt man z.B. eine hohe Qualität in kurzer Zeit an, hat das hohe Kosten zur Folge. Bei niedrigen Qualitätsansprüchen, kann in kurzer Zeit mit wenig Geld schon etwas erreicht werden. Was erfahrungsgemäß aber nicht funktioniert ist das Wunschdenken mit wenig Geld in kurzer Zeit eine hohe Qualität zu erreichen.

4. Grundsätzliche Überlegungen zum Planen von hochschuldidaktischen Weiterbildungen

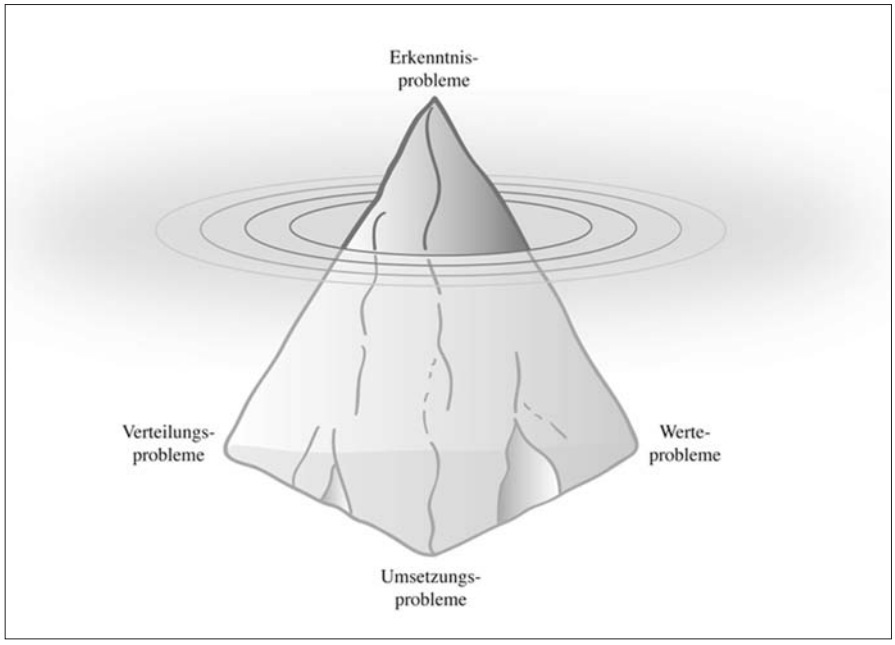
If training is the solution – what is the problem?
John Collum

Trainings- und Weiterbildungskurse sind verbreitete Methoden, unbefriedigende Performance Resultate einer Organisation in den Griff zu bekommen. Sie sind bei Vorgesetzen beliebt, weil sich damit eine vertiefte Problemanalyse der ungenügenden Leistung erübrigt und eine klar definierte Maßnahme – die Weiterbildung – verordnet werden kann. Ungenügende Leistungen können aber verschiedene Ursachen haben:

- *Skill/knowledge problem,*
- *Attitude problem,*
- *Ressource problem.*

Was ist damit gemeint? Wenn Mitarbeitende zum Beispiel häufig den Computer benutzen müssen, aber nicht wissen, wie man die Software „Word" bedient, haben sie ein Wissens- und Könnensproblem (*skill/knowledge problem*) - in diesem Falle ist eine entsprechende Schulung sinnvoll und angebracht. Können Sie den Computer bedienen, haben aber veraltete Maschinen oder zu wenig Zeit, die Maschine zu benutzen, haben wir ein Ressourcenproblem (*ressource problem*). Eine Weiterbildung ist in diesem Falle ungeeignet, das Problem zu lösen auch wenn der erste Eindruck die Vermutung nahelegt, dass die Mitarbeitenden aus Unkenntnis die Maschine nicht bedienen. Neue Maschinen und mehr Arbeitszeit wären hier die Lösung. Diese Maßnahmen kosten die Institution aber oft mehr als eine Schulung und werden darum ungern umgesetzt. Sind die Maschinen und das Know-how für die Bedienung da, kann es trotzdem zu unterdurchschnittlichen Leistungen kommen, weil die Mitarbeitenden ein Einstellungsproblem haben (*attitude problem*). Die Leistung ist schlecht, weil die Mitarbeitenden demotiviert sind, weil zum Beispiel das Vertrauen in die Führung fehlt oder das Salär schlecht ist. Eine Weiterbildung kann dieses Problem auch nicht lösen.
Schaut man sich den *shift from teaching to learning* genauer an, haben wir bei dieser Transformation sehr oft mit allen drei Problemkategorien zu kämpfen. Zum Teil verfügen die Dozierenden nicht über das nötige Wissen und Können für diese neue Art des Hochschullernens, die man vom studentischen Lernen her denken muss. Auf der anderen Seite fehlt nicht selten das Bewusstsein für die Neuorientierung und damit die Motivation, sich auf eine Umstellung der Lehre einzulassen. Oft mangelt es auch an Ressourcen, vor allem Zeit, seine Lehre auf das Lernen umzustellen. Die Bedeutung eines Themas in einer Institution kann unter anderem am Budget abgelesen werden. Ist der Budgetposten klein, kann trotz anders lautenden Beteuerungen an der Ernsthaftigkeit des Veränderungswillens gezweifelt werden.
Betont man das studentische Lernen in der Lehre, kommt man nicht darum herum, die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden neu zu überdenken. Ansätze, wie das Aussehen könnte, wurden in einem Artikel in der Zeitschrift „Das Hochschulwesen" publiziert (Bachmann 2006). In einem ermutigenden ersten Pilotversuch wurden im Herbst 2008 an der Hochschule für Technik Zürich nicht nur die Dozierenden zum neuen Lern-/Lehrverständnis geschult, sondern auch die Studierenden wurden über die veränderten Anforderungen des neuen Lern-/Lehransatzes informiert. In einer dreistündigen Einführungsveranstaltung wurden neue Lern- und Lehrformen vorgestellt und die Bedeutung des Selbstgesteuerten Lernens und des Selbststudiums erläutert. Fehlt dieser Einbezug der Studierenden, reagieren diese oft irritiert und verärgert auf die veränderten Ansprüche, da die meisten in anderen Lernsettings sozialisiert worden sind. Die geforderte neue Selbstständigkeit verunsichert sie und manche

Abbildung 2: Eisbergtopologiemodell der Bildungsprobleme (nach Bachmann 2009)



wünschen sich die traditionellen Vorlesungen zurück, wo einem klar gesagt wurde, was man lernen musste, und wo man bequem zurückgelehnt dem Vortrag des Dozierenden lauschen konnte.

Hilfreich bei der Planung von Weiterbildungsmaßnahmen ist das Eisbergtopologiemodell für Bildungsprobleme (siehe Abbildung 2).

Analog der Spitze des Eisberges werden Qualitätsprobleme in de Lehre oft als pädagogische Erkenntnisprobleme definiert, die einem ins Auge fallen. Den tiefer liegenden Ursachen, die aber vor allem für Kollisionen verantwortlich sind, wird wenig Beachtung geschenkt, weil sie wenig sicht- und greifbar sind.

Im Kontext der Fachhochschulen wäre da einmal die Werteproblematik zu nennen. Was ist an einer Hochschule wichtiger – gute Lehre, Forschung oder das Abwickeln von Projekten zur Generierung von Finanzmitteln? Ideal wäre natürlich, wenn die Dozierenden alle Aufgaben erfüllen könnten. Die Realität zeigt allerdings, dass Leute mit solchen Qualifikationen dünn gesät sind. Als Lösung bietet sich hier das Erstellen von verschiedenen, verbindlichen Kompetenzprofilen für die Dozierenden an. Fehlen diese Vorgaben, sind die Dozierenden verunsichert, was die Weiterbildung anbelangt. Wie und wo sollen sie sich weiterbilden, ist unter den gegebenen Umständen schwierig zu entscheiden. Sollen sie sich überhaupt weiterbilden und nicht einfach warten solange eine Entscheidung ausbleibt, statt viel Geld und persönliche Freizeit zu opfern?

Ein anderer sensibler Punkt ist die Verteilungsproblematik. Beim Zusammenschluss der früheren Technika zu Fachhochschulen wurden praktisch alle Dozierenden mit den unterschiedlichsten Ausbildungen in eine neue Institution überführt. Die Qualifikationsunterschiede unter den Dozierenden sind zum Teil beträchtlich und die Angst, dass sich das einmal auf das Anstellungsverhältnis und damit auch auf den Lohn auswirken könnte, nicht von der Hand zu weisen. Fehlende, klare, verbindliche Vorgaben, welche Qualitätsstandards in der Lehre gelten und welches Kompetenzprofil ein Dozent oder eine Dozentin mitbringen muss, untergräbt das Vertrauen in die Institution, erzeugt Unsicherheit und Angst, was Offenheit für Neuerungen eher verhindert statt fördert - man sucht Sicherheit im Bekannten und Scheut das Risiko des Neuen.

Ein anderer entscheidender Faktor ist die Umsetzungsproblematik. Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote wie z.B. ein Zertifikatslehrgang (CAS HD) verändern im besten Fall die Lehre von Einzelnen. Um aber eine Organisation zu entwickeln und in einer bestimmten Richtung zu bewegen, genügt es nicht, auf Freiwilligkeit zu setzen. Für eine Organisationsentwicklung braucht es klare Vorgaben, Übergangsregelungen, ein Anreizsystem und Verbindlichkeiten mit vorgesehenen Sanktionsmöglichkeiten. So wäre denkbar, dass alle Dozierenden in einer Übergangszeit von 3 Jahren die Möglichkeit hätten, sich im Bereich E-Learning weiterzubilden oder einen entsprechenden Qualifikationsnachweis zu erbringen, wobei die Kompetenzen mit Standards zu definieren wären. Um die Mitarbeitenden zur Weiterbildung zu motivieren, könnte ihnen zugesichert werden, dass ein Teil der Weiterbildung als Arbeitszeit angerechnet wird (Anreizsystem). Wer innerhalb der gegebenen Frist die Bedingungen nicht erfüllt, kann höchstens noch als Wissenschaftlicher Mitarbeiter beschäftigt werden (Sanktion). Ein solches Vorgehen ist zuerst einmal wenig populär, weil damit Veränderungen eingefordert werden. In einer Zeit, wo alles ständig im Fluss ist, werden dadurch auch Ängste ausgelöst – kann ich das überhaupt? Nach einer ersten Phase der Verunsicherung und Verärgerung würde aber dank der Transparenz und Klarheit der Vorgaben Ruhe einkehren. Leute, die sich mit den Neuerungen nicht abfinden wollen, können kündigen. Diejenigen, die bleiben sind motiviert und bringen die Institution in der gewünschten Richtung vorwärts.

Wie erwähnt, neigen wir als Pädagogen dazu, Probleme in der Lehre primär als pädagogische Erkenntnisprobleme wahrzunehmen. Tatsache ist, dass wir grundsätzlich recht gute Vorstellungen haben, wie gute Lehre aussehen kann. Was uns aber am Umsetzen der lerntheoretischen Erkenntnisse hindert, ist oft nicht fehlendes Wissen und Können, sondern strukturelle Rahmenbedingungen, *hidden agendas* der beteiligten Akteure (auch der Politik und der Bildungsadministration), fehlende Ressourcen und verbindliche Vorgaben.

5. Welchen Beitrag kann die Hochschuldidaktik zur Qualitätssteigerung des studentischen Lernens und zur Systementwicklung leisten?

Versteht man die Lehre vom studentischen Lernen her, muss die Hochschuldidaktik auch von dort her begründet werden. Über welche Kompetenzen, welches Wissen und Können, welche Einstellungen sollen unsere Studierenden verfügen am Ende des Studiums? Wie muss die Lehre aussehen, damit wir diese Kompetenzen erfolgreich vermitteln können? Welche Dozierenden brauchen wir, die geforderten Lernsettings umzusetzen und die Studierenden beim Lernprozess zu begleiten? Das Profil des Dozierenden steht also am Schluss dieser Kette. Eine Hauptaufgabe der Hochschuldidaktik besteht zuerst einmal darin, die Hochschulleitung, die Dozierenden und die Studierenden für den Paradigmawechsel, den *shift from teaching to learning* zu sensibilisieren. Eine Baselinestudie kann dazu beitragen, dass die beteiligten Akteure miteinander darüber ins Gespräch kommen. Folgende Schritte werden als hilfreich beim Umsetzen der neuen Lern-/Lehrphilosophie erlebt:

- Bereitstellung von Baselinedaten zum Ist-Zustand der Lehre,
- Erhebung zur Situation des studentischen Lernens, des selbstgesteuerten Lernens,
- *Shift from teaching to learning* – Bewusstseinsbildung unter Dozierenden und Studierenden,
- Unterstützung bei der Ausarbeitung von Vorschlägen für mögliche Kompetenzprofile von Dozierenden,
- Hilfestellung bei der Entwicklung von Qualitätsstandards in der Lehre,
- Unterstützung von Studienganleitungen bei der Entwicklung von Studiengängen mit einem Fokus auf studentischem Lernen mit entsprechenden Prüfungsformen und unter Berücksichtigung des selbstgesteuerten Lernens,
- Entwicklung und Implementierung von hochschuldidaktischen Weiterbildungen im Sinne der Kompetenzprofile unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und dem eruierten Ist-Zustand der Lehre,
- Coaching von Dozierenden beim Umsetzten des Paradigmawechsels in der Lehre (individuelle Ebene),
- Konzeptionelle Ausarbeitung von Personalentwicklungsmaßnahmen (systemischer Blickwinkel), z.B. Mentorprogramme.

Bei diesem erweiterten Verständnis von Hochschuldidaktik wird neben der traditionellen Kursentwicklung mit einem Schwergewicht auf der individuellen Entwicklung eines Dozierenden versucht, die systemische Ebene einzubeziehen. Die Hochschuldidaktik ist in diesem Sinne ein Dienstleitungsangebot für die Hochschulleitung, auf das sie bei der Entwicklung der Institution zurückgreifen kann.

Literaturverzeichnic

Bachmann, H. (2006): Ein Faltsprospekt für gutes Hochschullernen und –lehren. In: Das Hochschulwesen, Jg. 54/H. 4, S. 143-146 [www.phzh.ch/content-n1118-sD.html]

Bachmann, H. (2007): Konsequente Evaluationen von Schulreformen – was die Bildungspolitik von Wirtschaft und Forschung lernen kann. Neue Zürcher Zeitung, 23.04.2007, S. 49.

Bachmann, H. (2009): Ist unsere Schule noch zeitgemäß und artgerecht? Sauerländer.

Bachmann, H. (2009a): Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule. Bielefeld.

Bamber, R. (2004): Is there an Ideal Method for Evaluatin New Lecturer Development? In: Das Hochschulwesen, Jg. 52/H. 2, S. 75-79.

Kirkpatrick, D.L. (1994): Evaluating Development Programs: The Four Levels. San Francico.

Kriz, J./Lück, H.E./Heidbrink, H. (1990): Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Opladen.

Magretta, J. (2003): What Management is. London.

Project Management Institute (2001): A Guide to the Project Management Body of Knowledge. Newtown Square: Project Management Institute.

Reichert, S./Tauch, Ch. (2003): Trends 2003 – Progress towards the European Higher Education Area. [www-Dokument; Zugriff Oktober 2005] http://www.unige.ch/eua

Schneider, U. (2006): Management der Ignoranz. Wiesbaden.

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

Welbers, U./Gaus O. (Hg.)(2005): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld.

Wiater, W. (2007): Wissensmanagement. Wiesbaden.

Willke, H. (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg.

Wüthrich, H.A./Osmetz, D./Kaduk, S. (2006): Musterbrecher – Führung neu leben. Wiesbaden.

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

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

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

Bielefeld 2005, ISBN 3-937026-36-3, 261 Seiten, 34.00 Euro

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

Peer Pasternack

Zukunftsthemen der Hochschulforschung
Einige prognostische Blicke

Peer Pasternack

Peer Pasternack applies his attention to **"Future topics of Higher Education Research"** and ventures **"Some predictive outlooks"**. He classifies the already recognizable topics into problems that emerge short, medium and long term as well as into problems with upcoming solutions and discusses two from each time dimension. They help to direct the attention to the future, away from current problems. Partially, this extends the perspective on existing problem areas; partially it opens up entirely new research and development fields for higher education research. Such forward-looking prospects help to confront the higher education research with future issues in order to be able - in spite of growing temporal distance and predictive uncertainty – to create alternative future scenarios in time. Instead of waiting for the occurrence of problems, higher education policies can control the desired developments pro-actively.

Die Hochschulforschung kann ihre analytische Leistungskraft steigern, wenn sie nicht allein auf Gegenwartsprobleme und -themen der Hochschulentwicklung reagiert, sondern sich auch der Prognose künftig zu erwartender Themen widmet – und derart diesen Themen dann, wenn es so weit ist, nicht unvorbereitet gegenüber steht. Dabei lässt sich zwischen Themenprognosen kürzerer, mittlerer und längerer Reichweite unterscheiden. Auf dem Weg von ersteren zu letzteren steigen die prognostischen Unsicherheiten, weshalb im gleichen Maße die theoretischen Ansprüche höher und Kontaktaufnahmen zu nichthochschulforscherischer Expertise wichtiger werden.

1. Prognoseproblem und Prognosepotenzial

Als anwendungsorientiertes Forschungsfeld bezieht die Hochschulforschung ihre Themen vorrangig aus der Hochschulentwicklung. Sie kann diese um so qualifizierter bearbeiten, je eigenständiger sie die Themen inkl. ihrer nichtoffensichtlichen Basis- und Kontextprozesse identifiziert. Auch den Akteuren der Hochschulentwicklung und -politik ist nicht geholfen, wenn deren im Alltagsbetrieb identifizierte Probleme von der Forschung lediglich wissenschaftlich bestätigt und reformuliert werden. Vielmehr lassen sich die Potenziale von Forschung erst ausschöpfen, indem die Problemhorizonte der Praktiker explizit überschritten werden. Das heißt: Die je aktuellen und situationsgebundenen Problemwahrnehmungen der Akteure sind seitens der Hochschulforschung kompetent in die Gesamtlandschaft der Hochschulentwicklung einzuordnen, mithin auf der Grundlage der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nichtintendierter Handlungsfolgen, alternativer Optionen und der spezifischen Hochschulkultur, so dass weitere Dimensionen des je konkreten Problems sichtbar werden.

Dafür wiederum kann es hilfreich sein, sich gelegentlich zu vergegenwärtigen, welche Themen gleichsam im Anmarsch sind. Ein fortwährendes Environmental Scanning und strategische Frühaufklärung als Bestandteil der hochschulforscherischen Arbeit sind hierfür gute Voraussetzungen. Indem bereits schwache Signale im Umfeld wie im Kernbereich identifiziert und analysiert werden, lassen sich ankündigende Veränderungen und anbahnende Trends erkennen. Die Inhalte und Ziele einer solchen Frühaufklärung könnten so beschrieben werden: Die Hochschulforschung muss (a) Themenkonjunkturen fortwährend analysieren und dokumentieren, bemüht sich (b), bereits schwache Veränderungssignale im hochschulrelevanten Umfeld und Kernbereich zu identifizieren und zu analysieren, sollte dadurch (c) möglichst nie von einem Thema völlig unvorbereitet überrascht werden, darüber hinaus (d) gelegentlich noch verborgene Themen vorausschauend auf die Agenda setzen und sich dabei (e) nicht allzu häufig irren.

Geht es um künftige Themen, auf die vorbereitet zu sein sinnvoll sein kann, dann sollte zwischen Themenprognosen kürzerer, mittlerer und längerer Reichweite unterschieden werden. Dabei liegt es in der Natur der Sache, dass mit zunehmendem zeitlichen Horizont die Progno-

severlässlichkeit abnimmt. Prognosen werden in einer prinzipiell unaufhebbaren Situation unvollständiger Information generiert: Weder sind alle Wirkungszusammenhänge der Gegenwart bekannt, noch lassen sich alle für den Prognosegegenstand relevanten Ereignisse der Zukunft voraussehen. Überdies sind Irrtümer in der Beschreibung, wie sich Rahmenbedingungen entwickeln werden, nicht auszuschließen und sporadisch oder erratisch eintretende Einzelereignisse kaum vorherzusagen. Es gibt kein mechanisches Ableitungsverhältnis von der Entfaltung bestimmter Bedingungen zu einer bestimmten Trenddurchsetzung, und quantitative Voraussagen etwa im Bereich der Hochschulbildung sind außerordentlich schwierig.

Dies gilt zumal dann, wenn bislang als selbstverständlich vorausgesetzte Randbedingungen erodieren sollten. Prognosen werden unter bestimmten Kontinuitätsannahmen gestellt. So wurden noch vor 20 Jahren bspw. beliebige Handlungsempfehlungen, die auf Zukunftsannahmen beruhten, unter impliziten politischen Basisannahmen wie Kalter Krieg oder militärisches Gleichgewicht der Blöcke formuliert. Diese Rahmenbedingungen galten hinsichtlich ihrer Fortexistenz als äußerst stabil. Heute, und so auch in der nachfolgenden Darstellung, werden etwa parlamentarische Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, europäischer Integrationsprozess, wirtschaftliche Prosperität oder die quantitative und kulturelle Dominanz der jeweils traditionell einheimischen Bevölkerungsteile in den westlichen Ländern als stabile Rahmenbedingungen auch der näheren und weiteren Zukunft vorausgesetzt. Entfielen hingegen eine oder mehrere dieser und ähnlicher Bedingungen, müssten sich zwangsläufig auch wesentliche Korrekturen in der europäischen Hochschulentwicklung ergeben. Dies sollte gleichwohl nicht davon abhalten, auch innerhalb der Hochschulforschung prognostische Blicke in die Zukunft zu werfen.

Immerhin: Als 1989 der Ostblock zusammenbrach, waren Politikwissenschaft und Soziologie gründlich blamiert, weil sie nichts davon vorausgesehen hatten, und als 2008 das Weltfinanzsystem kollabierte, waren plötzlich alle Wirtschaftsforscher abgetaucht, weil sie zur Erklärung der Lage nichts beizutragen vermochten. Auch in der Hochschulforschung ist die Neigung weitverbreitet, den eigenen Gegenstand – das Hochschulsystem – für eine recht robuste Sache zu halten. Dies lässt sich etwa der verbreiteten Methode der Zukunftsschau – Delphi-Befragungen – entnehmen, die vorzugsweise Trendextrapolationen erzeugt (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1998; Hahn/Gregersen 2007). Ein Umstand leistet dieser Neigung Vorschub: Die Universitäten sind, neben der katholischen Kirche, die ältesten ununterbrochen existierenden Institutionen (auch wenn bei dieser Betrachtung wenigstens großzügig über das Universitätsmassensterben um 1800 hinweg gesehen werden muss). Mit avancierteren Prognosemethodiken wie der Szenariotechnik kann demgegenüber zu instruktiveren Zukunftsbildern gelangt werden (vgl. Adomßent et al. 2008). Solche sind notwendig optional, doch in jedem Falle sollten die Erfahrungen unserer wissenschaftlichen Nachbarn Anlass sein, Entwicklungen und Fragestellungen auch zu antizipieren. Gegebenenfalls kann man dann zumindest weniger überrascht sein als die Kollegen und Kolleginnen aus der Kommunismus- und der Finanzmarktforschung, siehe oben.

Im folgenden werden sechs Themen kürzerer, mittlerer und längerer Reichweite, auf die sich die Hochschulforschung voraussichtlich wird einstellen können und müssen, begründet. Die Darstellung ist exemplarisch zu verstehen: Aus der möglichen Palette werden je zwei Themen herausgegriffen, die der Verfasser für sowohl besonders wichtig für die Hochschulentwicklung als auch besonders erkenntnisträchtig für die Hochschulforschung erachtet. Ihre Zuordnung zu den drei Zeithorizonten beruht auf einer Prognose, wie schnell oder langsam sich entsprechender Leidensdruck aufbauen wird. So ist beispielsweise das Verhältnis von Bildung und Ausbildung im Hochschulstudium (unten 4.1) auch heute bereits und in der nächsten Zukunft ein Thema, das diskutiert wird. Doch als tatsächlich und unaufschiebbar klärungsbedürftiges Problem wird es voraussichtlich erst dann durchschlagen, wenn einige Absolventengenerationen praktisch erfahrbar gemacht haben, dass Studiengänge mit (zu) engen Berufsbefähigungs- und damit Ausbildungsorientierungen nicht anforderungsgerecht auf die gegebene Arbeitswelt vorbereiten.

2. Themenprognosen kürzerer Reichweite

Relativ kurzfristig kann wohl davon ausgegangen werden, dass sich einige Themen, die aktuell bereits auf die Agenda drängen, an deren Spitze schieben. Das betrifft voraussichtlich zwei veränderte Perspektiven auf laufende Prozesse: zum einen auf die Entwicklung der Governance-Strukturen der Hochschulen und der Hochschulsysteme, zum anderen auf die Umsetzungsmodalitäten der Studienstrukturreform.

2.1 Veränderte Perspektiven auf die Governance-Strukturen

Bislang befanden sich die deutschen Hochschulen hinsichtlich ihrer externen und internen Steuerung in einer Phase der weiträumigen Feldexperimente. In dieser wurden die Probleme des überkommenen etatistisch-bürokratischen Modells bearbeitet. Diese Phase wird, so kann erwartet werden, in eine Phase überführt, die sich der aktiven *Bearbeitung der reforminduzierten Probleme* widmet: Konsequenzen der Deregulierung, Gestaltung der QS/QE-Systeme und Rebürokratisierung.

Die Deregulierung der Hochschulen hat auch attraktive Regulierungsperspektiven eröffnet: Die Befreiung von der bürokratischen Detailsteuerung ist – nicht ganz ohne Gründe – nur in Tateinheit mit Evaluation und Qualitätsmanagement zu haben. Beiden eignet ein gründlicher Dokumentationsaspekt. Folglich schickt sich manchernorts die neu entstandene Reformbürokratie an, in rasender Gelassenheit die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen anzutreiben.

Oder die Akkreditierung: Annonciert war das Akkreditierungswesen als ein Beitrag zur Entstaatlichung und

Deregulierung. Es ersetzt die zuvor übliche ministerielle Prüfung neuer Studiengänge. Wo damit die Hoffnung nach weniger aufwendigen Verfahren verbunden war, wurde sie enttäuscht. Der Unterschied ist ein anderer: Für die mit erhöhten Dokumentationsanforderungen befrachteten Verfahren müssen die Hochschulen, anders als bei der ministeriellen Genehmigung früher, nun bezahlen. Die Akkreditierungsagenturen bewerten, als eine Art vervielfachter Stiftung Warentest im Hochschulsektor, die Studiengänge, doch während dies, wie es heißt, zur Qualitätssicherung führen soll, häufen sich unterdessen die Klagen über die Akkreditierungsqualität. Die Agenturen sind jedoch nur unzulänglich zur Rechenschaft zu ziehen (im Extremfall kann ihnen vom Akkreditierungsrat, den die Länder gemeinsam unterhalten, die Berechtigung zum Akkreditieren entzogen werden). Einerseits sollen sie streng bewerten, andererseits aber sind sie genötigt, sich bei der Abwicklung jedes Akkreditierungsauftrags für den nächsten Auftrag zu empfehlen. Denn sie verdienen damit ihr Geld.

Gleichfalls der Entstaatlichung und Deregulierung sollen Maßnahmen der hochschulischen Autonomieerweiterung dienen. Das erscheint sehr sinnvoll, wo es um die Rücknahme staatlicher Detailsteuerung geht, denn mit dieser ist der Staat überfordert. Allerdings lässt sich auch kaum davon absehen, dass an Hochschulen weit überwiegend öffentliches Geld ausgegeben wird und die Hochschulen einen öffentlichen Auftrag haben. Das begründete traditionell die (auch) staatliche Verantwortung für das Hochschulwesen. Dem halten die Deregulierungsbefürworter nun entgegen: Lasst die Hochschulen mal die Dinge alleine machen, dann werden die öffentlichen Gelder am wirkungsvollsten ausgegeben, denn die Hochschulen werden sich nicht durch suboptimales Ausgabeverhalten ins eigene Fleisch schneiden. Diese Argumentation hat eine spontane Plausibilität, aber auch einen Nachteil: Sie baut auf einer eindimensionalen Betrachtungsweise auf. Diese geht von der impliziten Annahme aus, alle Beteiligten würden einem hinreichend rationalen Ziel allein deshalb folgen, weil es hinreichend rational begründet ist. Das erscheint recht lebensfremd: Es sieht völlig ab von institutionellen und individuellen Interessen, Machtverhältnissen und Konkurrenzen in den Hochschulen selbst. Diese zu neutralisieren dienten bislang Checks-and-Balances-Verfahren zwischen Staat und Hochschulen, die nun abgeschafft werden.

Statt dessen gibt es nun Hochschulräte, mitunter mit beträchtlichen Entscheidungskompetenzen. Sie sind mehrheitlich mit hochschulpolitischen Laien besetzt: ein Beitrag zur realen Diffusion der Verantwortung. Die Kompetenzen haben während dessen die Rektorate und Präsidien der Hochschulen eingesammelt. Die Erweiterung der Hochschulautonomie erweist sich vorrangig als Erweiterung der Hochschulleitungsautonomie. Befreit von mancherlei Transparenzanforderung, wie sie z.B. ein Konzil herstellte, handeln die Hochschulleitungen nun. Zum Teil steuern sie, durch ihren Informationsvorsprung, auf informelle Weise die Entscheidungen des Hochschulrates, der sie eigentlich beaufsichten soll, berufen bzw. bestätigen die Dekane der Fakultäten, die dann wiederum den kompetenzamputierten Akademischen Senat dominieren, und verteilen über ihre Haushaltskompetenz Wohltaten oder aber enthalten sie vor.

Daneben ändert sich auch auf der Makroebene die Governance. Hier wird die Frage nach der Funktionsweise des reformierten Hochschulföderalismus behandelt werden müssen. Vertikal fand im Zuge der Föderalismusreform eine gewisse – entgegen verbreiteten Annahmen nicht vollständige (vgl. Pasternack 2009) – Entflechtung statt. Auf der horizontalen Ebene treffen die Länder als verfassungsrechtlich gestärkte Akteure aufeinander und müssen sich ein neues hochschulbezogenes Verständnis der Grundsätze der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse und der Bundestreue erarbeiten. Der Ausgang auch dieses Prozesses ist offen.

Eine veränderte Perspektive auf die neuen Governance-Strukturen wird die Frage in den Mittelpunkt zu rücken haben, inwieweit die neue Steuerung hinsichtlich der Hochschulqualitätsentwicklung förderliche, wirkungsneutrale oder kontraintentionale Effekte zeitigt.

2.2 Veränderte Perspektiven auf die Studienstrukturreform

Die Einführungsphase der Studienstrukturreform ist im Begriff, zum Abschluss zu gelangen. Nunmehr ist, jedenfalls in Deutschland, zu erwarten, dass in die *Bologna-Reparatur-Phase* gewechselt wird. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen.

So ist die Frage der nach den notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen zwar nicht neu, doch erhält sie durch den erhöhten Betreuungsaufwand im Rahmen der gestuften Studiengänge eine zusätzliche Dringlichkeit. Ebenso verlangt das Verständnis von Berufsbefähigung eine Klärung. Sowohl ein Bachelor- als auch ein Master-Abschluss kann in vielen Fächern nur eine bestimmte Berufs*feld*befähigung zertifizieren. Da den heutigen Studierenden kurvenreiche Berufsbiografien zu prognostizieren sind (Teichler 2003), schränkt eine verengte Orientierung auf Berufsbefähigung deren Lebenschancen ein. Die Akkreditierung ist nicht nur hinsichtlich ihrer Bürokratisierungswirkungen zu überprüfen (s.o.), sondern auch dahingehend, wie weit sich das Modell insgesamt bewährt hat. So verweist etwa der Umstand, dass es vorkommt, dass die Studienanforderungen eines Diplomstudiengangs weitgehend in ein Bachelor-Programm komprimiert werden, auf Akkreditierungsschwächen: Die Student Workloads können in den jeweiligen Akkreditierungen nicht angemessen geprüft worden sein.

Das Problem der Auslandsaufenthalte, die auch in Bachelor-Programmen mit vertretbarem Aufwand ermöglicht werden müssen, harrt einer Klärung. Zumindest solange die Auffassung vorherrscht, dass der Bachelor für die meisten Studierenden der Regelabschluss sein soll, dürfen Auslandssemester nicht allein an der Grenze zwischen Bachelor- und Master-Studium möglich sein. Da faktisch zirka ein Drittel der Studierenden Teilzeit studiert, sollte jedes Bachelor- und Master-Programm auch eine Teilzeitstudien-Option integrieren. Diese müsste gesondert ausgewiesen und in die Akkreditierung einbezogen werden. Andernfalls werden die Studienabbre-

cherquoten innerhalb dieser Studierendengruppe nicht deutlich gesenkt werden können.
Studienbegleitende Leistungsnachweise sollten tatsächlich studienbegleitend sein, also nicht im Rahmen einer allsemestrigen Prüfungsphase – die sowohl Lehrende als auch Studierende überfordert – erledigt werden, zumindest nicht in *jedem* der Module eines Semesters. Auch die sozialen Auswirkungen der Reform müssen erhoben[1] und dort, wo problematische Entwicklungen erkennbar werden, aktiv und zeitnah bearbeitet werden.
Schließlich: Ein Hochschul-(Bachelor-)Studium, das nur schwache Kopplungen zur Kultur wissenschaftlicher Wissensproduktion aufweist, ist unter starkem Legitimationsdruck, worin sein hochschulischer Charakter bestehe und warum die dort Lehrenden öffentliche Ressourcen auch für die Forschung beanspruchen. Es wird gewiss sachgerecht und notwendig sein, niveaustufenspezifisch zu differenzieren. In jedem Falle aber ist die Frage nach der forschungsgebundenen Lehre, die zugleich die individuellen Transferfähigkeiten der Studierenden entwickelt, noch nicht ausdiskutiert.
Dabei ist zugleich darauf hinzuweisen, dass all diese Probleme zwar regelmäßig unter dem Stichwort „Bologna" benannt werden, der Sache nach aber nicht grundsätzlich auf das Konto des Bologna-Prozesses im engeren Sinne gehen. Die schlichte Komprimierung der Studieninhalte z.B., also die Anforderungen eines Magister- oder Diplom-Studiengangs weitgehend in ein Bachelor-Programm zu pressen, ist am jeweiligen Fachbereich zu verantworten und kann nicht dem Bologna-Prozess zugerechnet werden. Gleiches gilt für die Frage, ob die Studiengänge überhaupt oder hinreichend große Wahl- bzw. Wahlpflichtbereiche vorsehen. Ebenso ist eine hohe Prüfungsbelastung, die aus zu kleinen (jeweils abzuprüfenden) Modulen resultiert, keine zwingende Folge der politischen Vereinbarungen zwischen den Bologna-Signatarstaaten. Auch gibt es keine formale Vorgabe, die als Leistungsnachweise allein schriftliche oder mündliche Modulabschlussprüfungen – mit dem entsprechenden Prüfungsstress bei Studierenden und Lehrenden – zulässt. Insoweit sind die einzelnen Reparaturnotwendigkeiten sehr verschieden zu adressieren, d.h. sie werden zu einem relevanten Teil in den Hochschulen selbst zu bearbeiten sein.

3. Themenprognosen mittlerer Reichweite

Die mittelfristig absehbare Reduzierung der nachwachsenden Jahrgänge in Deutschland wird voraussichtlich zwei Themen an die Spitze der hochschulforscherischen Agenda befördern: zum einen den Problemkomplex, der sich allgemein unter dem Titel „Differenzierungsmodalitäten", etwas genauer mit den Begriffspaaren Expansion vs. Selektion sowie Inklusion vs. Exzellenz umreißen lässt; zum anderen die bislang als Stiefkind der Hochschulentwicklung behandelte lebensbegleitende akademische Bildung.

3.1 Expansion vs. Selektion und Inklusion vs. Exzellenz

Gleichermaßen als hochschulpolitische Ziele werden einerseits die Anliegen Expansion und Selektion sowie andererseits Inklusion und Exzellenz formuliert. Die innewohnenden Spannungen zwischen ihnen werden vermutlich in *Differenzierungsbemühungen* aufgelöst. Deren Gestaltung entwickelt sich damit zu einem zentralen Zukunftsthema.
Zu erwarten steht, dass die bislang entscheidende Strukturdifferenzierung im deutschen Hochschulsystem – die Dualität von Universitäten und Fachhochschulen – durch zahlreiche weitere Differenzierungen ergänzt wird. Mit der – zu den Hochschularten quer liegenden – Stufung der Studiengänge ist eine erste bereits durchgesetzt, weitere werden folgen. Unter diesen ragt voraussichtlich insbesondere die Differenzierung zwischen Exzellenzuniversitäten mit internationaler Ausstrahlung, Spitzenuniversitäten mit überregionaler Ausstrahlung im gesamtstaatlichen Rahmen, Fachhochschulen von überregionaler Bedeutung, Regionsuniversitäten und FHs mit eher regionaler Ausstrahlung heraus. Durch Rankings und Exzellenzwettbewerbe wird die entsprechende Eingruppierung jeder einzelnen Hochschule nicht mehr kaschierbar und damit unübersehbar. Wird schon das die Reputationsordnung der Hochschulen gründlich durcheinander wirbeln, so dürften die Unterschiede nochmals betont werden, wenn die Hochschulen explizite Funktionszuweisungen erhalten, etwa Forschungs- oder Lehruniversität.
Ein Thema der Zukunft wird daraus, indem die Klärung der Differenzierungsziele ansteht: Expansion und Inklusion oder Selektion und Exzellenz? Einiges spricht dafür, dass die Differenzierung nicht allein in einem technischen Sinne – Hochschularten, Studienstufen – und nicht vorrangig als Selektions- und Exzellenzorientierung benötigt wird. Zur Sicherung des Fachkräftebedarfs werden sich wohl eher schwellensenkende statt schwellenerrichtende Strategien als nötig erweisen. Denn ohne die weitgehend hochschulbildungsferne Bevölkerungsgruppe der schwächer qualifizierten Einkommensschwachen für Hochschulbesuche ihrer Kinder zu motivieren (und diese entsprechend zu qualifizieren), wird der Fachkräftebedarf im Hochqualifikationsbereich nicht annähernd zu decken sein. Eine spezielle Herausforderung wird hierbei darin bestehen, in den Migrantengruppen eine tendenziell gleiche Hochschulbildungsbeteiligungsquote zu erreichen, wie sie heute im Durchschnitt der Gesamtbevölkerung besteht (38% Studienanfänger/innen am Altersjahrgang).

3.2 Lebensbegleitende akademische Bildung

Was landläufig „Lebenslanges Lernen" genannt wird, ist bislang ein Stiefkind der Hochschulentwicklung geblieben. Es wird sich aber voraussichtlich aus zwei Gründen als unabweisbar darstellen: Einerseits werden nur über die Möglichkeit, lebensbegleitende Hochschulbildungsangebote wahrzunehmen, die zu erwartenden kurvenreichen Berufsbiografien individuell zu bewältigen sein. Andererseits wird es den Hochschulen ohne ein Engagement in diesem Bereich nicht gelingen, hinreichende Legitimität für die Aufrechterhaltung ihrer Ausstattungen

[1] Eine erste Studie – „EuroStudent" (HIS 2008) – liegt vor und wäre zu verstetigen.

gewinnen zu können: Denn die Größenordnungen der mittelfristig reduzierten Altersjahrgänge werden entsprechende Fragen produzieren.
Bisher, sofern das Thema überhaupt bearbeitet wird, erfolgt vorzugsweise eine Reduktion auf wissenschaftliche Weiterbildung. Dagegen bahnt sich voraussichtlich ein deutlich grundsätzlicherer Wandel an, der von den Hochschulen erst noch zu verarbeiten sein wird. Es werden, so ist abzusehen, der Zugang zu Hochschulbildung, die Ziele und Strukturen der Studiengänge, die Bewertung der Studienleistungen und die Lehrprozesse neu auszurichten sein. Wie soll etwa die Integration von Non-traditional Students gestaltet werden, z.B. auch solcher, die zuvor kein Vollzeitstudium absolviert haben (Pechar/Wroblewski 2001; Wolter 2001)? Angebote müssen in Rechnung stellen, dass ihre Zielgruppen bis ins Seniorenalter reichen und in entsprechenden lebensweltlichen Kontexten und Verpflichtungen stehen. Da sich die neuen Angebote z.T. außerhalb etablierter Studienstrukturen bewegen werden, müssen neue Wege der Anerkennung bzw. Zertifizierung auch von in der Praxis erworbenen Qualifikationen gefunden werden. Durch zeitliche Ausdehnung des Lernens über das gesamte (Erwerbs-)Leben wird z.B. die Akkumulationsfunktion des ECTS bedeutsamer (Fröhlich/Graubohm 2004): Werden Weiterbildungsmaßnahmen durch Kreditpunkte aufeinander bezogen, so werden Lernleistungen für Studierende, Hochschulen und Arbeitgeber transparenter. Zudem müssen erworbene Qualifikationen zertifiziert werden, ohne dass eine Inflation von Bildungstiteln deren Funktion als Qualitätssignal mindern würde. Inhaltlich müssen sich die Hochschulen auf eine differenzierte Nachfrage und neue Zielgruppen einstellen. Das betrifft etwa professionsorientierte Angebote oder die Entwicklung neuer Didaktiken für Berufstätige und Ältere.
Dabei wird auch deutlich, dass sich lebenslanges Lernen in einem Spannungsfeld zwischen Emanzipation und Ökonomisierung bewegt. Einerseits können durch lebensbegleitendes Lernen mehr Menschen an Hochschulbildung partizipieren. Andererseits besteht die Gefahr einer ökonomisierenden Verkürzung der Studieninhalte, wenn diese ausschließlich auf berufliche Verwertung bezogen werden. Dem entspricht, dass bislang im Rahmen lebenslangen Lernens fast ausschließlich Studienangebote entwickelt wurden, für die ökonomische Anreize bestehen, etwa durch die Kooperation mit Unternehmen oder staatliche Förderprogramme (Reichert/Tauch 2004, S. 95).

4. Themenprognosen längerer Reichweite

Für prognostische Aussagen längerer Reichweite gilt nun besonders, was eingangs betont worden war: Mit zunehmendem zeitlichen Horizont nimmt die Prognoseverlässlichkeit ab, da insbesondere die künftig bestehenden Randbedingungen schwer vorherzusagen sind. Von zwei grundsätzlicheren Themen dürfte gleichwohl zu erwarten sein, dass sie in einer längeren Perspektive Debatten in der Hochschulforschung prägen und zahlreiche zu untersuchende Einzelfragen produzieren werden: zum einen das Verhältnis von Bildung und Ausbildung, zum anderen raumbezogene Fragen der Hochschulentwicklung.

4.1 Das Verhältnis von Bildung und Ausbildung

Hochschulstudien werden (statt anderer Qualifizierungswege) absolviert, weil sich Hochschulabsolventen in ihren beruflichen Handlungskontexten typischerweise nicht in Routinesituationen, sondern in Situationen der Ungewissheit, konkurrierender Deutungen und Normenkonflikte, zugleich aber auch des Zeitdrucks und Handlungszwanges zu bewegen haben. Um in solchen Situationen sicher handeln zu können, wird wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit – d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten – sowie eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigt. Diese sollen zum Lösen von Problemen befähigen, die während des Studiums noch gar nicht bekannt sein konnten. Die Distanz zur Welt der Arbeit ist ein zentrales Merkmal solcher Bildung – und zwar um Befähigungen zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit und andere Lebenssphären erfolgreich zu bewältigen (Teichler 2003, S. 15). Lebenskluge Beschäftiger verlangen auch heute schon genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen" (Baecker 1999, S. 64).
Es wird dabei einerseits um die Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive gehen: Studierende und Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Andererseits wird das Verhältnis von Wissenserwerb, Kompetenzausprägung und Persönlichkeitsentwicklung zu bestimmen sein. Das sind traditionelle Fragen der Humboldtschen Universitätskonzeption, doch war diese ein elitistisches Konzept. Ihre Antworten sind für die Situation der Verallgemeinerung akademischer Bildung zu reformulieren.
Um das exemplarisch zu illustrieren: Leistungs- und wachstumsorientierte Gesellschaften benötigen um der Aufrechterhaltung ihrer Lebensgrundlagen willen eine Nachhaltigkeitsorientierung. Das heißt eine Entwicklung, „in der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne dabei künftigen Generationen die Möglichkeit zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen" (Brundtland-Kommission 1988, S. 26). Studierende bereiten sich zu einem beträchtlichen Teil auf berufliche Verwendungen vor, in denen sie in komplexen Handlungslagen folgelastige Entscheidungen zu treffen haben. Daher werden sie zu den wesentlichen personellen Trägern der Nachhaltigkeit werden müssen. Vor der Hochschulbildung der Zukunft steht insoweit die Aufgabe, ihre Studierenden in Nachhaltigkeit gleichsam hineinzusozialisieren. Damit ist zugleich die Orientierungsfunktion von Hochschulbildung angesprochen: Hochschulen sind nicht allein Verteilungs- und Verallgemeinerungsagenturen von fachlichem, sondern vor allem sozialem und kulturellen Kapital. Ob solches erfolgreich erworben wurde, wird an der Fähigkeit zum alternativen Denken erkennbar. Im Nachhaltigkeitshorizont bedeutet

dies, die kulturellen, zivilisatorischen und politischen Implikationen eines Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung erfassen zu können, das über alleinige Umwelt- und Naturschutzansätze hinausgeht („Gruppe 2004" 2004, S. 13). Dies gelingt nicht allein durch Qualifikationsvermittlung, sondern bedarf einer Bildung als Persönlichkeitsentwicklung, welche die Fähigkeit zum kompetenten Verstehen, Urteilen und Entscheiden einschließt: „Ausbildung sagt uns, wie wir überleben, und Bildung sagt uns, wozu" (H. v. Hentig).

Auch in einer globalen Perspektive wird sich die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Ausbildung stellen, wenn man sich wiederum vergegenwärtigt, dass Hochschulen wesentlich die Qualifizierung der künftigen Entscheider leisten: Zum ersten ist Bildung eine zentrale Ressource von Demokratie und Nachhaltigkeit (und Bildungsmangel eine sprudelnde Quelle von antiaufklärerischer Radikalisierung). Zum zweiten sind die gegenwärtig und auf absehbare Zeit dynamischeren Volkswirtschaften nicht demokratisch-kapitalistisch, sondern autoritär-kapitalistisch organisiert. Zum dritten aber sind die dortigen (gleichfalls dynamisch wachsenden) Hochschulausbildungen bislang vorrangig technokratisch-ausbildungsorientiert und nachhaltigkeitsfern aufgestellt.

Vordergründig ist man hier in Europa weiter: Seit der Copernicus-Charta (1994) sind mittlerweile Hochschulen aus 38 europäischen Ländern in Gestalt des „Copernicus-Campus" zu einem Netzwerk für Nachhaltigkeit verbunden. Durch die Schaffung einer gemeinsamen Plattform soll der gesamte „UNI21-Prozess" systematisiert werden (BMBF 2004). Gleichwohl wird dies ein Thema längerer Reichweite sein. Denn bislang ist der Nachhaltigkeitsansatz noch nicht im Kerngeschäft der Hochschulen angekommen. Zwei zentrale Gründe werden dafür genannt: Zum einen seien, im Gegensatz zum Schulsystem, im Hochschulbereich die Konturen eines nachhaltigen Bildungskonzepts noch unscharf ausgearbeitet. Die Orientierung vieler Studienangebote an Umweltfragen sowie die vereinzelten Bemühungen von Hochschulen, „Agenda-Prozesse als das umfassendere Konzept gegenüber Öko-Audit und Umweltmanagement zu profilieren, belegen eindrücklich diesen Mangel" (Seybold/Winkelmann 2001, S. 4). Zum anderen bestünden eine Reihe institutioneller Hemmnisse: Diese begännen bei organisatorischen Barrieren innerhalb der Hochschulen, die beispielsweise durch die Dominanz von Fachwissenschaften und die starre Struktur der Hochschulen verursacht werden. Ebenso weise das gesamte Wissenschafts- und Hochschulsystem Barrieren auf, da nur begrenzte finanzielle und soziale Anreize gegeben sind, sich wissenschaftlich und didaktisch mit Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befassen (ebd, S. 4f.).

4.2 Hochschulen im Raum

Gemeint sind mit diesem Thema nicht (nur) die seit Jahrzehnten unter dem Titel „Hochschule und Region" diskutierten und untersuchten Fragen. Vielmehr sollen hierunter, deutlich grundsätzlicher, Fragen rubriziert werden, welche die Hochschulforschung zu Schnittstellen raum-wissenschaftlich-humangeografischer Themen führen. In Deutschland, wie in anderen frühindustrialisierten Ländern, wird infolge des demografischen Wandels raumbezogene „Schrumpfung" zu gestalten sein – genauer: Durch die Schrumpfung der Bevölkerungszahlen stehen bedeutsame Veränderungen von Raumkonstellationen an. Sie sind in ihren Einzelheiten noch nicht absehbar. Vorauszusehen aber ist, dass sich Fragen nach der (Zulassung der) Differenzierung des Raumes in Prosperitätsinseln und Abschwungkorridore sowie nach dem Umfang öffentlich unterhaltbarer Infrastrukturen stellen werden. Mögliche Fragen, die sich für die Hochschulforschung damit verbinden, beziehen sich einerseits auf die Struktur und Dichte des Hochschulsystems, andererseits auf etwaige Funktionswandlungen der Hochschulen:

- Ist die Entstehung weitgehend wissensfreier Zonen vorstellbar, gleichsam der Ozonlöcher der Wissensgesellschaft, beispielsweise deshalb, weil die Einschränkung öffentlich vorgehaltener Infrastrukturen auch auf die Hochschulen ausgedehnt wird – mit ökonomischen, sozialen und politischen Auswirkungen, welche die heute übliche Vorstellungskraft weit überschreiten? Oder aber: Werden die Hochschulen in bestimmten Regionen alleinige Träger einer Kultur der Neugierde, Forschung und Innovation in ansonsten kulturell entkernten Räumen sein?
- Wird es ggf. ausgerechnet der vielgescholtene deutsche Hochschulföderalismus sein, der dafür sorgt, dass es zu keinen hochschulfreien Siedlungszonen kommt, da föderalistische Strukturen leistungsfähiger sind, um regionale Versorgung auch außerhalb von Verdichtungsräumen zu gewährleisten? Oder aber: Wird das seit der Hochschulexpansion gültige Paradigma der Versorgung mit Hochschulangeboten in der Fläche schon allein deshalb aufzugeben sein, weil die prokopfbezogenen Kosten jeglicher Infrastrukturen umgekehrt proportional zum Rückgang der Siedlungsdichte ansteigen (vgl. Müller 2007, S. 30)?
- Stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, sich zu den zentralen Inkubatoren regionaler ModeII-Strukturen der Wissensproduktion zu entwickeln, da sie als einzige Akteure in der Lage sind, ihre jeweilige Region an überregionale Wissenskreisläufe anzudocken? Wie wäre in diesem Falle mit dem Steuerungsparadox umzugehen, dass Investitionen allein in Bildung in strukturschwachen und abwanderungsgeschwächten Räumen die Problemlage eher verschärfen statt sie zu entspannen, da für die dann besser Qualifizierten immer auch weiträumigere Arbeitsmärkte attraktiv werden (vgl. Matthiesen 2007, S. 21)?
- Wird es zu einer Differenzierung der Hochschulen in solche innerhalb eines global interagierenden Metropolennetzes und solchen außerhalb dieses Netzes kommen? Werden sich unter den letzteren die in Mittelstädten angesiedelten Hochschulen als Retter der Innenstädte positionieren und entwickeln müssen?
- Welche Korrespondenzen zu all dem erzeugt der Umstand, dass sich der Hochschulsektor in Teilen ortlos organisieren wird – durch Virtualisierung von Lehrangeboten, die je marktabhängige Eröffnung und Schließung von Dependancen, verbunden damit, dass faktisch ortlose Hochschulen weder willens noch in

der Lage sein werden, regionale Integrationsleistungen zu erbringen? In einer politischen Landschaft, die Hochschulen immer auch als Elemente regionaler Strukturpolitik und flächig organisierter sozialer Inklusion durch Bildung sieht, wäre auch das ein erst noch zu verarbeitendes neues Phänomen, für das keine Routinen bereitstehen.

5. Fazit

Sechs Themen, die sich in unterschiedlichen Zeithorizonten voraussichtlich auf die Spitzenplätze der Agenda von Hochschulentwicklung und Hochschulforschung schieben werden, sind exemplarisch erörtert worden: kurzfristig veränderte Perspektiven auf die Governance-Strukturen der Hochschulen und Hochschulsysteme sowie veränderte Perspektiven auf die Studienstrukturreform; mittelfristig der Problemkomplex Expansion vs. Selektion und Inklusion vs. Exzellenz sowie die lebensbegleitende akademische Bildung; langfristig das Verhältnis von Bildung und Ausbildung sowie das Thema Hochschulen im Raum.

Dies sind selbstredend nicht die einzigen Themen, zu denen zentrale Debatten der Hochschulentwicklung und in der Hochschulforschung zu erwarten stehen. Das Ziel ihrer Darstellung und Begründung war jedoch nicht Vollständigkeit. Vielmehr ging es darum, exemplarisch vorzuführen, wie auf dem Weg von Themenprognosen kürzerer zu solchen längerer Reichweite die prognostischen Unsicherheiten steigen und wie darauf reagiert werden muss: Je schwächer die zu deutenden Signale sind, die identifiziert und analysiert werden müssen, um sich ankündigende Veränderungen und neu anbahnende Trends zu erkennen, desto höher werden die theoretischen Ansprüche und desto wichtiger werden Kontaktaufnahmen zu nicht-hochschulforscherischer Expertise.

Literaturverzeichnis

Adomßent, M./Albrecht, P/Barth, M./Burand, S./Franz-Balsen, A./Godemann.J./Rieckmann, M. (2008): Szenarienentwicklung für die „nachhaltige Hochschule" – ein Beitrag für die Hochschulforschung?! In: die hochschule 1/2008, S. 23-40.

Baecker, D. (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung. In: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): UNI 21. Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung www.bmbf.de/pub/uni_21.pdf (Zugriff 1.4.2005).

Brundtland-Kommission, Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1988): Unsere gemeinsame Zukunft, Staatsverlag, Berlin (DDR).

Copernicus-Charta (1994): Copernicus. Die Hochschul-Charta für nachhaltige Entwicklung, URL http://www.emas-bremen.de/material/up_copernicus_charta_dt.pdf (Zugriff 1.8.2005).

Fröhlich, W./Graubohm, H. (2004): Anwendung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Das Hochschulwesen Jg. 52/H. 6, S. 209-216.

Gruppe 2004 (2004): Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit. Ein Memorandum, Frankfurt a.M.

Haan, G. de/Gregersen, J. (2007): Hochschule 2030 – Die Ergebnisse des Hochschuldelphis, o.O. [Berlin], URL http://www.institutfutur.de/docs/Hochschuldelphi2030_Leipzig_Handout.pdf (Zugriff 12.12.2008).

HIS, Hochschul-Informations-System (2008): EuroStudent. Social and Economic Conditions of Student life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent 2005-2008, Bielefeld.

Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi", München, URL http://www.bmbf.de/pub/delphibefragung_1996_1998.pdf (Zugriff 28.1.2006).

Matthiesen, U. (2007): Stadtentwicklung, Wissen und Lernen unter Schrumpfungsbedingungen. In: Leibniz-Gemeinschaft (Hg.), Raumwissenschaftliche Forschung für die Praxis, Bonn, S. 19-23.

Müller, B. (2007): Demographische Schrumpfungsprozesse: Anforderungen aus Sicht der ökologischen Raumentwicklung. In: Leibniz-Gemeinschaft (Hg.), Raumwissenschaftliche Forschung für die Praxis, Bonn, S. 24-32.

Pasternack, P. (2009): Die Rollen des Bundes und der Länder bei der Verschiebung hochschulpolitischer Kompetenzen. In: Hönnige, Ch./Kneip, S./Lorenz, A. (Hg.): Verfassungswandel im Mehrebenensystem, [i. Ersch.].

Pechar, H./Wroblewski, A. (2001): Studium und Erwerbstätigkeit. In: Lischka, I./Wolter, A. (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen, Basel, S. 187-212.

Reichert, S./Tauch, Ch. (2004): Trends 2003. Fortschritte auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Europäische Kommission, URL http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Zusammenfassung.1064413695906.pdf (Zugriff 1.4.2005).

Seybold, H./Winkelmann, H.-P. (2001): Hochschulbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung – auf dem Weg in die Zukunft, URL: http://www.emas-bremen.de/material/up_blk_hochschule.pdf (Zugriff 1.4.2005).

Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt a.M./New York.

Wolter, A. (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel. In: Busch, F.W./Schwab, H. (Hg.): Intellektualität und praktische Politik. Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker Wolf-Dieter Scholz zum 60. Geburtstag, Oldenburg, S. 19-65.

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm:

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

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

Judith Ricken & Manuela Ullrich

Soziale Selektion durch Studienbeiträge? Empirische Befunde zur Situation der Studierenden an der Ruhr-Universität Bochum

Judith Ricken

Manuela Ullrich

In the ongoing debate about the social impact of tuition fees in the German federal states, *Judith Rickert and Manuela Ullrich* present first results of entry-level and courserelated enquiries at the Ruhr-University of Bochum in their article **"Social selection through tuition fees? Empirical findings on the situation of students at the Ruhr-University of Bochum"**. According to their findings, tuition fees so far had only a minor impact on the social composition of students and their further study behaviour. However, it the social impact is very well legible. Subsequent to the analysis of the data, the authors stress out that the consequences are not socially neutral, and that studying is more complicated for financially weak students. The study process has to be monitored in the future to identify the exact consequences.

Die regelmäßig durchgeführte Studieneingangs- und -verlaufsbefragung an der Ruhr-Universität Bochum zeigt, dass die Einführung der Studienbeiträge sich nicht auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden ausgewirkt hat. Milieuspezifische Unterschiede werden im Umgang mit den Studienbeiträgen deutlich: Während Studierende aus Familien mit mittleren Bildungsabschlüssen und entsprechenden Berufen ohne Unterstützung durch das BAföG zunehmend erwerbstätig sind und/oder auf Studienkredite zurückgreifen, um ihr Studium zu finanzieren, verstärken Studierende aus Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen und entsprechenden Berufen ihre Sparsamkeit. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden aus Familien mit vergleichsweise hohen Bildungsabschlüssen und entsprechenden Berufen finanziert ihre Studienbeiträge über die Eltern oder andere Verwandte.

Die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems ist bekannt, vielfach beforscht und kaum bestritten (vgl. u.a. Baethge/Kupka 2005, Baumert/Schümer 2001, Blossfeld u.a. 2007). Für Deutschland bislang empirisch nicht belegt ist jedoch die Annahme, dass zusätzliche finanzielle Belastungen wie Studienbeiträge diese bestehende Selektion verstärken. Denn neben der positiven Erwartungshaltung, Studiengebühren würden die Qualität der Studienbedingungen verbessern und die Position der Studierenden in der Hochschule stärken, wird als negative Folge angenommen, dass sie die soziale Selektivität des Hochschulzugangs erhöhen und zu einer geringeren Studierendenquote führen. Diese Diskussion wird aufgrund fehlender empirischer Daten bislang jedoch auf spekulativer Basis geführt (vgl. Heine 2009). Diesem Defizit begegnen wir mit einer Analyse der jährlich stattfindenden Studieneingangsbefragung im Rahmen des Studierendenmonitors der Ruhr-Universität Bochum, die rückblickend auf den Zeitraum seit der Einführung der Studienbeiträge im Sommersemester 2007 den sozialen Hintergrund und die Einstellungen Studierender zu Fragen der Studienwahl und -finanzierung in den Mittelpunkt stellt.

1. Studienbeiträge und soziale Selektivität – explorativ begründete Hypothesen

Im November 2008 veröffentlichten Heine, Quast und Spangenberg in der Reihe HIS:Forum Hochschule die so genannte „Studiengebührenstudie". Diese explorative Studie verfolgte, als Teilstudie der jährlich stattfindenden Befragung der Studienberechtigten, das Ziel, die Auswirkungen von Studiengebühren auf die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums empirisch nachzuzeichnen. Die Hannoveraner Forschergruppe kam dabei zu folgenden Ergebnissen:

1. Für den Großteil der Studieninteressierten sind Studiengebühren kein ausschlaggebender Grund, das Studium nicht aufzunehmen oder fortzusetzen. Auch eine Gebührenflucht von einem Bundesland, das Studienbeiträge erhebt, in ein Bundesland ohne Studien-

beiträge ist bundesweit in deutlich geringerem Umfang feststellbar als gemeinhin erwartet, so Heine u.a. (2008). Sie wird von etwa sechs Prozent der Studienberechtigten praktiziert bzw. in Erwägung gezogen. Hier wären allerdings Daten von Hochschulen eine Analyse wert, die sich grenznah in je einem Bundesland mit und ohne Studiengebühren „gegenüber" liegen und über ein ähnliches Studienangebot verfügen, beispielsweise für Wanderungsbewegungen zwischen NRW und Hessen die Universitäten Siegen und Gießen.

2. Nur zwei Prozent der Studienberechtigten wählen absichtlich eine Hochschule mit Studienbeiträgen, weil sie sich dort eine bessere Qualität von Lehre und Studienbedingungen erhoffen.
3. Für einen kleinen Teil der Studienberechtigten sind Studiengebühren jedoch ein Grund, das Studium nicht aufzunehmen. 1,4% schließen ein Studium aufgrund der Studiengebühren definitiv aus, 2,2% schließen das Studium vorerst aus, können sich aber vorstellen, zu einem späteren Zeitpunkt zu studieren und 0,8% sind sich bei der Einführung von Studiengebühren unsicher über die Aufnahme eines Studiums. Insgesamt stellt die Studie eine bundesweite Verunsicherung der Studienberechtigten durch die Studienbeiträge fest, unabhängig davon, ob im jeweiligen Heimatbundesland Studiengebühren eingeführt wurden oder geplant sind. Besonders verunsichert sind Frauen und Studierende aus Ostdeutschland – beide Gruppen denken häufiger an einen Studienverzicht als die jeweilige Vergleichsgruppe.

Die methodisch beschränkte Aussagekraft dieser Daten liegt auf der Hand: Es handelt sich um Befragungen über ein antizipiertes Verhalten, ob dieses auch tatsächlich eintritt, ist zum Befragungszeitpunkt unklar. Aussagekräftiger sind Studien, die das tatsächliche Verhalten der untersuchten Personen im Blick haben (vgl. u.a. Bortz/Döring 2005). Ein solches Vorgehen ermöglicht der Studierendenmonitor der Ruhr-Universität Bochum.

2. Bildungsmonitoring mit dem Studierendenmonitor der RUB

Seit dem Wintersemester 2004/2005 befragt die RUB zusammen mit dem Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) zu jedem Wintersemester die sich neu einschreibenden Studierenden direkt nach der eigentlichen Einschreibung in einer Online-Umgebung. Die Teilnahme ist freiwillig. Ermittelt werden der soziale Hintergrund, die schulische Herkunft, die Studienmotivation, die allgemeine Situation vor Studiumsbeginn und die finanziellen Situation der Studienanfänger/innen. Als Vergleichsfolie werden die Auswertungen mit Ergebnissen der einschlägigen Studien und Sonderauswertungen des Hochschul-Informations-Systems (HIS) herangezogen. Darüber hinaus können durch die Längsschnittuntersuchung Daten mehrerer Jahre in der Zusammenschau betrachtet werden, was ermöglicht, Veränderungen der Studierendenschaft und der Studiensituation im Verlauf zu erkennen.[1]

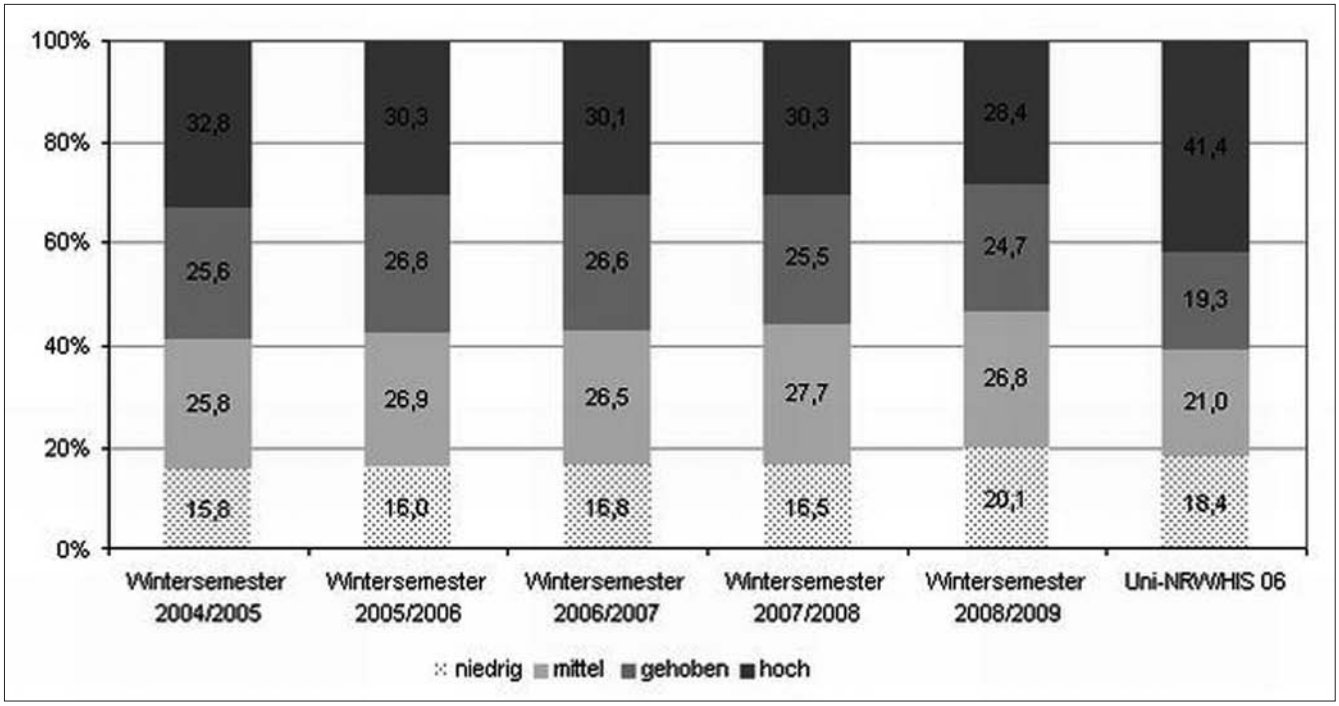
Seit 2007 findet zusätzlich eine jährliche Studienverlaufsbefragung von Studierenden statt, die sich im Rahmen der Einschreibungsbefragung zu einer weiteren Befragung bereit erklärt haben. Dieses Panel ermöglicht es, Angaben, die zum Beginn des Studiums gemacht wurden, mit der aktuellen Studiensituation zu vergleichen sowie den Verbleib der Studierenden zu erfassen, und kann als dauerhaft eingesetztes Instrument in eine Studienverlaufsanalyse (vgl. Pixner u.a. 2009) münden. Auf diese Weise lässt sich also auch untersuchen, ob und wie sich Entscheidungen und Sichtweisen der Studierenden zu Beginn des Studiums und im Studienverlauf beispielsweise seit der Einführung der Studienbeiträge an der Ruhr-Universität verändert haben.
Der Studierendenmonitor ist sowohl für die deutschen Studierenden als auch für die Bildungsinländer repräsentativ. Bildungsausländer sind in den Befragungen unterrepräsentiert und können daher in den Auswertungen nicht berücksichtig werden. Durch die hohe Rücklaufquote von über 50% einer Einschreibungskohorte ist der RUB-Studierendenmonitor ein valides Instrument, welches belastbare Daten für eine Darstellung und Analyse der Situation der Studierenden an der RUB liefert.

3. Soziale Selektion durch Studienbeiträge in Bochum?

Um eine Vergleichbarkeit mit den HIS-Studien herzustellen, werden im Studierendenmonitor die gleichen Merkmale für die Zuordnung zu sozialen Herkunftsgruppen zu Grunde gelegt. Das HIS verwendet für die Analyse von Schichtungleichheiten die Herkunftsmerkmale berufliche Stellung, höchster schulischer Abschluss und höchster berufsqualifizierender Abschluss der Eltern der Studierenden. Diese Informationen werden zueinander in Beziehung gesetzt und ergeben eine Einteilung der sozialen Herkunft in vier Herkunftsgruppen, von der niedrigen, mittleren, gehobenen bis zur hohen Herkunftsgruppe. Dabei wird das Elternhaus der hohen sozialen Herkunftsgruppe über einen hohen Ausbildungsabschluss (z.B. Studium) und eine hohe berufliche Position (z.B. höherer Beamter, leitende Angestellte) eines der beiden Elternteile definiert. Eine Einordnung in die niedrige soziale Herkunftsgruppe erfolgt bei einer niedrig einzustufenden Ausbildung und einem eher einfachen Beruf (z.B. Beamte des einfachen und mittleren Dienstes, un- und angelernte Arbeiter) mit geringem Einkommen (vgl. HIS 2004, S.472).
Wie die Auswertungen der Ergebnisse der Einschreibungsbefragung der Wintersemester 2004/2005 bis 2008/2009 zeigen, erweist sich die Verteilung der Studierenden auf die vier sozialen Herkunftsgruppen als relativ konstant. Da gerade an der Ruhr-Universität im

[1] Die RUB nutzt den Studierendenmonitor als Qualitätssicherungsinstrument, indem sie den Fakultäten Ergebnisberichte der Befragungen in Steckbriefform zur Verfügung stellt und auf Wunsch Sonderauswertungen erarbeitet. Diese sind online verfügbar unter:
http://www.ruhr-uni-bochum.de/zefir/sb/biberi/stumo/index.html (Zugriff: 10.08.2009). Die Universität und die Fachbereiche erhalten so ein genaueres Bild über die Lage und die Bedürfnisse ihrer Studierenden, was die Praxis der Studienberatung verbessern und Grundlage für spezifische Angebote in den Fakultäten sein kann.

Abbildung 1: Soziale Herkunft der deutschen Studienanfänger/innen der RUB im Vergleich zum NRW-Durchschnitt,[2] Quelle: RUB/ZEFIR Einschreibungsbefragung WS 2004/05 - 2008/09; HIS 18. Sozialerhebung



Vergleich zum NRW-Durchschnitt besonders viele Studierende nicht aus der sozialen Herkunftsgruppe mit hohen Bildungsabschlüssen und entsprechenden Berufen kommen (vgl. Abbildung 1),[3] wäre entsprechend den eingangs erläuterten Ergebnissen der HIS-Studie mit Einführung der Studiengebühren eine Verschiebung der sozialen Herkunftsgruppe zugunsten der Herkunftsgruppen mit höheren Einkommen zu erwarten gewesen. Entgegen dieser Annahme ist im Wintersemester 2008/09 jedoch sogar ein Anstieg der Studierenden aus der einfachen sozialen Herkunftsgruppe zu verzeichnen.

Zu diesem Ergebnis trägt möglicherweise die nordrhein-westfälische Einrichtung des Ausfallfonds bei, der BAföG-Empfänger/innen quersubventioniert, indem eine maximale Rückzahlungssumme gedeckelt wird und „sie also weniger oder effektiv gar keine Studienbeiträge bezahlen müssen" (Dilger 2008, S. 99). Auf dieser Basis wäre zu vermuten, dass Studienbeiträge und finanzielle Engpässe am ehesten für diejenigen sozial selektiv wirken, die nicht BAföG-berechtigt sind und nicht auf eigene Rücklagen oder eine adäquate familiäre finanzielle Unterstützung zurückgreifen können.

Die Frage im Studierendenmonitor danach, wie die Studierenden ihr Studium hauptsächlich finanzieren bzw. bei Studienanfänger/innen zu finanzieren planen, führt zu der Erkenntnis, dass der Anteil ständiger oder gelegentlicher Erwerbstätigkeit innerhalb der Studierendengruppe der mittleren sozialen Herkunft besonders ausgeprägt ist. Seit Einführung der Studienbeiträge zeigt sich zudem eine Zunahme in der Bedeutung von Erwerbstätigkeit und des Stundenvolumens der voraussichtlichen Arbeitszeit in dieser Herkunftsgruppe. Der Anteil der gelegentlichen oder regelmäßigen Erwerbstätigkeit als wichtigste Finanzierungsart lag hier im Wintersemester 2006/07 bei 30,7% und ist nach Einführung der Studienbeiträge im Wintersemester 2007/08 auf 33,1% angestiegen. Ein Jahr später, im Wintersemester 2008/09, hat sich der Anteil weiter auf 35,3% erhöht, während er sich in den anderen Herkunftsgruppen in dem betrachteten Zeitraum verringerte oder auf gleichem Niveau blieb. Darüber hinaus macht diese Herkunftsgruppe am stärksten Gebrauch vom Studien- bzw. Bildungskredit.

4. Schnelleres Studium und Sparsamkeit als Konsequenz der Studienbeiträge

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studienbeiträge für die Ruhr-Universität Bochum in Bezug auf die Studienanfänger bisher nicht selektiv gewirkt haben. Damit ist die These, dass durch die Einführung der Studienbeiträge der Hochschulzugang durch finanzielle Härten für Studierende aus einfacheren sozialen Milieus erschwert würde, auf Basis der empirischen Daten nicht haltbar. Jedoch darf eine reine Betrachtung der Hochschulneuzugänge und deren soziale Herkunft nicht mit allgemeiner Bildungschancengleichheit gleichgesetzt werden. Dass sich aus der finanziellen Zusatzbelastung Veränderungen im Zeitmanagement in den mittleren Studierendenmillieus

[2] Auch für ‚RUB Gesamt' (d.h. einschließlich ausländischer Studierender) bleiben die Werte ähnlich konstant. Aus Gründen des Vergleichs mit Daten des Hochschul-Informations-Systems (HIS) werden hier jedoch nur die deutschen Studierenden dargestellt.

[3] Ausführlich erläutern diesen seit Einführung des Studierendenmonitors konstanten Befund Strohmeier und Terpoorten (2007) in ihrem Bericht zum Sozialprofil der Bochumer Studierenden.

und sozial benachteiligter Studierender ergeben, ist eine bedeutsame Erkenntnis des Studierendenmonitors. Es erscheint wichtig zu untersuchen, in wie fern daraus nachweisbare Effekte für deren Studienverlauf resultieren.

Erste Ergebnisse der an der RUB durchgeführten Studienverlaufsbefragung,[4] die die derzeitige Studiensituation der Studierenden aus dem vierten Hochschulsemester erhebt, zeigen, dass sich bezüglich der Reaktion und des Umgangs mit den Studienbeiträgen deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden der unterschiedlichen Herkunftsgruppen abzeichnen.

Für über 40% der Studierenden ist die Konsequenz aus den Studienbeiträgen, dass sie versuchen, schneller zu studieren. Knapp 8% geben an, möglicherweise ihr Studium abbrechen zu müssen.

Bezogen auf den Umgang mit den Beiträgen gaben insgesamt knapp 67% der Befragten an, dass sie verstärkt auf ihre Ausgaben achten müssten. Die Gruppe der Studierenden aus der Herkunftsgruppe mit niedrigem Einkommen sehen diese Notwendigkeit mit 77,1% deutlich stärker als die Studierenden aus der Herkunftsgruppe mit hohem Einkommen (57,4%). Gleiches gilt für eine Reduzierung der Freizeitausgaben, für die Aufnahme oder ggf. Erhöhung eines Darlehens, die Verwendung von Ersparnissen und das Auffangen der zusätzlichen Kosten durch (verstärktes) Arbeiten. Bei allen genannten Konsequenzen liegen die Werte der Herkunftsgruppe mit niedrigem Einkommen deutlich über denen der hohen. Zudem ist für 80% der Studierenden der Herkunftsgruppe mit hohem Einkommen eine zusätzliche finanzielle Unterstützung durch die Eltern oder Verwandten eine Konsequenz, mit den Studienbeiträgen umzugehen. Auf der anderen Seite kommt diese Möglichkeit für weniger als 50% der Herkunftsgruppe mit niedrigem Einkommen in Betracht. Dies bedeutet, dass Studierende aus den finanziell schlechter gestellten Familien die Studienbeiträge durch Mehrarbeit und Einschränkungen im Alltags- und Freizeitverhalten auffangen, während Studierende aus einem finanzkräftigeren Umfeld auf externe Ressourcen zurückgreifen und sich daher die zusätzliche finanzielle Belastung vermutlich nicht negativ auf das Studium auswirkt (vgl. Terpoorten 2007).

Die hier vorgestellten Daten ermöglichen erste empirisch fundierte Hypothesen über die Wirkung der Studiengebühren vor Aufnahme des Studiums und im Studienverlauf. Die weitere Entwicklung der Studienanfänger/innen an den Hochschulen und besonders der RUB zu verfolgen, erscheint notwendig, um die mittelfristigen Folgen der erhöhten Studienbelastung durch Gebühren empirisch abgesichert und in Relation zu anderen, z.B. fachinternen Selektionsmechanismen (vgl. Baumgart 2006) beurteilen zu können.

Literaturverzeichnis

Baethge, M./Kupka, P. (2005): Bildung und soziale Strukturierung. In: Baethge, M. (Hg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. Wiesbaden. S. 177-210.

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407.

Baumgart, F. (2006): Soziale Selektion in der Hochschule – Stufung, Modularisierung, Kreditierung auf dem Prüfstand. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L.(Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden. S. 309-321.

Blossfeld, H.-P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Oelkers, J./Prenzel, M./Wößmann, L. (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden.

Bortz, J./Döring, N. (2005): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.

Dilger, A. (2008): Studienbeiträge als neue Managementaufgabe öffentlicher Hochschulen in NRW. In: Das Hochschulwesen, Jg. 56/H. 4, S. 98-104.

Heine, C. (2009): Die Studiengebührenstudie – Entstehung, Ergebnisse, Einschätzung. In: HIS:Magazin 1/2009, S. 2-4.

Heine, C./Quast, H./Spangenberg, H. (2008): Studiengebühren aus Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien. HIS:Forum Hochschule 15. Hannover.

HIS (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

HIS (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Pixner, J./Mocigemba, D./Kraus, M./Krempkow, R. (2009): Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben? Outputorientierte Qualitätssicherung auf Studiengangsebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse. In: Das Hochschulwesen Jg. 57/H. 1, S. 6-13.

Strohmeier, K.P./Terpoorten, T. (2007): Das Sozialprofil der Bochumer Studierenden – Ein Vergleich mit den Universitäten des Landes NRW. Bochum.

Terpoorten, T. (2007): Die Herkunft bestimmt. Beim Studierendenmonitor liegen erstmals Ergebnisse der Nachbefragung vor. In: RUBENS 12/2007, 2. URL : <http://www.ruhr-uni-bochum.de/rubens/rubens120/3.htm> Zugriff am 16.06.2009.

[4] An der 2007 durchgeführten Befragung haben 483 Studierende teilgenommen.

■ **Judith Ricken,** M.A., Dezernat 1, Abteilung Qualitätsmanagement in der Lehre und Gremienunterstützung, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: judith.ricken@uv.rub.de

■ **Manuela Ullrich,** M.A., Zentrum für Interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR), Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: manuela.ullrich-2@rub.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

HRK-Senat fordert bessere Studienfinanzierung

Ein Studium erfordert konzentriertes Arbeiten und darf nicht durch ständige Sorge um den Lebensunterhalt beeinträchtigt werden. Das war die zentrale Aussage des Senats der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der in Bonn tagte. Er forderte eine bessere Studienfinanzierung, damit mehr junge Leute in Deutschland studieren können. „Unsere Gesellschaft braucht gut ausgebildete Menschen und sie hat die Verpflichtung, so vielen begabten jungen Menschen wie möglich ein Studium zu ermöglichen", erklärte dazu HRK-Präsidentin Prof. Dr. Margret Wintermantel heute in Berlin. „Voraussetzung ist eine vernünftige Studienfinanzierung. Dass laut OECD in Deutschland nur 36% der jungen Erwachsenen ein Studium aufnehmen - gegenüber dem OECD-Durchschnitt von 54% - liegt ganz wesentlich auch an Unsicherheiten bei der Studienfinanzierung. Und wir fallen hier weiter zurück. Da muss dringend etwas geschehen."

Die Nachrichten aus den Koalitionsverhandlungen im Bund zeigen mir, dass die künftigen Regierungsparteien dieses Problem erkannt haben. Die offenbar geplante Ergänzung des BAföG durch ein staatliches Stipendienprogramm ist ein guter Weg. Die Hochschulen organisieren lokal eine Reihe von Fonds und Stipendienprogrammen. Wenn für übergreifende Programme auch Gelder der Wirtschaft eingeworben werden sollen, so sollten dazu Vereinbarungen zwischen Politik und Wirtschaft getroffen werden. Die tragende Säule der Studienfinanzierung aber muss das BAföG sein", sagte Wintermantel. „Die Einkommensgrenzen müssen erweitert und die Fördersätze erhöht werden."

Quelle: http://www.hrk.de/de/presse/95_5138.php, 21. Oktober 2009, PM 74/09

Weiterbildungsanbieter nach wie vor überwiegend optimistisch

Die Weiterbildungsbranche in Deutschland trotzt der Wirtschaftskrise - teilweise scheint sie sogar von ihr zu profitieren. So ist der wbmonitor-Klimaindex, der die wirtschaftliche Stimmung in der Weiterbildungsbranche misst, im Vergleich zum vergangenen Jahr zwar um neun Punkte gefallen, doch mit einem Wert von +33 liegt er im Mai 2009 immer noch deutlich über dem vieler anderer Branchen.

Die Erwartung, dass sich die Lage im kommenden Jahr verbessern wird, ist mit einem Wert von +22 zwar auch gedämpfter als im Vorjahr, doch schätzen die Weiterbildungsanbieter ihre aktuelle und zukünftige wirtschaftliche Situation deutlich positiver ein als das Dienstleistungsgewerbe insgesamt.
Der ifo-Geschäftsklimaindex weist für das Dienstleistungsgewerbe zeitgleich einen negativen Wert aus (-5). Der wbmonitor-Klimaindex wird seit 2007 jährlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ermittelt. Befragt wurden in der diesjährigen wbmonitor Umfrage rund 1.500 Anbieter beruflicher und allgemeiner Weiterbildung.

Schwerpunktthema der wbmonitor-Umfrage waren aktuelle Strategien zur Marktbehauptung. Demnach fühlt sich ein Großteil der Weiterbildungsanbieter von der Wirtschaftskrise gar nicht betroffen. Im Gegenteil: Jeder vierte Anbieter konstatiert sogar einen positiven Einfluss. Je nach Finanzierungsquelle wirkt sich die Einschätzung der wirtschaftlichen Lage jedoch unterschiedlich aus. Während die überwiegend durch die Arbeitsagenturen finanzierten Anbieter profitieren, sind die vorwiegend durch Betriebe oder Teilnehmende finanzierten Weiterbildungseinrichtungen eher negativ betroffen. Das verstärkte Engagement der Arbeitsagenturen - so eine Schlussfolgerung der Umfrage - wirkt marktstabilisierend, während Betriebe und Selbstzahler in wirtschaftlich schwierigen Zeiten weniger in die Weiterbildung investieren.

Kundenorientiertes Marketing, Kooperationen und Vernetzung sowie die Konzentration auf Kernarbeitsfelder sind die Strategien, die die Weiterbildungsanbieter am häufigsten verfolgen, um sich am Markt zu behaupten. Vier von fünf Anbietern geben dies jeweils an. Einen hohen Stellenwert bei ihren Planungen nehmen auch die Konzeption inhaltlich neuer Bildungsangebote, professionelle Markt- und Bedarfsanalysen sowie der Einsatz neuer Lehr-/Lernmethoden ein, die besonders häufig genannt werden. Für die Umsetzung von Strategien und Konzepten sind die Weiterbildungsanbieter auf qualifiziertes und motiviertes Personal angewiesen. 37% sehen allerdings beim derzeitigen Honorarniveau bereits negative Auswirkungen auf die Qualität ihrer Bildungsangebote. Von der Einführung eines Mindestlohns in der Weiterbildung befürchten denn auch nur 16% negative Auswirkungen für ihre Einrichtung.

Weitere Informationen zur wbmonitor-Umfrage 2009 von BIBB und DIE unter www.wbmonitor.de oder www.bibb.de/de/52257.htm

Inhaltliche Auskünfte erteilen:
Dr. Gisela Feller (BIBB), E-Mail: feller@bibb.de
Hans-Joachim Schade (BIBB), E-Mail: schade@bibb.de

Quelle: http://idw-online.de/pages/de/news340098, 22.10.2009, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),21.10.2009

Forderungen der Hochschulen an die neue Bundesregierung

Der Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat in Bonn die hochschulpolitischen Perspektiven unter einer neuen Bundesregierung beraten. Die Mitglieder zeigten sich erfreut, dass die künftigen Regierungsparteien nach den bisherigen Signalen aus den Koalitionsverhandlungen und den Ergebnissen der Arbeitsgruppe Bildung und Forschung entschlossen zu sein scheinen, Bildung und Forschung zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit zu machen. Es sei ermutigend, dass das schon zuvor definierte Ziel, zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts in Bildung und Forschung zu investieren, nun bis Ende der Legislaturperiode erreicht werden soll.

Sie gaben der neuen Bundesregierung einen Zehn-Punkte-Katalog auf den Weg:

1. Unterstützung der Länder bei der Schaffung ausreichender Studienplätze, der Verbesserung der Betreuungsrelationen und der weiteren Umsetzung der Studienreform,
2. verbesserte finanzielle Förderung der Studierenden,
3. konsequentere Förderung und Verbesserung der Perspektiven für den wissenschaftlichen Nachwuchs und für ausländische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler,
4. Förderung der Forschung an Hochschulen,
5. aktive Gestaltung des europäischen Hochschul- und Forschungsraums,
6. Unterstützung von Hochschulen und Wissenschaft im Globalisierungsprozess durch Förderung der Internationalisierungsstrategien der Hochschulen,
7. Neuregelungen im Urheberrecht und Förderung von Open Access,
8. mehr hochschulpolitisches Engagement des Bundes, verbunden mit enger Kooperation von Bund und Ländern, und Ausweitung der Möglichkeiten durch Änderung des Art. 104 b Grundgesetz,
9. Förderung der Kooperation zwischen Wissenschaft und Wirtschaft,
10. Zusammenführung aller wissenschaftsrelevanten Zuständigkeiten in einem Bundesministerium.

HRK-Präsidentin Prof. Dr. Margret Wintermantel, die sich schon in einem Brief an die Verhandlungsführer der Arbeitsgruppe Bildung und Forschung für die genannten Ziele eingesetzt hatte, bekräftigte bei einer Pressekonferenz in Berlin die Bedeutung der geforderten Maßnahmen für die gesamte volkswirtschaftliche und soziale Entwicklung in Deutschland.

Quelle: http://www.hrk.de/de/presse/95_5137.php,
21. Oktober 2009, PM 73/09

Bielefeld, Chemnitz, Mainz und Lüdenscheid wollen „Stadt der Wissenschaft 2011" werden

Vier Städte bewerben sich um die begehrte Auszeichnung des Stifterverbandes Essen.
Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft richtet seinen Wettbewerb um die „Stadt der Wissenschaft" zum sechsten Mal aus.
Vier Städte konkurrieren diesmal um den begehrten Titel und setzen auf Wissenschaft als Standortfaktor. Für Chemnitz, Lüdenscheid und Mainz ist es der erste Anlauf, Bielefeld bewirbt sich nach 2005 nun zum zweiten Mal. Eine Jury aus Wissenschaftlern, Unternehmensvertretern, Journalisten und Kommunalpolitikern wählt Ende November die Bewerber aus, die bis zum Frühjahr 2010 ihre Ideen ausarbeiten können.
Die Entscheidung fällt dann am 25. März 2010 in Berlin nach einer öffentlichen Präsentation der Finalisten.

„Es hat sich in den Städten herumgesprochen, dass nur bestens vorbereitete Bewerbungen eine Chance haben", sagte Andreas Schlüter. Der Generalsekretär des Stifterverbandes zeigte sich erfreut, dass trotz angespannter Haushaltslage vier Städte eine exzellente Bewerbung abgegeben haben.

Der Titel Stadt der Wissenschaft wird exklusiv vom Stifterverband für ein Jahr verliehen und ist mit einem Preisgeld von 250.000 Euro verbunden. Die Deutsche Bank fördert den Wettbewerb. Der Titel geht an Städte, die Wissenschaft als Motor der Stadtentwicklung begreifen, ihre Bürger für Wissenschaft begeistern wollen und vielfältige neue Beziehungen zwischen Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur und Stadtverwaltung schaffen.

Fünf Städte hat der Stifterverband bisher mit dem begehrten Titel ausgezeichnet: Bremen_Bremerhaven (2005), Dresden (2006), Braunschweig (2007), Jena (2008) und Oldenburg (2009). Für 2010 wird der Wettbewerb für ein Jahr ausgesetzt, um die ersten fünf Förderjahre auszuwerten.

Insgesamt haben sich schon über 50 Städte am Wettbewerb beteiligt.

Quelle: http://idw-online.de/pages/de/news339982,
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft,
21.10.2009

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

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. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

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**".

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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 2/2009
Geisteswissenschaften

Forschung über Forschung

Wolfgang Polt, Nicholas Vonortas & Robbert Fisher
Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung? Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs- und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull
Aus der Zeit gefallen? Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften

Fundsachen

Peter Strohschneider
Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften im Wissenschaftssystem

Walter Pohl
(Different meanings of) Relevance and Impact in the Humanities

Forschungsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus
Teil II: Anforderungen an die Lehrkompetenz
Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2009
11. Workshop Hochschulmanagement 2009 in Münster

Organisations- und Managementforschung

Matthias Klumpp & Irma Rybnikova
Expertenmeinungen zu Studienformen: Explorative Studienergebnisse

Sonja Lück
Ergebnisse einer empirischen Studie zur studentischen Modulevaluation

Susanne Kirchhoff-Kestel
Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen – Konzeptionelle Überlegungen zu einer Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Susanne Esslinger & Oliver Vogler
Betreuung von Studierenden
Ein Werkstattbericht über Beteiligung, Befähigung, Integration und Employability

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2009
Studierendenmarketing - Aufgabe der Studienberatung?

Beratungsentwicklung/-politik

Markus F. Langer
Hochschulmarketing und Studienberatung - Überlegungen zum Miteinander zweier angenommener Gegensätze

Franz Rudolf Menne, Matthias Stern & Walburga Wolters
Erfahrungen und Perspektiven der Zusammenarbeit von Hochschulmarketing und Beratung an der Universität zu Köln

„Die Studienberatungen haben den besten Überblick…"
ZBS-Interview zum Thema „Studienberatung und Studierendenmarketing" mit Prof. Dr. Klaus Semlinger

Solvejg Rhinow
Studienberatung in der Verantwortung für Studierendenmarketing - Ein Bericht aus der Praxis

Weitere Themen

Boris Schmidt & Anja Vetterlein
Unklarheiten, Irritationen – aber auch viel Unterstützung: Der Einstieg von Promovierenden in ihren „Arbeitsplatz Hochschule"

Peter Schott
„Elternalarm!" oder: Wie wir lernen, mit den Eltern zu leben

Rezension

Maria Kelo:
Support for International Students in Higher Education. Practice and Principles
(Manfred Kaluza)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1+2/2009
11 Studienprogramme zu Hochschule und Wissenschaftsmanagement im Vergleich

Vergleich der Studienprogramme

Wolff-Dietrich Webler
Vergleich der Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen
Allgemeiner Teil

Zertifikatsprogramme u.a.

Katrin Rehak, Birgit Gaiser & Sabine Helling-Moegen
Die Helmholtz-Akademie für Führungskräfte

„Führung im Wandel", Zertifikatsprogramm des IWBB

Georg Krücken & Stefan Lange
Weiterbildungsstudium Wissenschaftsmanagement der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Kombinationsprogramme

Lil Reif & Attila Pausits
Studiengang Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Donau-Universität Krems

Wolff-Dietrich Webler
Hochschule und Forschung in ihren Entwicklungs- und Wandlungsprozessen - kurz: Hochschulentwicklung - Zertifikatsprogramm der Akademie des IWBB

Masterstudiengänge u.a.

Barbara Kehm
International Master Programme "Higher Education Research and Development" der Universität Kassel

Anke Hanft & Tim Zentner
Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA), Universität Oldenburg

Vergleich der Studienprogramme

Wolff-Dietrich Webler
Vergleich der Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games - Folge 8

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1+2/2009
Qualitätssicherung

Qualitätsentwicklung/-politik

Uwe Schmidt
Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem

SEDA PDF:
Sicherung der Qualität von Studium und Lehre made in England

Kalle Hauss & Marc Kaulisch
Diskussion gewandelter Zusammenhänge zwischen Promotion, Wissenschaft und Karriere

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Wolff-Dietrich Webler
„Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?" Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung

Meike Olbrecht
Qualitätssicherung im Peer Review
Ergebnisse einer Befragung der DFG-Fachkollegiaten

René Krempkow
Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit

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 UniversitätsVerlagWebler:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):
Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung
Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008

Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?
Gibt es einen dritten Weg?

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.

ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009, 296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:
Philip G. Altbach, Tino Bargel, Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens, Ludwig Huber, Wilhelm Krull, Stephan Laske, David Lederbauer, Bernadette Loacker, Claudia Meister-Scheytt, Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter, Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer, Jürgen Schlegel, Boris Schmidt, Dieter Timmermann, Carsten von Wissel, Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin, Frank Ziegele.

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