61. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Aspekte der Internationalisierung

- Führt die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland zum Attraktivitätsverlust der deutschen Sprache in China?
- Hochschulbildung im Bereich Wirtschaft in Südostasien – Ein Reisebericht.
- „Employability" an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts
- Inklusion und Hochschule Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen
- Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Schulen. Ein Leitbild als Grundlage für das hochschulinterne Qualitätsmanagement von universitären Angeboten

UVW UniversitätsVerlagWebler

5 | 2013

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., 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. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., 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., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale , Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum
Johannes Wildt, Prof. em. 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 und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden 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.de

Englische abstracts: Autoren

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

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info".

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Satz: UVW
Redaktionsschluss: 08.11.2013

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 92€/Einzelpreis: 16€
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.

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.

61. 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

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

145

Hochschulentwicklung/ Hochschulpolitik

Jun He
Führt die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland zum Attraktivitätsverlust der deutschen Sprache in China? 146

Markus Zwyssig
Hochschulbildung im Bereich Wirtschaft in Südostasien – Ein Reisebericht. 151

Wilfried Schubarth
„Employability" an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts 160

Helen Knauf
Inklusion und Hochschule
Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen 164

Britta Fischer
Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Schulen. Ein Leitbild als Grundlage für das hochschulinterne Qualitätsmanagement von universitären Angeboten 169

Rezension

Reihe: „lehren."
Gerd Macke 175

Statt einer Rezension

„Die Universität als Kunstwerk"
Zu Peter Fischer-Appelts „Beiträgen aus sechs Jahrzehnten"
Ludwig Huber 178

Meldungen

180

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

5|2013

Im Palandt·Webler Verlag erhältlich:

Reihe: Rechtsdidaktik in Lehre, Studium und Unterricht

Peter Dyrchs
Didaktikkunde für Juristen
Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

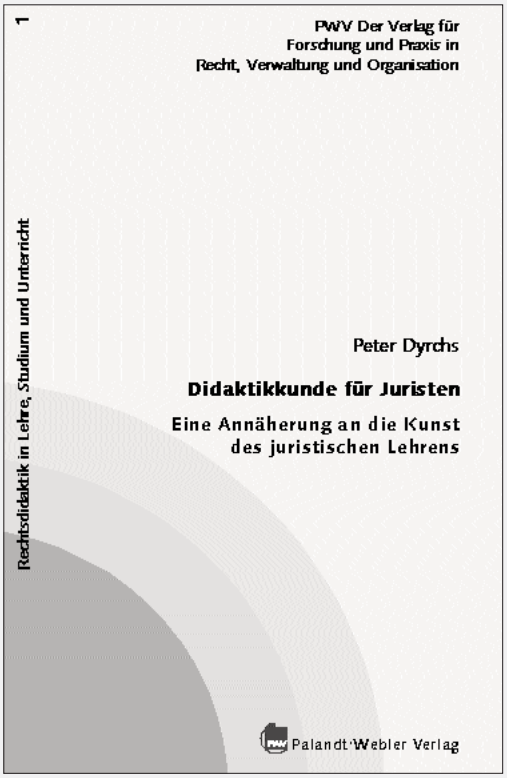
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren". Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier´ ich mal aus!"

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundelehrer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehrerfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungswerke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

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

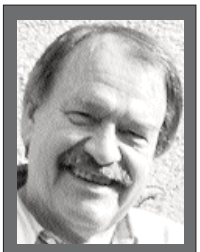
Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Es gibt keine breitere Debatte um Englisch als Wissenschaftssprache. Das wäre wohl auch weltfremd und würde – trotz der Nachteile gegenüber den "native speakers" – die großen Vorteile einer weltumspannenden Wissenschaftssprache verkennen. Aber es gibt eine Debatte um Deutsch als Wissenschaftssprache. Und erhebliche Warnungen vor den Folgen, wenn es für Ausländer zunehmend unattraktiv wird, die deutsche Sprache zu erlernen, weil man in Deutschland studieren kann, ohne Deutsch zu können. Um in dem hoch geschätzten deutschen Wissenschaftssystem studieren zu können, lernen viele potentielle Studierende in ihren Heimatländern Deutsch. Chinesische Studierende bilden die größte Gruppe der Bildungsausländer in Deutschland. Zusammen mit dem hohen Ansehen des deutschen Wissenschaftssystems in China ist es nicht ganz zufällig, dass ein Chinese in Deutschland über die Frage promoviert hat: **Führt die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland zum Attraktivitätsverlust der deutschen Sprache in China?** Der Autor, *Jun He*, legt in einer knappen Zusammenfassung eine Analyse dieses brisanten Problems vor, das in Deutschland weit unterschätzt wird. Allerdings hat die VolkswagenStiftung 2006 im Zusammenhang mit dem Rückgang des Deutschen als Wissenschaftssprache – ja überhaupt mit dem Rückgang der Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen – eine Förderinitiative beschlossen, die auf ihrer Webseite begründet wird: „Der Gebrauch der englischen Sprache ist bei wissenschaftlichen Veröffentlichungen und ... Tagungen ... gang und gäbe. Doch Denkstil und Sprache sind eng miteinander verknüpft, und die schlichte Übersetzung einer wissenschaftlichen Arbeit in eine andere Sprache ist nicht selten mit deutlichen Veränderungen und Einbußen in Ausdruck, Akzentuierung und Bedeutung verbunden. Gerade über die jeweils verwendete Sprache finden spezifische Begriffe, Erkenntnis- und Deutungsmuster Eingang in die Prozesse von Forschung und Lehre. Das Ziel dieser Förderinitiative ist es, im Kontext wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit dem Deutschen als Wissenschaftssprache und den in deutscher Sprache erarbeiteten wissenschaftlichen Erkenntnissen international angemessenen Raum und mehr Gewicht zu geben." Internationale Öffnung umfasst auch sprachliche Öffnung, aber nicht um den Preis der Aufgabe der eigenen Identität, die maßgeblich zum internationalen Interesse an der Wissenschaft in Deutschland beigetragen hat.

Seite 146

Sich im Internet als Hochschule international darzustellen, gehört zum Alltag. Aber nicht nur Papier – auch die technischen Medien sind geduldig; außerdem werden für die Prüfung und Vorbereitung einer Kontaktaufnahme viele Informationen auf den Webseiten vermisst. Einblicke vor Ort sind durch nichts zu ersetzen. *Markus Zwyssig* hat daher von Zürich aus während seines Freisemesters eine besondere Bildungsreise unternommen: Er fuhr 5 Monate lang durch Thailand, Laos, Kambodscha, Malaysia, Singapur und Indonesien und besuchte dort auf der Suche nach Kooperationsmöglichkeiten (insbesondere Chancen für einen Studierendenaustausch) acht Universitäten. Die Ergebnisse hat er in seinem Bericht zusammen gefasst unter dem Titel **Hochschulbildung im Bereich Wirtschaft in Südostasien – Ein Reisebericht durch sechs Länder.** Darin schildert er wertvolle Einblicke und Begegnungen, die auch für andere Hochschulen im Vorfeld von Kontakten in diesen Ländern von Interesse sein können. Die Redaktion des HSW freut sich, diese Ergebnisse veröffentlichen zu können.

Seite 151



W.-D. Webler

Schon vor der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes 1975 hatte es hitzige Debatten über den Auftrag in § 7 gegeben, im Studium (aller Fachrichtungen) berufsqualifizierend auszubilden. Vor allem bei geisteswissenschaftlichen Studiengängen außerhalb der Lehrämter gab es Widerstände, auch wenn kaum geleugnet werden konnte, dass die Absolventen von Magister-Studiengängen nach dem Examen sich offensichtlich mit Hilfe der im Studium erworbenen Qualifikation ernähren mussten. Den Gründen für diesen Widerstand kann an dieser Stelle nicht nachgegangen werden. Aber als mit den Zielen der Bologna-Reform bekannt wurde, dass mit hoher Priorität eine employability, eine Beschäftigungsfähigkeit erreicht werden sollte, gingen ebenfalls die Wogen hoch. *Wilfried Schubarth* stellt unter dem Titel: **„Employability" an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts** in einem pointierten Beitrag die Ergebnisse einer Expertise über „Studium und Beruf" im Kontext des Bologna-Prozesses vor, die er mit einem Team für die HRK erstellt hat. Mit ihnen möchte er der Debatte neue Impulse verleihen.

Seite 160

Steigende Heterogenität an Hochschulen – dies ist schon lange Zeit ein Thema, wobei in der Vergangenheit oft damit die Folgen unzureichender Koordination der Schulbedingungen (und -leistungen) im Zeichen des Kulturföderalismus gemeint waren. Inzwischen geht die Schere der Studienvoraussetzungen bei Erstsemestern jedoch immer weiter auseinander. Ausländische Studierende, Quereinsteiger mit Sonderprüfung, Studierende mit Behinderungen, junge und alte Studierende und solche mit Meister-Prüfung beginnen ein Studium. Sie gleichberechtigt zu beteiligen und vor allem ihren Unterschieden gerecht zu werden, darin liegt mittlerweile die Herausforderung. *Helen Knauf* wendet in ihrem Beitrag **Inklusion und Hochschule. Perspektiven des Konzepts der Inklusion für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen** das Konzept der Inklusion, das bisher im Zusammenhang mit Schulen stand, auch auf Hochschulen an. Hier könnte sich für viele Probleme eine Lösung abzeichnen. In der Realität werden Vertreter dieses Ansatzes an Hochschulen jedoch hart kritisiert und erfahren Ausgrenzung, statt die Chance weiterer Inklusion/Integration nutzen zu können.

Seite 164

Beiträge zu einer Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung sind von besonderer Bedeutung, weil Universitäten bei dieser Aufgabe in ihren verschiedenen Dimensionen allzu oft erheblichen Nachbesserungsbedarf haben – von einer bisher 4-jährigen (noch immer nicht beendeten) Vakanz in einer Fachdidaktik-Professur beispielsweise über organisatorische bis zu inhaltlichen Defiziten. Von daher ist zu begrüßen, dass *Britta Fischer* unter dem Titel **Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Schulen. Ein Leitbild als Grundlage für das hochschulinterne Qualitätsmanagement von universitären Angeboten** ein Thema aufgreift, dem sich die Universitäten stellen müssen. Im Mittelpunkt steht die Qualitätsverbesserung universitärer Angebote zur Lehrerfortbildung. Der Artikel bildet einen anregenden Beitrag zur überfälligen Verbesserung der universitären Angebote zur Lehrerfortbildung. Das vorgestellte Leitbild bietet Orientierung und kann handlungsanleitend sein.

Seite 169

W.W.

Jun He

Führt die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland zum Attraktivitätsverlust der deutschen Sprache in China?

Jun He

Nowadays, the rise of English as the global academic language and the accelerating process of internationalization and commercialization of higher education worldwide have led to the continuing increase of the number of English-taught programs in Germany. This education policy, aiming at attracting intelligent, highly skilled international students without sufficient German knowledge to stay in the long term, could have far-reaching consequences for the country and for the German language as well. Thus, an overwhelming concern of representatives from the discipline of German language and literature is the loss of attractiveness of this language in non-German speaking countries or regions. Despite the significant enrollment expansion of foreign students at German higher education institutions (HEIs), among which the Chinese make up the largest group by far, man should keep in mind that inadequate and unsatisfactory German learning might bring about adverse consequences on the students themselves and also the English-medium degree programs. A so-called laissez-fair language policy providing no consistent support for German learning could have negative impacts on the German teaching and learning in China and the intended purpose of the study programs in Germany with English-medium instruction (EMI) might also fail.

Zu Gunsten des wissenschaftlichen Austausches und der Hochschulinternationalisierung im Kontext des Bologna-Prozesses sind seit dem Wintersemester 1997/98 englischsprachige Studiengänge an deutschen Hochschulen eingeführt worden. Der Interessenkonflikt, der aus der englischsprachigen Hochschullehre hervorgeht, wird besonders evident zwischen Wissenschaftlern, Bildungspolitikern und Deutschlehrern und -lernern. Die Besorgnis um den Attraktivitätsverlust der deutschen Sprache liegt nahe, dass es viele Germanisten, vor allem Vertreter von Deutsch als Fremdsprache sind, die sich dezidiert gegen die Einführung des Englischen als Lehrsprache an deutschen Hochschulen wenden (vgl. Schlosser 1997, S. 29). Im Rahmen einer Dissertation (He 2013) wird untersucht, ob und inwieweit die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland dem Deutschlernen in China, dem Land mit der höchsten Anzahl der Bildungsausländer in Deutschland, den Abbruch tut.

1. Deutsch als Hindernis des Wissenschafts- und Studienstandorts

Im Zuge des Bologna-Prozesses bemühen sich deutsche Hochschulen, die besten „Köpfe" im Wettbewerb mit angelsächsischen Ländern anzuwerben. Das geringer werdende Interesse ausländischer Studierender am Studienstandort Deutschland führen Hellmann/Pätzold (2005, S. 23) auf folgende hemmend bzw. ungünstig wirkende Faktoren zurück:

- traditionsgemäß einstufiges und inkompatibles Studiensystem;
- allzu lange und z.T. unberechenbare Studiendauer und
- Deutschkenntnisse als sprachliche Barrieren.

Vielerorts wird die deutsche Sprache als triftiger Grund für das Desinteresse an einem Studium in Deutschland ins Feld geführt. In der Verlautbarung unter dem Titel „Studienstandort Deutschland attraktiver machen" gilt die deutsche Sprachbarriere als eine große Hürde für die Entscheidung zu Gunsten eines Studienaufenthalts in Deutschland, die auf die defizitäre Beherrschung des Deutschen durch die ausländischen Studienbewerber aus der Schulausbildung zurückgeht (Kinkel/Rüttgers 2003, S. 72). Die Brisanz der Sprachenfrage, d.h. ob und inwieweit Deutsch als ein Standorthindernis gilt, findet ihren Niederschlag im Kernziel des ersten Aktionsprogramms des DAAD 1996 zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen. Einzuführen sind internationale Studiengänge, in denen die Lehrveranstaltungen ausschließlich in Englisch, oder in zwei Sprachen – Englisch und Deutsch – erfolgen. Zwar werden in vielen Studiengängen entsprechend des deutschen Mischmodells ab dem zweiten Studienjahr progressiv deutsche Lehrveranstaltungen angeboten, jedoch geht im Rahmen der Hochschulinternationalisierung auf dem europäischen Kontinent der Trend eindeutig in Richtung einer englischen Einsprachigkeit (vgl. Soltau 2008, S. 158).

Die Vertreter des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) entgegnen der Behauptung über Deutsch als Hindernis des Wissenschafts- und Studienstandorts mit heftiger Fundamentalkritik. So wirft Ehlich dem DAAD vor, „an dieser Stelle einzuhaken, um das vermu-

tete Hindernis zu beseitigen" (Ehlich 1998, S. 257). Dabei sieht er in der Kritik des DAAD am Deutschen als Wissenschaftssprache einen Angriff gegen die erfolgreiche Praxis der DaF-Lehre, die sich diesem Bereich seit jeher gewidmet hat (ebd., S. 258). Wolff (1998, S. 2) ist der Auffassung, dass die Ansicht über die deutsche Sprache als Hindernis für Studierwillige aus aller Welt ein „Operieren am falschen Gegenstand" sei. Er weist auf ein anderes, vordringlich zu behebendes Defizit im Angebot des Fachstudiums hin, d.h. nicht die deutsche Sprache beeinträchtige die Attraktivität des Studienstandorts von Deutschland, sondern vielmehr die Leistungsangebote in den Fachdisziplinen (vgl. ebd.). Dieses Argument stützt sich vor allem auf die Tatsache, dass im 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts zahlreiche ausländische Wissenschaftler die zusätzliche Last auf sich nahmen und keine Mühe scheuten, die mehr oder minder klischeehaft schwere deutsche Sprache zu erlernen. Der Grund hierfür ist naheliegend, weil zu dieser Zeit sich die deutschen Universitäten noch eines sehr hohen Ansehens erfreuten. Auch Kaehlbrand (2000, S. 77f.) weist kritisch darauf hin, dass deutsche Hochschulen auf den Rückgang ausländischer Studierender nicht mit der Einführung englisch-sprachiger Studiengänge reagieren hätten sollen, sondern vielmehr mit der Verbesserung des Studien- und Forschungsangebots, denn so sprachlernfaul seien ausländische Eliten eben nicht.

Mittlerweile haben sich die Wogen im Rahmen der Debatte um Deutsch als Standorthindernis ein bisschen geglättet. Der DAAD hat vielerorts ausdrücklich kundgegeben, dass er keine Absicht zur Schwächung von Deutsch als Fremdsprache verfolge, wie ihm zeitweise vorgeworfen wurde. Laut dem DAAD (2000, S. 14) geht die Einführung der englischsprachigen Studiengänge nicht mit dem „Ausverkauf des Deutschen als Wissenschaftssprache" einher, sondern zielt man darauf hin, im Gegenteil mehr potentielle DaF-Lerner nach Deutschland zu holen, was „indirekt auch der Stellung der deutschen Sprache zugutekommen dürfte" (ebd.).

2. Deutschlandstudium als wesentliches Motiv zum Deutschlernen im Ausland

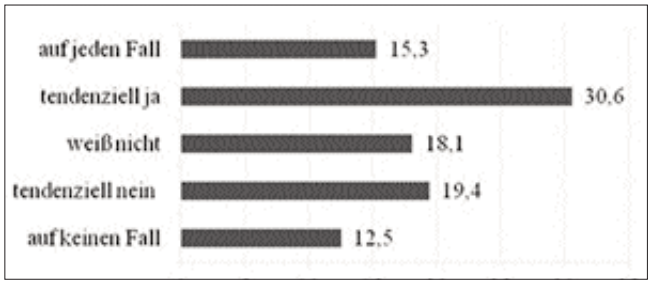
Das deutsche Hochschulwesen übt im Ausland, besonders in China eine höhere Attraktivität aus als vielfach in der deutschen Öffentlichkeit wahrgenommen. Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes bilden die Chinesen mit einem derzeitigen Prozentsatz von etwa 12,6 in dem letzten Jahrzehnt stets mit Abstand die größte Gruppe der Bildungsausländer in Deutschland. In der Regel werden die Deutschkenntnisse als sprachliche Barrieren, welche die chinesischen Studierinteressierten von einem Studium in Deutschland fernhalten, betrachtet. Der Grund hierfür liegt auf der Hand: In China besitzt Englisch als Pflichtfach eine dominierende Stellung auf allen Schulebenen und Deutsch wird mit einzelnen Ausnahmen erst auf der Hochschulebene angeboten. Nichtsdestotrotz werden diese sprachlichen Barrieren von den Studierinteressierten in Kauf genommen. Nach Angaben der chinesischen Studierinteressierten (N=72), die sich schon für Deutschland als Studienland entschieden haben und gerade auf ein Studium in Deutschland vorbereiten, liegt die höchste Attraktivität eines Studiums in Deutschland wohl in der Kombination von hoher Ausbildungsqualität und relativ geringeren Studienkosten als in den angelsächsischen Staaten (vgl. Tabelle 1). Letztere werden – ebenso wie Japan – im Großen und Ganzen von Chinesen als Studienländer bevorzugt. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die vor einigen Jahren erhobenen Studiengebühren in einigen Bundesländern derzeit wieder abgeschafft werden, was eventuell noch mehr chinesische Studierinteressierte nach Deutschland ziehen würde.

Tabelle 1: Anteile (in %) der gesamten Beweggründe für ein Studium in Deutschland (Quelle: He 2013, S. 120)

hohe Ausbildungsqualität	29,8
niedrige Studienkosten	24,7
Renommee der Hochschulen und Fachbereiche	20,2
Interesse an deutscher Kultur	13,6
Arbeits- und Lebenschance in Deutschland	8,1
einfache Visumformalität	2,0
andere	1,5

Ein Studium in Deutschland ist oft ein wesentliches Motiv für das Deutschlernen außerhalb des deutschsprachigen Raums, besonders in China. Diesem wesentlichen Lernmotiv der deustchen Sprache sollte man bei der Sprachplanung der deutschen Hochschulen besondere Rechnung tragen. Wie man Abbildung 1 entnimmt, ist für ca. ein Drittel der befragten chinesischen Deutschlernenden (N=72), die sich gerade auf ein Studium in Deutschland vorbereiten, ein Deutschlandstudium ein wesentliches Motiv ggf. sogar das einzige, ohne das man nicht einmal darauf kommt, Deutsch zu lernen. Zudem sollte man die durchaus positive Entwicklung der Deutschlernerzahlen in China in den Blick nehmen. Im Gegensatz zum rückläufigen Trend des Deutschlernens in den meisten Regionen weltweit ist in China immer noch eine konstante und sogar ansteigende Tendenz zu beobachten (vgl. Netzwerk Deutsch 2010). Auch in Indien ist in der letzten Zeit ein Aufschwung des Deutschlernens zu verzeichnen (ebd.). Es ist deshalb bedenklich, dass gerade die Fachvertreter von Germanistik bzw. DaF in diesen Ländern durch die zunehmende Präsenz des Englischen im deutschen Hochschulbereich hohen Verlustrisiken gegenüberstehen könnten (vgl. Ammon 2009, S. 19).

Abbildung 1: Bereitschaft zum Deutschlernen auch ohne Motivation für ein Studium in Deutschland (in %) (Quelle: He 2013, S. 154)



3. Deutscherwerb der chinesischen Teilnehmer an internationalen Studiengängen

Bei der Auseinandersetzung mit dem Attraktivitätsverlust der deutschen Sprache in China stellt sich auch die Frage, ob chinesische Studierende in internationalen Studiengängen im Verlauf ihres Studiums tatsächlich die von dem DAAD erwünschten, fundierten Deutschkenntnisse erwerben, so dass sie sich auch auf Deutsch an der wissenschaftlichen Kommunikation beteiligen können. Dabei wird in erster Linie die Frage aufgeworfen, wie hoch ihre Motivation zum studienbegleitenden Deutscherwerb ausfällt. Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, haben die befragten chinesischen Studierenden (N=75) in internationalen Studiengängen zwar höhere Motivation zum Erwerb der Gemeinsprache zum Zweck der alltäglichen Kommunikation, zeigen jedoch geringe Lernbereitschaft gegenüber der deutschen Fachsprache. Ebenso gering ist die Motivation zum Erwerb der „alltäglichen Wissenschaftssprache"[1], die „jenseits der terminologischen wissenschaftssprachlichen ‚Gipfel' die alles verbindende wissenschaftliche Sprache des Alltags von Forschung und Lehre" (Ehlich 2000) ist und sich als „Schnittstelle zwischen Fachlichkeit und Alltagssprache" (Delorme 2008, S. 2) betrachten lässt.

Wenn es so weitgehen würde, dann beschränkte sich die Deutschkompetenz der chinesischen Studierenden in internationalen Studiengängen allenfalls auf ein rudimentäres Niveau und genügte nie zum Zweck der wissenschaftlichen Kommunikation. Dies entspricht keineswegs der Erwartung des DAAD, dass ausländische Studierende in internationalen Studiengängen die Deutschkenntnisse möglichst über die Grundkenntnisse hinausgehend ausbauen, um dem Ziel der Wissenschaftskommunikation auf Deutsch gerecht zu werden. Ohne eine hohe Motivation der Lernenden aus aller Welt würde Deutsch in einen immer schwerer aufzuholenden Ausbaurückstand geraten, indem neue Fachtermini nicht mehr gebildet werden und etablierte Begriffe zunehmend in Vergessenheit geraten. Diese geringe Motivation zum Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache ist insofern besorgniserregend, als man die deutsche Wissenschaftssprache in englischsprachigen Studiengängen nichts anderes als etwas „Beliebiges" oder „Nebensächliches" missachtet. Die Fehleinschätzung, dass man nur ein paar Brocken Deutsch als Notbehelf zur Deckung des Kommunikationsbedarfs benötige, hätte auf lange Sicht auf das Deutschlernen in China auch keine positiven Auswirkungen. Selbst wenn das sprachliche Vorbereitungsangebot im Deutschen weiter wahrgenommen wird und nicht an Quantität verliert, könnte der Deutschunterricht, dessen Intensität sich nur auf ein rudimentäres Niveau begrenzt, doch an Qualität verlieren. Der Verlust kann dann indirekt auch zur Gefahr für die anderen Formen des Deutschlernens in China werden, da dieser Deutschunterricht eine der wichtigsten zusätzlichen Einnahmequellen der Deutschabteilungen ist und wegen dieser ökonomischen Bedeutung zudem wichtige „Impulse zur didaktisch-methodischen Modernisierung" (Hess 2001: 1581) oft aus ihm hervortreten.

Tabelle 3 verrät, dass die Deutschkompetenz der chinesischen Teilnehmer an internationalen Studiengängen recht beschränkt ist wie erwartet. Außer Leseverständnis haben sie erheblichen Mangel an anderen Sprachfertigkeiten, besonders Sprechen und Schreiben.

Die sprachlichen Schwierigkeiten der chinesischen Studierenden in Deutschland und ihre unbefriedigende sprachliche Integration – auch in herkömmlichen deutsch-sprachigen Studiengängen – treten im Vergleich zu Bildungsausländern anderer Herkunft besonders deutlich hervor (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2005, S. 57; Zhou 2010, S. 118). Der Abbau der bereits erworbenen Deutschkenntnisse der chinesischen Studierenden während des Studienaufenthaltes – unabhängig von der Existenz der internationalen Studiengänge – werden durch die detaillierte Untersuchung von Chen (2012) auch belegt.

Tabelle 2: Anteile (in %) der Motivationsintensität auf verschiedenen Sprachebenen (Quelle: He 2013, S. 172)

Sprachebene	sehr gering	gering	mäßig	hoch	sehr hoch
Gemeinsprache	2,2	6,5	34,8	34,8	21,7
alltägliche Wissenschaftssprache	15,2	34,8	28,3	19,6	2,2
Fachsprache	15,2	30,4	30,4	17,4	6,5

Tabelle 3: Angaben (in %) zur Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten seit dem Studienbeginn (Quelle: He 2013, S. 182)

Fertigkeit	keine	ein bisschen	mäßig	groß	sehr große
Leseverstehen	15,4	20,0	23,1	27,7	13,8
Hörverstehen	6,2	20,0	38,5	27,7	7,7
Sprechen	12,3	21,5	40,0	21,5	4,6
Schreiben	23,1	30,8	27,7	15,4	3,1

Merkwürdig ist auch, dass über die Hälfte der befragten chinesischen Studierenden, die sich in internationalen Studiengängen einschreiben, nach dem Studienabschluss in Deutschland arbeiten wollen (vgl. Tabelle 4). Aus Sicht der deutschen Seite ist dieser Brain Gain, der auch ein übergeordnetes Ziel der Internationalisierung der deutschen Hochschulen ist, erfreulich.

Aufgrund der hohen Motivation zum Arbeitsaufenthalt in Deutschland müssen sich ausländische Studierende – gleich ob in

[1] Der von Ehlich (1993, 1998, 1999, 2000) vorgeschlagene Terminus „alltägliche Wissenschaftssprache" kann mittlerweile schon als etabliert gelten (vgl. Köster 1999; Graefen 1999, 2000; Delorme 2008).

Tabelle 4: Vorhaben der chinesischen Studierenden in internationalen Studiengängen nach dem Studienabschluss (in %) (Quelle: He 2013, S. 183)

■ in Deutschland bleiben	50,7
■ gleich nach China zurückkehren	31,9
■ in angelsächsische Länder umsiedeln	7,2
■ noch nicht entschieden	10,1

englisch- oder deutschsprachigen Studiengängen – umso bewusster werden, dass die Beherrschung der deutschen Sprache für die hiesige berufliche Karriere von Belang ist. Für die Rückkehrer, die später als Multiplikatoren positiver Verbindungen mit Deutschland fungieren können und für die Außenkontakte Deutschlands von unschätzbarem Wert sind, sind die Deutschkenntnisse ebenso wichtig. Die Wichtigkeit und der Vorteil der Deutschkenntnisse – auch in englischsprachigen Studiengängen – sollte stärker ins Bewusstsein der chinesischen Studierinteressierten gerückt werden. Für die Bildungspolitiker in Deutschland ist es auch aufschlussreich: Die deutsche Sprache sollte aus den internationalen Studiengängen nicht ganz verbannt werden.

4. Unbefriedigende Deutschförderung in internationalen Studiengängen

Trotz des schnellen Vorankommens des Bologna-Prozesses wird eine solche Vereinheitlichungsstrategie, die der regionalen Identität historisch unterschiedlich gewachsener Bildungssysteme in Europa entgegenwirkt, mancherorts gar als zerstörerisch empfunden und kritisiert (zur Kritik am Bologna-Prozess in Deutschland vgl. Roggausch 2009, S. 1; Mocikat 2010, S. 652). Es gerät immer stärker in die Kritik, dass beim Streben nach einem integrierten System der Hochschulausbildung in Europa eine der fundamentalen Herausforderungen nicht, zumindest nicht ausdrücklich angesprochen wird, nämlich die der Vielsprachigkeit Europas innewohnende Sprach- und Kommunikationsfrage (vgl. Erling/Hilgendorf 2006, S. 269). Diese Schwachstelle spiegelt sich auch an der Sprachplanung der deutschen Hochschulen wider. Die Erwartung des DAAD, dass ausländische Teilnehmer an internationalen Studiengängen mit dem Fortschritt des Fachstudiums auch deutschsprachige Lehrveranstaltungen besuchen (müssen), erfüllt sich in der Tat nicht immer. Dies liegt auch an dem auf dem Föderalismus beruhenden hohen Selbstbestimmungsgrad der einzelnen Studienprogrammanbieter an verschiedenen Hochschulen. Aus der Untersuchung von Fandrych/Sedlaczek (2012) stellt sich heraus, dass die sprachlichen Schwierigkeiten der ausländischen Studierenden häufig durch die Hochschulen geringgeschätzt und ihre sprachlichen Bedürfnisse nicht adäquat entsprochen werden. Laut Fandrych/Sedlaczek (2012) gilt der Deutscherwerb in englischsprachigen Studiengängen, der nicht von den Hochschulen tatkräftig gefördert und nur selten mit „Credits" honoriert wird, unter Umständen sogar als ein „Luxushobby". Ein übergreifender Befund der Studie von Petereit/Spielmanns-Rome (2010, S. 172) zeigt, dass ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen häufig von sich aus Deutsch lernen möchten, aber ihr Wunsch durch das sogenannte „sprachliche Entgegenkommen" der Hochschulen ignoriert bleibt. Interessanterweise ist zu entnehmen, dass dies bei vielen ausländischen Studierenden selber keine Zustimmung findet und sie stattdessen mehr Deutsch wollen (ebd.). Seitens der ausländischen Studierenden und ihres Umfelds besteht häufig die – z.T. unausgesprochene – Erwartung, dass ein Studium in Deutschland auch zu entsprechenden Deutschkenntnissen und Kontakten mit der deutschen Gesellschaft führt (HRK 2011, S. 7). Von Vorteil sind die erworbenen Deutschkenntnisse nicht nur für den Arbeitsaufenthalt in Deutschland, sondern auch für die berufliche Karriere im Heimatland aufgrund der prognostischen Arbeitsmarktrelevanz.

Der Eindruck, dass man in Deutschland ein deutschfreies Studium absolvieren könnte, wirkt sich bestimmt demotivierend auf das Deutschlernen im Ausland aus. Deshalb besteht hier bei der hochschulischen Sprachplanung großer Förderungsbedarf. Erfreulicherweise hat man bei der aktuellen Empfehlung der HRK einige Änderungen in dieser Richtung schon vorgenommen. In der Verlautbarung kommt es deutlich zum Ausdruck, dass „der Erwerb von Sprachkenntnissen als verbindliches Element in die Studiengänge integriert werden sollte, soweit dieser erforderlich ist" (HRK 2011, S. 2f.). Für den Erhalt und sogar möglichen weiteren Ausbau von DaF sollte das Deutschangebot als statt nur eines „integralen" ein „obligatorischer" und auch prüfbarer Bestandteil – auch in englischsprachige Studiengänge – integriert werden (Ammon 2011, S. 51).

5. Abschließende Bemerkung

Zusammenfassend gesagt ist der Attraktivitätsverlust von Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Gebiets infolge der englischsprachigen Hochschullehre in Deutschland ein brisantes Thema, das eigentlich bereits seit dem ersten Versuch vielerorts aufgegriffen wurden. Die Beibehaltung dieser Attraktivität liegt m.E. in einer bewussteren Sprachpolitik deutscher Hochschulen, die bei der Förderung der englischsprachigen Studiengänge den studienbegleitenden Deutschunterricht nicht außer Acht lässt. Eine Fehlplanung der Sprachen im hochschulpolitischen Bereich würde sich auf lange Sicht negativ und schädigend auf das Deutschlernen im Herkunftsland der Bildungsausländer auswirken. Bei der unzureichenden Deutschkompetenz der angeworbenen ausländischen Studierenden würden englischsprachige Studienangebote auch nicht zum intendierten Ziel führen. Der Grund hierfür ist naheliegend: Ungenügende Deutschkenntnisse haben oft die misslingende Integration der Gaststudierenden in die Gesellschaft zur Folge und konterkarieren ihr weiteres Kennenlernen der Kultur des Gastlandes. Die Hoffnung der deutschen Seite, dass ausländische Studierende in der Zukunft als Partner und Multiplikatoren fungieren, könnte aufgrund der fehlenden kulturellen Verbindungen fehlschlagen.

Literaturverzeichnis

Ammon, U. (2009): Ammon, Ulrich (2009): Wird die deutsche Sprache (von anderen Sprachen, vor allem Englisch) verdrängt? In: Der Deutschunterricht, Jg. 2009/H. 5, S. 14-21.

Ammon, U. (2011): Deutsch weltweit, heute und (über)morgen – Entwicklungsperspektiven und Aspekte sprachenpolitischen Intervention. In: Barkowski, H. et al. (Hg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmannsweiler, S. 39-52.

Chen Y. (2012): Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte. Frankfurt a. M.

DAAD (2000): Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland. Bonn.

Delorme, A. (2008): Neue Herausforderungen und Ziele des Erlernens der deutschen Sprache bei ausländischen Studierenden. Ein Beispiel aus der Praxis mit brasilianischen Doktoranden in Deutschland. Beiträge des 1. Lateinamerikanischen Deutschlehrertags, São Paulo, Brasilien. [http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Delorme-Alice.pdf, abgerufen am 09.11.1012]

Ehlich, K. (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Jg. 19, S. 13-42.

Ehlich, K. (1998): Von der Attraktivität der Lehrangebote für „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache". In: Wolff, A./Eggers, D. (Hg.): Lern- und Studienstandort Deutschland – Emotion und Kognition: Lernen mit neuen Medien. Regensburg: FaDaF, S. 255-274.

Ehlich, K. (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF, Jg. 26/H. 1, S. 3-24.

Ehlich, K. (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache im 21. Jahrhundert. [http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html, abgerufen am 05.04. 2012]

Erling, E. J./Hilgendorf, S. K. (2006): "Language policies in the context of German higher education". In: Language Policy, Vol. 5/No. 3, pp. 267–293.

Fandrych, C./Sedlaczek, B. (2012): "I need German in my life ...". Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Tübingen.

Graefen, G. (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? In: Barkowski, H./Wolff, A. (Hg.). Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg: FaDaF 1999, S. 222-239.

Graefen, G. (2000): Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache". In: Wolff, A./Winters-Ohle, E. (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg: FaDaF, S. 191-210.

He, J. (2013): Die Auswirkungen der englischsprachigen Hochschullehre in Deutschland auf das Deutschlernen in China. Frankfurt a. M.

Hellmann, J./Pätzold, M. (2005): Internationale Studiengänge: Wer braucht so etwas? Überlegungen zu einem Trend, der sich fortsetzen wird. In: Motz, M. (Hg.): Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen? Frankfurt a. M., S. 17-29.

Hess, H.W. (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in China. In: Helbig et. al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York, S. 1579-1586.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2011): Empfehlung „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen". Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 in Berlin. [http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_ Sprachenpolitik_ MV_22112011.pdf, abgerufen am 11.04.2012]

Isserstedt, W./Schnitzer, K. (2005): Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn.

Kaehlbrand, R. (2000): Beitrag der Podiumsdiskussion. In: Glück H./Krämer, W. (Hg.): Die Zukunft der deutschen Sprache. Eine Streitschrift. Leipzig: Klett, S. 71-88.

Kinkel, K./Rüttgers, J. (1996): Studienstandort Deutschland attraktiver machen – vorgelegt durch den Bundesminister für Bildung und den Bundesminister für Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn, 24.5.1996. Nachgedruckt in: DAAD (Hg.) (2003): Die internationale Hochschule: Politik und Programme. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Bd. 1. Bielefeld: Bertelsmann, S. 65-81.

Köster, L. (1999): Vermittlung von Wissenschaftssprache in DSH-Kursen. In: Barkowski, H./Wolff, A. (Hg.): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg, FaDaF, S. 209-221.

Netzwerk Deutsch (2010): Die deutsche Sprache in der Welt: Statistische Erhebung 2010. [Online: http://www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf, abgerufen am 12.07.2011]

Mocikat, R. (2010): Fertigwissen in der Einheitssprache. Was hat die „Bologna-Reform" mit Wissenschaftssprachen zu tun? In: Forschung & Lehre, Jg. 2010/H. 9, S. 652-653.

Petereit, K./Spielmanns-Rome, E. (2010): Sprecht Deutsch mit uns! Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen wollen mehr Deutsch lernen. In: Forschung & Lehre, Jg. 2010/H. 3, S. 172-173.

Roggausch, W. (2009): Wissenschaft – Berufsbezug – Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland. In: Hiltraud, C. H./Annegret, M. (Hg.): Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. Göttingen, S. 1-12.

Schlosser, H.D. (1997): Englischsprachige Studiengänge in Deutschland? Contra. In: Forschung & Lehre, Jg. 1997/H. 1, S. 29.

Soltau, A. (2008b): Englischsprachige Masterprogramme in Deutschland: Qualitätssicherung in der akademischen Lingua-franca-Kommunikation am Beispiel von sprachlichen Zulassungskriterien. In: Knapp, A./Schumann, A. (Hg.): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium. Frankfurt a.M., S. 155-169.

Wolff, A. (1998): Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD von 1972-1989. In: Wolff, A./Eggers, D. (Hg.): Lern- und Studienstandort Deutschland – Emotion und Kognition: Lernen mit neuen Medien. Regensburg: FaDaF, S. 1-10.

Zhou, J. (2010): Zwischen „Elite von morgen" und Liu Xue La Ji „Müllstudenten". Chinesische Studenten in Deutschland. Münster

■ **Dr. Jun He,** Dozent für deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, Deutschabteilung der Südwestchinesischen Jiaotong Universität, Chengdu, V. R. China,
E-Mail: jun.he@gmx.de

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt. Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass Leserinnen und Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen können.

Bielefeld 2004 - 2. Auflage - ISBN 10 3-937026-17-7 -525 Seiten - € 34,20

Markus Zwyssig

Hochschulbildung im Bereich Wirtschaft in Südostasien – Ein Reisebericht.

Markus Zwyssig

In his sabbatical, the author travelled through South East Asia and visited eight universities in Thailand, Laos, Cambodia, Malaysia, Singapore and Indonesia. The visited universities are in different stages of development. The universities in "more developed" countries like Thailand, but especially in Malaysia and Singapore are high quality institutions. In three of the visited universities, all modules are taught entirely in English. Nevertheless, in most countries, there are several obstacles for students exchange with countries in Europe, USA or Australia. In most of the visited countries, especially in Laos and Cambodia, but also in Thailand, Malaysia and Indonesia there are economic constraints that stop students exchange: The costs of living and the journey to foreign countries lay beyond the financial possibilities of most of the students. There are big cultural differences between the countries. But the curriculums of the visited universities, although unique, can be compared by international standards.

Während seinem Sabbatical reiste der Autor fünf Monate lang durch Südostasien und besuchte acht Universitäten in Thailand, Laos, Kambodscha, Malaysia, Singapur und Indonesien. Die besuchten Universitäten weisen je nach Land einen stark unterschiedlichen Entwicklungsstand auf. Die Universitäten in den „entwickelteren" Ländern Thailand, insbesondere aber Malaysia und Singapur, sind qualitativ hochwertige Ausbildungsinstitutionen. An drei der besuchten Universitäten (Pannasastra (Kambodscha), University of Malaya, James Cook (Singapore)) werden alle Module ausschließlich in Englisch gelesen. Dem Studierendenaustausch mit westlichen Ländern stehen dennoch mehrere Hürden entgegen. In vielen Ländern, insbesondere Laos und Kambodscha, aber auch in Thailand, Malaysia und Indonesien, sind es vor allem ökonomische Gründe, die die Studierenden von einem Austauschsemester abhalten: Die Lebenshaltungskosten sowie der Transfer nach Europa sind für viele Studierende schlicht unerschwinglich. Zwischen den Ländern gibt es naturgemäß große kulturelle Unterschiede. Inhaltlich unterscheiden sich die angebotenen Studiengänge zwar je nach Ausrichtung der Institutionen, sie orientieren sich jedoch alle an internationalen Standards.

1. Eine Reise durch sechs Länder in Südostasien

Der Autor ist Leiter der Bachelor-Studiengänge im Bereich Wirtschaft und Recht an der School of Management and Law (kurz „SML") der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, eine der größten Mehrspartenfachhochschulen der Schweiz, an welcher im Bachelor-Bereich derzeit ca. 3.500 Studierende in den drei Studiengängen „Business Administration", „Wirtschaftsinformatik" und „Business Law" studieren. Die SML gibt sich in ihrer Strategie eine klar internationale Ausrichtung. So werden einzelne Studienrichtung und viele Module in englischer Sprache gelehrt und es findet ein reger Studierendenaustausch statt. Der Autor erhielt im Jahr 2012 die Gelegenheit zu einen sechsmonatigen Weiterbildungsaufenthalt in Südostasien. Vor dem Hintergrund der internationalen Ausrichtung der SML war die Zielsetzung dieses Sabbaticals, im Rahmen einer mehrmonatigen Reise durch Südostasien die dortige Kultur sowie deren Auswirkungen auf die universitäre Ausbildung kennen zu lernen. Beim Besuch mehrerer Universitäten sollten diese Auswirkungen und Eindrücke verifiziert, internationale Kontakte für die SML geknüpft sowie Möglichkeiten zu einer vertieften Zusammenarbeit sondiert werden. Dies immer auch mit der Zielsetzung, neue Impulse für die Gestaltung der Bachelor-Studiengänge der SML zu generieren. Im Rahmen dieser Weiterbildungsreise wurden die in Tabelle 1 aufgeführten Universitäten besucht.

2. Kulturelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Gegebenheiten mit Einfluss auf die universitäre Ausbildung

2.1 Thailand

Thailand weist diverse kulturelle Eigenheiten auf, die für Westeuropäer gewöhnungsbedürftig bzw. fremd sind. Viele dieser Gegebenheiten haben ihren Ursprung entweder in der das Land mehrheitlich dominierenden Religion des Buddhismus, andere sind zumindest teilweise klimatisch bedingt. Thailänder sind sehr freundlich, streben nach Harmonie und vermeiden wenn möglich Konflikte. Laute, unfreundliche Worte hört man kaum. In Touristenzentren haben sich die Gebräuche den westlichen Gegebenheiten zu einem großen Teil

Tabelle 1: Liste der besuchten Universitäten

Nr.	Land	Ort	Schule
1	Thailand	Bangkok	Sasin Graduate Institute of Business Administration of Chulalongkorn University.
2	Thailand	Trang	Prince of Songkla University Campus in Trang.
3	Laos	Vientiane	National University of Laos (NUOL).
4	Kambodscha	Siem Reap	Angkor University.
5	Kambodscha	Siem Reap	Pannasastra University.
6	Malaysia	Kuala Lumpur	University of Malaya.
7	Singapur	Singapur	National University of Singapore.
8	Indonesien	Denpasar	Udayana University.

angepasst, in ländlichen Gebieten ist das Leben jedoch noch sehr traditionell.
Der Buddhismus mit seinem Glauben an die Reinkarnation, sowie daran, dass sich gute Taten im gegenwärtigen Leben im nächsten auszahlen, führt dazu, dass Gewalt und Verbrechen selten sind und damit die Sicherheit für Reisende sehr hoch ist. Einmal getroffene Vereinbarungen werden nicht in Frage gestellt. Thais sind dadurch sehr verlässlich. Die vorgängige Kontaktaufnahme zu den Universitäten per E-Mail war unproblematisch. E-Mails wurden rasch und kompetent beantwortet. Abmachungen und Termine wurden eingehalten. Als Business-Kleidung herrschte an den Universitäten ein legerer Stil: Dozierende trugen lange Hosen, weiße Hemden, ohne Krawatte und Sakko.
Die thailändische Gesellschaft ist stark hierarchisch strukturiert: Die Führungskraft verlangt Gehorsam und erhält sie auch. Jede Stufe führt strikt die Arbeiten aus, die ihrer Stufe zugeordnet sind – die Übernahme von Arbeiten untergeordneter Stufen ist unüblich. Die strikte Einordnung in die Hierarchie, welche teilweise religiöse Ursprünge zu haben scheint, zeigt sich auch in den Universitäten: Professoren und Dozierende haben ein hohes Ansehen und werden von den Studierenden nicht in Frage gestellt. Den Lehrpersonen wird überall großer Respekt entgegengebracht. Die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Universität und die Einbindung in deren Kultur wird mit dem Tragen von Schuluniformen unterstrichen.

2.2 Laos

Laos ist vordergründig in vielen Belangen mit Thailand vergleichbar, insbesondere ist Laos ebenfalls, und im Gegensatz zu Thailand praktisch ausschließlich, buddhistisch. Die im Abschnitt 2.1 zum Buddhismus gemachten Aussagen gelten folglich auch für Laos. Allerdings ist Laos im Gegensatz zu Thailand ein durch den zweiten Indochinakrieg („Vietnamkrieg") stark in Mitleidenschaft gezogenes Land. Die USA entsendeten zwar nie Bodentruppen nach Laos, bombardierten das Land aber umso stärker aus der Luft. Pro Kopf ist Laos das am stärksten bombardierte Land der Welt (o.V., 2013)! Die Folgen dieses Krieges sind auch fast 40 Jahre nach Beendigung des Konfliktes in Form eines nach wie vor ungelösten Blindgängerproblems noch allgegenwärtig. Jedes Jahr sterben noch hunderte von Personen durch nicht detonierte Munition und eine noch größere Zahl wird verstümmelt. Kriegsversehrte sind in Laos leider eine alltägliche Erscheinung. Durch die Kriegswirren und die nachfolgende kommunistische Einparteiendiktatur liegt die ökonomische und touristische Entwicklung weit hinter derjenigen von Thailand zurück, was sich am BIP pro Kopf ablesen lässt (Laos: 1320 US$ (2011) (WKÖ Stabsabteilung Statistik 2013c), Thailand: 5395 US$ (2011) (WKÖ Stabsabteilung Statistik 2013f)). Die medizinische Versorgung ist nach wie vor nicht mit westlichen Verhältnissen vergleichbar. Größere Eingriffe empfiehlt es sich dringend in Thailand vornehmen zu lassen. Im Alltag ist das laotische Leben sehr viel gemächlicher als das thailändische. Vientiane hat den Ruf der am wenigsten hektischen Hauptstadt der Welt. Bis jetzt steht ein einziges Hochhaus. Die Architektur ist vom kolonialen Erbe der Franzosen geprägt.
Das laotische Bildungssystem ist dasjenige eines Entwicklungslandes. Analphabetismus ist weit verbreitet, Schulbücher sind Mangelware. Es gibt nur wenige Universitäten, der Fokus scheint auf der medizinischen Ausbildung und dem Aufbau eines funktionierenden Gesundheitssystemes zu liegen. Universitäten mit betriebswirtschaftlicher Ausbildung findet man noch weniger. Die weiter unten aufgeführten Universitäten sind die einzigen mit Bachelor-Programmen in Business Administration, welche sich eruieren ließen. Keine der aufgeführten Universitäten führt zurzeit englischsprachige Programme oder plant deren Einführung. Dies hat zur Folge, dass Laos für einen Studierendenaustausch in den nächsten Jahren kaum in Frage kommt: Westliche Studierende ließen sich aufgrund der einfachen Verhältnisse und der Rückständigkeit des Landes nicht mit gutem Gewissen platzieren. Für Studierende aus Laos sind die Lebenshaltungskosten in Europa viel zu hoch.
Die Kontaktaufnahme mit den beiden Universitäten gestaltete sich als außerordentlich schwierig: Wohl aufgrund kultureller Gegebenheiten, wie etwa dem gemächlicheren Arbeitstempo oder während unseres Aufenthaltes stattfindender Feiertage, wie auch infolge technischer Schwierigkeiten (nicht funktionierende E-Mail Adressen, nicht beantwortete E-Mails, nicht funktionierende Fax-Empfangsgeräte), konnte eine Universität gar nicht (Soutsaka College), die andere nur sehr kurzfristig und mit einem knappen Zeitrahmen (NUOL) besucht werden. Der Informationsaustausch fand sehr begrenzt per E-Mail statt.

2.3 Kambodscha

Vieles, was für Thailand und Laos bereits gesagt wurde (vgl. 2.1 und 2.2), gilt auch für Kambodscha: Die vorherrschende Religion ist ebenfalls der Buddhismus mit den beschriebenen Auswirkungen auf die Kultur und das Verhalten der Leute. Die Einwohner sind gegenüber Touristen sehr offen und freundlich und interessieren sich sehr dafür, woher man kommt. Als Gast fühlt man sich sehr willkommen. Im Vergleich zu Laos sprechen sehr viel mehr Leute Englisch, zumindest ein paar Brocken. Eine rudimentäre Verständigung und Orientierung ist somit unproblematisch. Alle Straßenschilder sind sowohl in kambodschanischer als auch in westlicher Schrift ausgeführt. Im Vergleich zu Thailand ist das Land sehr arm und noch weniger weit entwickelt bzw. ärmer als Laos. Die Armut kommt in Kambodscha auch stärker zum Ausdruck (BIP/Kopf Kambodscha: 853 US$ (2011) (WKÖ Stabsabteilung Statistik 2013b), Laos: 1302 US$ (2011) (WKÖ Stabsabteilung Statistik 2013c)). Man sieht mehr bettelnde Menschen in der Hauptstadt Phnom Penh als dies in Vientiane (Laos) der Fall war. Noch ausgeprägter als in Thailand und Laos wird erwartet, dass über den Preis eines Gutes oder einer Dienstleistung verhandelt wird. Die zunächst angesetzten Preise sind teilweise 100 oder 150% überteuert, der danach ausgehandelte „Discount" ist jedoch bereits eingerechnet. Das Aushandeln des Preises gehört zum sozialen Umgang. Die medizinische Versorgung ist wie in Laos nicht mit westlichen Verhältnissen vergleichbar. Größere Eingriffe empfiehlt es sich dringend in Ausland (Thailand) vornehmen zu lassen. Der motorisierte Verkehr besteht der Armut entsprechend zu einem großen Teil aus Motorrädern oder Motorradtaxis. Der Straßenzustand ist in vielen Gebieten schlecht bis sehr schlecht. Allerdings sind gegenwärtig sehr viele Straßen im Bau oder in Ausbesserung begriffen. Auch hier sind die Leute im geschäftlichen Umgang außerordentlich verlässlich: Ein einmal ausgehandelter Preis oder eine getroffene Abmachung gelten, Zeiten werden ebenfalls pünktlich eingehalten. Im Gegensatz zu Laos, das immer noch ähnlich wie China und Vietnam über eine kommunistische Einparteienherrschaft verfügt, und wo beispielsweise ein Landerwerb nicht möglich ist, ist die kambodschanische Wirtschaft klar kapitalistisch ausgerichtet. Dennoch gleicht der Kapitalismus eher einer früheren Form des Kapitalismus in westlichen Ländern – ohne soziale Absicherungen wie sie in den meisten europäischen Ländern mittlerweile üblich sind. Das Land ist noch stark von den Auswirkungen der Schreckensherrschaft der Roten Khmer geprägt. Eine wirkliche Aufarbeitung der jüngeren Geschichte des Landes hat noch nicht stattgefunden. Pol Pot ist tot und nur gegen ganz wenige Spitzenfunktionäre seines Regimes sind derzeit Gerichtsverfahren im Gange, deren Wirksamkeit aufgrund der langen Verfahrensdauer und des mittlerweile hohen Alters der Angeklagten mehr als zweifelhaft ist (vgl. dazu Die Zeit, 2012). Als Folge davon sind immer noch sehr viele ehemalige Mitglieder des Regimes, oder mit anderen Worten „Täter", auf freiem Fuß und bekleiden teilweise hohe Positionen in Verwaltung, Regierung oder Wirtschaft. Da die Roten Khmer systematisch die „Intelligenz" des Landes, d.h. insbesondere studierte Personen, auszumerzen versuchten, sind im Vergleich zu anderen Ländern in leitenden Positionen ausnehmend viele junge Leute anzutreffen. Es scheint, als ob dies der Wirtschaft und dem ganzen Land eine sehr viel größere Dynamik verleiht als dies in Laos zu spüren ist. Das ganze Land scheint in Bewegung zu sein und versucht, den Anschluss an andere Länder in der Region zu finden. Der größte Wirtschaftsfaktor neben der Bekleidungsindustrie, welche insbesondere im Großraum Phnom Penh als Billiglohnproduktionsort für westliche Markenartikelhersteller präsent ist, ist der Tourismus. Dadurch konzentriert sich jedoch die wirtschaftliche Entwicklung auf den Großraum Siem Reap mit dem Weltkulturerbe Angkor Wat, sowie in sehr viel geringerem Masse auf einige Küstenstädte wie z.B. Sihanoukville. Topographisch ist Kambodscha im Vergleich zu Laos mit Ausnahme der Grenzregionen sehr flach und würde eigentlich hervorragende Voraussetzungen für die landwirtschaftliche Nutzung bieten. Die Landwirtschaft zeichnet sich jedoch offensichtlich immer noch durch chronische Inneffizienz aus und der flächenmäßig größte Teil des Landes ist somit vom wirtschaftlichen Fortschritt praktisch ausgeschlossen, wobei die klimatischen Voraussetzungen ausgezeichnet wären. Eine ernst zu nehmende Hypothek für die wirtschaftliche, insbesondere die landwirtschaftliche Entwicklung, ist das Minenproblem: In Kambodscha sind als Hinterlassenschaft des zweiten Indochinakrieges (Vietnamkrieg) und dem darauffolgenden, der Herrschaft der Roten Khmer vorausgehenden und folgenden Bürgerkrieges immer noch Millionen von Landminen vergraben, welche nach wie vor jährlich ihren schrecklichen Blutzoll fordern und die Entwicklung in einigen Regionen stark behindern. Nicht einmal alle Stätten von Angkor Wat sind bis jetzt systematisch gesäubert worden und in entfernteren, weniger bekannten Ruinen wird stark empfohlen, die bezeichneten Wege nicht zu verlassen!

Die dargestellten Entwicklungen und Eigenheiten des Landes zeigten sich auch an den besuchten Universitäten. Die meisten der angeschriebenen Universitäten nahmen umgehend Kontakt auf. Der Kontakt war unkompliziert und Meetings schnell organisiert. Alle Universitäten zeigten sehr großes Interesse an einem Kontakt zu westlichen Universitäten. Das Interesse war wesentlich größeres als in anderen Ländern. Die vorherrschende Kleidung an den Universitäten war vergleichbar zu Thailand: „Business light", d.h. Anzug mit langem Hemd, jedoch ohne Jackett und Krawatte. Im universitären Umfeld zeigte sich, offensichtlich ähnlich zur Gesamtwirtschaft, ein starkes Engagement aus Südkorea.

2.4 Malaysia

Malaysia ist kaum mit den bisher beschriebenen Ländern Thailand, Laos und Kambodscha vergleichbar, am ehesten noch betreffend Klima. Malaysia weist einen höheren Lebensstandard und ein höheres BIP pro Kopf (10'085 US$ (2011) (WKÖ Stabsabteilung Statistik 2013d)) auf als Thailand. Kuala Lumpur ist eine moderne Großstadt und verfügt im Gegensatz zu Bangkok sogar über ein gut funktionierendes öffentliches Verkehrsnetz.

Die Orientierung ist im Vergleich zu Thailand, Laos und Kambodscha um einiges leichter, da in Malaysia westliche Schriftzeichen verwendet werden. Die Verständigung ist problemlos, da im ganzen Land insbesondere die jungen Leute sehr gut Englisch sprechen. Der höhere Lebensstandard zeigt sich sowohl an den Straßen, welche deutlich besser ausgebaut und unterhalten sind als in Thailand, als auch an den Motorfahrzeugen: Motorräder oder Motorradtaxis sucht man vergebens, das Verkehrsbild wird von Personenwagen dominiert. Ein Großteil dieses im Vergleich zu den anderen beschriebenen Ländern gehobenen Lebensstandards basiert offensichtlich auf Einnahmen aus der Erdölförderung (Petronas), deren Förderanlagen insbesondere an der Ostküste sichtbar werden. Das Preisniveau ist deutlich höher als in Thailand, Laos und Kambodscha. Im Gegensatz zu diesen drei Ländern ist Malaysia ein muslimisches Land. Die Religion ist in allen Teilen des Landes äußerlich sichtbar: Der Großteil der Frauen trägt ihre Haare verschleiert, viele Männer tragen ebenfalls eine Kopfbedeckung. Moscheen und der Ruf des Muezzins sind nicht nur in ländlichen Gebieten allgegenwärtig. Schweinefleisch wird nicht angeboten. Alkohol ist an vielen Orten überhaupt nicht erhältlich oder dann zu vergleichsweise hohen Preisen. In allen Hotelzimmern ist die Richtung nach Mekka an der Decke markiert. Der Islam kommt jedoch nie fundamentalistisch zum Ausdruck, sondern scheint im Gegenteil von Toleranz geprägt zu sein, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass Malaysia als Vielvölkerstaat seit Jahrhunderten an das Zusammenleben verschiedener Völkergruppen, wie beispielsweise Thai (Buddhismus), Inder (Hinduismus) oder Chinesen (Konfuzianismus) mit unterschiedlichen Religionen gewöhnt ist. Die Leute sind distanzierter und weniger offen als die Buddhisten in Thailand, Laos oder Kambodscha. Ist der erste Kontakt jedoch hergestellt, sind sie ebenfalls sehr freundlich und hilfsbereit.
Die Kontaktaufnahme mit der Universität war, obwohl der Erstkontakt bereits vor Beginn der Reise aus der Schweiz erfolgte, relativ schwierig: E-Mails wurden tagelang nicht beantwortet, und am Ende musste der Termin nach mehreren nicht beantworteten Mails und gescheiterten Terminvereinbarungen telefonisch fixiert werden. Das folgende Gespräch und der direkte Kontakt waren dann jedoch wiederum sehr herzlich. Die vorherrschende Kleidung an der Universität war mit den bisher besuchten Universitäten in den anderen Ländern vergleichbar: Anzug, langärmliges Hemd ohne Jackett und ohne Krawatte.

2.5 Singapur

Singapur ist bei weitem die westlichste und am weitesten entwickelte Stadt unter den im Rahmen des Sabbaticals in Südostasien besuchten Großstädten. Die Stadt besticht durch ihre sprichwörtliche Sauberkeit. Das Verkehrsaufkommen ist sehr groß, obwohl sich aufgrund der horrenden Abgaben nur die einkommensstarken Schichten Autos leisten können. Die Autos entsprechen westlichen Standards. Der öffentliche Verkehr ist sehr gut ausgebaut. Das Preisniveau ist im Vergleich zu anderen südostasiatischen Städten sehr hoch, praktisch auf schweizerischem Niveau oder höher. Singapur ist ein extremes kulturelles Gemisch zwischen westlichen, chinesischen, indischen und malayischen Einflüssen. Man kann deshalb nicht von einer „singapurischen" Kultur sprechen. Die einzelnen Kulturen kommen lediglich in entsprechenden Stadtvierteln wie Little India oder Chinatown zum Ausdruck. Die Geschäftskontakte waren freundlich und professionell. Alle Leute sprechen sehr gut Englisch.

2.6 Indonesien

Indonesien ist ein Vielvölkerstaat mit dem Islam als offizielle Staatsreligion. Bali bildet als einzige hinduistische Insel eine wesentliche Ausnahme. Die Insel ist in vielerlei Hinsicht einzigartig. Der Tourismus spielt für die Insel eine extrem wichtige Rolle und hat einen gewissen Wohlstand mit sich gebracht, der jedoch noch nicht überall angekommen ist, vor allem auf dem Land nicht. Als Folge davon hat die Insel ein massives Verkehrsproblem: In keiner der Großstädte Asiens war das Verkehrsaufkommen vergleichbar. Der öffentliche Verkehr als Alternative zum Individualverkehr ist inexistent. Der Hinduismus ist auf Bali allgegenwärtig: Überall findet man Tempel und tagsüber sieht man immer wieder Leute, die den Göttern Opfergaben darbringen. Die Einwohner sind freundlich, an den Touristen interessiert, aber bis zu einem gewissen Masse auch auf sich selbst zentriert: Bali ist und bleibt ihr Lebensmittelpunkt. Englisch wird überall gesprochen. Ein Problem scheint die in Indonesien allgegenwärtige Korruption zu sein. Die Kontaktaufnahme mit der Udayana Universität war unproblematisch und erfolgte via E-Mail. Allerdings war der E-Mailaustausch, gemessen an der jeweiligen Zeit, die eine E-Mail zur Beantwortung brauchte, nach westlichen Maßstäben relativ träge.

3. Große Entwicklungsunterschiede zwischen den einzelnen Universitäten

3.1 Chulalongkorn Universität, Bangkok (Thailand)

Die Chulalongkorn University ist eine der ältesten Universitäten in Thailand (gegründet 1911) und bezeichnet sich selbst als die Nr. 1 unter ihnen. Sie verfügt über 19 Fakultäten, darunter Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft und Recht. Der weitläufige Campus befindet sich im Stadtzentrum von Bangkok, einige Kilometer östlich der historischen Sehenswürdigkeiten. Die Gebäude sind, nach schweizerischem Maßstab, etwas in die Jahre gekommen, für Thailand aber in einem ansprechenden Zustand, jedoch nicht mit dem Ausbaustandard moderner Bürogebäude, Einkaufszentren und Hochhäuser in der Innenstadt zu vergleichen.
Im Bachelor-Bereich bietet das Institut drei Vertiefungen (Majors) an: International Business, Accounting und Finance. In diesen Programmen sind ca. 2.400 thailändische Studierende eingeschrieben, von denen ca. 600 Studierende englischsprachige Module besuchen. Die Studierenden werden auf Basis von bereits absolvierten Credits und ihren Englischkenntnissen ausgewählt, haben also keinen automatischen und freien Zutritt zur Universität. Am Institut lehren ca. 250 Dozierende,

davon sind etwa 120 Dozierende in englischsprachigen Modulen eingesetzt. Die „Klassengrößen" liegen zwischen 30 und 50 Studierenden. Es gibt jedoch auch größere Vorlesungen, insbesondere in den englischsprachigen Programmen, mit bis zu 120 Studierenden. Modulendprüfungen werden zentral in großen Räumen durchgeführt. Das Sasin Graduate Institute of Business Administration befindet sich zur Zeit im AACSB (Association to Advance Collegiate Schools in Business – eine hochrangige amerikanische Akkreditierungsagentur für Wirtschaftshochschulen und Universitäten) Akkreditierungsprozess, strebt jedoch in einem ersten Schritt die EQUIS („European Quality Improvement System" – ein europäisches System zur Akkreditierung von Business Schools) Akkreditierung an.

Viele der bereits ausgeführten Fakten lassen sich auch aus dem Studium von Daten aus dem Internet erschließen und brachten keine überraschenden Einsichten. Interessant waren hingegen die Antworten auf meine Frage, worin sich die Chulalongkorn Universität von anderen Universitäten (international und in Thailand) unterscheide und wie die thailändische Kultur die Lehre und die Programme beeinflusse: Die Interviewpartner waren von der Frage überrascht und antworteten nur zögerlich. Den Einfluss der thailändischen Kultur zu beschreiben, erachteten die beiden Vertreter der Schule als schwierig, da sowohl sie als auch die Studierenden sich als Thai ihrer kulturellen Gegebenheiten kaum bewusst sind. Hervorgehoben wurde dann der spezifische Einfluss der Schulkultur auf Programme und Lehre. Die Schulkultur bezeichneten die Interviewpartner als konservativ. Wobei der Begriff „konservativ" positiv konnotiert wurde. Unter dem Konservativitätsbegriff subsummierten die interviewten Vertreter der Schule „Annahmen über die Welt", „Leben und Bewahren der Traditionen", „Bewahren des Thailändischen" sowie die Forderung, dass Thailand weiterhin so bleiben solle, wie es sich in den letzten 60 Jahren entwickelt habe. Andere Universitäten seien in ihrer Einstellung und ihrer Schulkultur „dynamischer".

Die Frage, was dafür getan werden müsse, um westliche Universitäten attraktiver für thailändische Studierende zu machten, erbrachte das interessante Ergebnis, dass die Studierenden sich zwar aufgrund vorhandener Unterlagen und Internetauftritte meist relativ gute Vorstellungen über den akademischen Betrieb, die Programme und Module an ausländischen Universitäten bilden könnten. Die meisten Studierenden, die sich für ein Auslandsemester interessieren, seien daneben jedoch mehr daran interessiert, wie denn das Leben in der Schweiz und an der Gastuniversität sein würde, insbesondere hinsichtlich Freizeitaktivitäten, Einkaufsmöglichkeiten und Unterkunft.

Weiterhin stellt die Chulalongkorn Universität internationalen Austausch-Studierenden ein interessantes Dokument zur Verfügung, welches ähnlich einem „Code of Conduct" auf kulturelle Unterschiede und zu beachtende Aspekte aufmerksam macht (BBA International Program Faculty of Commerce and Accountancy Chulalongkorn University 2012).

3.2 Prince of Songkla University Campus in Trang (Thailand)

Die öffentliche Prince of Songkla University verfügt über mehrere Campus in Südthailand (Hat Yai, Pattani, Phuket, Surat Thani und Trang). Am Campus in Trang wird Management gelehrt. Der Campus liegt verkehrstechnisch günstig in der Nähe des internationalen Flughafens Trang sowie unweit touristisch erschlossener Zentren bzw. Inseln wie Phuket, Ko Phi Phi oder Ko Lanta. Die Infrastruktur ist hervorragend: Der Campus wurde vor etwa 10 Jahren neu gebaut und befindet sich auf einem weitläufigen Gelände leicht außerhalb der kleinen Stadt. Gebäude und Einrichtungen weisen einen hohen Standard auf.

Die Faculty of Commerce and Management bietet auf undergraduate Level Kurse in Accounting, Accounting Information Systems, Information and Computer Management, Insurance, Tourism, Electronic Commerce und Marketing an. Sie pflegt internationale Kontakte insbesondere zu China (Shanghai) und der University of Malaya (Kuala Lumpur). Am Campus Trang sind gegenwärtig ca. 2.500 Studierende eingeschrieben. Die Vorlesungen werden derzeit in Thai gehalten. Ab Juni 2012 wird ein neues Bachelor-Programm in Business English eingeführt, in welchem in allen Modulen bis auf wenige Ausnahmen in Englisch gelehrt wird. Im Programm enthalten sind viele Business Module. In ihrem dritten Studienjahr wird ein Teil der Studierenden an der University of Malaya und an der Shanghai University studieren und ihr letztes Studienjahr wiederum in Trang verbringen.

Die Semester dauern 16 Wochen, allerdings liegen die Semesterzeiten anders als in der Schweiz. Ebenfalls ist das verwendete Credit System nicht mit dem ECTS System vergleichbar. Die Anzahl der pro Semester belegten Module ist jedoch mit 7 Modulen mit westlichen Standards vergleichbar. Gesamthaft besteht die Faculty aus ca. 80 Dozierenden. Bei den Modulen in Thai sind die Klassengrößen mit 100, teilweise sogar 400-500 Studierenden größer als an der SML. Bei den englischsprachigen Modulen wird eine Klassengröße von max. 60 angestrebt. Die Auswahl der Studierenden erfolgt nach dem nationalen System mit Aufnahmeprüfungen mit einem Score System, wobei für Trang die 14 südlichen Provinzen bei der Zulassung eine Vorrangstellung haben.

Die Prince of Songkla University ist in nationalen und internationalen Rankings unter den Top 5 Universitäten in Thailand. Für den Business Bereich existiert zurzeit noch kein Ranking, da dieser Bereich relativ neu ist. Gegenwärtig verfügt die Universität über keine internationalen Akkreditierungen, lediglich über die thailändische Akkreditierung, welche als sehr aufwändig beschrieben wird. Internationale Akkreditierungen sind für die nächsten Jahre geplant, bzw. es wird darüber nachgedacht, solche allenfalls anzustreben. Für einen internationalen Austausch von thailändischen Studierenden bestehen insbesondere ökonomische Barrieren: Die Lebenshaltungskosten wie auch das Lohnniveau im Süden von Thailand sind sehr tief und im Gegensatz zur renommierten Chulalongkorn University verfügen hier im Süden nur wenige Studierende über Eltern, welche ihnen einen Austausch nach Europa finanzieren könnten.

Interessant war die Antwort auf die Frage, wie die thailändische Kultur die Universität beeinflusse. Offensichtlich kennt man auch in Thailand einen vierfachen Leistungsauftrag. Dieser ist ähnlich dem der schweizerischen Fachhochschulen, hat jedoch eine bemerkenswerte Differenz: Der vierte Auftrag besteht in der Bewahrung der Thai Kultur! Dies geht einher mit Äußerungen, welche an der Chulalongkorn University gemacht wurden, dort allerdings pointierter in Richtung Konservativität.
Vierfacher Leistungsauftrag der Universitäten in Thailand:
1. Teaching
2. Research
3. Accademic Service (Consulting, Continuing Education)
4. Keeping the Thai Culture!

Die in den dem Besuch vorangegangene angespannte Sicherheitslage aufgrund von Bombenanschlägen in den angrenzenden Südprovinzen im ca. 150 km entfernten Hat Yai beunruhigten die Thais in Trang nicht sonderlich. Die Unruhen seien relativ weit entfernt und ein Übergreifen auf weiter nördlich gelegene Gebiete nicht zu befürchten. Die vorhandenen Sicherheitsvorkehrungen (Wache am Eingang der Universität) unterschieden sich entsprechend auch nicht sonderlich von den Sicherheitsvorkehrungen in Bangkok.

3.3 National University of Laos (NUOL)

Die National University of Laos (NUOL) in Vientiane ist die größte Universität in Laos und wurde 1996 gegründet. Sie verfügt über mehrere Campus und insgesamt über elf Fakultäten. Der Fokus liegt, dem Entwicklungsstand des Landes entsprechend, gegenwärtig zu einem guten Teil auf der medizinischen Ausbildung mit dem Ziel des Aufbaus eines funktionierenden Gesundheitssystems. Englischsprachige Programme werden zurzeit nur im naturwissenschaftlichen Bereich (Mathematik, Physik, Chemie, Biotechnologie) angeboten. Der Aufbau englischsprachiger Programme im Business Bereich ist derzeit nicht geplant. Die Faculty of Economics and Business Management wurde, wie viele andere, 1996 völlig neu gegründet. Da der gesamte Unterricht in Lao gehalten wird und nach der kommunistischen Herrschaft keine sinnvollen Lehrmittel vorhanden waren, mussten zuerst sämtliche Lehrmittel für das ganze Curriculum übersetzt bzw. erstellt werden. Unterstützt wurde die Arbeit durch internationale Hilfe aus Japan, Vietnam und Thailand. Gegenwärtig umfasst die Faculty of Economics and Business Administration etwa 60 Dozierende und Professoren.
Laos ist ein höchst interessantes Reiseland. An einen internationalen Studierendenaustausch ist jedoch derzeit und wohl auch für die kommenden Jahre aus mehreren Gründen nicht zu denken. Erstens sind die Universitäten noch nicht bereit, einen für Incomings adäquaten Lehrbetrieb auf Englisch anzubieten. Zweitens ist zu bedenken, dass Laos nach wie vor ein Drittweltland ist. Die baulichen Einrichtungen und Ausstattungen entsprechen zurzeit erst bedingt westlichen Ansprüchen. Zudem ist die medizinische Versorgung nur sehr rudimentär. Da sich die in Frage kommenden Ausbildungsinstitutionen jedoch in der Hauptstadt Vientiane befinden, welche nur ca. eine Autostunde von Thailand entfernt ist sowie über einen internationalen Flughafen verfügt, relativieren sich diese Bedenken. Neben den aufgeführten Gründen gibt es noch weitere Hindernisse für einen Studierendenaustausch: Für Incomings gilt das für thailändische Studierende Gesagte noch verstärkt: Für Laoten ist ein Austausch in die Schweiz aus ökonomischen Gründen ohne Hilfe kaum, oder nur für eine sehr schmale Oberschicht, realisierbar.

3.4 Angkor University, Siem Reap (Kambodscha)

Die Angkor University ist eine von vier Universitäten in Siem Reap. Siem Reap ist der größte Wirtschaftsfaktor Kambodschas und schöpft sein Geld aus dem Tourismus rund um die wenige Fahrminuten entfernten archäologischen Stätten von Angkor Wat, welche zum Unesco Weltkulturerbe zählen. Die Stadt hat einen eigenen Flughafen, unzählige Hotels und ein attraktives, touristisches Zentrum. Die Angkor University ist eine kleine, private, aber lokal verankerte Universität mit ca. 1.000 einheimischen Studierenden und ca. 100 Dozierenden (50 Full Time und 50 Part Time). Die Studierenden tragen keine Schuluniform, unterwerfen sich aber einem Dresscode (weißes Hemd, Bluse, blaue Hosen bzw. Rock). Die Universität wurde erst 2004 gegründet und verfügt lediglich über drei relativ kleine Gebäude. Der ganze „Campus" misst ca. 200m mal 150m. Im Bereich Business Administration werden Programme in Tourismus, Accounting, Englisch, IT, Business Management und Law angeboten. Programme in Medical Care sind in Planung.
Die Angkor University verfügt über die Akkreditierung durch die Regierung (bzw. das Bildungsministerium). Obwohl sie eine private Universität ist, scheinen die Studiengebühren von ca. 30 US $ pro Monat relativ moderat zu sein. Die Zulassung zur Universität erfolgt wie an anderen Universitäten basierend auf einem Score System. Viele, jedoch nicht alle Kurse werden in Englisch gelesen, viele der verwendeten Bücher sind offensichtlich ebenfalls englischsprachig. Die Klassengröße variiert ca. zwischen 20 und 30 Studierenden. Teilweise werden diese Klassen für größere Veranstaltungen (Vorlesungen) zusammen genommen. Die Veranstaltungen scheinen wenig standardisiert zu sein. Die Semesterzeiten liegen ähnlich wie in der Schweiz: Das erste Semester geht von Oktober bis Februar/März, das zweite von April bis Juli/August. Die Zeiten unterscheiden sich offensichtlich von Jahr zu Jahr. Der Studierendenaustausch der Angkor University ist sehr limitiert. Hauptproblem ist die Finanzierung: Für kambodschanische Studierende ist es praktisch unmöglich, die Lebenshaltungskosten für ein Austauschsemester zu finanzieren. Wenige Ausnahmen sind offensichtlich Studierende, die von koreanischen oder japanischen Universitäten ein Stipendium (Scholarship) erhalten.

3.5 Pannasastra University, Siem Reap Campus

Die Pannasastra University ist eine private Universität, wurde 1999 gegründet und verfügt über mehrere Campus in verschiedenen Städten. Der Campus in Siem Reap wurde erst 2009 gegründet. Er ist noch relativ klein und besteht im Wesentlichen aus zwei vierstöckigen Gebäuden, welche ein Areal von ca. 200m x 200m einnehmen. Die Räume weisen im Vergleich zu anderen Universitäten in der Region einen ansprechenden Standard auf. Die Studiengebühren an der Pannasastra University sind im Vergleich zu anderen Universitäten in Kambodscha relativ hoch, dafür genießt sie einen sehr guten Ruf als „internationalste" Hochschule in Siem Reap. Die Module werden ausschließlich in Englisch gelesen. Um sicherzustellen, dass die Studierenden über die notwendigen Sprachkenntnisse verfügen, müssen sie dies mittels Credits nachweisen können. Die Universität bietet selbst Englischkurse an, welche sehr oft als Vorbereitung auf die eigentliche Ausbildung belegt werden. Am Siem Reap Campus sind ca. 1.200 Studierende eingeschrieben, davon 320 in den Undergraduate Programmen. Die Klassengröße beträgt in der Regel ca. 30 Studierende. Die Lehre wird von ca. 60 Dozierenden bestritten. Die Dozierenden verdienen besser als an einer öffentlichen Hochschule, müssen jedoch auch internationale Erfahrung aufweisen können. Aufgrund der wenigen Studierenden bzw. Klassen werden keine zentralen Prüfungen durchgeführt. Die angebotenen Programme umfassen Business Administration mit der wesentlichsten Vertiefung „Tourismus". Die Grobstruktur des Curriculums entspricht internationalen Maßstäben. Es umfasst 43 Kurse und geht über 3, je nach Studienfortschritt auch 4 Jahre. Die Semester dauern von Januar bis April und August bis Dezember, wobei auch Kurse im Zwischensemester Mai bis Juli belegt werden können. Die PUC (Pannasastra University Cambodia) unterscheidet sich klar und bewusst von anderen Universitäten, indem sie ihr ganzes Programm auf Englisch anbietet. Sämtliche Konzepte, verwendete Bücher und Forschungsergebnisse kommen aus den USA. Es bestehen Kooperationen sowohl mit der American Library als auch mit der Partneruniversität Hawaii State. Die PUC verfügt über die nationale Akkreditierung, strebt jedoch in Zukunft eine asiatische an. Trotz hoher Studiengebühren ist die PUC eine Non Profit Organisation. Die Mittel sind nach wie vor limitiert. So ist die Bibliothek beispielsweise auf „Bücherspenden" aus dem Ausland angewiesen: Universitäten schicken ihre nicht mehr verwendeten oder gebrauchten englischen Business Bücher an die PUC. Im Gegensatz zur Angkor University nimmt die PUC pro Jahr ca. 20 bis 30 Austausch-Studierende aus den USA, Korea und Japan auf. Outgoing Studierende sind aufgrund ihrer bescheidenen Mittel von Stipendien abhängig, um ein Austauschsemester wahrnehmen zu können. Solche Stipendien erhalten sie von einigen aufnehmenden Universitäten.

3.6 University of Malaya, Kuala Lumpur (Malaysia)

Der Campus der University of Malaya in Kuala Lumpur hat im Vergleich zu schweizerischen Verhältnissen die gigantischen Ausmaße von ca. 3km mal 3km. Auf dem Campus sind verschiedenste Fakultäten untergebracht. Zwischen den unterschiedlichen Gebäuden verkehren Busse, um die großen Distanzen überwindbar zu machen. Die University of Malaya ist eine öffentliche Universität und zugleich die älteste des Landes. An der University of Malaya werden im Bereich Business and Economy Bachelor-Programme in Accounting (BAcc) und ein MBA angeboten. Weiterhin sind Phd Programme im Angebot. Zu den Bachelor-Studiengängen zugelassen werden nur Studierende, welche über eine A-Level Qualifikation ihrer Highschool verfügen oder entsprechende Vorbereitungsprogramme durchlaufen haben. Zurzeit sind auf der Bachelor-Stufe ca. 1.800 Studierende eingeschrieben, welche von ca. 75 Dozierenden betreut werden. Die Klassengröße beträgt in der Regel 30 Studierende. Die Klassen werden teilweise zu größeren Vorlesungen mit bis zu 100 Studierenden zusammengefasst. Alle Kurse werden ausnahmslos in Englisch gehalten. Das Curriculum verfügt über 120 Credits (nicht ECTS!) und ist in Kurse mit je 3 Credits eingeteilt. Die Semester dauern von September bis Dezember und Februar bis Juni. Das Studium dauert drei bis vier Jahre. Es werden zentrale Prüfungen durchgeführt, um die Einheitlichkeit sicherzustellen. Für Malayen ist der Austausch in die Schweiz zu teuer. Interessant war die Antwort auf die Frage, wie die malayische Kultur die universitäre Ausbildung beeinflusst: Malayische Studierende seien deutlich passiver als Studierende in den USA oder Europa. Sie meldeten sich lediglich, wenn sie direkt angesprochen würden. Dies sei vermutlich einerseits auf die Sprache, andererseits auf die Erziehung, insbesondere bei den Frauen zurückzuführen. Es studieren etwa gleich viele ethnische Malayen wie Chinesen und etwas weniger Inder an der University of Malaya. Chinesen haben den Ruf, sehr hart zu arbeiten. Im ganzen Staat werden bei Stellenbesetzungen generell Malayen bevorzugt behandelt. Die University of Malaya befindet sich im AACSB Akkreditierungsprozess, verfügt über die AMBA (Association of MBAs, eine weitere Akkreditierungsorganisation) sowie weitere Akkreditierungen.

3.7 James Cook University (Singapur)

Die James Cook University (JCU) ist eine öffentlich finanzierte australische Universität mit Hauptsitz in Cairns, welche in Singapur einen Campus betreibt. In Singapur hat die JCU damit den Status einer privaten Universität. Der Campus liegt im Norden der Stadt auf einem Gelände, welches ca. 700m mal 200m misst. Die Gebäude und Einrichtungen entsprechen westlichen Standards.

An der JCU in Singapur studieren derzeit ca. 2.700 Studierende, davon 1600 im Bereich Business, wiederum davon die Hälfte in den beiden Bachelor-Programmen Business und IT. In Singapur gibt es verhältnismäßig wenig Austausch-Studierende, dies einerseits, weil viele Studierende an der JCU in Singapur bereits aus einem anderen Land kommen, um hier zu studieren und folglich wenig Interesse an einem Austausch-Studium in anderen Ländern haben. Einen nennenswerten Studierendenaustausch haben nur die Campus in Cairns und Townswille in Australien. Andererseits ist es offensichtlich für gewisse Austausch-Studierende, welche nicht

über einen Pass aus Singapur verfügen, problematisch, bei Wiedereintritt erneut ein Visum zu erhalten. Studierende werden auf Basis ihrer an den bisherigen Schulen erreichten Abschlüsse aufgenommen. Alle Module werden durchgehend in Englisch gehalten. Die Zusammensetzung der Studentenschaft ist sehr international. An der JCU arbeiten ca. 35 Vollzeitdozierende. Die Klassengröße beträgt in Übungen (Tutorials) ca. 30. Meist werden jedoch 50 bis 220 Studierende in Vorlesungen zusammengefasst. Die JCU arbeitet mit Trimestern à 12 Wochen. Aus diesem Grund ist es möglich, ein Bachelor-Studium in 2 Jahren zu durchlaufen. Wie üblich, werden in Modulen mit mehreren Durchführungen zentrale Prüfungen durchgeführt. Die JCU kennt wie die SML Integrationsmodule, in welchen Projekte von Business-Partnern, Business-Pläne sowie Case Studies bearbeitet werden. In solchen Projekten werden wenn möglich Studierende aus unterschiedlichen Schwerpunktgebieten (Majors) in Teams zusammengefasst. Die JCU hebt sich von anderen Universitäten durch das aufgrund der Trimesterstruktur kürzere Studium, geringere Kosten, einen sehr guten Ruf und die Tatsache, dass man in Singapur einen australischen Abschluss machen kann, ab. Die JCU ist durch seine Studierenden- und Dozierendenschaft sehr international. Singapur sei als Standort ideal, weil man sich sein Umfeld – ob asiatisch oder westlich – je nach persönlichem Geschmack selbst wählen kann. Die Schwierigkeiten der JCU ähneln denen der SML: Fehlende räumliche Ressourcen sind ein Hauptproblem. Die JCU verfügt über australische und singapurische Akkreditierungen und befindet sich ebenfalls im AACSB Akkreditierungsprozess.

3.8 Udayana University, Denpasar (Indonesien)

Die Udayana Universität in Bali ist eine der ältesten, öffentlichen Universitäten des Landes. Gleichzeitig ist sie die am östlichsten gelegene universitäre Ausbildungsstätte Indonesiens. Die Udayana Universität verfügt über zwei Campus, einen in der Hauptstadt Denpasar, auf einer Fläche von ca. 500m x 500m. Da dieser Campus zu klein wurde, wurde vor einigen Jahren in Jinbaran, ein paar Kilometer südlich von Denpasar, ein neuer Campus angelegt, in welchem hauptsächlich die Bachelor-Studierenden in größeren Räumen ausgebildet werden.
Die Udayana Universität bietet im Bereich Wirtschaft diverse Ausbildungsprogramme an, wie z.B. Development Economics, Management, Accounting, Banking and Finance, sowie Marketing and Taxation. An der Udayana Universität studieren ca. 20.000 Studierende (alle Fakultäten), mehrheitlich aus Bali, Java und weiteren benachbarten Inseln. Die Unterrichtssprache ist generell Indonesisch. Die Udayana University verfügt jedoch über ein großes, englischsprachiges Programm für Incomings und nimmt in der gesamten Universität, d.h. also nicht nur im Wirtschaftsbereich, pro Jahr ca. 1.600 Incomings auf. Die Universität verfügt über die übliche, nationale Akkreditierung. Studierende werden auf Basis ihrer Abschlussnoten an den zuführenden Schulen aufgenommen. Die Klassengröße ist im Undergraduate Bereich 45, im Gradutate Bereich ca. 30-35. Für größere Vorlesungen werden mehrere Klassen zusammengengelegt. Am Ende der Semester werden zentrale Prüfungen abgelegt. Das Studium dauert in der Regel acht Semester. Die Semesterzeiten liegen ähnlich wie in der Schweiz zwischen September und Januar bzw. Februar und Juni.
Gemäß Aussagen der Universitätsleitung beeinflusst die balinesische Kultur Lehre und Studium relativ stark. Einerseits sei der Studienbetrieb und die Strukturierung der Module durch die Dozierenden teilweise etwas chaotisch und unpünktlich. Andererseits würde sehr viel mit praktischen Erlebnissen und Exkursionen gearbeitet, was dann aber im Gegenzug die Studierenden vor das Problem stellte, selber entscheiden zu müssen, was nun zu lernen bzw. was „prüfungsrelevant" sei. Weiterhin wird in den Vorlesungen offensichtlich ein starker Fokus auf die Kommunikation gesetzt, wobei sich die Diskussionen jedoch unabhängig vom Modul öfters um philosophische Fragen drehen. Die Hierarchie hat an indonesischen Universitäten wie in anderen südostasiatischen Ländern eine große Bedeutung, d.h. dass zwischen Studierenden und Dozierenden eine große hierarchische Distanz vorhanden ist – es wird erwartet, dass den Dozierenden der gebührende Respekt entgegengebracht wird.
Interessant ist das System der Austauschprogramme, welches praktisch reine Incoming Module anbietet. Dies hat allerdings den Nachteil, dass die internationalen Studierenden unter sich sind und weniger mit den ansässigen Studierenden in Kontakt kommen. Für die Studierenden der Udayana Universität bestehen die gleichen finanziellen Hürden für einen Gegenbesuch in Europa, wie sie bereits an vielen der besuchten Universitäten zu beobachten waren: Die meisten Studierenden können es sich ohne Unterstützung nicht leisten, ein Semester in Europa zu studieren.

4. Konklusion

Wie die Ausführungen gezeigt haben, weisen die besuchten Universitäten einen deutlich unterschiedlichen Entwicklungsstand auf. Gewisse Universitäten sind sowohl betreffend Lehre als auch Infrastruktur mit europäischen Partnern vergleichbar und kommen unmittelbar als Partnerhochschulen in Frage, andere weisen größere oder kleinere Defizite auf.
Gespräche in Thailand, Laos, Kambodscha, Malaysia und Indonesien haben gezeigt, dass es für Studierende aus diesen Ländern praktisch unerschwinglich ist, für ein Austauschsemester in die Schweiz zu kommen. Sowohl Flug- als auch Lebenshaltungskosten sind für den größten Teil der Studierenden klar zu hoch. Es ist jedoch schade, dass Studierende aus diesen Ländern aus rein ökonomischen Gründen von einem Austausch ausgeschlossen sind. Selbstverständlich kann die SML nicht die Lebenshaltungs- und/oder Reisekosten für alle Studierenden dieser Länder übernehmen. Es wäre jedoch erstrebenswert, für wenige Studierende (z.B. drei pro Jahr) aus Schulmitteln ein Stipendium auszurichten, welches auch die Lebenshaltungskosten abdeckt. Das Stipendium würde dann an Studierende aus diesen Ländern mit hervorragenden Leistungen vergeben. Eine andere Möglichkeit wäre, mit Universitäten dieser Länder

Partnerschaftsverträge abzuschießen, welche auf Gegenseitigkeit basierend nicht nur den Erlass der Studiengebühren regeln, sondern auch einen Beitrag an die Lebenshaltungskosten ausrichten, welcher natürlich den Lebenshaltungskosten des Landes angepasst sein müsste. Mit anderen Worten: Die SML oder andere westliche Universitäten würde Incomings aus diesen Ländern einen Beitrag an die Lebenshaltungskosten ausrichten und Outgoings aus der Schweiz kämen im Gastland in den gleichen Genuss.

Einige der besuchten Universitäten, insbesondere die Pannasastra Universität in Kambodscha, befinden sich in einer vielversprechenden Startphase, welche es ihnen in einigen Jahren erlauben wird, zu qualitativ hochstehenden Universitäten aufzuschließen. Hierbei könnten sie durch Entwicklungsprojekte mit Hilfe der SML unterstützt werden. Entsprechende Entwicklungsprojekte könnten beispielsweise didaktische/methodische Unterstützung bei der Curriculumsgestaltung oder die Hilfe bei der Gestaltung von Lehrmitteln umfassen. Gewisse Projekte könnten je nach Ausgestaltung ganz oder teilweise durch Studierende abgewickelt werden, wie z.B. die Verfassung von Case Studies. Interessant wäre sicherlich auch der Besuch vor Ort für Studierende der Studienrichtung International Management oder im Rahmen von Wahlmodulen.

Universitäten in Laos und Kambodscha leiden stark unter finanziellen Restriktionen. Ihnen ist es teilweise nicht möglich, englischsprachige Bücher in größerem Umfang für ihre Bibliotheken zu beschaffen. Sie erhalten deshalb bereits jetzt von verschiedenen amerikanischen und asiatischen Universitäten „Bücherspenden". An der SML und vermutlich auch an anderen Universitäten und Hochschulen werden einerseits jährlich viele Bücher aus der Bibliothek ausgeschieden, vernichtet und durch neuere Ausgaben ersetzt. Andererseits entsorgen viele Studierende ihre nicht mehr benötigten englischsprachigen Bücher nach Abschluss der Module im Altpapier. Man könnte folglich beispielsweise pro Jahr einmal einen „Sammeltag" für nicht mehr benötigte englischsprachige Bücher machen, welche man dann den Universitäten in Laos oder Kambodscha zustellen könnte. Die SML hat 2013 bereits ein erstes Mal nicht mehr gebrauchte Bücher nach Kambodscha versendet.

Mit solchen oder ähnlichen Projekten könnten Partnerschaften mit aufstrebenden Universitäten geschaffen oder vertieft werden, die für beide Seiten eine Bereicherung darstellen würden. Die Hochschulbildung mag in einigen der beschriebenen Ländern vielleicht noch nicht überall das Niveau westlicher Staaten erreicht haben. Die allenfalls noch bestehende Kluft wird jedoch in den kommenden Jahren stetig kleiner werden. Die Zeit, interessante Partnerschaften einzugehen, ist jedoch an vielen Orten schon jetzt gegeben.

Abkürzungsverzeichnis

AACSB: Association to Advance Collegiate Schools in Business
AMBA: Association of MBAs
BBA: Bachelor of Business Administration
BSc: Bachelor of Science
EQUIS: European Quality Improvement System
MBA: Master of Business Administration
MSc: Master of Science
SML: School of Management and Law der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
WKÖ: Wirtschaftskammer Österreich
ZHAW: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Literaturverzeichnis

BBA International Program Faculty of Commerce and Accountancy Chulalongkorn University (2012): Useful Information for International Students.

Die Zeit (2013): Lebenslänglich für den Folterchef der Roten Khmer. [Online]. http://www.zeit.de/politik/ausland/2012-02/kambodscha-duch-kriegsverbrechen (20.06.2013)

o.V. (2013): Handicap International in Laos. [Online]. http://www.streubomben.de/blickpunkt-laos/handicap-international-in-laos.html (28.05.2013)

WKÖ Stabsabteilung Statistik. (2013a): Länderreport Indonesien. [Online]. http://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-indonesien.pdf (23.05.2013)

WKÖ Stabsabteilung Statistik. (2013b): Länderreport Kambodscha. [Online]. http://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-kambodscha.pdf (23.05.2013)

WKÖ Stabsabteilung Statistik. (2013c): Länderreport Laos. [Online]. http://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-laos.pdf (23.05.2013)

WKÖ Stabsabteilung Statistik. (2013d): Länderreport Malaysia. [Online]. http://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-malaysia.pdf (23.05.2013)

WKÖ Stabsabteilung Statistik. (2013e): Länderreport Singapur. [Online]. http://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-singapur.pdf (23.05.2013)

WKÖ Stabsabteilung Statistik. (2013f): Länderreport Thailand. [Online]. http://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-thailand.pdf (23.05.2013)

■ **Prof. Dr. Markus Zwyssig,** Leiter Bachelorstudiengänge, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, School of Management and Law Winterthur,
E-Mail: markus.zwyssig@zhaw.ch

Reihe Hochschulmanagement: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Wilfried Schubarth

„Employability" an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel?

Konturen eines akademischen Employability-Konzepts

Wilfried Schubarth

In its nearly 15-year history the Bologna process has produced numerous controversies. One and well known is the debate about employability. Employability as one of the key objective of the Bologna reforms is still and mostly perceived as an emotive term in higher education. This article examines the reasons behind the controversy about employability and creates out-lines of an academic employability concept. Based on this, the article draws conclusions for the discussion about employability and the further development of higher education and universities.

Je vager ein Begriff, desto mehr taugt er für Projektionen aller Art. Die Bologna-Debatte hat eine ganze Reihe solcher Begriffe hervorgebracht. Neben „Modulen" oder „Schlüsselkompetenzen" ist „Employability" ein solch schillernder Begriff, der – je nach Perspektive – als Reizwort oder Leitziel fungiert. Der Beitrag will zeigen, dass *erstens* „Employability" im Hochschulalltag noch immer eher ein Reizwort als ein Leitziel darstellt, dass *zweitens* „Employability" der falsche Begriff für eine notwendige Debatte ist, dass *drittens* die unter „Employability" geführte Kontroverse durchaus vermittelbar scheint und dass *viertens* Konturen eines akademischen Employability-Konzepts erkennbar sind, die es weiter auszugestalten gilt. Abschließend werden *fünftens* Konsequenzen für die Hochschuldebatte abgeleitet. Mit dem Beitrag ist intendiert, den bisher eher diffusen Employability-Begriff unter einer akademischen Perspektive neu zu fassen und der notwendigen Debatte um „Studium und Beruf" im Kontext des Bologna-Prozesses neue Impulse zu verleihen.

1. „Employability" – eher Reizwort als Leitziel der Bologna-Reform

Fragt man Dozenten oder Studierende nach „Employability" im Studium, wird man eher ein Achselzucken ernten. Erklärt man dann, worum es geht, wird die Diskussion schnell emotional. Während sich Studierende dann meist über Theorielast, Praxisferne und mangelnde Berufsvorbereitung beklagen, halten sich Dozierende demgegenüber eher vornehm zurück oder verteidigen ihr akademisches Bildungsverständnis, in dessen Rahmen Employability keinen Platz hat. Bei aller Meinungsverschiedenheit findet kaum eine Verständigung darüber statt, was unter „Employability" zu verstehen sei und wie dieses Ziel ggf. umgesetzt werden könnte. Selbst Akkreditierungsagenturen erweisen sich als machtlos – der „heimliche Lehrplan" der Hochschulen ist wirkmächtiger als Forderungen von Studierenden oder der Hochschulpolitik.

Will man die Diskussion um „Employability" und das damit implizierte Thema „Studium und Beruf" bzw. „Hochschule und Arbeitsmarkt" konstruktiv angehen, muss man zunächst das eher kritische Stimmungsbild an Hochschulen zur Kenntnis nehmen. So werden unsere eingangs geschilderten Alltagsbeispiele von empirischen Studien gedeckt (vgl. z.B. Schubarth/Speck 2013). Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Befunde einer aktuellen INCHER-Studie (Schomburg/Flöther/Wolf 2012a, S. 71), die besagen, dass nur 23% der Universitätsprofessor/innen eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums für sinnvoll erachten. Hingegen erachten 35% diese für wenig sinnvoll. Eine stärkere Orientierung auf Arbeitsmarktrelevanz wird mehrheitlich abgelehnt (Schomburg/Flöther/Wolf 2012b, S. 20). Entgegen den Erwartungen sind die Unterschiede nach Fächerkulturen eher gering. Nur Mediziner befürworten eine berufliche Relevanz deutlich stärker (ebd., S. 73).

Anders hingegen das Bild an Fachhochschulen: Hier befürwortet die Mehrheit der Professorenschaft eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums. Während an Fachhochschulen die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen mit der Professorenschaft übereinstimmen, geht an Universitäten die Haltung zwischen der Professorenschaft und deren Mitarbeiter/innen auseinander (41% für eine stärkere berufliche Relevanz und nur 18% eher dagegen). Ob allerdings der Universitätsnachwuchs seine Werteprioritäten im Laufe der beruflichen Sozialisation beibehält, ist angesichts des „heimlichen universitären Lehrplans" eher fraglich.

Die Ursachen für die Vorbehalte gegenüber der Employability-Debatte an Universitäten sind in deren traditionellem Selbstverständnis und in der Geschichte des Bologna-Prozesses zu suchen. Auch wenn eine systema-

tische Aufarbeitung der Bologna-Debatte unter dem Employability-Aspekt noch aussteht, scheint unter Expert/innen[1] Konsens zu sein, dass Employability kein ursprüngliches Leitziel war und eher beiläufig zum Leitziel avancierte, mit dem sich die Universitäten bis heute nicht richtig identifizieren können. Die Bologna-Erklärung (1999) selbst beinhaltet kein Employability-Konzept, eher eine allgemeine Absichtserklärung für eine internationale Beschäftigungsmöglichkeit. Zwar wird darin auf die Notwendigkeit arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen verwiesen, doch erst mit der Londoner Erklärung (2007) wurde „Employability" zum Bologna-Ziel deklariert und damit nach „Modularisierung" und „internationaler Mobilität" das dritte große Thema der Bologna-Debatte (Teichler 2012). Als Hintergründe für die Karriere des Employability-Begriffs können Veränderungen der Arbeitswelt und Globalisierungsprozesse angenommen werden.

Der Erfolgskarriere von „Employability" als einem hochschulpolitischen Leitziel steht jedoch – wie oben gezeigt – „Employability" als kontroverses Reizwort im Hochschulalltag gegenüber. Hinter dieser Schieflage der Debatte verbergen sich unterschiedliche Interessen und Wertepräferenzen hinsichtlich einer modernen Hochschul(aus)bildung, die der öffentlichen Diskussion bedürfen.

2. „Employability" – falscher Begriff für eine notwendige Debatte

Vor diesem Hintergrund erscheint die Employability-Debatte als eine Art Stellvertreterdebatte, bei der es im Kern um das Wesen moderner Hochschul(aus)bildung und um den Bologna-Prozess insgesamt geht. Durch die Forderungen nach mehr beruflicher Relevanz des Studiums sehen viele die Gefahr einer Ökonomisierung der Bildung und deren unmittelbare Ausrichtung am Arbeitsmarkt und damit das traditionelle Selbstverständnis der Universitäten bedroht. Die Kritik an „Employability" steht hier stellvertretend für die Kritik am Bologna-Prozess. So sind z.B. drei Viertel der Universitätsprofessor/-innen der Auffassung, dass das Bachelorstudium in ihrem Fach nicht berufsbefähigend und nur eine Zwischenetappe zum Master sei und dass die Reform zu einer unangemessenen Verschulung von Studium und Lehre geführt habe (vgl. Schomburg/Flöther/ Wolf 2012b, S. 40). Die Mehrheit ist auch der Meinung, dass die Qualität des Studiums insgesamt abgenommen habe und nur gut ein Drittel sieht im Gefolge des Bologna-Prozesses einen höheren Stellenwert der Lehre.

Das Erstaunliche dabei sind weniger die kritischen Befunde zu den Wirkungen des Bologna-Prozesses, sondern eher deren Beschweigen in der öffentlichen Debatte. Es scheint fast, als sei der rund 15jährige Bologna-Prozess der Professorenschaft an Universitäten noch immer eher fremd geblieben. Die Frage drängt sich auf, warum den eigenen Studiengängen ein solch unbefriedigendes Zeugnis ausgestellt wird und nicht konsequenter an deren Verbesserung gearbeitet wird.

Die Emplyability-Debatte ist allerdings nicht nur eine Stellvertreter-Debatte, sondern auch eine „nachholende" Debatte, weil damit die in den 1970er Jahre geführte Debatte um „Studium und Beruf" wieder aufgegriffen wird. Im Grunde genommen geht es darum, zu klären, wie die im Hochschulrahmengesetz fixierte Ausbildungsaufgabe der Hochschulen – als eine von mehreren Aufgaben – realisiert wird und die Hochschulabsolvent/-innen auf berufliche Tätigkeiten und den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Bereits das Hochschulrahmengesetz von 1976 fixierte angesichts der damaligen Bildungsexpansion einen Ausbildungsauftrag „weg von einer überschaubaren Institution zur Reproduktion einer wissenschaftlichen Elite hin zu einer beruflichen Ausbildungsinstitution (Wolter/Banscherus 2012, S. 23). Es ist unschwer zu prognostizieren, dass sich der bereits in den letzten Jahren zutage getretene Strukturkonflikt zwischen Forschungsexzellenz (für Wenige) und exzellenter Lehrqualität (für Viele) unter den Bedingungen weiter steigender Studierendenzahlen und zunehmender Heterogenität der Studierenden weiter verschärfen wird.

Die notwendige Debatte um die „Praxistauglichkeit" (Bargel 2012) und berufliche Relevanz (Teichler 2012) eines Hochschulstudiums wurde auch durch den vagen Employability-Begriff selbst erschwert. So wandelten sich im Laufe des Bologna-Prozesses die Übersetzung und die Verständnisse von „Employability" erheblich. Die Bandbreite reicht von der Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt und einer arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung der Studierenden, über die notwendige Erwerbs- und Berufsbefähigung sowie Beschäftigungsfähigkeit bis hin zur beruflichen Relevanz der Studieninhalte und der internationalen Beschäftigungsmöglichkeit. Im deutschsprachigen Raum zielt die Verwendung des Begriffs „Employability" mit seinen Bestandteilen „employment" und „ability" auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompetenzen unter wandelnden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen und aufrecht zu erhalten. Wegen der Genese, der Diffusität und der Engführung auf Erwerbsfähigkeit wird der Employability-Begriff kritisiert. Eine akademische Perspektive auf „Employability" wendet sich gegen eine Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt, betont aber die notwendige Thematisierung und Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt (vgl. Schubarth/Speck 2013, auch Bargel 2012, Teichler 2012, Wolter/Banscherus 2012).

3. Akademischer Bildungsanspruch und berufliche Relevanz des Studium sind kein Widerspruch

Der diffuse Employability-Begriff hat offenbar Missverständnissen Vorschub geleistet, die im Rahmen eines Verständigungsprozesses ausgeräumt werden könnten. Wir vertreten die Auffassung, dass die unter „Employability" geführte Kontroverse nicht unauflöslich ist, da sich akademischer Bildungsanspruch und der Anspruch

[1] Für Expertengespräche zum Thema „Employability" im Bologna-Kontext bedanken wir uns insbesondere bei Tino Bargel, Marianne Merkt, Wilfried Müller, Ulrich Teichler, Johannes Wildt, Andrä Wolter und Ulf Banscherus.

auf Arbeitsmarktrelevanz des Studiums nicht grundsätzlich ausschließen. Ein integrativer Ansatz erscheint dann möglich, wenn nicht die unmittelbare Verwertbarkeit des Studiums für konkrete Berufe oder den Arbeitsmarkt im Fokus steht, sondern die Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt und die Integration arbeitsmarkt- bzw. berufsrelevanter Ziele und Kompetenzen in die Studiengänge.

Die Verknüpfung von akademischer Hochschulbildung mit arbeitsmarkt- bzw. berufsrelevanten Ziele und Kompetenzen ergibt sich allerdings nicht per se. Sie bedarf vielmehr eines Reflexions- und Aushandlungsprozesses zwischen den relevanten Akteuren (z.B. bei Konzipierung von Studiengängen, Modulbeschreibungen usw.). Dies schließt konzeptionelle und evidenzbasierte Überlegungen ein, für welche beruflichen Tätigkeitsfelder die Absolvent/innen vorbereitet werden sollen und welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen dafür erforderlich sind. Hier muss ein gleichberechtigter Dialog zwischen allen Beteiligten, innerhalb der Hochschulen, aber auch mit externen Experten initiiert und gepflegt werden.

Bei der Verständigung über die berufliche Relevanz eines Studiums ist zu beachten, dass diese Debatte nach Hochschulart und Fachkultur differenziert erfolgen muss. Je nach Grad des Berufsfeldbezuges haben sich unterschiedliche Beziehungen von Hochschule und Arbeitsmarkt entwickelt. So sind für ein Lehramtsstudium mit einem klaren Berufsbezug eine eher enge Verzahnung von Theorie und Praxis und ein höherer Praxisanteil typisch. In Naturwissenschaften spielen Laborpraktika eine zentrale Rolle, die theoretische Konzepte praktisch illustrieren und dabei neben handwerklichen Fertigkeiten auch Schlüsselkompetenzen wie Recherche- und Analysetechniken sowie Kommunikations- und Teamfähigkeiten vermitteln. In den Geistes- und Sozialwissenschaften geht es vor allem um fachliche und überfachliche Analyse- und Methodenkompetenzen, die für ein breites Spektrum von Berufsfeldern befähigen.

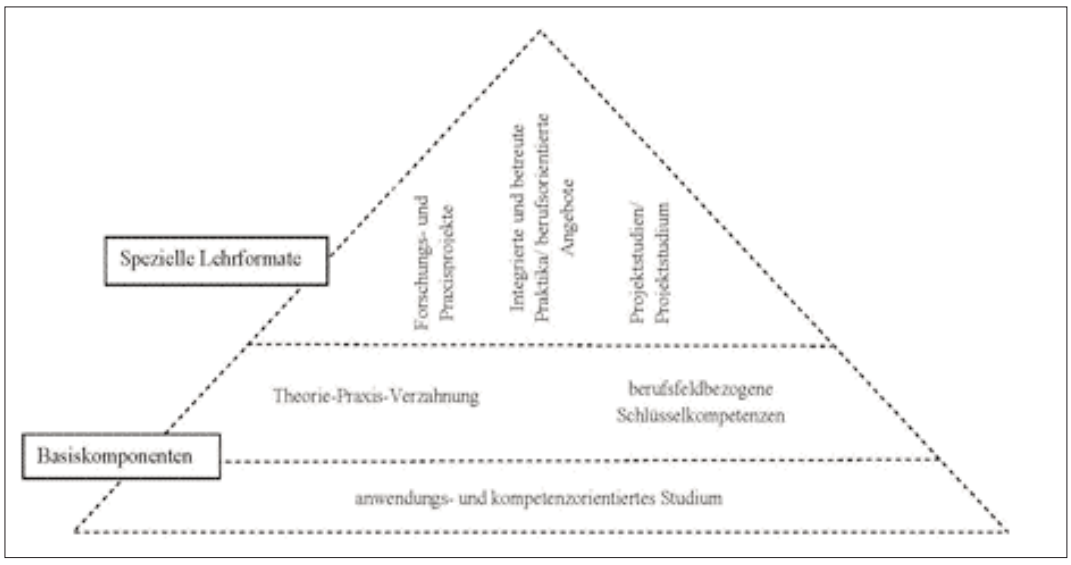
In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass der mitunter angenommene Dualismus von Theorie und Praxis, d.h. von wissenschaftlichem Wissen und (praktischem) Erfahrungswissen, einer modernen Hochschulbildung nicht gerecht wird. Die Domäne der Hochschulen, die Vermittlung und Aneignung wissenschaftlichen Wissens, kann mit praxis- und forschungsbezogenen Studienanteilen verknüpft werden, ohne dass der akademische Anspruch darunter leidet. Wissenschaftsbezug und Praxisbezug sind kein Gegensatz, sondern korrespondieren miteinander. Theorievermittlung kann dazu beitragen, Praxis zu verstehen und reflexiv zu handeln. Fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen sollten jedoch nicht nur in theoretischen Modellen behandelt, sondern auch in konkreten Handlungsfeldern erprobt und entwickelt werden. Dazu bieten sich innerhalb und außerhalb der Hochschule vielfältige Möglichkeiten an, z.B. Praxisphasen, Praxissimulation, Rollenspiele, fallbasierte Lehre, Projektarbeit, Forschendes Lernen, Service Learning oder Praxisforschungsprojekte (vgl. z.B. Schubarth u.a. 2012, Schubarth/Speck 2013).

4. Konturen eines akademischen Employability-Konzepts

Auch wenn der Weg zum Leitziel eines berufsrelevanten Studiums noch weit scheint, so wurden im Zuge der Bologna-Debatte bereits eine Reihe von Konzepten und Ansätzen entwickelt bzw. (re)aktiviert, die geeignet sind, ein akademisches Verständnis von „Employability" im Sinne eines praxistauglichen und berufsrelevanten Hochschulstudiums zu fördern. Darauf aufbauend lässt sich folgendes *heuristisches Modell zur Förderung von „Employability"* entwerfen (vgl. Abbildung 1).

Unter „Employability" – als ein wesentliches Ziel eines wissenschaftlichen Studiums, das auch durch den Bologna-Prozess weiter an Bedeutung gewonnen hat – wird dabei der *akademische Kompetenzerwerb für berufliche Handlungs- und Tätigkeitsfelder* verstanden. Das Modell umfasst verschiedene Komponenten, die die professionelle Handlungskompetenz der Studierenden und die berufliche bzw. Arbeitsmarktrelevanz eines Studiums fördern. Konkret besteht das Modell aus sechs Komponenten, die Teil der Employability-Debatte sind und die miteinander in Beziehung stehen und in der Gesamtheit „Employability" befördern.

Abbildung 1: Heuristisches Modell zu Förderung von „Employability" im Hochschulstudium



Das Fundament bildet ein anwendungs- und kompetenzorientiertes Studium, bei dem die Theorie-Praxis-Verzahnung und die Entwicklung berufsfeldbezogener Schlüsselkompetenzen im Zentrum stehen. Darauf aufbauend bedarf es weiterer, spezieller Elemente (Module, Lehrangebote, Lehrformate usw.), die Employability in besonderer Weise fördern und die fachspezifisch auszugestalten sind: integrierte und betreute Praktika sowie berufsorientierende Angebote (Berufsfeldvorstellung, -erkundung, Einbeziehung Alumni, Praxisvertreter, Kooperation mit externen Partnern usw.), spezielle Forschungs- und Praxisprojekte (Forschendes Lernen, Service Learning u.a.), sowie ggf. Projektstudien. Jeder Studiengang sollte die sechs Komponenten in fachspezifischer Form berücksichtigen. Den roten Faden eines an Employability orientierten Studiums bilden die Anwendungs- und Kompetenzorientierung sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung im gesamten Studium (vgl. Schubarth/Speck 2013).

5. Folgerungen für die Hochschuldebatte

Abschließend sollen drei Folgerungen für die Hochschuldebatte abgeleitet werden:

• Begriffsklärung und Versachlichung der Debatte
Die hinter der Employability-Kontroverse stehenden Positionen sollten im Rahmen eines akademischen Diskurses offen ausgetragen werden. Dazu ist eine Verständigung über Begrifflichkeiten, Ziele, Wege, Möglichkeiten, aber auch Grenzen von „Employability" notwendig. Deutlich werden muss, dass „Studium und Beruf" ein zentrales Thema für Hochschulen ist und dass Hochschulbildung nicht auf unmittelbare Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt abzielt, sondern die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung im Blick hat.

• „Studium und Beruf" als Herausforderung Ernst nehmen
Da die Employability-Debatte das Selbstverständnis von Hochschulen berührt, sollte der Verständigungsprozess über moderne Hochschulbildung auf den verschiedenen Ebenen weitergeführt werden. Der Schwerpunkt sollte in den Fächern liegen, die verstärkt reflektieren sollten, für welche beruflichen Tätigkeitsfelder sie ausbilden, welche Kompetenzen dafür erforderlich sind und wie diese erreicht werden können. Dazu benötigen sie Wertschätzung und Unterstützung, insbesondere durch eine weitere Aufwertung der Lehre, aber auch in Form von (externer) Expertise. Fachspezifische und fachübergreifende Studienangebote mit Anwendungs- und Berufsfeldbezügen (z.B. Career Service) sollten in den Studienverlauf eingebunden werden und Studierende dabei unterstützen, ein professionelles Selbstverständnis aufzubauen.

• Konzeptentwicklung, Forschung und Netzwerke zu „Employability" ausbauen
Aufgrund des bisher unbefriedigenden theoretisch-konzeptionellen wie empirischen Entwicklungstandes wird ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm zu „Employability" empfohlen, z.B. zur Entwicklung und Evaluierung von Konzepten zur Erhöhung der beruflichen Relevanz im Studium. Darüber hinaus könnten Good-Practice-Beispiele und aktive Netzwerke dazu beitragen, den Stellenwert eines akademischen Employability-Konzepts nicht nur in der Hochschulpolitik, sondern auch in der Hochschulpraxis zu erhöhen. Vielleicht könnte dann tatsächlich aus dem Reizwort „Employability" ein Leitziel werden.

Literaturverzeichnis

Bargel, T. (2012): Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Schubarth, W. u.a. (Hg.), S. 37-46.
Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister (19.06.1999). URL: http://portal.tugraz.at/portal/page/portal/Files/International/files/formulare_broschueren/Bologna_Erklaerung.pdf [Zugriff: 29.07.2013].
Londoner-Erklärung (2007): Londoner Kommuniqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung (18.05.2007). URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf [Zugriff: 29.07.2013].
Schomburg, H./Flöther, Ch./Wolf, V. (2012a): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel.
Schomburg, H./Flöther, Ch./Wolf, V. (2012b): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Tabellenband 3. Kassel.
Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden.
Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, W. u.a. (Hg.), S. 47-100.
Schubarth, W./Speck, K. (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten für die HRK (im Erscheinen).
Teichler, U. (2012): Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability" – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In: Kehm, B.M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a.M./New York, S. 91-108.
Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess - „A never ending story"? In: Schubarth, W. u.a. (Hg.), S. 21-36.

■ **Dr. Wilfried Schubarth,** Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie im Bereich Bildungswissenschaften, Universität Potsdam, E-Mail:wilschub@uni-potsdam.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

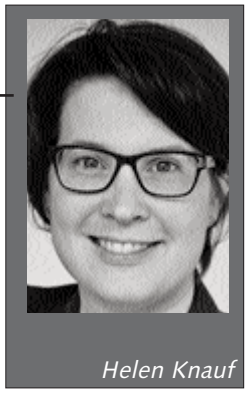
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):
Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit

ISBN 3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 S., 29.95 Euro

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

Helen Knauf

Inklusion und Hochschule
Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen



Helen Knauf

At German universities, diversity is growing. Fewer students match the standard image of a traditional student. Following the political goal of opening universities for all kinds of students, many universities have begun to deal with this diversity. But the measures they have undertaken often remain at the level of basic conditions. The following article examines the extent to which teaching and learning, the core disciplines of higher education, themselves can be changed in order to suit the growing demands of heterogeneity. In particular the value of the concept of inclusion will be discussed, which is already being deliberated for other levels of the educational system, such as primary and secondary schools or kindergardens.

An den deutschen Hochschulen wächst die Vielfalt. Immer weniger Studierende entsprechen dem Standardbild des Studierenden, der als deutscher Muttersprachler direkt nach dem Abitur ein Vollzeit-Studium aufnimmt. Viele Hochschulen haben sich auf den Weg gemacht und Maßnahmen ergriffen, um mit dieser Vielfalt umzugehen. Diese Maßnahmen liegen meist auf der Ebene der Rahmenbedingungen. Der folgende Beitrag untersucht, inwieweit sich auch Studium und Lehre selbst ändern können (oder sogar müssen), um der wachsenden Heterogenität gerecht zu werden. Dabei wird geprüft, ob das für andere Ebenen des Bildungssystems diskutierte und etablierte Konzept der Inklusion, auch beim Umgang mit der zunehmenden Heterogenität an Hochschulen hilft.

1. Aktuelle Situation: Stand und Umgang mit Heterogenität an deutschen Hochschulen

Die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, unter denen Studierende heute ein Studium absolvieren, sind sehr unterschiedlich. Viele Studierende haben neben ihrem Studium weitere Verpflichtungen bzw. füllen andere Rollen aus, so gehört für 67% eine begleitende Erwerbstätigkeit zum Studium selbstverständlich dazu, auch während der Vorlesungszeit bzw. der Veranstaltungsperiode (vgl. BMBF 2010, S. 360). 5% der Studierenden, also rund 120.000 Personen, leben mit einem oder mehreren eigenen Kindern zusammen (a.a.O.:, S. 468), 11% der Studierenden (ca. 260.000) haben mittlerweile einen Migrationshintergrund (a.a.O., S. 502). Ein Teil der Studierenden bewältigt das Studium trotz gesundheitlicher oder sonstiger Einschränkungen: So haben rund 190.000 Studierende (8%) eine Behinderung oder eine chronische Erkrankung (vgl. Deutsches Studentenwerk 2012, S. 2). Eine wachsende Gruppe von Studierenden (aktuell 2%, bzw. knapp 50.000) verfügt über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung, sondern studiert aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation (vgl. Nickel/Duong 2012, S. 29; Webler 2013, S. 7).

Die gewachsene Heterogenität hat ihre Ursache in gesellschaftlichen Veränderungen (vor allem Migration); gleichzeitig ist sie Ergebnis einer politisch und gesellschaftlich vorangetriebenen Entwicklung. Ein wichtiger Motor dieser Entwicklung ist der Bologna-Prozess, der die (internationale) Mobilität von Studierenden fördern soll. Hinzu kommt die Umsetzung des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens, der die Durchlässigkeit des Bildungssystems forciert (vgl. AK DQR 2011). In diesem Zusammenhang ist auch der KMK-Beschluss von 2009 zur Öffnung von Hochschulen für neue Studierende (ohne Abitur) zu sehen (KMK 2009). Schließlich wirkt auch die allgemeine Pluralisierung der Lebensformen darauf hin, dass ein Studium in verschiedenen Lebensphasen möglich ist.

Vor diesem Hintergrund sind unter dem Stichwort „Diversity" an deutschen Hochschulen zahlreiche Projekte und Strategien entstanden, die versuchen, die wachsende Heterogenität handhabbar zu machen (vgl. Leichsenring 2011, S. 38; Webler 2013). Beratungsstellen, Unterstützungsprogramme und Vernetzungsmöglichkeiten für einzelne Gruppen sind inzwischen fester Bestandteil vieler Hochschulen geworden (ebd.).

Diese Ansätze und Vorhaben haben die Absicht gemeinsam, Studierende mit Einschränkungen zu unterstützen. Sie stellen die jeweils besondere Lebenslage ihrer „Klientel" in den Mittelpunkt und streben einen Ausgleich der bestehenden Defizite an: Das Familienbüro vermittelt Kinderbetreuung, der Behindertenbeauftragte hilft bei der Antragstellung zum Nachteilsausgleich, die Arbeitsstelle für Studierende mit Migrationshintergrund bietet ein Forum zum Austausch und zur Vernetzung.

Auch gibt es für die Studiengestaltung vielerorts die Möglichkeit, Sonderregelungen wie Nachteilsausgleich geltend zu machen oder ein Teilzeitstudium zu nutzen (vgl. § 2 Abs. 4 Satz 2 HRG, sowie die entsprechenden Ländergesetze).
Den Angeboten für die verschiedenen Zielgruppen liegt weiterhin oftmals die Normvorstellung eines traditionellen Studierenden zugrunde: Junge Studierende, die nach dem Abitur ihre gesamte Arbeitskraft in das Studium investieren. Diese traditionellen Studierenden werden jedoch immer seltener. Es ist fraglich, ob auf einzelne Zielgruppen fokussierte Angebote dem strukturellen Charakter des Wandels mit einer größeren Heterogenität gerecht werden. Möglicherweise sind bei einer wachsenden Vielfalt tiefergreifende Veränderungen notwendig: Diese Veränderungen betreffen nicht nur Rahmenbedingungen und Formalitäten des Studierens, sondern das Studieren selbst.

2. Inklusion: Herkunft und Konzept

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Vielfalt und Heterogenität findet sich seit ca. zehn Jahren immer häufiger der Begriff der Inklusion – sowohl in der Schulpädagogik (vgl. z.B. Reich 2012; Domisch/Klein 2012) als auch in der Früh- und Elementarpädagogik (vgl. z.B. Albers 2011; Platte 2010; Prengel 2010). Inklusion entwickelt sich zu einem Schlüsselbegriff und einem Leitprinzip der Pädagogik. Möglicherweise ist es auch für Hochschulen sinnvoll, sich mit Inklusion als Leitprinzip auseinanderzusetzen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, ob die in Früh- und Schulpädagogik mit Inklusion verbundenen Prinzipien nützliche und angemessene Orientierungen für die Gestaltung von Studium und Lehre sein können. In diesem Kapitel werden Begriff und Konzept der Inklusion erläutert.
Inklusion ist der Versuch eine egalitäre Differenz herzustellen (vgl. Prengel 2001). Der Begriff Inklusion beschreibt Verschiedenartigkeit bei gleichzeitiger prinzipieller Gleichwertigkeit und drückt Wertschätzung von Vielfalt in der Gesellschaft aus. Inklusion ist damit der Gegenbegriff zur Exklusion, dem Ausschluss bestimmter, als Minderheiten oder andersartig wahrgenommener Gruppen. Inklusion grenzt sich von Integration ab, bei der diese Gruppen zwar einbezogen, aber immer noch als eigene Gruppe wahrgenommen werden (vgl. Feyerer 2009). Inklusion ist viel mehr eine Strategie, um mit der Heterogenität von Menschen umzugehen und diese als Normalität anzuerkennen.
Der Begriff Inklusion bedeutet zunächst rein sprachlich den Einschluss, die Einbeziehung einer Sache in eine andere. Diskurstheoretisch hat der Begriff der Inklusion Bedeutung in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Inklusion ist – analog zum inhaltlich verwandten Begriff der Diversity – verschiedentlich als ein „Travelling Concept" beschrieben worden (vgl. Prengel 2010, S. 19). Diese Sichtweise deutet Inklusion als keinen feststehenden, inhaltlich eindeutig definierten Begriff. Konzepte dieser Art sind auf Wanderschaft „between disciplines, between indivdual scholars, between historical periods, and between geographically dispersed academic communities." (Bal 2004, S. 24). Wesentliches Merkmal von Inklusion als „Wanderndem Konzept" ist seine Offenheit, die jedoch keineswegs mit Beliebigkeit einhergeht: „All of these forms of travel render concepts flexible, It is this changeability that becomes part of theor usefulness for a new methodology that ist neither stultifying and rigid nor arbitrary or ‚sloppy'." (a.a.O., S. 25). Für die Fragestellung des vorliegenden Beitrages sind insbesondere die Verwendungen in erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kontexten relevant. Auf diese wird im Folgenden eingegangen:
In der Sozialwissenschaft hat Inklusion insbesondere im Kontext der Demokratietheorie und hier im Ansatz der deliberativen Demokratie Bedeutung. Der unter anderem von Jürgen Habermas ausgearbeitete Ansatz geht davon aus, dass Politik ihre Legitimation „aus der diskursiven Struktur der Meinungs- und Willensbildung" erfährt (Habermas 2003, S. 369). Wesentliches Kennzeichen und zugleich Hauptinstrument dieser Demokratie sind also breit angelegte, öffentliche Aushandlungsprozesse: „Die Beratungen sind inklusiv und öffentlich: Im Prinzip darf niemand ausgeschlossen werden; alle von den Beschlüssen möglicherweise Betroffenen haben gleiche Chancen des Zugangs und der Teilnahme" (a.a.O., S. 370). Neben gleichen Zugangschancen erfordert die deliberative Demokratie auch „die gleichen Chancen, gehört zu werden, Themen einzubringen, Beiträge zu leisten, Vorschläge zu machen und zu kritisieren" (ebd.). Umfassende Partizipation wird hier als Kernverfahren deliberativer Demokratie entwickelt; Partizipation ist zugleich wesentlich für die soziale Integration einer Gesellschaft.
Eng verbunden mit diesen demokratietheoretischen Diskursen sind Gleichheits- und Gerechtigkeitstheorien. Politische Gleichheit ist eine wesentliche Voraussetzung für Demokratie. Habermas beschreibt den öffentlichen und inklusiven Diskurs als Kernelement demokratischer Gesellschaften (vgl. ebd.). In der Weiterentwicklung dieses Ansatzes befasst sich Iris M. Young mit Exklusionsprozessen und ihren Mechanismen. Als zentrale Erkenntnis arbeitet Young heraus, dass demokratische Strukturen durch die Dominanz von Mehrheiten die Ungleichheitsstruktur eher verstärken denn aufbrechen (Young 2011, S. 89). Ziel demokratischer Gesellschaften sollte es deshalb nicht sein, Entscheidungen durch Anpassung und Konsens zu erreichen, sondern Unterschiede wahrzunehmen, zu respektieren und aus ihnen resultierende Ziele in den Entscheidungen zu berücksichtigen: Soziale Gerechtigkeit sei nicht durch das Anlegen gleicher Regeln, Prinzipien und Standards an alle Menschen zu erzielen (wie es die Politik der Assimilation annehme), sondern einzelne Gruppen sollten nach eigenen Regeln behandelt werden (ebd.).
In den soziologischen Diskursen bezieht sich Inklusion auf die Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen (Entscheidungs-) Prozessen. In der Demokratietheorie wird Inklusion insbesondere mit Blick auf Minderheiten verwendet, denen in der Mehrheitsgesellschaft Gehör verschafft werden soll.
Die Erziehungswissenschaft teilt diese Verwendung des Begriffs Inklusion grundsätzlich. Inklusion soll gewähr-

leisten, dass in pädagogischen Kontexten alle Kinder und gesellschaftlichen Gruppen partizipieren. Jedoch bezieht Inklusion sich schwerpunktmäßig auf den Einschluss von Kindern mit Behinderung. Entsprechend sind in gängigen Formulierungen wie „Eine Schule für alle" in erster Linie Kinder mit Behinderung gemeint (z.B. Mittendrin 2012). Die so genannte Salamanca-Erklärung von 1994 (UN 1994) und die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 (UN 2006) beziehen sich ebenfalls auf den Begriff der Inklusion. Beide Dokumente thematisieren die Öffnung des allgemeinbildenden Schulwesens für alle Kinder und sind in der politischen Bewegung für den Zugang von Kindern mit Behinderungen zu Regelschulen wichtige Legitimationen.

Diese Öffnung des Regelschulwesens vollzieht sich unter der Überschrift „Inklusion", weshalb der Begriff in der öffentlichen Wahrnehmung in erster Linie mit der Regelbeschulung von Kindern mit Behinderung verbunden ist. Dadurch entsteht in der öffentlichen, aber auch in der pädagogischen Diskussion eine Bedeutungsverengung: Während Inklusion in der Soziologie die Einbindung aller Menschen in politische Entscheidungsfindung, gesellschaftliches Leben und Bildungsprozesse ungeachtet ihrer Verschiedenartigkeit meint, wird Inklusion in der Diskussion in Deutschland derzeit in erster Linie mit Blick auf die Dimension Behinderung im allgemeinbildenden Schulsystem diskutiert.

Interessanterweise ist es gerade die UN-Behindertenrechtskonvention, die deutlich über eine enge Fixierung auf Menschen mit Beeinträchtigungen hinausgeht. Vielmehr skizziert sie als völkerrechtliche Übereinkunft ein allgemeines Bild von einer durch Teilhabe und Autonomie geprägten Gesellschaft. So wird sie als „weit mehr als eine Ergänzung des bestehenden Menschenrechtsschutzsystems durch die besondere Berücksichtigung der spezifischen Belange Behinderter" (Bielefeldt 2009, S. 16) gesehen: „Sie gibt auch wichtige Impulse für eine Weiterentwicklung des Menschenrechtsdiskurses. Beachtung verdient insbesondere die starke Akzentsetzung auf soziale Inklusion, die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht und von dorther von vornherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird" (ebd.).

Bleibt Inklusion auf ein Differenzmerkmal (Beeinträchtigung) begrenzt, findet entgegen der eigentlichen Intention eine erneute Stigmatisierung der zu inkludierenden Gruppen statt (positive Diskriminierung). Inklusion würde dann zu einer Reifikation führen, indem eine bestimmte Form der Andersartigkeit fixiert wird. Sinnvoll erscheint es hingegen, mit der Zielsetzung der gesellschaftlichen Einbeziehung aller Bürgerinnen und Bürger sämtliche Formen von Differenz, wie sie der Diversity-Ansatz beschreibt, in den Blick zu nehmen. So sind etwa Geschlecht, Alter, Herkunft, Hautfarbe, Rasse, Fähigkeiten und sexuelle Orientierung zentrale Differenzkategorien. Durch diese Merkmale kommt eine Andersartigkeit zustande, die jeden Menschen betrifft. Damit wird Differenz zur Normalität.

Inklusion bleibt jedoch nicht bei der Beschreibung von Differenz stehen – weder in erziehungswissenschaftlichen noch in soziologischen Ansätzen. Neben der deskriptiven Komponente beinhaltet Inklusion zugleich stets einen normativen Aspekt. Ein wichtiges Instrument für die inklusive Organisationsentwicklung in anderen Teilen des Bildungswesens (Schulen und Kindertageseinrichtungen) ist der in Großbritannien von Tony Booth und Mel Ainscow zu Beginn der 2000er Jahre entwickelte „Index für Inklusion" (Tooth/Ainscow 2002; deutsche Version: Boban/Hinz 2003). Der Kern des Index lässt sich durch die folgenden Setzungen charakterisieren:

- Verschiedenheit ist eine **Ressource** und wird deshalb willkommen geheißen. Im Index für Inklusion heißt es unter anderem: „Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet ... die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen, (...) den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird, (...) die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den Schüler/innen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt." (Boban/Hinz 2003, S. 10)
- Über diese Unterschiede hinweg kann und soll (in Bildungsinstitutionen) eine **Gemeinschaft** entstehen, die sozialen und emotionalen Halt gibt und einen Rahmen für das gemeinsame Lernen und Leben schafft: „Bei Inklusion (...) wird neben dem institutionellen Rahmen vor allem auch die emotionale und die soziale Ebene des gemeinsamen Lebens und Lernens in den Blick genommen" (Hinz 2004, S. 16)
- Nicht einzelne Menschen haben Begrenzungen und Behinderungen, sondern die **Gesellschaft schafft diese Hindernisse**: „Inklusion (...) ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen." (Reich 2012, S. 39). Dieses Argument knüpft an die Forderungen nach Chancengleichheit und Abbau von Diskriminierungen an.
- Unterschiede sind nicht kategorisierbar, sondern es gibt **Übergänge und Intersektionalität** (Überwindung von Kategorien: Die Kategorisierung in deutsch und nicht-deutsch ist z.B. in Zeiten komplexer Migrationsgeschichten kaum aufrecht zu erhalten, man denke etwa an Russlanddeutsche, die zum Teil kaum deutsch sprechen und in Deutschland lebende Türken, die sprachlich und kulturell voll integriert sind. Intersektionalität: Jede/r ist gleichzeitig Teil von Mehrheiten als auch von Minderheiten).

Diese normative Komponente der Inklusionsdebatte ist bei jeder wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit dem Thema zu berücksichtigen.

3. Perspektiven und Probleme einer inklusiven Hochschule

Inwieweit hat Inklusion, wie sie im letzten Kapitel definiert und beschrieben wurde, eine Bedeutung für die Hochschulen und kann ggf. zu einem wichtigen Leitprin-

zip werden? Um eine erste Antwort auf diese Frage zu geben, wird im Folgenden beschrieben, wie eine Hochschule aussehen würde, wenn die inklusiven Prinzipien, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Kindergarten und Schule relevant sind auch an Hochschulen umgesetzt würden. Diese Beschreibung soll einen Diskurs darüber ermöglichen, ob Inklusion an Hochschulen grundsätzlich ein Leitprinzip sein kann.
Die Umsetzung von Inklusion an Hochschulen könnte einem ähnlichen Muster folgen, wie es Tony Booth und Mel Ainscow im „Index für Inklusion" entworfen haben. Der Index differenziert drei Ebenen des Veränderungsprozesses, die von grundsätzlichem Interesse sind:
- Kultur,
- Struktur,
- Praxis.

Diese drei Ebenen sind auch für Hochschulen relevant.
Booth und Ainscow beschreiben die inklusive Kultur als eine Gemeinschaft, die den Rahmen für inklusives Lehren und Lernen bildet (Booth/Ainscow 2002, S. 8). Diese Werte werden von allen Organisationsmitgliedern anerkannt und unterstützt; sie bilden somit einen gemeinsamen Bezugsrahmen. Um welche Werte es sich konkret in einer Hochschule handelt, darüber bedarf es eines Verständigungsprozesses. Typische „inklusive Werte" sind Respekt, Wertschätzung, Selbstbestimmung und Teilhabe (ebd.). Für Hochschulen könnten diese Werte beispielsweise verbunden werden mit dem Wert der individuellen Leistungsorientierung, also mit dem Ziel, dass jeder seine Leistungsfähigkeit voll ausschöpft (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 17).
In Zusammenhang mit der Kultur stehen inklusive Strukturen, sowohl formale als auch informelle (vgl. Deeg et al. 2010, S. 529). Für das Studium beziehen sich die formalen Strukturen auf rechtliche Grundlagen (Grundordnung, Prüfungsordnung, Modulkatalog), bestimmte Zuständigkeiten (Prüfungsamt, Ausschüsse, Ämter) und auf Hierarchien begründete Kompetenzen („Wer entschiedet was?"). Auf informeller Ebene gibt es eingespielte Kommunikations- und Informationsflüsse, informelle Gruppierungen und Rollen. Mit Blick auf Inklusion müssten hochschulische Strukturen so organisiert sein, dass Ressourcen für die Wertschätzung von Vielfalt vorhanden sind. Ressourcen können einerseits Entscheidungsspielräume und eine erhöhte Flexibilität sein, andererseits jedoch auch Strukturen, die Entscheidungen und Entscheidungsgrundlagen transparent und kalkulierbar machen.
Auf der Ebene der Praxis bedeutet Inklusion, dass ganz konkrete Lernarrangements und Prüfungsverfahren geschaffen werden, die eine Teilhabe aller Beteiligten an Lernprozessen ermöglichen und zur bestmöglichen Leistung jedes einzelnen führen. Dabei bedeutet eine inklusive Lehre die Abkehr von einer universell „guten" Lehre. Vielmehr ist es unter dem Paradigma der Inklusion notwendig, Lehre und Studium in hohem Maße zu individualisieren, auf jeden einzelnen zuzuschneiden. Inklusiv gedacht geht es nicht nur darum, akademische Bildung für möglichst viele Menschen zugänglich und verfügbar zu machen, sondern Bildungsangebote an die Menschen anzupassen und so zu formen, dass sie sich für die Kontexte eignen, für die diese Menschen sie benötigen (vgl. Leichsenring 2011, S. 42). Bildung selbst wird, dem konstruktivistischen Paradigma folgend (vgl. Reich 2000), zu etwas Flexiblem. Es gibt nicht mehr die eine „richtige" Bildung, sondern verschiedene Arten von Bildung. Ansatzpunkte hin zu einem offeneren, selbstgesteuerten Lernen gibt es bereits, insbesondere die Möglichkeiten des Internets eröffnen hier neue Perspektiven für Zusammenarbeit, Informationsaustausch und gemeinsame Reflexion. Hier sind insbesondere Formen des Distance Learning und Open Educational Ressources (OER) zu nennen, die sowohl Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Bildung als auch Individualität und Flexibilität des Angebots erhöhen (vgl. Csany et al. 2012).
In Anlehnung an den UNESCO-Kommentar zum „Recht auf Bildung" (UNESCO 1999) ist eine inklusive und diversitätssensible Lehre dann gegeben, wenn sie folgende Bedingungen sicherstellt:
- Zeitliche Verfügbarkeit (availability): Studienstrukturen sind so flexibilisiert, dass sie mit anderen Verpflichtungen (Beruf, Familie) in Einklang gebracht werden können.
- Räumlicher Zugang (access): Alle Studierenden haben physischen und/oder virtuellen Zugang zu den Bildungsinhalten.
- Inhaltliche Angemessenheit (acceptability): Die Studieninhalte werden so angeboten, dass sie von den Studierenden aufgenommen werden können.
- Individuelle Passung (adaptability): Studieninhalte passen zu den persönlichen Bildungserfordernissen der Studierenden.

Inklusion birgt hier also durchaus ein Potenzial für eine umfassende Weiterentwicklung von akademischem Lernen. Zugleich werden in der mit dem Prinzip der Inklusion verbundenen Darstellung aber auch grundlegende Widersprüche und Probleme sichtbar, die notwendig in die Diskussion einfließen sollten. Einige offene Fragen sollen im Folgenden genannt werden. Sie sind erste Ergebnis einer empirischen Untersuchung, in der Lehrende und Studierende zum Thema befragt wurden[1] und können den Einstieg in eine breitere Diskussion an Hochschulen sein:
- Wie kann das Leitbild einer exzellenten Lehr- und Forschungseinrichtung mit dem einer inklusiven Hochschule in Einklang gebracht werden? Schließen sich Inklusion und Exzellenz aus?
- Wie können die mit der Umsetzung von Inklusion verbundenen wachsenden Anforderungen insbesondere an die Lehrenden geleistet werden und welche Ressourcen kann die Hochschule bereitstellen?
- Wie können Lehrende (und auch Studierende) den Schritt zu einem neuen Selbstverständnis leisten und wie können sie dabei unterstützt werden?
- Wie kann mit bestehenden Vorurteilen gegenüber einzelnen Gruppen (z.B. Menschen mit Legasthenie) umgegangen werden?

[1] Eigene Untersuchungen im Rahmen des Projektes: „Diversity und Inklusion in der Hochschule" an der Hochschule Fulda.

- Welche Perspektiven hat eine Individualisierung von Lerninhalten unter dem Diktum der Standardisierung?
- Wie sieht unter dem Vorzeichen der Individualisierung eine angemessene Leistungsbewertung aus?
- Wie können trotz wachsender Flexibilisierung des Studiums unterstützende Gemeinschaften entstehen?

Diese Fragen bedürfen der Diskussion, teilweise der genaueren Erforschung und letztlich auch des Experiments und der Entwicklungsarbeit. Die im Begriff der Inklusion enthaltende Verheißung einer Weiterentwicklung von Hochschulen zu lernförderlichen und ressourcenstärkenden Bildungseinrichtungen kann nur eingelöst werden, wenn die hier angedeuteten Widersprüche und Probleme gelöst oder zumindest bearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

Albers, T. (2001): Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. In: Zeitschrift für Inklusion 3/2011, unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/122/120 (Abruf: 04.11.2013).

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Berlin, unter: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Abruf: 04.11.2013).

Bal, M. (2002): Travelling Concepts in the humantiies. A rough guide, Toronto (Kanada).

Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin, unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/esaay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufl3.pdf, (Abruf: 04.11.2013).

Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in einer Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow, Halle.

Booth, T./Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion: Developing learning and participation in Schools. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), unter: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf (Abruf: 04.11.2013)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Berlin.

Csanyi, G./ Reichl, F./Steiner, A. (Hg.) (2012): Digitale Medien Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre, Münster.

Deeg, J./Küpers, W./Weibler, J. (2010): Integrale Steuerung von Organisation, München.

Deutsches Studentenwerk (2012): Beeinträchtigt studieren. Sondererhebung zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit, Berlin, unter: http://www.studentenwerke.de/pdf/Beeintraechtigt_Studieren_01062012.pdf (Abruf: 04.11.2013).

Domisch, R./Klein, A. (2012): Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. München.

Feyerer, E. (2009): Ist Integration „normal" geworden? In: Zeitschrift für Inklusion 2/2009, unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/19/25 (Abruf: 04.11.2013)

Habermas, J. (1994): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt.

Hinz, A. (2004): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Integrationsbegriff – selbstverständlich und unklar. In: Orff Schulwerk Informationen 73, S. 15-18.

Hochschulrahmengesetz (HRG): Fassung vom 19.09.1999, unter: http://www.bmbf.de/pub/HRG_20050126.pdf (Abruf: 04.11.2013),

Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Abruf: 04.11.2013).

Leichsenring, H. (2011): Was heißt Diversität in Lehre und Studium? In: Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2759.asp (Abruf: 04.11.2013), S. 38-43.

Mittendrin e.V. (2012): www.eine-schule-fuer-alle.info (Abruf: 04.11.2013).

Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur: Monitorung der Entwicklung in Bund, Ländern und Hochschulen, Arbeitspapier 157 des CHE, Gütersloh, unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf (Abruf: 04.11.2013).

Platte, A. (2010): Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion 3/2010, unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/64/67 (Abruf: 04.11.2013).

Prengel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München, unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Prengel.pdf (Abruf: 04.11.2013).

Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung, In: Lutz, H./ Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 93-107.

Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - eine Einführung, in Ders. (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim/Basel, S. 12-47.

Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 3. Überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel.

United Nations (UN) (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO. In Kraft getreten am 03.05.2008., unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Datei-en/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Abruf: 04.11.2013).

United Nations (UN) (1999): General Comment No. 13. The right to education, vom 8.12.1999, unter: http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument (Abruf: 04.11.2013).

United Nations (UN) (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität", Salamanca, Spanien, 7. bis 10. Juni 1994, unter: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Abruf: 04.11.2013).

Webler, W.-D. (2013): Umgang mit steigender Heterogenität bei Studierenden. Verschiedenheit der Voraussetzungen - Von 17-jährigen (also nicht volljährigen) Erstsemestern bis zu neuen Bildungsbiographien (breite Öffnung für berufserfahrene Nichtabiturientinnen und -abiturienten), In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hg.): Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld.

Young, I. M. (2011): Justice an the Politics of Difference, Princeton/Oxford.

■ **Dr. Helen Knauf,** Professorin für Pädagogik der Frühen Kindheit, Hochschule Fulda, E-Mail: Helen.Knauf@sw.hs-fulda.de

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

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

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

Britta Fischer

Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Schulen. Ein Leitbild als Grundlage für das hochschulinterne Qualitätsmanagement von universitären Angeboten

Britta Fischer

The article on hand considers the necessity of further teacher training and the fact that measures of further vocational training are not arbitrary if they are meant to support the professional development of teachers at schools. Against this background, it will be examined how a model for university-internal quality management of educational offers could look like. Furthermore, it will be referred to necessary resources since they are an important requirement for the precise conception of educational offers and the commitment of universities in the sector of tertiary teacher training in general.

Die Notwendigkeit, die Kompetenzen von Lehrer/innen kontinuierlich mittels tertiärer Bildungsangebote weiterzuentwickeln, ist heute unumstritten. Hochschulen können hier insofern einen besonderen Beitrag leisten, als dass gerade sie in der Lage sind, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in die Fort- und Weiterbildungen[1] einzubringen. Darüber hinaus können Impulse aus der Praxis für weitere Forschung gewonnen werden. Das Engagement von Hochschulen im Bereich der Lehrerfortbildungen kann somit zu einer Verknüpfung von Forschung und Entwicklung beitragen.

Oelkers (2009) hat einmal ausgeführt, dass Lehrerfortbildungen strategisch verstanden werden müssen, sollen sie einen Beitrag zur notwendigen Veränderung von Schule und Unterricht leisten. Anders formuliert: die Themen und die Gestaltung von Lehrerfortbildungen sind nicht beliebig. Bei der Entwicklung von Angeboten muss eine Reihe von Faktoren berücksichtigt werden, sollen sie ihr Ziel, die Förderung der Schul- und Unterrichtsentwicklung, nicht verfehlen. Um welche Faktoren handelt es sich? Wie könnte ein darauf basierendes Leitbild für Fortbildungsangebote aussehen? Um diesen Fragen nachzugehen, wird im Folgenden zunächst die Bedeutung von Fortbildungsangeboten für den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften an Schulen aufgegriffen. Anschließend erfolgt die Darstellung eines Angebots-Nutzungs-Modells für Lehrerfortbildungen. Sodann werden Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Maßnahmen aufgezeigt. Darauf basierend werden Leitgedanken für universitäre Fortbildungsangebote vorgestellt. Sie stellen eine wichtige Orientierung für Maßnahmen des Qualitätsmanagements, im Sinne einer zielgerichteten Sicherung und Verbesserung von Unterstützungsleistungen zur Förderung der professionellen Entwicklung von Lehrkräften an Schulen, dar. Beispielsweise können die Leitlinien eine Grundlage für die Auswahl, Entwicklung und Evaluation von universitären Angeboten bilden.

1. Grundlagen für die Entwicklung eines Leitbildes

1.1 Fortbildung – eine dringliche Aufgabe

Schule als Institution der sich wandelnden Gesellschaft ist laufend mit Ansprüchen der Veränderung konfrontiert und damit auch ihre Akteure. Für Lehrkräfte an Schulen bedeutet dies, dass sie ihre Kompetenzen fortwährend erweitern müssen; für das Lehrerbildungssystem, dass die Qualifikationsbemühungen nicht mit dem Eintritt in den Beruf beendet werden können. Zu fordern ist von im Beruf stehenden Lehrer/innen die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und vom Bildungssystem die Bereitstellung von bedarfsorientierten Unterstützungsangeboten für eben diesen Prozess.

Fortbildungen müssen die aktuellen Anforderungen durch die sich wandelnde Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und die infolge von TIMSS und PISA an die Schulen herangetragenen Entwicklungsanforderungen aufgreifen. Zudem muss, hoch aktuell, der Anspruch eines inklusiven Bildungssystems, d.h. des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne Behinderung als Regelfall, aufgegriffen werden. Darüber hinaus ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Veränderungen auch durch die gegenwärtigen Entwicklungsoptionen von Schule selbst verursacht werden. Schulen wird heute eine verstärkte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zugesprochen. Individuelle Fortbildungsaktivitäten sind demzufolge auch in den Kontext der Entwicklung der einzelnen Schule zu stellen (Bieber/Jankofsky 2012; Böckelmann 2008; Oelkers 2009; Priebe 2011).

[1] Im Folgenden wird nur noch der Begriff Fortbildung verwendet. Damit sind alle Arten von Schulungen von Lehrkräften an Schulen gemeint.

Spezialisierungsdruck

Angesprochen ist damit ein Qualifizierungsbedarf, der sich nicht nur auf das Unterrichten bezieht, sondern auch hinsichtlich spezifischer Funktionsrollen besteht. Das Anforderungsspektrum an heutige Lehrkräfte an Schulen legt Grenzen nahe, inwieweit sich einzelne Lehrer/innen in spezifische Thematiken vertiefen können. Die zugleich hohen Ansprüche an die Professionalisierung führen innerhalb eines Kollegiums zu einem Druck in Richtung einer Spezialisierung des Einzelnen. „Nicht mehr eine einzelne Lehrperson kann allen Anforderungen auf dem gewünschten Niveau entsprechen, sondern die Schule als Ganzes muss über die notwendigen Kompetenzen verfügen" (Böckelmann 2008, S. 39). Hinzu kommt, dass die für die Ausgestaltung von spezifischen Rollen notwendigen Kompetenzprofile in der Erstausbildung oft gar nicht entwickelt werden. So verlangt die Aufgabenerfüllung eines Schulleiters beispielsweise eine Schulung, die mit der normalen Lehrerausbildung nicht gegeben ist. Leitungs- und Führungskompetenzen, die Schulleiter als richtungsweisende Professionelle einer Schule benötigen, sind nicht Gegenstand der Erstausbildung.

Lehrermangel

Die Notwendigkeit an Fortbildungen ergibt sich jedoch nicht nur durch die veränderten Anforderungen an Lehrkräfte im Rahmen von Unterricht und Schulentwicklung, sondern sie wird durch das Problem des Lehrermangels verschärft. Auch bei sinkenden Schülerzahlen wird die Lehrerbildung den Bedarf an Lehrer/innen nicht in allen Bereichen abdecken können. Das System wird dem Lehrermangel in den nächsten Jahren deshalb mit Qualifikationserweiterungen für Bedarfsfächer, im Sinne einer Nachqualifizierung von Lehrkräften in Unterrichtsfächern, für die sie bislang keine Lehrbefähigung besitzen (Merten 2010) und vor allem verstärkt mit der Ausbildung von Quereinsteigern begegnen müssen: „Es bleibt (...) gar nichts anderes übrig, als die Wege in den Beruf zu öffnen und nicht das gesamte Personal über die zweiphasige Lehrerbildung anzustellen" (Oelkers 2009, S. 74).

Die Forderung nach geeigneten Fortbildungen für schulische Lehrkräfte ist daher folgerichtig. Was heißt das aber konkreter? Welche Inhalte sollten aufgegriffen werden? Welche Formate sind angemessen? Welche strukturelle Einbettung ist notwendig? Angesprochen ist hiermit die Frage nach der Inanspruchnahme und der Wirksamkeit von Angeboten.

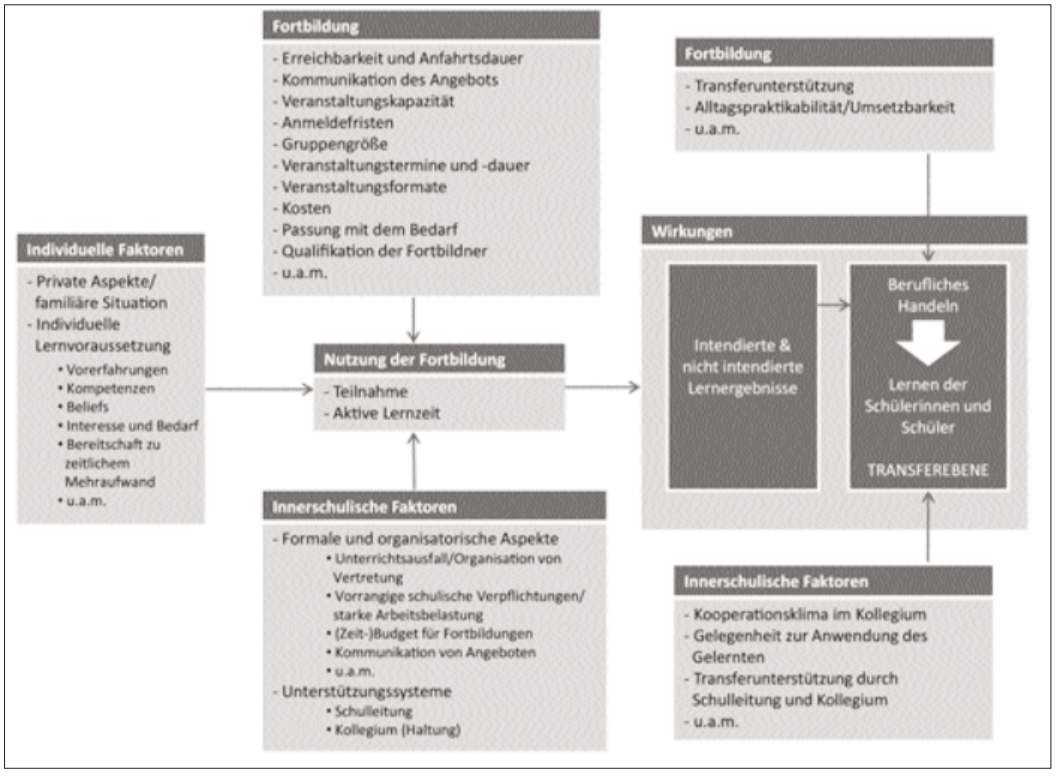
1.2 Modell zur Nutzung von universitären Lehrerfortbildungen

Fortbildungsmaßnahmen werden in konstruktivistischer Perspektive als Lerngelegenheiten verstanden. Ihre Nutzung hängt von verschiedenen Faktoren ab, die hemmend oder fördernd wirken können (siehe Abbildung 1). So beeinflussen lehrerseitig beispielsweise die vorhandenen Kompetenzen und das Interesse die Inanspruchnahme eines Angebots. Relevant ist auch die jeweilige Lerngelegenheit selbst. Das Bildungsprogramm (Inhalt, Zeitaspekt etc.), aber auch der eingesetzte Lehrende ist hier von Bedeutung. Interessante und für den Berufsalltag relevante Bildungsmaßnahmen werden durchaus nicht besucht, wenn sie beispielsweise von einem als negativ beurteilten Referenten durchgeführt werden. Darüber hinaus beeinflusst der innerschulische Kontext die Nutzung einer Fortbildungsmaßnahme.

Nehmen Lehrkräfte, die an einer Schule arbeiten, an einer Fortbildungsmaßnahme teil, dann führt dies im Idealfall zu einer intendierten Veränderung, z.B. dem Kompetenzerwerb oder der Veränderung von pädagogischen Orientierungen. Solche Resultate sind aber nur dann für die Entwicklung von Schule und Unterricht fruchtbar, wenn sie zu einer veränderten beruflichen Praxis führen, die sich letztlich auf das Lernen von Schüler/innen als Kernziel des Lehrerhandelns positiv auswirkt.

Die Qualität von Fortbildungsmaßnahmen bemisst sich demnach an ihrer Wirkung im Sinne des tatsächlich er-

Abbildung 1



reichten Outputs und letztlich des Outcomes. Hierbei geht es weniger um unmittelbare, sondern vielmehr um nachhaltige Wirkungen von Fortbildungsangeboten. Dies mag zunächst ungewöhnlich erscheinen, waren „die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen [jahrzehntelang] kein Thema" (Oelkers 2009, S. 80). Dies ist jedoch dringend notwendig, weil sich Bildungsangebote heute stärker denn je am Kriterium nachhaltiger Wirkung messen lassen müssen.

Ansatzmöglichkeiten für Universitäten

Aus dem dargestellten Modell zur Nutzung von universitären Fortbildungsangeboten ergibt sich, dass der zentrale Ansatzpunkt für Hochschulen, zur Förderung der Professionalisierung von schulischen Lehrkräften, die Qualität der angebotenen Lerngelegenheiten ist. Zur Ausgestaltung von einzelnen Programmen kann auf Kriterien für effektive Fortbildungsmaßnahmen zurückgegriffen werden. Weitere Ansatzpunkte ergeben sich aus den Einflusskomplexen innerschulischer Kontext und Lehrkraft sowie über die erreichten Wirkungen. Beispielsweise können Schulleiter gezielt über das universitäre Angebot informiert werden, um es bei der schulspezifischen Fortbildungsplanung zu berücksichtigen. Qualitativ hochwertige Bildungsangebote können durch Kollegen weiterempfohlen werden oder das Interesse der Teilnehmenden für weitere Angebote wecken. Gerade aufgrund der hohen Lehrerautonomie und der geringen Fortbildungsaktivität deutscher Lehrkräfte (Pennig 2005) ist dieser Aspekt von hoher Bedeutung. Der der Erstausbildung folgende „persönliche Ausbau der Fertigkeiten und Techniken bleibt dem einzelnen Lehrer überlassen und hängt von seinem Interesse und Enthusiasmus ab" (Halász et al. 2004, S. 27).

1.3 Was macht Fortbildung erfolgreich?

„Was heute existiert, eine kleinformatige, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource", so Oelkers (2009, S. 80). Dem scheinen empirische Studien zu entsprechen. Lipowsky und Rzejak (2012) kommen auf der Grundlage aktueller empirischer Forschungsarbeiten zu dem Ergebnis, dass Angebote, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert werden, weitgehend unwirksam sind. Dies gilt anscheinend unabhängig davon, wie die Qualität beurteilt worden ist. Ausnahmen gibt es nur dort, wo standardisierte Verfahren und Techniken vermittelt werden, die sich ortsunspezifisch einsetzen lassen. Zudem wird das von Lehrer/innen erworbene Wissen oftmals nicht für die Schule als Ganzes fruchtbar gemacht, sondern verbleibt bei denjenigen Personen, welche die Fortbildung besucht haben (Böckelmann 2008).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus solchen (kritischen) Befunden zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen ableiten? Auf der Grundlage des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses (Altrichter 2008; Böckelmann/Mäder 2008; Fölling-Allberts et al. 2008; Lipowsky 2010; Gräsel 2008; Keller 2011; Reusser/Tremp 2008) können, trotz weiterhin bestehendem Bedarf an Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (Fölling-Allberts et al. 2008), verschiedene Kriterien bzw. Prinzipien für effektive professionelle Fortbildungen benannt werden. Sie lassen sich anhand der drei Bereiche Qualität von Lernprozessen, Bezug zum Berufsfeld sowie strukturelle Einbettung und Stimulierung systemkoordinativer Beziehungen strukturiert darstellen:

(1) Qualität von Lernprozessen
- längerfristig, d.h. über einen längeren Zeitraum gehende Auseinandersetzung mit Inhalten,
- vielfältig, d.h. Einbezug verschiedener methodischer Settings,
- problemorientiert, d.h. Lernprozesse setzen an konkreten beruflichen Problemen bzw. inhaltlichen Aufgaben an und führen zu überzeugenden Lösungen,
- situiert, d.h. in die tägliche Berufsarbeit eingebunden,
- voraussetzungsorientiert, d.h. an den kognitiven Wissensvoraussetzungen und den Überzeugungen der schulischen Lehrkräfte anknüpfend,
- kombiniert, d.h. Verknüpfung von Input-, Erprobungs-, Reflexions- und Feedbackphasen,
- forschungsorientiert, d.h. basierend auf Forschungsergebnissen (Inhalte und Lehr-Lernformen),
- fokussiert, d.h. (fachdidaktischer) Schwerpunkt auf ausgewählte Fragestellungen.

(2) Bezug zum Berufsfeld
- schulbasiert, d.h. ausgerichtet an den Bedingungen und dem Bedarf der Einzelschule,
- lehrerbasiert, d.h. ausgerichtet an den Bedürfnissen und erkannten sowie anerkannten Potenzialen und Defiziten des Lehrenden,
- unterrichtsbasiert, d.h. klarer Bezug zur Unterrichtspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte,
- lernprozessbasiert, d.h. klarer Bezug zu den Lernprozessen der Schüler/innen.

(3) Strukturelle Einbettung und Stimulierung systemkoordinativer Beziehungen
- kooperationsorientiert, d.h. Anregung zur Kooperation, die über die Veranstaltung hinausgeht (schulübergreifende Kooperation, innerschulische Kooperation) sowie Teilnahme mehrerer Lehrkräfte eines Standorts,
- unterstützungsorientiert, d.h. externe Unterstützung bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte an den Schulen.

2. Leitbild für die universitäre Fortbildung von Lehrkräften an Schulen

Das im Folgenden vorgestellte Leitbild für universitäre Fortbildungen wurde im Rahmen eines Qualitätsmanagementkonzeptes für die Lehrerbildung an Universitäten entwickelt. Vor dem Hintergrund eines berufsbiographischen Ansatzes, der Professionalisierung als längerfristigen Prozess weit über die Erstausbildung hinaus begreift, wurde die Fortbildung als ein Qualitätsbereich in das Gesamtkonzept aufgenommen (Fischer 2010).

Das Leitbild für diesen Bereich basiert auf dem vorgestellten Modell zur Nutzung von universitären Lehrerfortbildungsangeboten, den Erkenntnissen zur effektiven Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen im Sinne einer bestmöglichen Wirksamkeit und den im Rahmen der Diskussion um die Notwendigkeit von solchen Maßnah-

men identifizierbaren Adressaten. Es bildet die Basis für den hochschulinternen Qualitätsentwicklungsprozess.

Passung von Qualifikationsbedarf und Angebot
Fortbildung wird als strategisches Mittel zur individuellen Professionalisierung und zur Schulentwicklung verstanden. Demzufolge sind die Themen, d.h. die Inhalte und Ziele an dem Bedarf der einzelnen Lehrkraft und der Schule als Ganzes auszurichten. Vor allem Letzteres hat zur Konsequenz, dass Schulleitern als Koordinatoren von Fortbildungsmaßahmen eine entscheidende Bedeutung zukommt. Bedarfsorientierung heißt, dass das Angebot auf den tatsächlichen Bedürfnissen der Akteure der Institution Schule beruht und nicht aus normativen Vorstellungen resultiert, was Lehrer/innen können sollten und was demzufolge in den Berufseingangsprofilen dieser Berufsgruppe fehlt. Ebenso wenig sollte das Angebot lediglich die individuellen Präferenzen von Hochschullehrenden widerspiegeln. Bedarfsorientiert meint hier, eine Ausrichtung an den zur Bewältigung von alltäglichen Problemen und den besonderen Anforderungen aus Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung notwendigen Kompetenzen, über welche die Systemakteure noch nicht (hinreichend) verfügen und deren Aufbau bzw. deren Verbesserung in Folge des Handlungsdrucks nachgefragt wird. Wenn Fortbildungsangebote auch vom Bedarf der einzelnen Schule aus zu denken sind, dann bedeutet Bedarfsorientierung ferner, (Nach-) Qualifizierung von Lehrenden und Quereinsteigern für Mangelfächer.

Unterschiedliche Adressaten
Hiermit ist zugleich ein weiterer Aspekt angesprochen, nämlich die explizite Berücksichtigung von verschiedenen Adressaten. Die Hochschule richtet ihr Angebot an alle Fortbildungsinteressierten, die sich wissenschaftlich fundiert und an der Praxis orientiert weiterqualifizieren wollen. Lehrkräfte an Schulen sollen dabei unterstützt werden, sich beruflich weiterzuentwickeln, fachlich auf dem neusten Stand zu bleiben (Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis) bzw. ihre Einstiegs- und Aufstiegschancen durch zusätzliche Qualifikationen zu verbessern. Aufgrund des zukünftigen fach- bzw. schulformspezifischen Lehrermangels kommen unter Umständen, ergänzend zu ministeriellen Maßnahmen, Angebote für Quereinsteiger und die Nachqualifizierung für ein drittes Unterrichtsfach in Betracht.

Adäquate Veranstaltungsmodi
Bedarfsorientierung heißt zunächst einmal, dass die Themen den Problemen der Praxis entsprechen. Es bedeutet aber auch, dass die Veranstaltungsmodi die gegebenen Rahmenbedingungen und Bedürfnisse berücksichtigen. Demzufolge müssen gemeinsam mit den Adressaten und den anbietenden Fakultäten bzw. Instituten unterschiedliche Angebotsarten entwickelt werden. Dies können beispielsweise Inhouse-Seminare, zentrale Workshops, Blended-Learning-Angebote, Coaching-Angebote, Sommerakademien oder Weiterbildungsstudiengänge sein. Mit solchen Formaten werden jeweils unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen. Inhouse-Seminare ermöglichen eine ganz spezifische Anpassung an die Gegebenheiten der Einzelschule. Blended-Learning-Kurse sind zumindest in Teilen ortsunabhängig und in gewissem Ausmaß zeitflexibel. Sie ermöglichen zugleich, die methodische Bandbreite der Teilnehmenden bei der Nutzung elektronischer Medien im Unterrichtsalltag zu erweitern (Merten 2010). Coaching-Angebote scheinen ein angemessenes Format zu sein, um den Transfer von Fortbildungsinhalten in die Schul- und Unterrichtswirklichkeit zu unterstützen.

Wirksamkeitskriterien
Der Erfolg von Fortbildungsmaßnahmen hängt aber nicht nur von der Passung der Themen und der Angebotsart ab, sondern auch von einer Reihe von weiteren Faktoren, wie sie im Rahmen der Kriterien für effektive professionelle Fortbildung dargestellt worden sind. Entsprechend sind Kriterien zur Qualität von Lernprozessen, zum Berufsfeldbezug sowie zur strukturellen Einbettung und Stimulierung systemkoordinativer Beziehungen bei der Entwicklung von Fortbildungsangeboten zu berücksichtigen.

Verknüpfung von Forschung und Entwicklung
Einige Teilkriterien verweisen auf einen weiteren Gesichtspunkt, der eingangs bereits benannt worden ist. Universitäre Lehrerfortbildung sollte dem Grundsatz der Verknüpfung von Forschung und Entwicklung folgen. „Im Interesse einer besseren Nutzung vorhandenen wissenschaftlichen Wissens und einer im Hinblick auf praxisrelevante Problemstellungen erfolgenden Weiterentwicklung von Theorien, ist vermehrte Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft anzustreben“ (Staub 2004, S. 114). Praxiserfahrungen sind zudem mit dem Ziel der Verbesserung des Lehramtsstudiums an die universitäre Lehre zurückzukoppeln.

Evaluation
Da die Qualifizierungsangebote keinen Selbstzweck haben, sondern das Ziel in der Erweiterung der Kompetenzprofile ihrer Adressaten liegt, müssen sich Universitäten als Anbieter solcher Qualifizierungsmaßnahmen auch der Frage der Wirksamkeit ihres Handelns stellen. Wirksamkeit bemisst sich dabei an den mittelfristig und langfristig erreichten Ergebnissen. Sie zu erreichen, verlangt die Qualität des Inputs zu berücksichtigen und sich mit dem Prozess der Kompetenzerweiterung auseinanderzusetzen.

3. Notwendige Ressourcen für eine universitäre Beteiligung an der Lehrerfortbildung

Die Formulierung eines Leitbildes für den Bereich der tertiären Lehrerbildung stellt einen Bezugspunkt für die Konzeption von Bildungsangeboten dar. Zugleich müssen aber auch die hochschulseitig vorhandenen Ressourcen in den Blick genommen werden. Hierzu zählen vor allem personelle und infrastrukturelle Faktoren.

Notwendig ist die Verfügbarkeit von qualifizierten Fortbildnern. Damit sind zwei Aspekte angesprochen. Zum einen verweist der Terminus „Verfügbarkeit" darauf, dass Anreizsysteme geschaffen werden müssen, damit sich Hochschullehrende als Referenten an Lehrerfortbildungsprogrammen ihrer Universität beteiligen. Nicht übersehen werden darf, dass ihre Kernaufgabe nicht in diesem Bildungsbereich liegt und dass Hochschullehrende durchaus bereits jetzt hohe Anreize für ein Engagement haben, jedoch außerhalb der eigenen Universität. „Ziel muss es sein, dass das Engagement in der eigenen Hochschule mindestens genauso attraktiv wird wie außerhalb" (Meyer-Guckel et al. 2008, S. 108). Der Begriff „qualifiziert" impliziert eine fachliche und didaktische Expertise seitens der Fortbildner. Zudem sind Erfahrungen in der Qualifizierung von Lehrkräften an Schulen wünschenswert, unterscheidet sich der Umgang mit berufserfahrenen Lehrer/innen doch oftmals fundamental von dem mit Studierenden in der Erstausbildung.

Nicht vergessen werden darf, dass ein Engagement von Universitäten in der Lehrerfortbildung des Weiteren auch Personal für die Entwicklung und inhaltliche wie organisatorische Umsetzung eines Fortbildungsprogramms sowie dessen qualitative Weiterentwicklung bedingt, sollen verfügbare Fortbildungen nicht nur additiv zusammengefügt und bereitgestellt werden, wie dies derzeit häufig der Fall ist.

Je nach Angebotsformat müssen Universitäten auch eine entsprechende Infrastruktur für die Durchführung der Bildungsmaßnahmen zur Verfügung stellen, sei es in Form von angemessen ausgestatteten Seminarräumen, Laboren oder Sportstätten. Die Gegebenheiten dürften hier vielfach besser sein, als an Schulen, jedoch stellt sich angesichts aktuell hoher Studierendenzahlen und der damit einhergehenden hohen Auslastung von universitären Räumlichkeiten das Problem ihrer bedarfsgerechten zeitlichen Verfügbarkeit für tertiäre Lehrerbildungsangebote.

Mit der Frage nach den erforderlichen Ressourcen, die hier nur angesprochen werden kann, ist zugleich die Frage nach der Finanzierung verbunden. Anfallende Kosten für die Fortbildungsteilnehmenden stellen für die tatsächliche Nutzung der Bildungsangebote ein potenzielles Hindernis dar. Jedoch zeigen die Ergebnisse von Jäger und Bodensohn (2007), dass Lehrkräfte durchaus bereit sind, Entgelte zu bezahlen bzw. finanzielle Eigenbeteiligungen zu tätigen. Zudem ist eine Finanzierung aus dem Fortbildungsbudget der Einzelschule denkbar. Voraussetzung dürfte jedoch ein qualitativ hochwertiges, an der Praxis und ihren Problemen ausgerichtetes Angebot sein.

4. Ausblick

Keine Erstausbildung kann Professionalität für den ganzen beruflichen Lebenslauf garantieren, denn Wissen veraltet und Probleme des Berufs verändern sich. Systematische, berufsfeldbezogene und auf dem aktuellen Forschungsstand basierende Fortbildungen können als ein geeignetes Mittel angesehen werden, um diesem Umstand Rechnung zu tragen. Gerade Hochschulen sind in der Lage, Anschlüsse an pädagogische und didaktische Forschungsergebnisse und neue fachliche Entwicklungen adäquat zu vermitteln. Insofern kommt ihnen als Anbieter solcher Qualifizierungsmaßnahmen eine besondere Bedeutung zu. Innerhalb der Hochschulen kommt es darauf an, ein neues Verständnis bezüglich der Rolle der Hochschulen und der Wissenschaften für die berufsbezogene Fortbildung zu fördern. Fortbildung muss neben Forschung und Lehre als eine wichtige Aufgabe von Hochschulen verstanden werden (Hochschulrektorenkonferenz 2006). Dabei darf auch das Potenzial für die Verbesserung der Erstausbildung (Nutzung von Einblicken in die Schul- und Unterrichtsrealität für die Lehre) und die Verzahnung von Erstausbildung und Fortbildung (Zusatzangebote während des Studiums) nicht vergessen werden. Allerdings müssen auch Ressourcenfragen geklärt werden. Sie können, wie die Finanzierungsfrage, ein durchaus berechtigtes Hindernis für die Beteiligung einzelner Hochschulen an der dritten Phase der Lehrerbildung darstellen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (2008): Konzepte der Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. Vortrag auf der Internationalen Tagung Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. 15.–17. September 2008, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Online unter: https://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/pdf/PV_1_-_Altrichter.pdf (19.01.2010)

Bieber, G./Jankofsky, B. (2012): Auf Veränderungen reagieren. Herausforderungen an Beratungs- und Unterstützungssysteme im Kontext der Anforderungen an Schule. In: kentron: Journal zur Lehrerbildung, 2012/H. 25, S. 7-13.

Böckelmann, Ch. (2008): Individuelle Weiterbildung im Kontext der Personalentwicklung – Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26. Jg./H. 1, S. 35-42.

Böckelmann, Ch./Mäder, K. (2008): Lernen in der Arbeit – auch am Arbeitsplatz Schule. Vortrag auf der Internationalen Tagung Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. 15.–17. September 2008, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Online unter: https://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/pdf/SY_18_-_Boeckelmann_Maeder.pdf (19.01.2010)

Fischer, B. (2010): Qualitätsmanagement in der universitären Lehrerbildung. Rahmenmodell und Qualitätsbereiche. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 10. Jg./H. 4, S. 48-54.

Fölling-Allberts/M., Hartinger/A./Rank, A. (2008): Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. Vortrag auf der Internationalen Tagung Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. 15.–17. September 2008, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Online unter: https://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/pdf/SY_4_-_Rank.pdf (19.01.2010)

Gräsel, C. (2008): Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von Fortbildungen: unterschiedliche Wege. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 Jg./H. 1, S. 64-71.

Halász, G./Santiago, P./Ekholm, M.,/atthews, P./MacKenzie, P. (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf (02.02.2010)

Hochschulrektorenkonferenz (2006): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Online unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf (01.01.2010)

Jäger, R.S./Bodensohn, R. (2007): Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern. Online unter: http://www.telekom-stiftung.de/4-hochschule/1-mathematik/2-mathematik-anders-machen/img/070119-umfrage.pdf (17.06.2009)

Keller, M. (2011): Wann macht es ‚Klick' bei Fortbildungen? Trends, Gelingensbedingungen, Stolpersteine – ein Blick in die Schweiz. In: Pädagogik, 63 Jg./H. 10, S. 30-33.

Lipowsky, F./Rzejak, D. (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute, 3.Jg./H. 5, S. 1-17.

Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F.H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, S. 51-70.

Merten, D. (2010): Lehrerfortbildung. Lehrkräfte auf der Schulbank: Qualifizierung in Bedarfsfächern. In: Schule NRW, H. 1, S. 10-11.

Meyer-Guckel, V./Schönfeld, D./Schröder, A-K./Ziegele, F. (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Online unter: http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/quartaere_bildung/quartaere_bildung.pdf (20.11.2012)

Reusser, K./Tremp, P. (2008): Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen". In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 Jg./H. 1, S. 5-10.

Staub, F.C. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildungen und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7 Jg., Beiheft 3, S. 113-141.

Oelkers, J. (2009): "I wanted to be a good teacher…" Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Online unter: http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf (11.01.2010)

Pennig, D. (2005): Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Konzepts zur Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=978382706&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=978382706.pdf (04.01.2010)

Priebe, B. (2011): Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen. Eine Expertise von Bodo Priebe im Auftrag der GEW NRW. Online unter: www.gew-nrw.de/fileadmin/download/schule/Schulpolitik/ExpertiseBP.pdf (20.08.2012)

■ **Dr. Britta Fischer,** wissenschaftliche Mitarbeiterin/Geschäftsführerin des Sportlehrer/innen-Ausbildungs-Zentrums, Deutsche Sporthochschule Köln, E-Mail: b.fischer@dshs-koeln.de

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

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

lehren. Herausgegeben von Sabine Brendel.

Band I:
Bettina Ritter-Mamczek (2011): Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis.

Band II:
Eva-Maria Schumacher (2011): Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis.

Band III:
Ulrike Scheuermann (2012): Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln.

Verlag Barbara Budrich, Opladen Farmington Hills/ UTB 2011/2012

Mit den oben genannten drei Bänden wird die neue Reihe Kompetent lehren eröffnet, in der in den folgenden Jahren jährlich 2 bis 3 Werke erscheinen sollen. Die Herausgeberin charakterisiert die Reihe so: „In der Reihe werden zentrale Themen des Lehrens an der Hochschule wissenschaftlich fundiert und zugleich praxisnah für die Hochschullehre aufbereitet. Damit werden Lehrende aller Hochschularten und Fächer unterstützt, ihre eigene Lehre in der praktischen Durchführung wie in der professionellen Reflexion zu verbessern und Antworten auf oft gestellte … Fragen zu geben." Dafür sollen die einzelnen Bände eine theoretische Fundierung zum jeweiligen Thema, systematisch aufbereitete Instrumentarien, Methoden und methodische Werkzeuge bieten, „sodass jede Leserin und jeder Leser diese in der eigenen Lehre umsetzen kann." (Band I, S. 11)
Ich werde zunächst den Inhalt der drei Bände skizzieren und charakterisieren, dann Problembereiche benennen, die mir aufgefallen sind und mir im Hinblick auf die Fortsetzung der Reihe bedenkenswert erscheinen, und schließlich versuchen, die bisherigen drei Bände und die Reihe insgesamt zu würdigen.

Band I Stoff reduzieren möchte „die zahlreichen Facetten und Möglichkeiten der Stoffreduktion" (S. 13) aufzeigen. Der Prozess der Reduktion und Strukturierung wird in 12 Schritten dargestellt, das Ergebnis der Reduktion als Fachlandkarte bezeichnet. Im Kapitel 2 ‚Die Lehrveranstaltungsplanung' werden als nacheinander abzuarbeitende Schritte der Stoffreduktion genannt: Zielgruppe definieren, Ausgangslage des Dozenten/ der Dozentin bestimmen, Ziele und Zeit festlegen, Orientierungswissen geben, Abgrenzung schaffen, Brainstorming durchführen, Ankerbegriffe setzen, Zusammenhänge erklären, Fachlandkarten erstellen, Inseln bilden, Insel-Fachlandkarten anfertigen, Prototypen auswählen. Für diese Schritte werden im Kapitel 3 als ‚Instrumente für die Lehrpraxis' Zielgruppenanalyse, Lernziele formulieren, Arbeitstechniken zum Vorbereiten, Lehrtechniken zum Durchführen, zum Visualisieren von Fachlandkarten, zum Entwickeln von Prototypen, zum Erstellen von Planungstabellen und zum Vorgehen in der Lehrveranstaltung angeboten. In Kapitel 4 findet sich zu vier Themen je ein Praxisbeispiel.

Band II Schwierige Situationen in der Lehre entwickelt die Methoden der Kommunikation und Didaktik, mit denen diese Situationen bewältigt werden können, „anhand des Vier-Felder-Modells der Themenzentrierten Interaktion" (S. 14) als theoretischem Bezugsrahmen. „Dieses Buch will Ihnen zeigen, dass Störungen und Konflikte in Lehrveranstaltungen normal sind und vermittelt Ihnen Erkenntnisse und Strategien für den Umgang damit." (S. 12) Ziel ist es, Störungen als Lernanlass zu nehmen. Dazu werden im Kapitel 2 die didaktische Prävention als wesentlich für eine Konfliktprävention und im Kapitel 3 Störungsstufen und deren Intervention für den Umgang mit Störungen, Konflikten und Lernwiderstand und schließlich in Kapitel 4 typische Störungen und Konflikte und mögliche Lösungsstrategien vorgestellt. Nach begrifflichen Klärungen (Störungen, Konflikte, Lernwiderstand) wird Lehren unter Rückgriff auf Schulz von Thun als Kommunikationsprozess dargestellt und das Vier-Felder-Modell der Themenzentrierten Interaktion systematisch entfaltet; es werden Strategien der Didaktischen Prävention und die Störungsstufen vorausstrukturierend in den theoretischen Rahmen eingebettet und in den folgenden Kapiteln dann detailliert entlang der Vorgaben des theoretischen Rahmens dargestellt, angereichert und ergänzt durch Reflexionsfragen, Methodentipps, Übungen, Tabellen, Mindmaps, Abbildungen und Zusammenfassungen über wesentliche Aspekte und Details. Abgeschlossen wird das Buch durch Fallbeispiele, die nach dem theoretischen Rahmen geordnet sind.

In Band III Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln geht es darum, Schreiben und Schreibdenken als didaktisches Werkzeug zu verstehen, „beim Schreiben weiterzudenken" (S. 9) und diese kreative Möglichkeit einzusetzen: „Mit Schreibdenken lässt es sich besser denken, lernen, lehren, schreiben und durch den beruflichen Alltag navigieren" (S. 11). Im 1. Kapitel wird in lockerer Form formuliert, welche kognitiven Prozesse beim Schreibdenken eine Rolle spielen und wie sie in die leitenden Vorstellungen von Lehren und Lernen eingeordnet werden können. Im 2. Kapitel wird entfaltet, was Schreibdenken ist und in welchem fachlichen und organisationalen Kontext es steht. Das 3. Kapitel leitet dazu an herauszufinden, wie man im Schreibprozess am effektivsten vorgeht und welcher Schreibtyp (Planer – Drauflosschreiber – Versionenschreiber – Patchworkschreiber) man ist. Der Schreibprozess wird in sieben Phasen unterteilt, zu jeder dieser Phasen werden Tipps formuliert, ebenso, worauf die jeweiligen Schreibtypen im Schreibprozess speziell achten sollten.

Das 4. Kapitel bietet einen Methodenkoffer mit unterschiedlichen Techniken und Methoden des Schreibdenkens und Übungen zu den Methoden; dargestellt werden Denkbilder, Schreibsprints, Denkwege und Methoden für gemeinsames Schreibdenken und Notizstrategien. Im 5. Kapitel wird dargestellt, wie man Schreibdenken in der Lehre einsetzen kann, welche Bedeutung Schreibdenken als Form der Einzelarbeit für die Lehre hat, wie man Lernende mit der Methode des Schreibdenkens vertraut machen, welche Strategien es gibt, mit Schreibdenken im Seminarverlauf Lehr- und Lernziele zu erreichen und wie man als Lehrender mittels Akademischem Journal, Portfolio, Autonomen Schreibgruppen und Schreibgesprächen zu Schreibdenken auch für Lernaktivitäten außerhalb von Präsenzveranstaltungen anregen kann. Schließlich wird der Blick geweitet auf die Frage, wie man Schreibdenken als Selbstcoaching-Werkzeug nutzen kann, um seinen Arbeitsalltag zu reflektieren und bei Schreibproblemen zu kreativen Lösungen zu finden.

Zusammenfassend möchte ich die skizzierten Bände wie folgt charakterisieren:
Band I „Stoff reduzieren" bietet im Grunde ein Verfahren an, dass die Autorin gemeinsam mit K. W. Döring (vgl. Döring/Ritter-Mamczek 2002 und Dies. 2001) im Referenzrahmen der Kommunikationswissenschaften und über viele Jahre im Rahmen von Weiterbildungen im Bereich „Train-the-trainer" empirisch entwickelt hat. Leider werden die den dargestellten Verfahren zugrunde liegende Theorie sowie die dahinter stehenden Metatheorien der Kommunikationswissenschaften, die innerhalb der Hochschuldidaktik und der Lernpsychologie nicht sehr bekannt sind, nicht weiter dargestellt.
Band II „Schwierige Situationen" interpretiert Störungen in Lehrveranstaltungen als normal und entwickelt das theoretische Fundament im Sinne einer „Didaktischen Prävention" : was können Lehrende tun, um Störungen vorzubeugen und sich möglichst wenige der normalen Störungen einzuhandeln, wie können sie dennoch in der Lehre auftretende Störungen analysieren und mit ihnen umgehen.
Band III „Schreibdenken" macht Mut, kreative Methoden des Schreibens für das eigene wissenschaftliche Schreiben, aber auch für das Schreiben in der Lehre zu nutzen.

Aufgefallen sind mir bei der Lektüre der Bände fünf **Problembereiche**, die miteinander zusammenhängen und über die im Hinblick auf die Fortsetzung der Reihe nachzudenken sich lohnen wird:

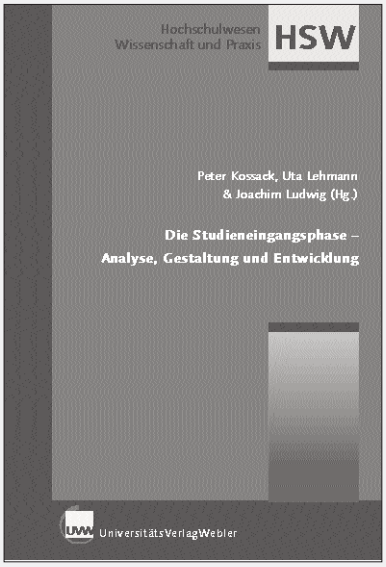
1. Die drei Autorinnen betonen, dass sie gern die Chance aufgegriffen haben, ihre erfolgreichen Workshops zum jeweiligen Thema in der veröffentlichten Form zu Papier bringen zu können. Die gewählte Art der Verschriftlichung kann allerdings zu Missverständnissen führen, weil nicht hinreichend explizit deutlich gemacht wird, was das Erfahrungswissen ist, das im Zusammenhang mit den Workshops gewonnen wurde, und welcher theoretische Rahmen für die Interpretation der subjektiven Erfahrungen gewählt wurde.
2. Die Probleme, die sich die Autorinnen mit der gewählten Form der Verschriftlichung erfolgreicher Workshops möglicherweise einhandeln, möchte ich mit Stolurow (1965) verdeutlichen, der zwei Zugänge zur Entwicklung von Lehrkompetenz gegenübergestellt hat: „Model the Master Teacher or Master the Teaching Model". Durch die gewählte Form verschriftlichter Workshops geraten die Autorinnen in die Gefahr, im jeweiligen Thema als ausgewiesene Meisterlehrerin gesehen zu werden, die man nachahmen sollte. Mir ist der zweite Zugang – ein Lehr-Lern-Modell meistern – sympathischer, weil ein Lehr-Lern-Modell zu meistern dazu zwingt, Abstand zu den an die handelnde Person gebundenen je individuellen Erfahrungen zu gewinnen und dazu herausfordert, sie im Rahmen eines Modells zu reflektieren und zu bewerten. In einem solchen Modell erscheint dann die Persönlichkeit des Lehrenden als eine der Variablen, die zu berücksichtigen sind, aber nicht als Meisterlehrerin, die es nachzuahmen gilt. Bei Ulrike Scheuermann beispielsweise ist im Text implizit alles angesprochen, was ihr Lehr-Lern-Modell ausmacht; es fehlt nur noch der Schritt, alle Variablen explizit zu machen und so systematisch miteinander zu verknüpfen, dass sichtbar wird, wie das Modell gemeistert werden kann und wie und an welchen Stellen Schreibdenken als Methode im Rahmen dieses Lehr-Lern-Modells wirksam werden kann.
3. Der Schritt, das den Workshops jeweils zugrunde liegende Lehr-Lern-Modell explizit darzustellen, könnte dazu beitragen, die von der Herausgeberin in der Einleitung (Band I, S. 11) angekündigte, aber meines Erachtens noch nicht erreichte Balance zwischen theoretischer Fundierung und Praxisnähe zu erreichen. Eine andere Möglichkeit, das bisher in den vorliegenden Bänden nur implizit formulierte Lehr-Lern-Modell explizit zu machen, könnte die Veröffentlichung eines eigenen Bands sein (z. B. von der Reihenherausgeberin), in dem ein Modell für das Lehren und Lernen an der Hochschule formuliert wird, das es zu meistern gilt, wenn Lehrende kompetent lehren möchten.
4. Ein erster, für mich hilfreicher Schritt zur Explizierung des theoretischen Rahmens wäre eine vorausstrukturierende Einordnung des jeweiligen Themas, beim Thema „Stoff reduzieren" beispielsweise, welche unterscheidbaren Möglichkeiten es gibt, Wissen zu strukturieren, und welche unterschiedlichen Verfahren sich daraus ergeben, Wissen zu reduzieren (beispielsweise Hierarchisierungsverfahren nach Ausubel, Verfahren des Mind-Mapping oder des Concept-Mapping u.a.).
5. In diesem Zusammenhang auch noch eine Bemerkung zur Art des Schreibens, die Bettina Ritter-Mamczek so charakterisiert: „Denn das Buch ist so geschrieben, wie Workshops gestaltet werden: stark handlungsorientiert." (S. 14) Wenn die Reihe die Themen wissenschaftlich fundiert und zugleich praxisnah aufbereitet darbieten soll, müssen meines Erachtens mindestens zwei Formen zu schreiben berücksichtigt werden: eine deskriptive und eher hoch differenzierte Form, um das wissenschaftliche Fundament im Kon-

text des wissenschaftlichen Diskurses darzustellen; und eine präskriptive, eher reduzierte Form, um zum praktischen Handeln anzuleiten. Wie unser wissenschaftlich hochelaboriertes Wissen so dargestellt werden kann, dass es einerseits zum Handeln anleitet, ohne dabei in Rezepte abzugleiten, und andererseits zu professioneller Reflexion, ist für mich ein immer noch nicht befriedigend gelöstes Problem.

Ich muss gestehen, dass mir lange nichts mehr so schwer gefallen ist wie diese Besprechung der ersten drei Bände der Reihe „Kompetent lehren", weil ich Probleme benennen, aber (noch) keine Lösungen anbieten kann. Vielleicht ergibt sich in zwei, drei Jahren für die bis dahin versammelten Autor/innen ja eine Gelegenheit, ein wissenschaftliches Symposium zu veranstalten und die angesprochenen Problembereiche zu diskutieren.
Zu folgenden Themen sind weitere Bände angekündigt: Prüfen, Professionell lehren – Lehren und Lernen an der Hochschule, Vorlesungen aktivierend gestalten, Kreativität in der Lehre fördern, Selbststudienzeit förderlich gestalten, Umgang mit Heterogenität/Interkulturalität in der Lehre, Lehre mit E-/Blended – Learning aktivierend gestalten, Lehre reflektieren und evaluieren.
Ich kann mir vorstellen, dass in der Reihe neben anderen auch noch folgende Themen aufgegriffen werden könnten: Kommunizieren und Interagieren/Grenzen, Fehler, Freiräume von Lehre/Didaktische Pole in der Lehre/Studierende aktivieren/Lernerfolg sichern/Kompetenzorientierung in der Lehre/Strategisch und methodisch handeln/Arten und Formen des Wissens/Lehrstrategien/studentische Lern- und Arbeitsformen/Lernende beraten. Damit würde in der Reihe „Kompetent lehren" die gesamte Breite des Spektrums von Lehren und Lernen an der Hochschule noch besser abgedeckt.
Insgesamt gesehen ist die Herausgabe der Reihe anzuerkennen und verdienstvoll. Die bisherigen Bände machen einen runden, inhaltlich vielfarbigen und gelungenen Eindruck: sie sind systematisch aufgebaut, bestechen durch die Klarheit ihres Aufbaus wie auch durch die dargestellten Instrumente und den direkten Aufforderungscharakter; sie stellen das Wesentliche gründlich dar und verzichten darauf, Nebenwege zu verfolgen und weisen sich so als Praxishandbücher aus, die es trotz der skizzierten Mängel verdient haben, intensiv benutzt zu werden. Sie dürften eine Hilfe für alle Lehrenden sein, die sie begleitend zu ihren Lehrveranstaltungen zu Rate ziehen, sich in der Lehre orientieren wollen und nach Lösungen für ihre persönlichen Probleme suchen. Besonders lobenswert ist, dass Leser/in direkt angesprochen, einbezogen und aufgefordert werden, die Konzepte und Strategien auf ihre persönliche Situation zu übertragen, anzupassen und maßzuschneidern und ihnen auf dem Wege vom Dargestellten zum Eigenen Reflexionsfragen, methodische Hinweise und Übungen geboten werden. Ich selbst fühle mich angesprochen und angeregt, Schreibdenken als Methode in mein Methodenrepertoire aufzunehmen.

■ **Dr. Gerd Macke,** ehem. Leiter des Regionalverbunds Hochschuldidaktik der Universitäten Freiburg i. Br., Karlsruhe und Konstanz

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.):
Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung



3-937026-77-0, Bielefeld 2012
165 Seiten, 19.80 Euro

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind.
Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen.
Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.
Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind.
Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

„Die Universität als Kunstwerk“
Statt einer Rezension: Zu Peter Fischer-Appelts „Beiträgen aus sechs Jahrzehnten“

Peter Fischer-Appelt: Die Universität als Kunstwerk. Beiträge aus sechs Jahrzehnten. Berlin, Hamburg: Dietrich Reimer Verlag 2012 (Hamburger Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte Bd. 22). ISBN 978-3-496-02855-0, 386 Seiten, 49.00 Euro

Unter diesem Titel ist zum 80. Geburtstag von Peter Fischer-Appelt, dem 21 Jahre und damit länger als alle seine Amtskollegen amtierenden ehemaligen Präsidenten der Universität Hamburg, im Oktober 2012 eine Auswahl seiner Reden und Aufsätze publiziert worden. Eigentlich hätte das Folgende eine Rezension dazu werden sollen. Aber das hätte eine noch größere Kapazität in jedem Sinne des Wortes verlangt als sie schon der Verfasser selbst darstellt: zu umfangreich, mit zu vielfältigen Bezügen, in zu weiten Horizonten präsentiert sich dieses Werk, als dass ein Einzelner ihm mit einer Rezension gerecht werden könnte. Aber wenigstens eine „Anzeige“ im altertümlichen literarischen Sinn soll hier gegeben werden.

Der gewichtige Band (fast 400 Seiten), erschienen in den von Eckart Krause u.a. herausgegebenen „Hamburger Beiträgen zur Wissenschaftsgeschichte“, umfasst „Beiträge aus sechs Jahrzehnten“ (das ist allerdings großzügig aufgerundet), mithin nicht nur aus der Amtszeit Fischer-Appelts als Präsident (1970-1991), sondern auch aus den kaum minder aktiven Jahren als „elder statesman“ der Hochschulpolitik danach. Sie sind in acht nach Themen unterschiedenen Kapiteln (dazu einen Anhang) gruppiert, deren jedes in sich chronologisch geordnet etwa fünf bis zehn Stücke zum jeweiligen Thema und eine vom Verfasser, der auch im wesentlichen sein eigener Herausgeber gewesen ist, 2012 geschriebene Einführung (oder: rückblickende Einordnung) enthält.

In diesen Kapiteln treten nach und nach die großen Züge hervor, die den Mann und das Werk kennzeichnen. Im ersten, „Wahl“ überschrieben, dokumentieren Verlaufschronik, Wahlreden, Hearings und Presseinterviews zunächst, was für ein historisches Ereignis 1969 die erstmalige Wahl eines Assistenten in das ebenfalls erstmalig ausgeschriebene Amt eines Präsidenten einer der größten deutschen Universitäten bedeutete. sodann und vor allem aber auch, mit welchem weit gespannten Konzept von Universität und seiner Aufgabe darin Fischer-Appelt zu dieser wie zu den folgenden Wahlen (1979 und 1985) angetreten ist: Im Geiste des „Kreuznacher Hochschulkonzeptes“ der Bundesassistentenkonferenz, das er so maßgeblich mitgestaltet hatte (und dessen erster Abschnitt, weil auf ihn zurückgehend, hier auch noch einmal abgedruckt worden ist) trat er ein für eine im umfassendsten Sinne demokratische und gesellschaftsoffene Universität im Dienste der Wissenschaft “als solidarischer Bemühung von Menschen ... gegen die Irrationalität ..., damit die Erde als der einheitlich gemeinsame lebensraum einer brüderlichen Menschheit in Frieden bewohnt und mit Vernunft genutzt wird“. Man liest es und realisiert verdutzt, wie selten von solchen Zielen heute vor lauter Getöse von Exzellenz, Wettbewerb, Qualitätsmanagement und Drittmittelvolumen noch zu hören ist.

Im zweiten Kapitel mit der Überschrift „Reform“ werden diese grundsätzlichen Überlegungen in verschiedene Richtungen vertieft: Wissenschaft und Politik, Universität und Forschung, Studienreform und ihre Ziele, Gruppenuniversität und Gruppenverhalten sind hier die Themen der Abschnitte. Der letzte daraus, „Die neue Universität“ (2008) sei besonders hervorgehoben, weil er in die aktuelle Kontroverse um den Bologna-Prozess hinein erneut die historischen Grundfunktionen der Universität, angefangen von der Bildung, in Erinnerung ruft und damit auch, „welcher ‚Staatskunst‘ es bedarf, sie in ihren konfligierenden Rollen zusammenzuhalten.“ (S. 130). Wie sich hier schon zeigt, spiegelt sich wie in der Berufsbiographie Fischer-Appelts, so in diesen Beiträgen, die aus ihr hervorgehen, eine ganze Epoche der Hochschulreform. Das wird in den weiteren Kapiteln noch deutlicher, besonders in Kapitel 4, das unter dem Stichwort „Expansion“ die „Universität im Disput“ (so einer der Titel) um Studentenberg, Numerus Clausus, Ausbildungsgarantie und Nachwuchsförderung zeigt – ein Disput, in dem sich Fischer-Appelt beharrlich für das Öffnen bzw. Offenhalten der Universitäten eingesetzt hat.

Unter „Andenken“, Kapitel 3, begegnet man dem Universitätspräsidenten, der sich so intensiv und kontinuierlich wie nur wenig andere der problematischen Geschichte seiner Universität im „Dritten Reich“ gestellt hat: Die Beiträge gelten der Hamburger ‚Weißen Rose‘, dem Hochschullalltag und den vertriebenen jüdischen Gelehrten William Stern, Ernst Cassirer und Aby Warburg. In Kapitel 5 geht es ebenfalls weithin um Geschichte, hier nun aber um die spannungsvolle, meistens alles andere als harmonische Wechselbeziehung zwischen Hamburg mit seinen deutlich anderen Prioritäten (Welthandel, Hafen) und der Universität bzw. den Hochschulen und den – noch älteren – Wissenschaftlichen Instituten (für Physik, Medizin) überhaupt. Es wendet sich zur Zukunft in den beiden letzten Beiträgen: Der eine enthält ein Votum (2002!) zur Frage „Eine Professur für islamische Theologie“, das in Wahrheit mit unvermindert wichtigen Gründen für mehrere Professuren, etwa

für eine Fakultät plädiert. Der andere dokumentiert das Statement „Zukunftsweisende Hochschulräume" (2010), abgegeben vor dem Ausschuss für Wissenschaft und Forschung der Hamburger Bürgerschaft, durch das Fischer-Appelt seinen Ruhm in Hamburg noch einmal erhöht hat, weil er diesen mit einer für ihn charakteristischen Mischung von emphatischer Anrufung der Geschichte und Würde der Universität und minutiöser Aufblätterung unsinniger Kosten und Risiken erfolgreich davon abgebracht hat, die Universität in die Hafen City umzusiedeln oder, wie es auf den Korridoren hieß, „im Hafenbecken zu versenken".

Lange bevor „Internationalisierung" zu einer gängigen Parole der Hochschulpolitik geworden ist, hat sich der Universitätspräsident Fischer-Appelt um internationale Kontakte seiner Universität und für den Aufbau langfristiger Kooperationen mit Partneruniversitäten gearbeitet, Sein besonderes Profil machte dabei die „Ostkooperation" aus, die er schon in den 70er Jahren, lange vor dem Fall des Eisernen Vorhangs, begann, mehrere osteuropäische Länder einbezog und in großen Konferenzen in Hamburg (Wissenschaftliches Forum der KSZE 1980, Elbe-Moldau-Konferenz 1984) besondere Höhepunkte erfuhr. Diesen und den Charakteristiken und Verbindungen mit den Partneruniversitäten Leningrad/St. Petersburg, Sofia, Prag, Warschau, auch mit Jerusalem und dem IUC Dubrovnik gelten die Beiträge zum Kapitel 6 und grundsätzliche Ausführungen zur europäischen Hochschulpolitik („One Europe to Tend" 2000), besonders im Blick auf Demokratie und Demokratisierung, im Kapitel 7, „Europa". Weniger singulär, aber zur Balance dazugehörig finden sich in Kapitel 8 Beziehungen und Reflexionen zu amerikanischen Universitäten. In den drei „internationalen" Kapiteln kommen stärker die Erfahrungen aus den vielseitigen Tätigkeiten zur Geltung, die Fischer-Appelt nach seiner Präsidentenzeit als Berater des Europarates und für diesen bei der Reorganisation des Hochschulwesens in 22 mittel- und osteuropäischen Staaten und ebenso als Berater für etliche internationale Stiftungen ausgeübt hat.

Schon dieser bloße Überblick mag deutlich gemacht haben, wie viele Elemente der Universität, wie viele Aspekte der Hochschulpolitik in diesem Buch berührt werden und wie viel man darin von dem sie durchdringenden philosophischen Denken, historischen Bewusstsein und Bildungsverständnis des Verfassers lernen kann. Einem nüchternen heutigen Leser mögen manche der Beiträge der erbaulichen Rede und der hoch greifenden Formulierungen etwas viel enthalten, manche Verallgemeinerungen zu kühn sein – immerhin handelt es sich bei nicht wenigen von ihnen um Festreden – immer aber zeigen sie gegenüber heutigem Reden deutlich, dass man über Universität in weiteren Horizonten als nur dem des nächsten zu gewinnenden Nutzens denken muss und kann. (Auf einer Klausurtagung der Universität Hamburg zur Studienreform traf ich neulich auf Studierende, die Fischer-Appelts Buch mit sich trugen, um ihre Argumente für ein wissenschaftliches Studium in gesellschaftlicher Verantwortung zu untermauern!). „Universität als Kunstwerk" – diese Metapher, die sich von den uns geläufigen wie Wissenschaftsbetrieb, Untertanenfabrik, anarchische Organisation überraschend abhebt, ist von Fischer-Appelt gewählt worden, um sein Verständnis von der Universität als Prozess und Produkt des Zusammenwirkens aller ihrer Mitglieder und des Ineinandergreifens ihrer Tätigkeiten anzuzeigen, „als ein Kunstwerk im Prozess seiner andauernden Selbstgestaltung" (S. 13). Sie ist aber auch gut geeignet zu verdeutlichen, wie er selbst an die Steuerung dieser Organisation herangegangen ist: mit Intuition, Respekt, Augenmaß, Sinn für Balance - und viel Fleiß. Davon zeugt dieses Buch; es sei der Lektüre empfohlen.

■ **Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber**, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld,
E-Mail: lwhuber@gmx.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**".

HoF-Arbeitsbericht: Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung

HoF Wittenberg hat im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung untersucht, welche Instrumente der Hochschulsteuerung geeignet sind, Einfluss auf die Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Personals auszuüben. Ausgehend von einem Überblick zu praktizierten Lösungsansätzen auf Landes- und Einrichtungsebene sowie dem Meinungsbild an den Hamburger Universitäten werden Handlungsmöglichkeiten für Hochschulpolitik und Hochschulpraxis aufgezeigt.

Angesichts des erheblichen Bedeutungszuwachses von Befristung, Drittmittelfinanzierung und Teilzeit für die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern rückt die Frage nach der Attraktivität des Arbeitsplatzes Hochschule und damit verbunden nach der Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulbereichs im Vergleich zu anderen Berufsfeldern für Hochqualifizierte zunehmend in das Zentrum der hochschulpolitischen Diskussion. Gefordert sind hier in erster Linie die Bundesländer, denen im Zuge der Föderalismusreform ein Großteil der Verantwortung für die Gestaltung von Personalstruktur und Beschäftigungsbedingungen übertragen wurde. Vor diesem Hintergrund hat die Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung eine Studie in Auftrag gegeben, die Aufschluss über Reformbedarf, Handlungsoptionen und Steuerungsmöglichkeiten in Kooperation von Hochschulpolitik und Hochschulpraxis geben soll.

In einer ersten Bestandsaufnahme wird ermittelt, in wie weit die Beschäftigungsbedingungen Gegenstand der Landeshochschulgesetze sind bzw. ob sie im Rahmen von Leistungsorientierter Mittelverteilung und Zielvereinbarungen behandelt werden. Daran schließen sich eine Auswertung von Stellungnahmen wissenschaftspolitischer Institutionen und Akteure sowie eine Übersicht zu bereits existierenden Vereinbarungen zu Beschäftigungsstandards an. Abgerundet wird die Analyse durch einen statistischen Vergleich der Beschäftigungssituation an Universitäten unterhalb der Professur nach Bundesländern. Aufbauend auf dieser Recherche wird unter Einbeziehung des Meinungsbildes von Hamburger Universitätsleitungen, Personalräten, Gleichstellungsbeauftragten und Betroffenen diskutiert, mit Hilfe welcher Instrumenten der Hochschulsteuerung auf Landes- und Hochschulebene Einfluss auf die Beschäftigungssituation der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausgeübt werden kann. Der Bericht dient damit der inhaltlichen Fundierung der Diskussion von Reformansätzen in der von der Hamburger Behörde in Kooperation mit den Universitätsleitungen und verschiedenen Interessenvertretungen eingerichteten „Arbeitsgruppe zur Verminderung prekärer Beschäftigungen".

Gunter Quaißer/Anke Burkhardt:
Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung. (HoF-Arbeitsbericht 4'2013). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg 2013, 89 S. ISSN 1436-3550. ISBN 978-3-937573-40-3.

Rückfragen:
Dr. Anke Burkhardt,
Institut für Hochschulforschung (HoF),
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
E-Mail: anke.burkhardt@hof.uni-halle.de

Quelle: http://idw-online.de/pages/de/news559479, 04.11.2013

Von Drittmittel-Druck, Antragsflut und sekundärer Währung

Neues Internet-Dossier dokumentiert aktuelle Entwicklungen und Zukunftsdiskussion im deutschen Wissenschaftssystem und ihre Folgen für die DFG/Intensiver Dialog mit der Wissenschaft.

Die Diskussion um die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland ist in vollem Gange. Sie findet statt vor dem Hintergrund tief greifender Veränderungen, in deren Zentrum die Universitäten als Orte von Forschung und Lehre sowie deren Finanzierung stehen. Vor allem die Knappheit der Grundmittel erhöht den Druck zur Einwerbung von Drittmitteln und verschärft die Konkurrenz um Fördergelder. Das hat erhebliche Auswirkungen auf die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), ihre Rolle und auch auf ihre tägliche Förderarbeit. Die DFG wird faktisch immer weiter in die Rolle eines Grundfinanziers von Forschung gedrängt.

Sichtbarster Ausdruck: Die Zahl der Förderanträge und die Höhe der beantragten Fördermittel, insbesondere in der Einzelförderung, steigen noch schneller als das Förderbudget – die Bewilligungsquoten sinken dementsprechend. Immer öfter müssen daher selbst wissenschaftlich sehr überzeugende Anträge abgelehnt werden. Die DFG diskutiert diese Entwicklung seit geraumer Zeit, in ihren Gremien, mit der Wissenschaft, aber auch mit der Politik und der Öffentlichkeit und versucht, gegenzusteuern.

Beides – die aktuellen Entwicklungen in der Forschungsfinanzierung und ihre Folgen für die DFG sowie die Diskussion um die Zukunft des Wissenschaftssystems und die Rolle der DFG darin – dokumentiert nun ein neues Dossier im Internet-Angebot der DFG mit dem Titel „Von Drittmittel-Druck, Antragsflut und sekundärer Währung". Unter www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/drittmitteldruck bündelt es Hintergrundberichte, Zahlen und Fakten, wissenschaftspolitische Dokumente und nicht zuletzt Stimmen aus der Wissenschaft.

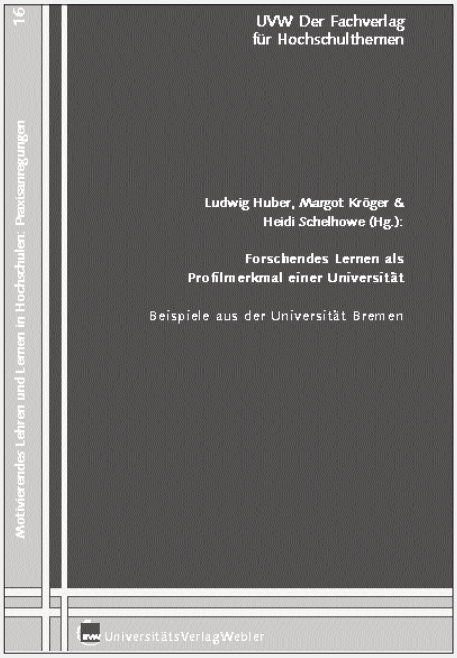
Im Mittelpunkt des Dossiers steht zunächst die Dokumentation einer Tagung der Sprecherinnen und Sprecher der 48 DFG-Fachkollegien. Die Fachkollegien spielen im

Begutachtungs- und Entscheidungsverfahren der DFG eine zentrale Rolle und werden deshalb unmittelbar mit den aktuellen Veränderungen konfrontiert, wie auch in dem ausführlichen Tagungsbericht deutlich wird – Titel: „Ein einschneidender Perspektivwechsel". Der Bericht wird ergänzt und vertieft durch den Text der wissenschaftspolitischen Rede von DFG-Präsident Professor Peter Strohschneider auf der Tagung sowie durch einen detaillierten und durch zahlreiche Grafiken anschaulichen Bericht von DFG-Generalsekretärin Dorothee Dzwonnek zur Finanzsituation der DFG und deren Auswirkungen auf das Förderhandeln.
Die aktuelle Diskussion um die Weiterentwicklung des deutschen Wissenschaftssystems und die Rolle der DFG darin wird unter anderem dokumentiert mit dem „Zukunftspapier", das von Vorstand und Präsidium der Förderorganisation erarbeitet wurde und aktuell in den DFG-Gremien diskutiert wird, sowie durch einen ausführlichen Bericht von der DFG-Jahresversammlung Anfang Juli in Berlin, auf der die Zukunftsdiskussion ebenfalls eines der beherrschenden Themen war. Weitere ausgewählte Beiträge aus dem vierteljährlich erscheinenden DFG-Magazin „forschung" und aktuelle Statistiken aus dem Jahresbericht 2012 und anderen Publikationen runden das Dossier ab.
Mit ihrem neuen Internet-Dossier will die DFG nicht zuletzt den Dialog mit der wissenschaftlichen Community weiter intensivieren. Aber auch Medien, Politik und Öffentlichkeit finden darin die bis dato umfassendsten Informationen zum Thema. Das Dossier soll in den kommenden Monaten sukzessive um weitere Berichte und Dokumente erweitert werden und damit den Fortgang der aktuellen Entwicklungen und Diskussionen spiegeln.

Kontakt:
Marco Finetti,
Leiter Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG),
E-Mail: Marco.Finetti@dfg.de

Quelle: http://idw-online.de/pages/de/news559113, 04.11.2013

Ludwig Huber, Margot Kröger & Heidi Schelhowe (Hg.):
Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen



3-937026-83-5, Bielefeld 2013
266 Seiten, 38.60 Euro

Forschendes Lernen spielt in der aktuellen Diskussion um universitäre Lehre eine bedeutsame Rolle als zentrales Konzept für die „Reform der Reform" im Bologna-Prozess Die Umsetzung dieses Anspruchs birgt für die Hochschulen jedoch weiterhin vielfältige Entwicklungsaufgaben, denen sie sich stellen müssen. Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität auszuprägen, fordert ein umfassendes Programm über Einzelprojekte hinaus, das Anregungen zur Entwicklung und zu Austausch und Reflexion von Erfahrungen gibt und damit zu einer Lernkultur beiträgt, die der Vielfalt der Aufgaben und der Individuen entspricht.
Dieser Bandstellt dafür zum einen mit der Universität Bremen ein prominentes Beispiel für den Versuch einer im Exzellenzwettbewerb erfolgreichen Hochschule vor, ein solches Profil in ihrer Lehre zu entwickeln. Zum anderen präsentiert er ein reiches Spektrum anschaulicher Beispiele für die vielfältigen Formen, die Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung annehmen kann: im Rahmen eines universitätsinternen Förderungsprogramms wurden in den verschiedensten Fächern Projekte entwickelt, die Bachelorstudierende an aktuelle Forschungsfragen heranführen, ihnen eigenes Forschungshandeln ermöglichen oder sie in laufende Forschungsprojekte einbinden. Er erschließt mit diesen Praxisbeispielen reiches Material dafür, Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen aus dem hochschulischen Alltag zu prüfen und das Konzept weiter auszubauen.
Umrahmt werden die zehn Projektberichte, die sowohl die Lehrevaluation als auch konkreten Fragen der Lehrorganisation aufgreifen, durch reflektierende Beiträge zum Stand und zur Perspektive des Forschenden Lernens, zur Geschichte des bremischen Projektstudiums und zu den studienstrukturellen Konsequenzen, die sich aus den Projekterfahrungen ergeben. Mit einer Methodenliste und Beispielen von Forschendem Lernen in der universitären Praxis bietet diese Publikation für interessierte Leserinnen und Leser das Handwerkszeug, um eigene innovative Handlungsansätze für die Lehre zu entwickeln.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2013
Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen

Christiane Neumann, Generalsekretärin der Leibniz-Gemeinschaft, engagiert sich in der Herausgabe der Zeitschrift Forschung

Forschungsentwicklung/-politik

Fo-Gespräch mit Reinhard Hüttl, Vorsitzender der Steuerungsgruppe „Forschungsrating des Wissenschaftsrates", zum Thema Rankings und Ratings, insbesondere im Kontext des Wissenschaftsrates

Elena Wilhelm
Strategische Forschungsentwicklung durch Peer Review Evaluation von Forschung an Fachhochschulen

Wolff-Dietrich Webler
Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen – insbesondere in der Forschung

Was macht die UAMR als Modell strategischer Partnerschaft so attraktiv?

UAMR-Chronologie

Fo-Gespräch mit Ulrich Radtke, Rektor der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Elmar W. Weiler, Rektor der Ruhr-Universität Bochum

Fo-Gespräch mit Rainer Ambrosy, Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Andrzej Górak, Prorektor Forschung der TU Dortmund, Professor für Thermische Verfahrenstechnik

UAMR-Kooperationsvereinbarung

Ziele und Strategie der UAMR

Rezension
Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel (2012): Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich
(Uwe Schmidt)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2013
Schwerpunkt:
Was taugen Rankings?

Jetta Frost & Fabian Hattke
University Commons: Kollektivressourcen als alternative Steuerungsperspektive für das Hochschulmanagement

Harry Müller
Zur Ethik von Rankings im Hochschulwesen - Eine Betrachtung aus ökonomischer Perspektive

Matthias Klumpp
Bewertung von Hochschulrankings – eine Beispielanalyse zu Methodik, Indikatoren und Effizienz

Stefan Heinemann & Karoline Spelsberg
Moderne Management-Anforderungen und akademische Grundleistungen: Eine förderliche Allianz für ein umfassendes Diversity Management

Alexander Dilger
Vor- und Nachteile der W-Besoldung

Daniel Weimar, Joachim Prinz, Volker Breithecker & Daniela Dähn
Studiengangsbezogene Planspiele in der Oberstufe als Instrument zur E ffizienzoptimierung des deutschen Hochschulwesen

Paul-Gerhard Martin
Vorschlag für ein Sitzzuteilungsverfahren bei Verhältniswahl: Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen

Ewald Scherm & Ina Freyaldenhoven
Die Prämierung der „Halbstarken": Begründung, Methodik, Aussagefähigkeit

Alfred Kieser
Weshalb orientieren sich Wissenschaftler an nicht validen Rankings?

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2013
Neue Lehrkonzepte und Lernberatung

Neue Lehrkonzepte und Lernberatung: Theorie und Praxis

Tanja Gabriele Baudson
Konstruktivistische Lernansätze im Bachelor-Studium – ein Pilotversuch

Lisa Lüdders & Mark Heckmann
Bausteine für ein studierendenorientiertes Lehrkonzept für das Fach Statistik in den Sozial- und Humanwissenschaften

Gerhart Rott
Das Zusammenwirken wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Lernberatung im studierendenzentrierten Studium – Ein Beispiel aus einer Sommeruniversität im Kosovo

Julian Hanebeck & Daniela Maas
Lernberatung in der Studieneingangsphase: Das Kleingruppenkonzept der Bergischen Universität Wuppertal am Beispiel des Faches Anglistik/Amerikanistik

Julia Sievers
Entwicklung einer strukturierten Studieneingangsphase – Erfahrungen aus dem Bachelor Politikwissenschaft an der Universität Bremen

Anna Katharina Schnell
Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt der Universität Bremen Chancen und erste Herausforderung – ein Bericht aus der Praxis

Tagungsberichte

nfb-Konferenz 2013:
Beratung im Lebenslauf – Bestandsaufnahme und Überprüfung
Karin Gavin-Kramer

GIBeT-Herbsttagung 2013:
ZSB als „Spinne im Netz"
Karin Gavin-Kramer

P-OE

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

POE 2+3/2013
Gleichheitsansprüche in Hochschulen

Balthasar Eugster & Peter Tremp
Organisierte Beziehungen in Universitäten: Das Beispiel „Forschendes Lernen"

Markus Weil
„Academic Apprenticeship" als didaktische Antwort auf die Rhetorik der Wissenschaftsgemeinschaft

Ulrike Hanke
Möglichkeiten und Grenzen symmetrischer Kommunikation in kooperativen Lehrsettings

Kathrin Futter
Gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise durch Coaching?

P-OE-Gespräch zwischen Markus Weil und Wolff-Dietrich Webler
über Gleichheitsansprüche in der Wissenschaft

Wolff-Dietrich Webler
Über „Gleichheit in der Wissenschaft" – Ein Essay

Ousmane Gueye
Einige Überlegungen zur Berücksichtigung der Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem

Kerrin Riewerts, Petra Weiß & Janina Lenger
Lehre forschungsnah konzipieren – hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld

Nicolas Nause, Peter John & Ralf Wandelt
Curriculares Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs „Maritime Management"

QiW

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

QiW 2/2013
Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft

Qualitätsentwicklung/-politik

Petra Kehr & Carmen Leicht-Scholten
Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Claudia Finger
Diversität im Ausland? – Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses

Anna Katharina Jacob
Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen

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

NEUERSCHEINUNG im UniversitätsVerlagWebler:

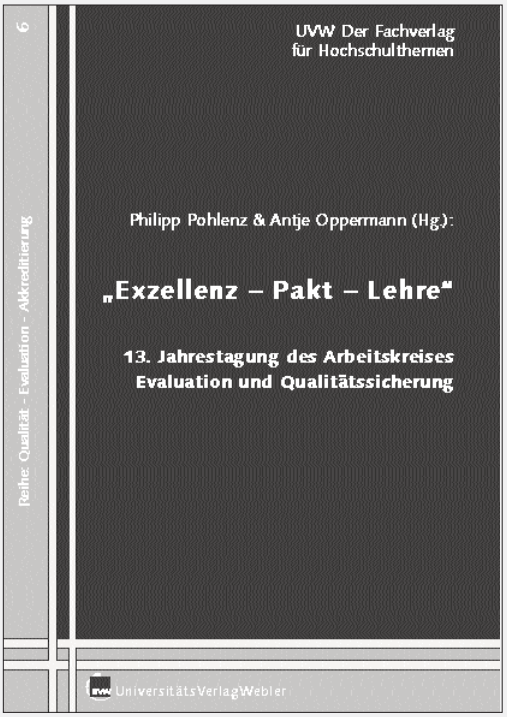
Philipp Pohlenz & Antje Oppermann

Exzellenz – Pakt – Lehre

Rückblicke auf die 13. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Unter dem Titel „Exzellenz – Pakt – Lehre“ veranstaltete der Arbeitskreis Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen seine 13. Jahrestagung in Berlin (24./25. Mai 2012). Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen Projekte, die in den jüngsten Förderprogrammen zur Steigerung der Qualität in Lehre und Studium initiiert wurden. Neben dem Bund-Länder Programm „Qualitätspakt Lehre“ ist hier insbesondere der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kultusministerkonferenz zu nennen. Die Tagung stellte die Projektideen einer breiten Öffentlichkeit aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen und der Hochschulpolitik vor. Der Tagungsband gibt darauf aufbauend Einblick in ausgewählte Vorhaben. Die thematische Vielfalt der dargestellten Projekte reicht von der Gestaltung der Studieneingangsphase über E-Learning-Initiativen bis zu Projekten im Bereich der „Bologna-sensiblen“ Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen bewusst Anregungen zur Nachahmung in anderen Hochschulen gegeben werden.



Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-84-8,
200 Seiten, 34.90€

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

in Kürze erhältlich:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis
Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking
Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein

Autoren: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

„Was glauben Sie denn, wer Sie sind? Wenn ich jetzt nicht sofort eine Antwort bekomme, dann ... !“
So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Die Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können. Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok - Suizidalität – Stalking und Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt. Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Die Broschüre ist eine umfassende und praxisorientierte Arbeit, die in keinem Beratungsbüro fehlen sollte.

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